



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

ELLEN CRISTINE SANTOS LISBOA

**“EU NÃO SEI SOBRE ESSE PAÍS”: UM ESTUDO SOBRE A DIVERSIDADE
LINGUÍSTICA DO ESPANHOL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA DO DF**

BRASÍLIA

2023

ELLEN CRISTINE SANTOS LISBOA

**“EU NÃO SEI SOBRE ESSE PAÍS”: UM ESTUDO SOBRE A DIVERSIDADE
LINGUÍSTICA DO ESPANHOL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA DO DF**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Yamilka Rabasa Fernandez

BRASÍLIA

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CL769" Cristine Santos Lisboa, Ellen
"Eu não sei sobre esse país": um estudo sobre a diversidade linguística do espanhol na formação de professores em uma universidade pública do DF. / Ellen Cristine Santos Lisboa; orientador Yamilka Rabasa Fernández. -- Brasília, 2023.
149 p.

Tese (Doutorado em Administração) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Língua espanhol. 2. Diversidade linguística. 3. Formação de professores. I. Rabasa Fernández, Yamilka, orient. II. Título.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. AS POLÍTICAS E AS LÍNGUAS.....	17
1.1 Línguas diversas.....	18
1.2 Panorama histórico da língua espanhola.....	23
1.3 MI CASA, SU CASA: O espanhol no Brasil.....	33
2. MELHOR NA ESPANHA: O ENSINO DE ESPANHOL E SUA DIVERSIDADE NO BRASIL.....	41
2.1 Que espanhol?.....	41
2.2 A formação de professores de espanhol.....	48
3. A FORMAÇÃO PLURICULTURAL PARA A CIDADANIA COMO AGENDA DA LA... 61	
3.1 A perspectiva interculturalmente crítica e decolonial na educação linguística.....	61
4. O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	67
4.1 A abordagem e o tipo de pesquisa.....	67
4.2 O desenho dos instrumentos.....	69
4.2.1 A entrevista.....	69
4.2.2 Observação de aula.....	73
4.2.3 O questionário.....	74
4.3 O contexto.....	75
4.4 Sobre a ética.....	77
4.5 Relato das fases pelas quais a coleta de dados passou.....	79
4.6 As observações, minhas impressões.....	82
4.5 Os dados sob a ótica da análise de recorrências.....	90
5. ANÁLISE DOS DADOS – A formação impossível.....	93
6. A interculturalidade (crítica) como resistência: desabafos e esperanças.....	123
CONCLUSÕES.....	130
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A – Termo de esclarecimento e Termo de consentimento livre.....	148
APÊNDICE B – Termo de esclarecimento e Termo de consentimento livre para observação das aulas.....	149

*A gente se forma como educador
permanentemente na prática e na reflexão
sobre a prática.*

(Paulo Freire, 1991, p. 58)

AGRADECIMENTOS

Eternamente aos meus pais Rosivânia Pereira dos Santos e José Wilton Lisboa Júnior, que sempre acreditaram no poder da educação e do conhecimento, e que mobilizaram todos os seus esforços para que eu pudesse me dedicar à minha formação.

Ao meu marido Victor Artur Santiago Silva por todo apoio que me oferece em busca dos meus objetivos.

À minha orientadora a Prof.^a Dr.^a Yamilka Rabasa Fernández, pela humanidade com que conduziu a realização desta pesquisa.

Aos professores que colaboraram com esta pesquisa.

À universidade de Brasília por me oportunizar uma formação integral e crescimento acadêmico.

RESUMO

O político atravessa o âmbito linguístico e afeta o espaço social de uma determinada língua (Calvet, 2007; Bagno, 2007; Arnoux, 2010; Monteagudo, 2011). No ensino de espanhol isso se evidencia nas escolhas sobre a diversidade linguística, sobre a qual discorrem Del Valle (2007), Lagares (2013) e Coan e Pontes (2013). Levando em consideração que a formação de professores de língua prevê uma formação crítica que dialogue com a diversidade e a pluralidade cultural e linguística (Ortiz Alvarez, 2019), proponho como objetivo principal indagar se e como a diversidade da língua espanhola tem sido abordada na formação de professores de espanhol de uma universidade pública brasileira e as implicações disso para a formação e atuação docente. Para a consecução desse objetivo, apresento como objetivos específicos: 1) conhecer as visões que professores brasileiros têm sobre a língua espanhola e sobretudo a sua diversidade; 2) compreender como elas são construídas ou reforçadas pelo processo de formação.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Chizzotti, 2006) e interpretativista (Moita Lopes, 1994) sob a forma de um estudo de caso (Yin, 2001), realizado com professores formados e professoras formadoras de um curso de licenciatura em espanhol em uma universidade pública brasileira, por meio da aplicação de entrevistas, questionários, observação de aulas e análise documental do currículo do curso. Observou-se nas aulas que há um trabalho não sistemático da diversidade linguística, pois esta aparece em comentários fortuitos e casuais. Por outro lado, vemos que os professores defendem a importância de abordar a diversidade linguística na formação de professores de espanhol, ao mesmo tempo que os professores formados descrevem as suas dificuldades em lidar com essa diversidade.

Palavras-chave: espanhol; diversidade linguística; formação de professores

ABSTRACT

Political relations also extend to the linguistic sphere and affect the social space of a given language (Calvet, 2007; Bagno, 2007; Arnoux, 2010; Monteagudo, 2011). In Spanish teaching, this is evident in the choices made about linguistic diversity, as discussed by Del Valle (2007), Lagares (2013) and Coan; Pontes (2013). Bearing in mind that the training of language teachers requires critical education that dialogues with diversity and cultural and linguistic plurality (Ortiz Alvarez, 2019), i propose to investigate whether and how the diversity of the Spanish language has been addressed in the training of Spanish teachers at a Brazilian public university and the implications of this for teacher training and performance. This is a qualitative (Chizzotti, 2006) and interpretivist (Moita Lopes, 1994) study in the form of a case study (Yin, 2001), carried out with teachers and graduate teachers on a degree course in Spanish at a Brazilian public university, using interviews, questionnaires, observation of classes and documentary analysis of the course curriculum. It was observed in the classes that there is no systematic work on linguistic diversity, as it appears in casual comments. On the other hand, we see that the teachers defend the importance of addressing linguistic diversity in the Spanish teacher training, at the same time as the graduate teachers describe their difficulties in dealing with this diversity.

Keywords: Spanish; linguistic diversity; teacher training

RESUMEN

Lo político atraviesa el ámbito lingüístico y afecta al espacio social de una lengua determinada (Calvet, 2007; Bagno, 2007; Arnoux, 2010; Monteagudo, 2011). En la enseñanza del español, esto se evidencia en las opciones sobre la diversidad lingüística, que son discutidas por Del Valle (2007), Lagares (2013) y Coan y Pontes (2013). Teniendo en cuenta que la formación de profesores de idiomas proporciona una formación crítica que dialoga con la diversidad y pluralidad cultural y lingüística. Propongo como objetivo indagar si la diversidad de la lengua española ha sido abordada en la formación de profesores de español en una universidad pública brasileña y las implicaciones de ello para la formación y el desempeño docente. Se trata de una investigación cualitativa (Chizzotti, 2006) e interpretativa (Moita Lopes, 1994) en forma de estudio de caso (Yin, 2001), realizada con profesores formados de una carrera de español en una universidad pública brasileña, a través de la aplicación de entrevistas, cuestionarios, observación de clases y análisis de documentos del currículo del curso. Se observó en las clases que existe un trabajo no sistemático de la diversidad lingüística, como aparece en comentarios fortuitos y casuales. Por otro lado, vemos que los profesores defienden la importancia de abordar la diversidad lingüística en la formación del profesorado de español, al tiempo que los profesores formados describen sus dificultades para hacer frente a esta diversidad.

Palabras clave: español; diversidad lingüística; formación de profesores

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OCEM - Orientações Curriculares do Ensino Médio

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DNC – Diretrizes Nacionais Curriculares

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

MEC - Ministério da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LE - Língua Estrangeira

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

RAE – Real Academia Espanhola

CES / CNE - Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação

Mercosul - Mercado Comum do Sul

MP- Media Provisória

TPEOE – Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Entrevista com professores formadores	71
Quadro 2 - Entrevista com professores formados	71
Quadro 3 - Questionário - professores formadores	74
Quadro 4 - Questionário - professores formados	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grandes áreas dialectales del español en América	28
Figura 2 - Los dialetos del español en España	29
Figura 3 - Ementa Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1	85
Figura 4 - Ementa Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3	89
Figura 5 - Ementa Espanhol Peninsular e Espanhol de América	89

INTRODUÇÃO

Você já deve ter ouvido afirmações, muitas vezes em tom de piada ou de verdade indiscutível, de que falar espanhol é uma tarefa fácil para brasileiros, já que são línguas (espanhol e português) muito parecidas. Ou ainda que o espanhol “correto” ou “melhor” é aquele falado na Espanha, haja visto o imaginário de prestígio associado à língua falada no lugar onde se originou. Ao longo da minha trajetória enquanto estudante de espanhol, convivi frequentemente com essas frases. Assim como também durante minha experiência enquanto aluna do curso de Letras Espanhol em uma universidade brasileira, pude observar a insistência do uso do espanhol do centro-Norte (Madrid) em sala de aula em disciplinas específicas, além do tratamento superficial dado à diversidade linguística nas disciplinas ofertadas, nas quais fui apresentada a aspectos formais e traços linguísticos, mas sem entender a fundo sobre as relações políticas, culturais e históricas associadas a essa diversidade. Foi possível identificar, portanto, a ausência de discussão sobre a diversidade linguística, o paradigma monolíngue e a imposição da variante peninsular, embora a exposição a esse debate seja fundamental ao meu ver na formação de professores de espanhol.

Esses fatores acabaram por influenciar a minha prática como professora de espanhol no contexto de salas de aulas de escolas públicas do ensino médio, fazendo com que sempre optasse por ensinar um espanhol específico aos alunos sem compreender a motivação para tal atitude. Comecei a perceber que sempre que os alunos me perguntavam qual a tradução de alguma palavra em espanhol, automaticamente eu buscava no meu repertório léxico o correspondente a essa palavra no espanhol pertencente ao centro-norte da Península Ibérica, pois eu queria que meus alunos aprendessem o espanhol “melhor” e “estândar”. Não me parecia apropriado dizer como os termos pelos quais me perguntavam se expressavam em outras formas do espanhol, que possuem menos prestígio, ainda que eu os conhecesse. Esses incômodos, anteriores até mesmo à minha prática profissional, contribuíram para a decisão do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual fui movida pela minha preocupação com a desvalorização do espanhol e sobretudo do espanhol falado na Hispano-América. Como aponta Minayo

(2001, p. 17) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Para compreendermos o papel do ensino de línguas estrangeiras dentro do sistema educativo brasileiro, basta consultar os documentos que estabelecem orientações e diretrizes para o ensino, como o Currículo do Novo Ensino Médio (2021), para encontrar que a sua função deveria ser a de proporcionar aos aprendizes condições para que se desenvolvam política e socialmente, através de “uma visão multilinguista e multicultural de um cidadão capaz de entender e comunicar-se no mundo global e moderno” (Brasil, 2021, p. 127). É a partir dessas práticas que esses aprendizes podem garantir os seus direitos linguísticos, que podem ser descritos na visão de Rodrigues (2018, p. 34) como uma “legislação que promove o respeito à diversidade linguística e que pretende proteger línguas e sujeitos”.

Portanto, em consequência disto, a expectativa sobre os cursos de formação de professores de língua estrangeira seria a de que abrangessem diferentes perspectivas culturais, políticas e sociais com o objetivo de que esses profissionais pudessem proporcionar aos seus alunos o pensamento crítico e reflexivo a respeito do mundo que os cerca.

Todavia, as línguas e, conseqüentemente, o seu ensino estão influenciadas por relações de poder decorrentes das políticas linguísticas e motivadas por aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais. Considerando a pluralidade das línguas nos espaços existentes no mundo, deduz-se que existe uma hierarquia entre elas e uma ideologia que a determina. Diante desta perspectiva, inicialmente propus investigar a influência das variedades linguísticas na formação de professores de espanhol desde uma perspectiva decolonial, sem me dar conta de que a própria definição de variedades, conceito utilizado ao se falar de língua, é no âmbito do espanhol limitante e carregado de preconceito linguístico. Isso porque as variedades linguísticas podem ser delimitadas em quatro tipos: diatópica (ou geográfica), diacrônica (ou histórica), diastrática (ou social) e diafásica (ou situacional) (Monteagudo, 2011, p. 20), sendo em maior parte associada ao âmbito geográfico - variedade diatópica; e a existência de tal classificação acaba por corroborar como argumento para que de acordo com o grupo, o contexto ou a região

que utilize uma determinada língua, ela seja propositadamente situada de maneira que perca o status de língua e seja reduzida à variedade¹.

Essa colocação se conjectura, por exemplo, no fato de que a língua espanhola se constitui de distintas maneiras ao redor do mundo, não sendo estas formas menos “língua” que aquela concebida como a norma, a língua. Portanto, tratar as diferentes línguas espanholas que são faladas em dezenas de países como variedades reforça estereótipos e relações coloniais, nas quais as nações colonizadas e seus produtos culturais e linguísticos adquirem sempre caráter inferior em relação à colonizadora. Dessa forma, adotarei nesta pesquisa o termo diversidade do espanhol² para tratar das diferentes realizações linguísticas do espanhol.

A língua é heterogênea e flexível, podendo manifestar-se de distintas maneiras e sob definições não tão estáveis. Apesar da riqueza linguística do espanhol, é comum uma relação por parte dos brasileiros de não reconhecimento e não-pertencimento à América Latina, associada sempre a uma imagem inferior e negativa e tal posição acaba por gerar resistência também com a língua espanhola e sobretudo, com as línguas pertencentes às regiões que a integram (Bagno, 2007, p. 30). Tais crenças contribuem para promover a invisibilidade da América Latina de acordo com Zolin-Vesz (2013). Conseqüentemente, se tende a supervalorizar o espanhol peninsular, amparado em razões históricas e de ordem política provenientes das relações coloniais, que situam a Espanha como referência cultural e linguística (Lopes de Camargo, 2004). Tal atitude relaciona-se com a noção de colonialidade, que para Walsh (2007), como veremos mais adiante, é uma herança do colonialismo e que se estabelece sobre estruturas de poder mantidas e reproduzidas e que organizam as formas de perceber o mundo. Por outro lado, a adoção de uma perspectiva decolonial nas práticas de ensino, isto é um sistema educacional que rompa com tais estruturas, é uma maneira de resistência e questionamento às forças de poder mantidas pelo sistema colonial, sendo

¹ Barrios (2002) discute a equivalência entre “variedade” e “variante”, que muitas vezes é usado indistintamente, como será percebido nas falas de autores e participantes. Segundo a autora, uma variedade é composta por um conjunto de variantes e elas podem pertencer a distintas variedades. As variedades por sua vez ocorrem segundo as dimensões geográficas (diatópica), histórica (diacrônica), social (diastrática) e contextual (diafásica).

² Gostaria de deixar um agradecimento especial à Prof^a Dr^a Mariana Rosa Mastrella de Andrade pelo apontamento durante a qualificação.

importante para intervir em situações de desigualdade e injustiça (Savedra; Lagares, 2012).

Carvalho (2020) identifica que historicamente o processo de inserção do espanhol no ensino brasileiro e as intervenções políticas sobre essa língua foram marcados por ações que contribuíram para a sua invisibilidade. Além disso, segundo Celada (2002), devido à coincidência de léxico entre português e espanhol, a relação dos estudantes brasileiros e muitas vezes do brasileiro em geral, em relação a essa língua é quase sempre de interpretá-la como fácil, desconsiderando a necessidade de sua aprendizagem. Apesar disso, inúmeros foram os esforços ao longo dos anos para a instituição do espanhol no sistema educacional brasileiro, motivados sobretudo pela criação do Mercosul, que tinha entre seus objetivos a integração política, econômica e cultural de países da América Latina. Uma dessas medidas foi a sanção da lei nº 11.161 em 2005, durante o governo Lula, que instituiu a língua espanhola como obrigatória nos currículos do ensino médio e conferiu um novo status ao espanhol no território nacional. Esse avanço e seus efeitos nas crenças sobre a língua espanhola foram diretamente afetados pela Medida Provisória nº 746, convertida em 2017 na Lei nº 13.415. Conhecida também como a Reforma do Ensino Médio, entre suas proposições estava a exclusão do espanhol como disciplina obrigatória nos currículos de ensino médio, privilegiando a exclusividade do ensino de língua inglesa nas escolas.

Nesse cenário, a formação de professores de línguas se vê afetada ainda mais também por fatores externos ao curso e apresenta inúmeros desafios. Ortiz Álvarez (2007) reforça que essa não é uma tarefa fácil na era globalizada que vivenciamos e que exige esforços para abranger as inúmeras consequências inerentes a ela. Além disso, autores como Silva (2007) e Almeida Lopes (2018) afirmam que na maioria das vezes, há uma falta de preparo destes futuros professores para lidar com as diferenças culturais e a pluralidade de crenças na sala de aula. Para orientar essa formação contribuem diversos documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (2001) e o próprio Projeto Político Pedagógico da instituição, que define os objetivos e metas a serem atingidos

durante o curso de graduação (Ortiz Álvarez, 2019), e que assumem uma formação crítica e intercultural, que acolha a diversidade. Embora esses documentos existam, não necessariamente teremos a garantia da sua plena aplicação (Rodrigues, 2018), pois isso requer que os mesmos sejam abordados na formação de professores, que os professores contem com ferramentas teóricas necessárias para a sua implementação bem como a consciência de reacomodações conforme cada contexto.

Em pesquisas que tratam da diversidade do espanhol em sala de aula, constatou-se que a relação do brasileiro com o espanhol é mediada por imaginários em que o espanhol é idealizado como uma língua homogênea, realizada em duas variedades dicotômicas: a da península e a da América, com predomínio de escolha pela primeira, por se tratar de um espanhol “mais bonito”, “mais sonoro”, “puro” ou o “único” (Irala, 2004, p. 109-110).

Hoje, em 2023, acredito ser necessário ou relevante investigar se esse panorama mudou de alguma forma, se e como os alunos dos cursos de formação para professores de espanhol estão sendo apresentados à diversidade do espanhol, de que forma tem se dado esse contato com uma língua pluricêntrica como o espanhol, fundamentado em que metodologia e se as relações de poder às diversas formas linguísticas associadas são evidenciadas durante o curso. Isto precisa estar presente na formação dos professores e na atuação docente, pois a forma como isso será conduzido contribuirá para (desen)formar, ainda que inconscientemente, as crenças e as práticas desses alunos (e futuramente professores) sobre a diversidade do espanhol. E sabemos que “somos fruto de um projeto educacional colonial, mas estamos em tempo de revê-lo” (Matos, 2020, p. 111). Cabe ao professor expor os alunos às diferentes línguas espanholas existentes, sem categorizá-las nem legitimar práticas monolinguísticas e redutoras da diversidade.

A partir da minha inquietação aqui demonstrada, apresento como objetivo principal **investigar se (e como) a diversidade do espanhol é abordada em um curso de formação de professores de línguas de uma universidade pública brasileira e as implicações disso para a formação e atuação docente destes professores**. Para a consecução deste objetivo, proponho uma pesquisa qualitativa interpretativista, sendo um estudo de caso exploratório a partir da aplicação de

questionários e entrevistas a professores formadores e formados, sobre suas experiências e o que pensam sobre a diversidade da língua espanhola, isto, aliado a uma análise documental que toma como objeto os documentos que estruturam o curso de licenciatura visado neste estudo.

A relevância desta pesquisa se dá pelo fato de que seja necessário que na formação de professores de espanhol seja abordada a diversidade da língua, não de forma meramente referida, mas aprofundada nas relações que motivam a constituição de tal diversidade, de maneira que proporcione ao professor ter consciência sobre ela e ser capaz de elaborar estratégias para que seja trabalhada amplamente em sala de aula. Promover a discussão, reflexão e compreensão sobre a diversidade linguística em sala de aula pode contribuir para a formação cidadã de professores e alunos e dessa forma, contribuir para um novo cenário de ensino do espanhol no Brasil, diante das recentes políticas que incidiram sobre este idioma. Torna-se ainda imperativo “[...] saber como hoje os licenciandos aprendem a ser professores de Espanhol e chegam a ser profissionais [o que] pode nos ajudar a encontrar caminhos mais adequados aos anseios da nossa sociedade” (Barros; Costa, 2010, p. 66).

As fases desta pesquisa consistem em um levantamento bibliográfico e documental no intuito de um recorrido histórico pelas políticas linguísticas a respeito do espanhol no Brasil e à sua diversidade, situando a relação hierárquica que se estabelece por meio dessa diversidade, na qual a Espanha desempenha um papel central. Esse recorrido alcançou também a formação de professores no Brasil e, especificamente, na instituição investigada, isto baseado em documentos oficiais de ensino que a regulam bem como pesquisas feitas no âmbito da linguística aplicada. Posteriormente houve a aplicação de instrumentos para levantar dados sobre como os participantes enxergam a diversidade da língua espanhola no seu cotidiano docente e a relação entre o que aprenderam com sua práxis; e, por fim, nos focamos na análise dos dados recolhidos, o que ensejou considerações e propostas futuras.

1. AS POLÍTICAS E AS LÍNGUAS

1.1 Línguas diversas

O conceito de língua é bastante complexo. Neste trabalho adotarei a concepção de língua enquanto “atividade social interativa, que permite o desenvolvimento de um processo dialógico de construção de sentidos” (Almeida Lopes, 2018, p. 17), e, portanto, determinada por relações extralinguísticas que se conectam com questões de identidade e poder. Ainda segundo a autora, “a língua é carregada de sentidos e repleta de significados que são constituídos historicamente e traduzem a maneira como as pessoas percebem e interpretam a si mesmas, os outros e tudo aquilo que as cercam” (Almeida Lopes, 2018, p. 18). Compartilho da opinião de Carvalho (2016) quando afirma que a língua é “dependente do contexto situacional, da cultura e da história dos seus usuários”. Portanto, falar uma língua é um processo político e conseqüentemente o seu ensino e aprendizagem, também. Isso porque a língua, como sabemos, reflete realidades socioculturais e políticas, bem como por meio dela se constroem discursos que definem essas mesmas realidades. Essa dualidade da língua é evidenciada por Carvalho (2016, p. 31): “por um lado, a linguagem é moldada nas esferas sociais e culturais, por outro lado, tais esferas são igualmente moldadas pela linguagem”.

Dessa forma, a língua representa a realidade à medida que tem “um papel fundamental na expressão dos grupos sociais e da cultura em que estão inseridos” (Almeida Lopes, 2018, p. 18), e assim concebe formas específicas de se classificar e organizar o mundo. A língua é indissociável do componente cultural, pois “carrega todo um conjunto de elementos sociais que contribui para formação de sua cultura e sua subjetividade” (Almeida Lopes, 2018, p. 26). A cultura define-se por Mota (2004, p. 42) como “distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos”, entre os valores compartilhados estão as crenças, hábitos, atitudes, comportamentos, etc. Dessa forma a cultura se relaciona também à identidade, por determinar as ações dos indivíduos que pertencem a culturas específicas, assim “as identidades não são escolhidas, mas inscritas em relações discursivas de poder” (Matos, 2014a, p. 89) e

estão em um processo constante de ressignificação. É a cultura a que molda a nossa identidade, pois nossos pertencimentos (gênero, etnia, religião etc.) são culturais. Além de que se cultura é o modo como vemos o mundo e a nós mesmos, como nos vemos é a nossa identidade. Silva (2012, p. 96) apresenta a noção de identidade relacionada “com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição”, essa atribuição de sentido muitas vezes também define sobre a inclusão ou exclusão de línguas em um contexto, pois distintos grupos tem também distintos interesses e os sentidos que atribuem às línguas podem se converter em um instrumento de poder em favor desses mesmos interesses.

A visão de mundo, bem como as crenças e valores de um grupo ou de um indivíduo, que como vimos é um dos sentidos de cultura, muitas vezes estão moldados por uma postura colonial. A colonialidade, definida mais adiante, constitui a preservação e a reprodução de maneiras específicas de pensar e de se ver o mundo (Quijano, 2017) desde uma ótica colonial. Assim as concepções de religião, família, homem e mulher, raça, conhecimento, ser, etc, foram impostas pelo colonizador. Dentre essas várias colonialidades, temos também a que se refere à língua. Aparece, então, o termo “colonialidade da linguagem” (Veronelli, 2016, p. 48), processo que coincide com a colonialidade de poder e, portanto, se iniciou na colonização da América e se estende até os dias atuais. A colonialidade da linguagem está motivada por questões raciais que se associam às línguas, isto é, de acordo com os grupos raciais onde elas são faladas, e que desde uma lógica eurocêntrica, são enquadradas em ideologias e políticas específicas e intencionadas, responsáveis por desumanizar e inferiorizar não somente indivíduos, mas também suas línguas. Essas ações estão fundamentadas sob a perspectiva do colonizador de que tudo que pertence ao colonizado é rudimentar e isso justifica a sua supressão.

A partir dessa compreensão de língua como um espaço de conflitos, pode-se dizer que o poder é um elemento constitutivo da língua, “sendo ressaltada ou apagada de acordo com interesses comerciais, de poder e hierarquização do saber” (Rosa, 2022, p. 28). Também sobre relações de poder é possível observar no que diz respeito ao domínio de uma língua “uma disputa ferrenha pela ocupação de

espaços [...] de modo a garantir hegemonias de diversa índole (linguística, cultural, mas também política e econômica)” (Barros; Costa, 2010, p. 25-26). São as origens dos grupos que as detém, bem como os interesses e os valores que defendem, que determinam as posições que serão ocupadas pelas diferentes línguas.

Sobre as intervenções sobre uma língua incide a Política Linguística, que diz respeito às escolhas que são feitas sobre uma língua em determinado contexto e “[...] estão racionalmente orientadas a objetivos que são tanto linguísticos quanto não linguísticos”³ (Barros; Costa, 2010, p. 15, tradução minha). Essas escolhas de tipo políticas não são por acaso, mas refletem intenções, ideologias ou imaginários explícitos e/ou implícitos de origens diversas:

As intervenções (políticas, decisões) sobre a linguagem buscam modificar (ou legitimar) certas práticas linguísticas, que são em parte moldadas por representações (ideias, preconceitos, crenças, julgamentos) que os sujeitos têm delas. As decisões também são orientadas por determinadas ideologias ou representações sobre as línguas que têm alguma forma de apoio em experiências linguísticas concretas (Varela, 2018, p. 89, tradução minha)⁴.

Calvet (2007) afirma que a política linguística é responsável por definir as línguas que serão promovidas ou reprimidas e os papéis que poderão ocupar. Um dos objetivos das políticas linguísticas conforme Hamel (1993, p. 18-19, tradução minha) é “relacionar os níveis micro e macro sociolingüísticos, tanto para poder identificar os problemas que requerem uma intervenção, como também para estudar os efeitos das políticas nas práticas e representações dos falantes”⁵, como forma de abordar a diversidade linguística, as relações entre as línguas com os grupos nas quais são utilizadas e a situação de status delas. As políticas linguísticas, portanto, são capazes de atuar sobre diversas forças, transformando as línguas e a relação dos indivíduos com elas.

As questões mencionadas constituem área de interesse da glotopolítica, que para Arnoux (2011, p. 43, tradução minha) é a área responsável por investigar e

³ “[...] están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos [...] como no lingüísticos” (Barros; Costa, 2010, p. 15)

⁴ “Las intervenciones (políticas, decisiones) sobre el lenguaje buscan modificar (o legitimar) ciertas prácticas lingüísticas, que son en parte moldeadas por representaciones (ideas, prejuicios, creencias, valoraciones) que los sujetos tienen de ellas. Las decisiones también son orientadas por determinadas ideologías o representaciones sobre las lenguas que tienen alguna forma de apoyo en experiencias lingüísticas concretas” (Varela, 2018, p. 89).

⁵ “relacionar los niveles micro y macro sociolingüísticos, tanto para poder identificar los problemas que requieren una intervención, como también para estudiar los efectos de las políticas en las prácticas y representaciones de los hablantes” (Hamel, 1993, p.18-19).

compreender as intervenções políticas sobre uma língua, bem como as questões ideológicas que se relacionam a elas devido a fatores sociais, econômicos e políticos, “indagando os modos como participaram no questionamento, instauração, reprodução ou transformação das entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder”⁶. Para Guespin e Marcellesi (1986, p. 15), no texto de Savedra e Lagares (2012, p. 14), “toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica”. Diante dos conflitos linguísticos, o status atribuído a uma determinada língua tem a ver com o planejamento realizado pelo Estado que possui competência para isto (Jantuta, 2010, p. 18), por isso o ato de legislar sobre as línguas está diretamente relacionado aos interesses de grupos específicos (dentre os quais, fazem parte as autoridades governamentais) que acabam impondo no ensino determinadas formas linguísticas.

[...] desde sempre os indivíduos tentam legislar, fixar o uso correto ou intervir na forma da língua, desde sempre, também, o poder político privilegia tal ou qual língua, escolhe governar o Estado em uma língua ou impor à maioria a língua de uma minoria (Calvet 2007, p. 2, tradução minha)⁷.

Assim, para Martins (2019, p. 66), a valorização ou marginalização de uma língua, bem como as decisões pelas quais ela passa dependem de fatores referentes à dominação política, “somente os poderosos podem promover a aceitação da norma emergente, já que unicamente eles gozam de suficiente prestígio social para provocar que outros grupos sigam suas preferências linguísticas”⁸ (Penny, 2004, p. 295, tradução minha). Neste contexto, não podemos encarar a instauração das políticas provenientes da Espanha como desinteressadas e motivadas somente por questões econômicas, a hegemonia e o poder desta nação se manifestam nestas atitudes. como colocado por Picanço (2012, p. 121), o elemento que contribui para o fortalecimento desse poder “é a crença na

⁶ “indagando en los modos en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder” (Arnoux, 2011, p. 43).

⁷ “[...] desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua; desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría” (Calvet, 2007, p. 2).

⁸ “solo los poderosos pueden promover la aceptación de la norma emergente, ya que únicamente ellos gozan de suficiente prestigio social como para provocar que otros grupos sigan sus preferencias lingüísticas” (Penny, 2004, p. 295).

legitimidade das palavras daqueles que as enunciam”, já que a língua não pode ser homogênea.

Historicamente, na constituição social e política de uma sociedade, é frequente que se estabeleça uma relação de subordinação entre um grupo dominado e um dominante que se utiliza de determinadas formas para manter uma hegemonia de comportamento e pensamento, e garantir assim a atuação do seu poder diante da opressão dos demais. Por isso não há como conceber um objeto no mundo isento de influências ideológicas. Conforme Del Valle e Arnoux (2010, p. 6, tradução minha), as ideologias linguísticas “estão inscrit[as] em regimes de normatividade que, ao agir a partir das instituições, são geradores de discursividades legítimas”⁹.

As próprias estruturas sociais são, como aponta Pennycook (2001, apud Almeida Lopes, 2018, p. 53), não naturais, mas construídas “por meio de relações desiguais, sujeitas a algum tipo de hierarquia, cujos interesses são quase sempre diversos e conflituosos”, isso quer dizer que a forma com que se organiza uma sociedade e os valores difundidos nela são intencionais segundo interesses específicos. Podemos levar em consideração também o fato de que tradicionalmente há uma tendência de valorização da unidade no lugar da diversidade, o que contribui ainda mais para atribuir prestígio a uma perspectiva hegemônica que se sobressai a outras. A própria produção de conhecimento segue essa lógica colonial, na qual os conhecimentos e teorias legítimos são aqueles provenientes destes mesmos grupos com maior prestígio e poder: “a alegação de uma base epistemológica é uma força legitimadora crucial” (Ladson-Billings, 2006, p. 260). A língua também é constituinte dessa rede de poderes, portanto a língua e a cultura “são usados como manipuladores ideológicos para a manutenção dos valores, gostos e pautas de comportamento da classe dominante”¹⁰ (Martins, 2019, p. 75, tradução minha). A perspectiva capitalista contribui para reforçar essas relações de poder, tendo em vista que os aspectos econômicos influenciam diretamente as estruturas sociais e políticas, determinando também as práticas educacionais, como bem trazido por

⁹ “se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas” (Del Valle; Arnoux, 2010, p. 6).

¹⁰ “son usados como manipuladores ideológicos para el mantenimiento de los valores, gustos y pautas de comportamiento de la clase dominante” (Martins, 2019, p. 75).

Walsh (2009, p. 19, tradução minha), para quem “a estrutura matriz da dominação e opressão segue sendo a econômica”¹¹. Além disso, segundo a autora, a instituição deste sistema político e econômico promoveu o apagamento das diferenças históricas, culturais e linguísticas na América. Nesse sentido, acrescentamos Jantuta (2010, p. 18) à discussão, quem afirma que “com o crescimento das relações comerciais se transfere à língua a imagem de que ela também é um produto comercial”, o que afeta a percepção dos indivíduos sobre ela.

Agora que nos situamos teoricamente, façamos um recorrido histórico e político pela(s) língua(s) espanhola(s).

1.2 Panorama histórico da língua espanhola

Proponho um recorrido histórico da língua espanhola para que possamos compreender os significados das discussões que se seguem. Segundo Lagares (2013, p. 391) o próprio termo “Espanha” em sua constituição formou-se sobre uma série de apagamentos e exclusões territoriais, culturais, políticas, linguísticas, etc., baseada em uma noção de unidade e que se estendeu à língua. Pensar em unidade significa que “o todo e as partes correspondem a uma mesma lógica de existência” (Quijano, 2009, p. 85), o que é inviável considerada a diversidade de contextos culturais e linguísticos do mundo hispano. Além disso, a neutralidade linguística pretendida é falsa à medida que a língua é regida pelas normas e instituições espanholas. No processo de colonização, apesar da tentativa de homogeneização da língua frente à existência das línguas nativas, surgiram outras variedades que se formaram pela mistura linguística entre colonizados e colonizadores e acabaram por gerar uma realidade pluricêntrica da língua (Lagares, 2013, p. 396). É por meio dessas diferenças que se fez possível questionar a unidade linguística assumida como natural. Um argumento muito usado e que consolida crenças profundas na compreensão da pluralidade linguística é de que “os espanhóis que colonizaram a América eram originários de um estrato social de baixo nível, o que resultou na transformação da língua espanhola em um idioma popular e vulgar nos países latino – americanos” (Lopes de Camargo, 2004, p. 144). Essas percepções manifestadas

¹¹ “*la estructura maestra de la dominación y opresión sigue siendo la económica*” (Walsh, 2009, p. 19).

nos dias atuais são fruto do colonialismo, definido por Tonelli (2021, p. 57) como “o padrão de poder que se inicia na conquista da América e se mantém na atualidade, mesmo após a independência dos países que estiveram em regime colonial” e que além disso, está baseado na dominação de um grupo sobre outro oprimido.

Desde sempre tem sido constante o conflito entre uma norma centrada na Espanha e outras normas ao redor do mundo e com a presença da *Real Academia Española* intensificou-se. A RAE foi criada com o objetivo de “cultivar, e fixar a pureza e a elegância da língua Castelhana”¹² (Lagares, 2013, p. 399, tradução minha), sendo a fragmentação da língua considerada uma ameaça e, portanto, é a instituição responsável por controlar a diversidade e promover uma norma, que se define por seus objetivos de “decidir modelos de correção e articular instrumentos para a sua imposição” (Lagares, 2013, p. 402). Da mesma forma, o Instituto Cervantes foi criado, segundo Del Valle e Villa (2005, p. 200), para a promoção e ensino da língua espanhola, assim como a difusão das culturas espanholas e hispano-americanas. Como já vimos, desde uma perspectiva eurocêntrica, portanto, não são desinteressadas as suas pretensões. Ambas as instituições visam aumentar a aceitação e prestígio da língua em todo o mundo. O interesse da Espanha em fomentar políticas deste tipo pode ser entendido como uma chance de aumentar seu poder e domínio sobre a língua e, conseqüentemente, sobre seus produtos de consumo, bem como conservar a hierarquia em relação a outras nações propagando imaginários a respeito da língua espanhola e sua diversidade. Em relação a isso, Aguado afirma o seguinte:

A diversidade cultural é um fato, a heterogeneidade é a norma. O que deveria nos preocupar, o que deveria fazer acender os alarmes é a homogeneidade. Esta sempre é produto de uma ação deliberada de ordenar, classificar, controlar (política, social, psicológica ou educativamente)¹¹ (2013, p. 26, tradução minha).

Muitas vezes, o espanhol visto como prestigioso é aquele que se relaciona à Espanha, mais especificamente, à Espanha setentrional, isso se evidencia até mesmo na postura dos professores de espanhol, que “parecem ter ‘comprado a ideia’ da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola”

¹² “cultivar, y fijar la puréza y elegancia de la léngua Castellana” (Lagares, 2013, p. 399. Mantive a grafia original do autor).

(Zolin-Vesz, 2013, p. 59-60). Embora haja uma tendência a uma política policêntrica, o que quer dizer que o espanhol possui vários centros que impulsionam a norma, “[...] não se trata de uma “democracia” linguística, mas de um tipo de equilíbrio entre centros de poder desigual” (Fanjul, 2011, p. 309). O próprio currículo, ao refletir os conflitos da sociedade, favorece os grupos hegemônicos a fim de manter o status quo: “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (Silva, 2010, p. 35).

Frequentemente a Espanha se coloca na posição de gerir e promover a expansão da língua espanhola sob a justificativa de instaurar por meio da língua uma “pátria comum” (Del Valle, 2007); isto é, uma língua em comum, um espaço de encontro linguístico atrativo aos interessados pela língua, omitindo para isso a diversidade, o contexto histórico e os conflitos linguísticos e históricos. Assim, a língua se converte em um bem comercial e rentável do qual a Espanha é a tuteladora (Fanjul, 2011). A mobilização destas ações, no entanto, provoca nos imaginários uma concepção muito específica (é bom lembrar que tomamos aqui por imaginário a definição de imagem mental socialmente compartilhada).

As políticas linguísticas promovidas pela Espanha e patrocinadas pelo capital espanhol se baseiam em três princípios: “a concórdia, o universalismo e a rentabilidade” (Zolin-Vesz, 2013, p. 818), a partir da noção de língua enquanto bem econômico que pode ser consumida também através de produtos culturais¹³.

O ensino de espanhol no Brasil é frequentemente associado a uma língua homogênea e fortemente respaldado na necessidade ora de integração regional – quando o horizonte está no Mercosul –, ora internacional, quando os interesses da Espanha se sobrepõem e ganha o argumento da presença da Espanha no mercado de bens linguísticos que “se impõe na gestão da LE, arquitetando um discurso sobre essa língua através do qual se constroem direções ideológicas” (Nóbrega e Sousa, 2020, p. 302). Nesse processo tem se observado o monopólio espanhol sobretudo na produção de materiais didáticos, que acabam apresentando um espanhol

¹³ Para aprofundar sobre o valor econômico do espanhol e a tutela da Espanha sobre a língua pelo mundo, recomendo a leitura de Fanjul (2011) e a palestra **El español en Brasil**, organizada pela ABRALIN, com apresentações de María Teresa Celada, Fernanda Castelano Rodrigues e Xoan Carlos Lagares, transmitida no link <https://www.youtube.com/watch?v=u62-JIYDRPY> em 2020.

homogêneo que se permite deslizes de variação quando outras realizações procedentes dos outros países em que se fala espanhol entram sob o verniz do exotismo.

Segundo Picanço (2012, p. 121), “o governo brasileiro tornou-se refém da política expansionista espanhola, impulsionada pelas políticas de fortalecimento dos países da zona do euro”. Para a autora, a falta de políticas linguísticas que contemplem as necessidades no caso do Brasil e do contexto da América Latina faz com que sejam assimiladas as determinações de políticas linguísticas e culturais externas, principalmente as europeias. Propaga-se a ideia de que o ideal “é que os alunos aprendam o *español estándar* [...] que pode ser entendido em qualquer lugar, livre de regionalismos” (Barros; Costa, 2010, p. 159). Porém não há como se despir da cultura e estando ela impregnada no modo de se falar uma língua, não pode existir uma língua neutra, apesar da insistência nesse imaginário. O espanhol escolhido como padrão corresponde ao uso em grupos privilegiados e se define como ato de falar bem a língua, o que não deixa de ser uma escolha arbitrária e hierarquizada que se dá somente por questões sociais e políticas e não de ordem linguística. Sabemos com Bagno que “o padrão não é uma variedade linguística!” (2011, p. 365): “A padronização, a gramatização, a ortografização de uma língua têm constituído, em todos os momentos históricos, um processo de *seleção* e, como todo processo de seleção, um processo simultâneo de *exclusão* [...] (destaque do autor).

Filiamo-nos a Lagares (2013, p. 387) quando afirma que “[...] do ponto de vista social, não todas as línguas têm o mesmo valor, nem o mesmo peso no sistema linguístico mundial”. E isso não depende apenas do número de falantes que as utilizam, mas de diversos critérios relacionados à presença da língua no mundo, nos mais variados âmbitos de uso. No Brasil, como veremos adiante, o componente Língua Estrangeira Moderna foi substituído pela Língua Inglesa no currículo da educação básica, na perspectiva de língua franca, e essa mudança diz muito sobre a orientação política na escolha do inglês como única língua a ser ofertada de maneira obrigatória, o que ratifica o monolingüismo e o apagamento do espanhol e da América Latina. Para esse apagamento da América Latina no Brasil ou mesmo o fato de não se reconhecer como latino-americano por parte do brasileiro, contribuem certas políticas linguísticas que situam o inglês como passaporte para uma formação

exclusiva para o mercado de trabalho. Um desabafo que encontra eco nas palavras de Alexandre (2019, p. 141): "América Latina, esse espaço geográfico-político-cultural ainda tão apagado no Brasil, dentro das formações dos docentes que terão o espanhol como objeto de ensino". A política e as políticas muitas vezes são feitas por autoridades que desconhecem a realidade sobre a que legislam, e no Brasil, o imaginário em torno do espanhol e da relação com América Latina resulta de uma complexa relação afetada por ideologias e disputas de poder. Esse imaginário tem se transformado em crenças com "sérias consequências culturais e políticas, na medida em que sustentam preconceitos (negativos e positivos) muito atuais dirigidos aos falantes [...]" (Bagno, 2011, p. 359).

Para compreender melhor a relação entre as línguas medidas pelo prestígio, recorreremos a Calvet (2007, p. 29) e sua proposta do entorno linguístico, que nos oferece uma visão sobre como se organizam as línguas em uma sociedade. O entorno linguístico é definido como a presença ou ausência de línguas no ambiente cotidiano, pois como sabemos elas não têm o mesmo peso. É aí onde agem as políticas linguísticas, determinando o valor de cada língua. Nóbrega e Sousa (2010, p. 73) afirma que "a língua mais importante entre as estrangeiras é aquela que serve como instrumento de comunicação num mundo globalizado", representado neste caso pela língua inglesa. De acordo com Lagares (2013, p. 386), em sua leitura de Calvet (2004, p. 78-84) é possível fazer uma analogia entre a realidade das línguas no mundo e o sistema gravitacional, em que o entorno linguístico é representado como galáxia:

Nessa galáxia, o inglês, ocupando o centro da constelação, seria a língua hipercentral, existiria uma dezena de línguas supercentrais (árabe, russo, suaíli, francês, hindi, espanhol, português, chinês...), uma ou duas centenas de línguas centrais (wolof, bambara, quáchua, checo, armênio...) e por volta de quatro ou cinco mil línguas periféricas.

No caso do espanhol, essa galáxia se configura em torno da diversidade linguística, tendo no território peninsular colonial um importante investimento na difusão e promoção da língua com foco no espanhol relativo à região de Madrid, e além disso se manifesta também na subordinação das línguas originárias das regiões latino-americanas antes da colonização (Carvalho, 2016, p. 43).

A língua reflete a heterogeneidade da comunicação e das distintas comunidades linguísticas. A principal categorização da diversidade do espanhol é

segundo zonas geográficas, a mais comum é a proposta por Moreno Fernández (2000): com três zonas na península ibérica (*Español Castellano; Español de Andalucía; Español de Canarias*) e cinco na América (*Español del Caribe; Español de México y Centroamérica; Español de Los Andes; Español de la Plata y del Chaco; Español de Chile*). Mas nela fica de fora a Guiné Equatorial, onde o espanhol é língua oficial. Apesar de o modelo de Moreno referir-se a estas formas do espanhol como “*dialectos*”, ao reconhecer o espanhol desde uma ótica homogeneizadora, a filiação a essa divisão nesta pesquisa se dá pela ausência de estudos a respeito do tema. Conforme Stanley (2016, p. 89, tradução minha), pouco tem sido feito “em matéria de estudos das diferentes variedades da língua espanhola”¹⁴.

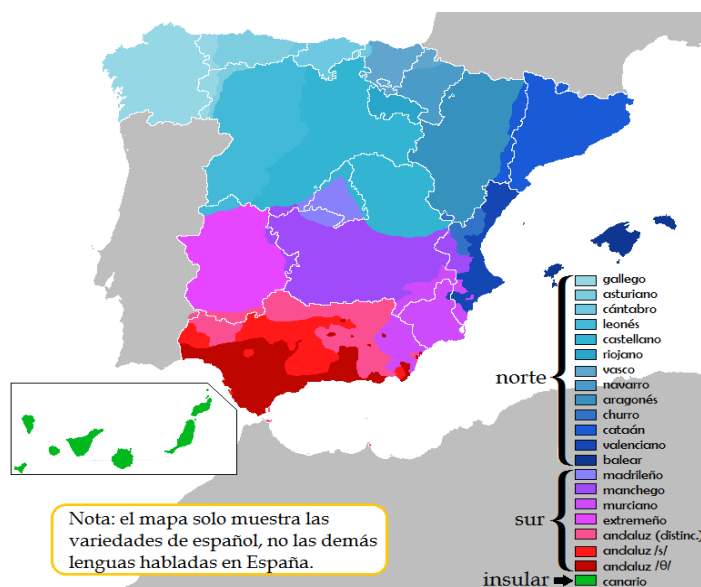
Figura 1 - Grandes áreas dialectales del español en América



Fonte: Moreno (2000)

¹⁴ “en materia de estudios de las diferentes variedades de la lengua española” (Stanely, 2016, p. 89).

Figura 2- Los dialectos del español en España



Fonte: Geografía infinita¹⁵

Assim como a noção de galáxia das línguas apresentada de acordo com Swaan (2001), na qual as línguas orbitam ao redor de um centro hegemônico, é frequente a afirmação de que em determinada região se fala a língua em si e nas regiões mais distantes se falam dialetos. É possível reconhecer que essa distinção não se baseia somente em aspectos geográficos, mas, principalmente, históricos, ideológicos e de relações de poder. O centro de prestígio da língua espanhola se localiza na Espanha, sobretudo na região central, entretanto é necessário recordar que a língua espanhola não se limita a esse contexto, mas constitui um amplo domínio geográfico. Por outro lado, isso acaba por atribuir ao espanhol falado na Espanha o status de legítimo.

Essas relações conflituosas entre grupos dominantes e dominados se manifesta também no âmbito geográfico: na própria concepção do mapa-múndi, por exemplo, se observa que ela contribui para a instituição de uma hierarquia, estando o continente europeu, por exemplo, representado de maneira destacada. A esse respeito nos fala Eduardo Galeano (1998, p. 181, tradução minha):

o mapa-múndi que nos ensinaram outorga dois terços ao norte e um terço ao sul [...] o mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a

15

Disponível

em:

<https://www.geografiainfinita.com/2018/12/el-espanol-y-sus-grupos-dialectales-en-el-mundo/#google_vignette>. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

cultura formal rouba a palavra.¹⁶

Relaciona-se diretamente a isso o conceito de colonialidade, que considero importante diferenciar de colonialismo. Almeida Lopes (2018, p. 35) propõe que o colonialismo “refere-se à própria dominação política, social e econômica de um povo, por meio de sua soberania/ poder”, já a colonialidade é uma herança do colonialismo e representa uma forma de poder e controle baseado em raças, na qual naturaliza-se o que é europeu e nega-se o não europeu. Sobre isso, Walsh (2007, p. 27, tradução minha) traz a definição de colonialidade de poder: “são estas cadeias de poder distribuídas pelas estruturas e sistemas de poder e saber coloniais, e ainda mantidas e reproduzidas pela instituição educativa, que direcionam e organizam as maneiras tanto de pensar quanto de ver o mundo”¹⁷.

É comum a noção de língua como elemento acabado e fixo e também a percepção da correspondência território-língua - isto é, um território, uma língua - , embora nem a própria América Latina nem a Espanha constituam territórios unificados, o que implica não ser possível a “ideia monolinguística, que atribui a um país uma única língua comum e padronizada, que segue regras gramaticais e não apresenta transformações” (Rosa, 2022, p. 28). A constatação na pesquisa feita por Andión Herrero (2013, p. 168) sobre a predileção de professores brasileiros pelo “castelhano”, constitui para ela um paradoxo devido à proximidade geográfica com os países latino-americanos e a pouca interação linguística entre eles. Segundo o autor, isso seria justificável em relação a países europeus, mas não no caso do Brasil, “cujo contexto geográfico é hispano-americano”¹⁸. Silva e Herrero (2019, p. 32) justifica então que essa prática conhecida como “lectocentrismo” - também influenciada por uma postura colonial - favorece um espanhol que é considerado “puro” e “correto”, enquanto os demais são desvios em relação ao modelo padrão e deveriam ser evitados, ocultando assim a riqueza cultural da América Latina.

¹⁶ “*el mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al norte y un tercio al sur. [...] El mapa miente. La geografía tradicional roba el espacio, como la economía imperial roba la riqueza, la historia oficial roba la memoria y la cultura formal roba la palabra*” (Galeano, 1998, p. 181).

¹⁷ “*Son estas cadenas de poder puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo*” (Walsh, 2007, p. 27).

¹⁸ “*cujo contexto geográfico es hispanoamericano*” (Andión Herrero, 2013, p. 163).

Indo um pouco mais além, não somente professores de espanhol demonstram preferência por este espanhol, como também falantes cuja língua materna é o espanhol, que, no dizer de Lopes de Camargo (2004, p. 143-144): “[...] qualificam suas variantes – com maior ou menor grau de consciência [...] como inferiores quando comparadas à variante ibérica padrão”.

Apesar da existência de uma tradição de pesquisas sobre as variedades do espanhol, por influência de Blommaert (2019), nesta pesquisa nos filiamos a sentidos contrários às variedades linguísticas, por entendermos as coerções e ideologias implícitas no termo variedades e a compreensão da existência da superioridade de uma delas. Isso nos leva a perceber que as distintas formas sobre as quais se manifesta o espanhol não se trata de apenas variedades, mas sim de uma língua própria constituída em zonas territoriais específicas. Essa “superdiversidade” diz respeito ao dinamismo e fluidez na relação entre línguas, mobilidade humana e tecnologia, bem como as interações e usos reais de repertórios linguísticos pelos falantes e no caso da língua “tornou-se uma lente que permite enxergarmos para além daqueles limites tradicionais da linguagem – não apenas da linguagem, mas também de identidades, grupos, enfim, todos esses pressupostos que tínhamos” (Blommaert, 2019, p. 11)

Sobre a escolha de um espanhol para falar, González (1989, p. 108) afirma que “se, por um lado, é impossível abranger tudo, por outro, as escolhas são sempre parciais e terminam por configurar uma imposição pouco democrática, além de empobrecerem enormemente o processo”. Ao fazer opção por uma forma, evidentemente deixa-se de fora todas as demais, assim como as culturas referentes a elas. E tem-se a ideia ilusória de que somos capazes de controlar o aprendizado de uma língua. O ideal seria que se propusesse o máximo de contato possível com a diversidade linguística, isso porque “aprender uma nova língua é aprender um novo instrumento de conhecimento do mundo e, portanto, de certa forma, é aprender a reconhecer o mundo” (González, 1989, p. 109). Mesmo com o reconhecimento de que o espanhol peninsular não é o único (e que dentro da península há vários espanhóis), é preciso lembrar que a língua é sempre heterogênea e viva, e se manifesta de diversas formas até mesmo dentro das fronteiras nacionais, e que urge “desmistificar a ideia de língua, concebida como um sistema homogêneo dividido em

dois blocos (Espanhol europeu e Espanhol americano)” (Pontes; Nobre, 2017, p. 141).

Além dessa dicotomia (Espanha/América), dentro da própria Espanha há diversidade linguística, o que acontece é que a partir de um poder disciplinador e uma lógica de mercado, há a intenção de homogeneizar e de ocultar os conflitos que se originam na diversidade, refletido nas atitudes de cidadãos espanhóis que acabam reproduzindo situações de desigualdade e preconceito em relação ao outro, negando também o reconhecimento dos seus direitos (Matos, 2014a, p. 102-103). Além disso, outras línguas como o galego, o catalão, o extremeño, dentre outras, e diversas outras realizações linguísticas além do “espanhol padrão” disputam um espaço de conflito em busca da sua oficialização (Lopes de Camargo, 2004, p. 145) e em outras partes do mundo também como em comunidades de Israel, das Filipinas e das costas do Mediterrâneo (Ferreira, 2009, p. 15). As línguas estão em constante interação e conflito.

Sabe-se que uma língua tem prestígio por causa dos seus falantes e pelo poder econômico e geopolítico do território em que se fale, já que “o prestígio é atribuído pelos seres humanos a determinados grupos sociais” (Milroy, 2011, p. 53). A língua considerada padrão é conseqüentemente a língua que possui maior prestígio, ainda que o prestígio não esteja nela mesma, mas sim, no grupo social que a utiliza (Milroy, 2011, p. 53).

Como colocado anteriormente, esse cenário descrito tem motivações históricas, políticas e em especial coloniais e se relaciona principalmente com a ênfase no conceito de purismo linguístico e o desejo de transmissão de uma norma padrão, única e desejável consolidando o castelhano como língua de poder e promovendo uma correspondente homogeneização da língua (Lagorio, 2011, p. 193-194). Almeida Lopes (2018, p. 34) indica que, enquanto representação autêntica da colonialidade (Walsh, 2007), a comum caracterização da cultura (e língua) europeia como modelo de cultura universal termina por inferiorizar as outras culturas, consideradas no imaginário e discursos coloniais como “menos evoluídas”. Tal colonialidade pode ser observada inclusive na estrutura curricular do curso de licenciatura que serviu como locus para esta pesquisa, presente, entre outros

fatores, na existência de uma disciplina que separa a diversidade em duas categorias: Espanhol Peninsular e Espanhol de América.

As políticas linguísticas fomentadas pela Espanha, “[ancoradas] nas principais estratégias da *Real Academia Española* (RAE) e do Instituto Cervantes, órgão oficial do Ministério de Educação da Espanha” (Zolin-Vesz, 2013, p. 818), tinham como objetivos principais “a consolidação da unidade da língua e a sua promoção internacional”¹⁹ (Del Valle; Villa, 2005, p. 199, tradução minha), o que leva à tentativa de constituição de uma língua comum e universal, livre de marcas e conflitos de qualquer tipo e forma-se assim uma língua com pretensão ao espanhol centro-norte peninsular, mascarada sob a imagem neutra para que possa ser difundida ao resto do mundo, e ainda que apoiada nesse discurso, seja rentável! Um exemplo disso é a expansão da indústria editorial nos países visados para a promoção do espanhol, na qual frequentemente a produção de materiais para estudo do idioma é dominada pela Espanha, mas não podemos nos esquecer do fato que os países da América também têm participado economicamente, ainda que de forma modesta, nos investimentos relacionados ao ensino de espanhol e à produção de materiais didáticos segundo outras perspectivas.

1.3 MI CASA, SU CASA: O espanhol no Brasil

A maneira que o estado encontra de planificar as políticas linguísticas e intervir nas línguas é por meio da consolidação de leis, “não existe planificação linguística sem um aspecto jurídico”²⁰ (Calvet, 2007, p. 30, tradução minha). Rodrigues (2018, p. 34) explica que “os direitos linguísticos podem ser garantidos por leis”, entretanto, de acordo com a autora, a mera existência da legislação não garante o seu cumprimento. Tais intervenções sobre as línguas podem ter inúmeros propósitos, sendo mais incisivas no ambiente educacional.

A respeito do ensino de espanhol no Brasil a implementação de políticas linguísticas foi marcada por uma sucessão de avanços e retrocessos. Tentarei delinear nesta subseção como se deram essas ocorrências. Inicialmente cabe

¹⁹ “*la consolidación de la unidad de la lengua y su promoción internacional*” (Del Valle; Villa, 2005, p. 199).

²⁰ “*no existe planificación lingüística sin un aspecto jurídico*” (Calvet, 2007, p. 30).

esclarecer que as determinações em torno do espanhol se situam “como sistema de enunciabilidade aplicável à (in)viabilidade do ensino-aprendizado do espanhol” (Carvalho, 2020, p. 678), isso quer dizer que ao longo da história os instrumentos jurídicos e legislativos cooperaram para a invisibilidade do espanhol no ensino.

Conforme Celada (2002, p. 77), as línguas estrangeiras foram incluídas no currículo de ensino brasileiro em 1837, com o espanhol sendo contemplado como disciplina obrigatória somente em 1942 com a Reforma Capanema, embora possuísse carga horária menor que as outras línguas estrangeiras. Lopes de Camargo (2004, p. 140), no entanto, evidencia que o ensino de espanhol se estabeleceu desde 1934 na Universidade de São Paulo (USP) e que há ainda outras evidências que apontam que o espanhol está presente no ensino brasileiro desde 1919 no Colégio Pedro II, ainda que não como disciplina obrigatória (Barros; Costa, 2010, p. 15). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 as línguas estrangeiras são excluídas do currículo, como nos informa Rodrigues (2010, p. 90), para quem na textualidade dessa LDB “opera um apagamento sobre as línguas estrangeiras que habitavam o espaço escolar até aquele momento”. Ou seja, “o caráter multilíngue do sistema educativo brasileiro desaparece, para dar lugar ao privilégio hegemônico do inglês” (Rodrigues, 2010, p. 90). Elas voltam a ser mencionadas na LDB de 1971, porém não se especifica quais as línguas a serem ensinadas. A partir de 1996 foi possível incorporar a língua espanhola no currículo através da postulação de que deveria ser ofertada uma língua estrangeira obrigatória, geralmente o inglês, e uma língua estrangeira optativa. Apesar de inúmeras tentativas ao longo dos anos para atribuir certa importância ao estudo da língua espanhola, elas sempre se deram especialmente por motivos políticos e econômicos, devido às relações do Brasil com os países do Mercosul.

A década de 90, com a criação do Mercosul para integração e cooperação, foi responsável por atribuir certo reconhecimento ao espanhol, a partir do aumento da demanda de ensino dessa língua e sua valorização no cenário internacional e educacional brasileiro, inserida em espaços de maior prestígio político e social. A crescente expansão de empresas espanholas no Brasil também contribuiu para que o interesse pela língua aumentasse, isso evidencia-se na fala de Picanço (2012, p. 121): “as políticas de expansão econômica da Espanha nos países emergentes,

especialmente o Brasil, vêm acompanhadas de uma forte presença do capital espanhol na economia brasileira”. Todavia, apesar da justificativa de incentivo ao espanhol a fim de se beneficiar todos os países no qual a língua é utilizada, o que se observa é a predominância dos bens culturais e comerciais da Espanha, em uma concorrência injusta com o resto da comunidade hispana. A Espanha é responsável pelo controle e tomada de decisões no que diz respeito ao mercado linguístico do espanhol. Como afirmam Del Valle e Villa (2005, p. 218, tradução minha), “[...] os países hispano-falantes concorrem neste mercado (isto é, concorrem entre si) em inferioridade de condições frente à Espanha dado o estado de suas economias nacionais”²¹.

Um dos momentos mais significativos do ensino de espanhol no Brasil foi a criação da lei 11.161 (conhecida como lei do espanhol) sancionada em 2005, que obrigava a oferta da língua espanhola no ensino médio e facultativa no fundamental, nos âmbitos público e privado. Essa lei, que teve como base a textualidade da LDB de 96, contribuiu para ressignificar a posição que ocupava o espanhol na sociedade e aumentar o consumo de produtos culturais e linguísticos que se relacionam a ela, dessa forma cresceu também a demanda de ensino e aprendizagem e a preocupação com sua estruturação no âmbito educacional. Faz-se importante mencionar, no entanto, que a adoção dessa lei foi motivada por questões econômicas e que se baseou na política de globalização de lucratividade, “na política econômica neoliberal, de ideologia capitalista, que concebe a educação de acordo com a lógica de mercado, logo, devendo funcionar à sua semelhança” (Carvalho, 2020, p. 683). Como forma de aproximar os países do Mercosul, essa legislação constituiu-se de maneira a ampliar uma cooperação política e econômica e “traz em sua materialidade discursiva, em suas regras e em seu funcionamento, o objetivo de assegurar, nas práticas, a constituição de um poder” (Carvalho, 2020, p. 685).

Uma lógica proveniente da veneração à cultura norte-americana acaba por estabelecer no imaginário dos brasileiros um não reconhecimento com a identidade latino-americana, tida como inferior, negativa e subdesenvolvida. E esse sentimento

²¹ “[...] los países hispanohablantes concurren a este mercado (esto es, si concurren) en inferioridad de condiciones frente a España dado el estado de sus economías nacionales” (Del Valle; Villa, 2005, p. 218).

sobre a cultura apresenta conseqüentemente resistência em relação à língua espanhola e ao seu ensino, conforme nos esclarece Carvalho (2020, p. 686). Bagno (2007, p. 30) aponta brilhantemente essa relação:

É curioso como muitos brasileiros assumem esse mesmo preconceito negativo também em relação a outras línguas, defendendo sempre a língua da metrópole contra a língua da ex-colônia. É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa.

A criação desta lei alterou o cenário anterior vigente (político e educacional), estabelecendo a obrigatoriedade de ensino de uma língua específica e destituiu valores linguísticos antes sedimentados. O espanhol reivindica uma importância maior a nível mundial “como língua de comunicação internacional [...] mensurada por sua impactante demografia e extensão territorial”²² (Silva; Herrero, 2019, p. 29-30, tradução minha). E em especial, no caso do Brasil, a partir da criação da mencionada lei, que passou a contar com “mais de 6 milhões de brasileiros” estudantes de espanhol. Além disso, ela se converte em uma língua de negócios em um mundo no qual “dominar línguas é um imperativo para ser bem sucedido no mundo dos negócios” (Nóbrega e Sousa, 2020, p. 301, mantive a grafia original).

À vista desse contexto argumento em defesa da adoção de uma postura intercultural, pois reconhecer o ensino de língua estrangeira como “espaço de encontro e diálogo entre cultura” (Matos, 2014a, p. 118) é essencial para definir os rumos que a abordagem educacional irá seguir, que poderão efetivar ou evitar este encontro. Ainda segundo a autora, para que a diversidade cultural seja de fato abordada é preciso considerar os conhecimentos de mundo que os alunos já trazem consigo (Matos, 2014b, p. 180). Para interagir com o outro, precisamos compreendê-lo, por isso é que em 2006 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) “publica suas diretrizes sobre educação intercultural, **ressaltando o conceito de educação como veículo importante na compreensão internacional**” (Matos, 2014a, p. 104, realce meu). Manifesta-se a necessidade de reconhecer os espaços latino-americanos no ensino do espanhol “através de práticas potencialmente decoloniais, não aceitando a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimulando seu protagonismo por meio de

²² “como lengua de comunicación internacional está avalada por su impactante demografía y extensión territorial”; “más de seis millones de brasileños” (Silva; Herrero, 2019, p. 29-30).

narrativas e olhares outros” (Matos, 2022, p. 285). Por meio da teoria crítica podemos propor um ensino de línguas sem uma imposição hierárquica, onde a nossa subjetividade pode ser desconstruída e reconstruída (Matos, 2022, p. 355).

Um importante documento orientador sobre o ensino de espanhol no Brasil são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) que oferece uma concepção de ensino de línguas emancipatória, nele podemos encontrar um incentivo ao estudo do espanhol como forma de eliminar “um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam” (Brasil, 2006, p. 128). Esse reducionismo é evidenciado em “idealizações, em representações, em estereótipos de todo tipo, quando não de preconceitos, a respeito da língua” (Barros; Costa, 2010, p. 28). Contemplar a diversidade da língua espanhola seria, portanto, uma maneira de formar cidadãos através do contato com as diferenças. O que se espera do contato com a língua estrangeira é que atue “de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive” (Barros; Costa, 2010, p. 143). Conforme explicitado na Coleção Explorando o Ensino, “promover uma reflexão sobre a língua, um ‘fazer pensar sobre’ é certamente mais importante do que aprender como se diz determinada palavra em diferentes países” (Barros; Costa, 2010, p. 172).

As universidades cumprem um papel fundamental na gestão das línguas por meio da “formação de professores e de sua participação na gestão das políticas públicas de ensino” (Nóbrega e Sousa, 2020, p. 309). Por esse motivo, é imprescindível reconhecer a responsabilidade dos professores na condução do relacionamento dos alunos com as comunidades de língua espanhola. A partir da identificação do espanhol de preferência do professor e das suas características é que se pode pensar sobre as outras e evidenciá-las em sala aula, é claro que considerando também os anseios dos alunos, pois “as necessidades dos alunos deveriam ser a razão que mais pesa para tomar esta decisão”²³ (Silva, 2020, p. 152, tradução minha). O discurso do professor “nunca é neutro, nem portador da verdade universal” (Barros; Costa, 2010, p. 188), por isso seria relevante colocar em discussão não só as crenças dos alunos a respeito da diversidade do espanhol, mas

²³ *“las necesidades de los alumnos deberían ser la razón de más peso para tomar esta decisión”* (Silva, 2020, p. 152).

as suas próprias. Portanto, o professor de línguas cumpre o papel de se preocupar com a ampliação das percepções culturais e históricas dos seus alunos (Ortiz Alvarez, 2019, p. 165). Não agir conforme essa perspectiva, faz com que ele reproduza em sala de aula, ainda que implicitamente estruturas dominantes de manipulação e de conhecimento, no lugar de propor o questionamento de tradições culturais e assim “continuam reproduzindo um imaginário estereotipado da língua que ensinam, dando prosseguimento a um ciclo no qual o aluno assimila esse imaginário” (Matos, 2014a, p. 23). Além disso, falha em formar alunos multiculturalmente preparados.

A escola constituiu para Matos (2014b, p. 180) um espaço de significação que tem efeitos sobre a vida social e sobre os discursos que circulam nesses espaços; e a educação é concebida como “o espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico hegemônico do Estado”²⁴ (Walsh 2010, p. 79, tradução minha), sendo importante, portanto, promover pensamentos nesses ambientes que tornem a sociedade mais justa e igualitária. Promover um ensino que contemple os termos culturais de maneira aprofundada, auxilia a dismantelar os poderes instituídos e impostos.

Com frequência o ensino da diversidade do espanhol se dá de forma superficial, apresentando as diferenças (linguísticas/culturais) como exóticas, sendo necessário como alternativa a essa realidade a adoção de uma postura intercultural. Matos (2014a, p. 110) afirma que “a interculturalidade não pode ser aprendida como um elenco de costumes, hábitos ou traços exóticos de um país ou uma cultura em particular” e que assim “o professor age como um propagador de estereótipos culturais e não garante uma cooperação efetiva dentro da sala de aula”. A própria Base Nacional Comum Curricular, conforme Almeida Lopes (2018, p. 23), ao mesmo tempo que cita como preceito a compreensão da identidade e das relações de poder, bem como o respeito à diversidade, não faz nenhuma menção sobre o espanhol para a consecução deste objetivo. Para a autora há pouco incentivo à integração cultural na América Latina que distancia as nações, pois “os cidadãos conhecem superficialmente as culturas de seus próprios países e desconhecem, quase totalmente, os patrimônios histórico, material e intangível de seus vizinhos”

²⁴ *“el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico hegemónico del Estado”* (Walsh, 2010, p. 79).

(Almeida Lopes, 2018, p. 23). Com o processo de globalização, entretanto, faz-se cada vez mais necessário expandir a comunicação e acolher as diferenças. Kumaravadivelu (2008, p. 31-32, tradução minha) afirma que a “globalização se refere a uma força dominante e guiadora que está moldando uma nova forma de interconexão e movimentação entre nações, economias e povos”²⁵, assim ela tem um caráter social na formação dos cidadãos, que poderão compreender seu papel neste novo cenário.

Apesar do status alcançado pela língua espanhola com a Lei nº 11.161, no ano de 2016 foi aprovada a Medida Provisória nº 746 que veio a se tornar a Lei nº 13.415 em 2017, conhecida como a reforma do ensino médio. Entre as suas alterações, estava a exclusão da oferta obrigatória de espanhol. A língua inglesa passa a ser obrigatória na educação básica, enquanto o espanhol é rebaixado à posição de disciplina optativa. Conforme Carvalho (2020, p. 691) “a Lei 13.415/2017 nomeia e hierarquiza as línguas estrangeiras, pressupondo que uma língua tem mais valor que a outra. Esta medida, a partir da alteração da LDB, contribuiu para a desvalorização da língua, rompendo com as relações que estavam sendo construídas a respeito da língua espanhola na sociedade brasileira, além de legitimar desigualdades e reforçar o imaginário de dependência do Sul para com o Norte. Produto dessa medida, surge o movimento conhecido como *#FicaEspanhol*, instituído sobretudo por alunos e professores de espanhol do Rio Grande do Sul, a fim de promover atos para chamar atenção para a importância do espanhol e evitar a sua exclusão do currículo. O movimento, que pode ser acompanhado pelas redes sociais, já foi adotado em outros estados brasileiros e tem contribuído para a permanência do espanhol nas escolas públicas, como no caso do Rio Grande do Sul que conseguiu aprovar uma proposta de emenda constitucional para garantir a sua oferta. Ambos os acontecimentos, a sanção e a revogação da lei 11.161, ratificaram o monolinguismo no currículo, baseado na hegemonia da língua inglesa e alteraram o cenário do mercado de trabalho para os graduandos e graduados na área.

Mesmo que posteriormente revogada, com a aprovação da Lei nº 11.161 a obrigatoriedade do ensino e o crescente interesse pelo estudo da língua espanhola, surgiu a necessidade de se formar professores e produzir materiais didáticos

²⁵ “*globalization refers to a dominant and driving force that is shaping a new form of interconnections and flows among nations, economics, and peoples*” (Kumaravadivelu, 2008, p. 31-32).

adequados. Isso intensificou o desejo de formação como professor de espanhol, criando-se programas de formação docente sob a tutela das agências espanholas, como o instituído em 1998 no Instituto Cervantes de São Paulo (Del Valle; Villa, 2005, p. 211). Outro ponto importante é que devido à necessidade imediata de profissionais, se discutia considerar o certificado de competência espanhol (DELE) com mais alguma complementação pedagógica como requisito para ensinar na educação básica (Del Valle; Villa, 2005, p. 211). Nesse sentido, os critérios que temos hoje de formação e atuação profissional para professores de língua espanhola na educação básica representam um progresso em relação a esse postulado inicial, o qual não apresenta nenhuma comprovação como formação mais adequada. Diante do questionamento do que seria uma formação adequada, temos ao nosso dispor documentos que legislam sobre a formação de professores e que podem nos orientar nesse sentido, além disso atuam para contemplar ou silenciar a pluralidade linguística e a cultura como política educacional.

2. MELHOR NA ESPANHA: O ENSINO DE ESPANHOL E SUA DIVERSIDADE NO BRASIL

2.1 Que espanhol?

O ensino em geral, e em especial o ensino de línguas, é influenciado por inúmeros fatores, como por exemplo de ordem emocional, cultural, cognitiva, social, etc. Entre eles estão as crenças dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A educação linguística é concebida por Bagno e Rangel (2005, p. 63) como a condição que permite a um sujeito adquirir saberes sobre uma determinada língua do quais “fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico”. Para Barcelos (2001, p. 72, manteve a grafia original) as crenças “podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Elas são condicionadas, segundo contextos específicos e para Zolin-Vesz (2013, p. 820), “representam momentos específicos da vida dos participantes da pesquisa relacionados com suas interpretações sobre sua experiência de aprender línguas em contextos educacionais e sociais também específicos”. Isso quer dizer que as crenças estão relacionadas com a visão que alunos e professores têm a respeito do que é aprender e ensinar línguas, e das próprias línguas.

No ensino de línguas especificamente, as crenças compõem a cultura de aprender ou ensinar e estão relacionadas a posição socioeconômica que o indivíduo ocupa e nas suas experiências anteriores. Elas definem a forma como os alunos percebem e atuam sobre a sua aprendizagem, que poderão também definir o seu (in) sucesso, bem como orientam a prática dos professores, Barcelos (2004a, p. 128) reitera isso ao dizer que são capazes de influenciar “positivamente ou negativamente todo o processo de ensino/aprendizagem de uma LE”. Além de individuais, incorporam também conhecimentos através de outros discursos aos quais o sujeito é exposto, “portanto, são únicas, no sentido de que refletem um ponto de vista pessoal e, ao mesmo tempo, sociais, pois ecoam traços presentes nos

discursos prevalecentes na sociedade” (Zolin-Vesz, 2012, p. 30) e não podem ser “apenas “produções da mente de um sujeito consciente e autônomo em relação ao contexto sócio-histórico em que vive” (Assis-Peterson *et al.*, 2010, p. 203). As próprias concepções de “linguagem e de sociedade são objetos de cultura, engendrados no interior de uma intensa guerra de discursos” (Picanço, 2012, p. 122)”.

Além disso as crenças dos alunos referidas anteriormente sobre o ensino de línguas associam situações concretas e as posições ocupadas pelos sujeitos envolvidos, isso envolve as representações que se têm dessa situação, das pessoas ou lugares e que podem ser reformuladas, à medida que interagem com outro conjunto de imagens da realidade. A relação que se estabelece entre os indivíduos e as línguas está notadamente marcada por questões de identidade, isto é, a forma como classificamos a nós mesmos e ao outro. Essa categorização, segundo Scutti Santos, se relaciona com as crenças que são compartilhadas socialmente, nas quais as escolhas dos professores exercem influência:

Os materiais didáticos, as atitudes dos professores, o modo de apresentar a variação linguística e as características de distintos países e grupos sociais podem ter um papel relevante em criar e consolidar certas representações, e as opiniões e sensações que têm os aprendizes sobre elas²⁶ (Scutti Santos, 2010, p. 88, tradução minha)

O processo de formação está diretamente relacionado ao conceito de raça, elemento que em sociedades racistas traz profundas consequências para o cotidiano, para a identidade, para os movimentos sociais e para as formas nas quais a maioria dos grupos representam o papel do “outro” (Fine *et al.*, 2006, p. 120). Historicamente o contexto social, político e ideológico brasileiro se constituiu sob uma clara divisão por raças, que aportou atitudes de preconceito e injustiças, para os autores “o racismo estando tão emaranhado no tecido da ordem social americana, ele parece normal e natural para os indivíduos dessa sociedade” (Fine *et al.* 2006, p. 266). Compreender essas relações representa um caminho fértil para revelar estruturas de injustiça e “examinarmos nossos preconceitos herdados

²⁶ “Los materiales didáticos, las actitudes de los profesores, el modo de presentar la variación lingüística y las características de distintos países y grupos sociales pueden tener un papel relevante en crear y consolidar ciertas representaciones, y las opiniones y sensaciones que tienen los aprendices sobre ellas” (Scutti Santos, 2010, p. 88).

historicamente e mantidos irrefletidamente e mudar aqueles que mutilam os esforços que fazemos para compreender os outros e nós mesmos” (Garrison, 1996, p. 434 apud Fine, *et al.*, 2006, p. 199), além de contribuir para o entendimento de que lugar as diversas línguas ocupam.

Ladson-Billings (2006, p. 261) trata do conceito do termo “racismo epistemológico”, que representa a tentativa de apagamento do conhecimento de culturas não legitimadas, baseado em decisões de caráter social e político. Para entendermos a cultura, trago uma definição proposta por Frow e Morris (2006, p. 328) como “[...] conjunto de práticas contestadas e conflituosas de representação que mantêm uma estreita ligação com os processos de formação e de reformação dos grupos sociais”. Essas formas de relações acabam por consolidar crenças sob um ponto de vista homogêneo a respeito de todas as culturas, marginalizando ou reprimindo todas as demais visões que se distanciam desta. Esse ato de construir identidades é chamado por Anderson (2008) de “comunidades imaginadas” que consiste em desenvolver um imaginário em relação a nossa cultura e a do outro. Um exemplo de imaginário é o da língua inglesa como “fundamental” motivado por discursos que circulam em todas as partes, “tomada como um produto, em que o imaginário, ou seu reflexo na sociedade, é de um ideal que tende a “ser fundamental no mundo moderno” (Jantuta, 2010, p. 25). Da mesma maneira, muitas crenças manifestam-se no contato do aprendiz brasileiro com o espanhol.

No contato com as línguas, o estudante assume determinada posição segundo as discursividades e repertórios que possui para representá-las. Da relação dos estudantes brasileiros com a língua espanhola surgem crenças que habitam a mente dos estudantes e professores em formação. Essas crenças estão relacionadas em sua maioria a aspectos extralinguísticos, isto é, que superam o seu âmbito formal. Por vezes, vemos os países que têm a língua espanhola como oficial categorizados como “hispanicos”. Expressões como “mundo hispânico” também são bastante comuns. Entretanto, essa nomenclatura acaba por reforçar a ideia de homogeneidade entre as diferentes nações de língua espanhola. Ladson-Billings (2006, p. 263, manteve a grafia) afirma que “[...] o rótulo hispânico dá uma idéia da problemática inerente às tentativas de criar uma consciência unitária”. Essa concepção de unidade, atinge entre outras coisas, a língua. Desta forma as

particularidades dão lugar à generalização e, como consequência, se negam direitos. As políticas da Espanha são o principal percurso na formação desse imaginário, como a proposta do pan-hispanismo, pois constroem discursos e posições ideológicas sob o sentido de “*patria común*” (Nóbrega e Sousa, 2020, p. 302). Um exemplo disso é a criação do Instituto Cervantes, sob a justificativa de difundir a língua e a cultura espanhola, conforme Bugel (1998, p. 12) isso deve ao “fato de que a Espanha, com uma certa tradição no ensino de línguas [...] vem propondo pelo mundo afora o ensino de uma variante apresentada como espanhol padrão culto”. A própria noção de América Latina não está limitada a uma unidade territorial ou sob uma única língua, nem mesmo dentro de cada país a língua é única e sem variações. Por isso é impossível conceber o espanhol sob um princípio de monolinguismo.

Para Arnoux (2011, p. 17) na atualidade o processo de globalização e as integrações regionais associadas reestruturaram o espaço das línguas nacionais em um duplo movimento, o que autora quer dizer é que a partir dessas novas relações do mundo atual, as línguas se ampliam e se integram a outras. Esses movimentos influenciam as representações que se tem sobre as línguas. Para a autora dominar uma língua pode atribuir prestígio para quem a detém, por esse motivo a sociedade planta no aluno a dúvida sobre a necessidade de se estudar espanhol, negando-lhe a possibilidade de pertencer a grupos de maior poder. Uma crença muito comum difundida entre os estudantes brasileiros é de que é fácil aprender espanhol, devido às semelhanças apresentadas com o português. Oliveira Santos (2019, p. 783) traz a afirmação de Costa (2005, p. 63) sobre essa proximidade:

Espanhol e Português são duas línguas muito parecidas sim, têm a mesma origem e um repertório lexical comum bem extenso, mas há diferenças muito significativas: de entonação, de pronúncia, de estruturas, de expressões, de usos, de modos de expressar a realidade etc. E justamente por essas diferenças, torna-se difícil dominar satisfatoriamente a língua de Lorca e Neruda.

Após a publicação de manuais e gramáticas na expansão do ensino de espanhol no Brasil, se consolidou a crença de que é fácil aprender essa língua, pois “limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças, diferenças e falsos cognatos[...]” (Lopes de Camargo, 2004, p. 140). Acreditar nessa suposta facilidade em aprender a língua, conduz a um menosprezo da mesma, precisamos ter a consciência de que “grande

parte dos nossos estudantes escolhem o espanhol (quando o escolhem) por julgar uma língua mais fácil, que lhes exigirá menos esforço”, conseqüentemente destinam menor interesse e dedicação. A Coleção Explorando o Ensino (2010, p. 171) explica que a tendência do sistema educacional brasileiro a valorizar a tradição escrita, literária e gramatical faz com que os alunos concebam a variação linguística não como um fenômeno natural, positivo e constitutivo de qualquer língua, mas segundo a categorização de certo e errado. Na anterior falamos sobre as noções de norte e sul diretamente relacionadas aos conceitos de inferior e superior, a disposição dos continentes como se organiza, reforça essa associação embora o planeta terra, por estar em constante movimento, não tem lado de cima ou de baixo. Essa disposição configura o estabelecimento e manutenção de um imaginário que “direciona e centraliza o seu olhar para o NORTE” (Silva Júnior, 2022, p. 342). Não só esse posicionamento, como tudo aquilo que é difundido pelo lado Norte é tido como uma verdade absoluta, apoiado nas relações de poder existentes. Essa perspectiva e o cenário que foi citado anteriormente, no qual a Espanha exerce domínio sobre o mercado linguístico, acaba por contribuir para a formação e cristalização da crença de que existe um espanhol superior e a consolidação de preconceitos. Não somente os aprendizes de espanhol consideram o espanhol peninsular superior, como os próprios falantes nativos de língua espanhola latino-americanos nutrem essa crença. O que não se tem consciência é que não há homogeneidade linguística nem no próprio território espanhol, “na Espanha falam-se outras línguas (galego, catalão etc.) e vários dialetos (canário, murciano, etc.), além do dito ‘espanhol padrão’” (Silva Júnior, 2022, p. 145).

As representações frequentes que encontramos sobre a América Latina são negativas e preconceituosas, sob a imagem de “subdesenvolvida, pobre e com altos índices de violência” (Moura Silva, 2017, p. 11). Elas se originam principalmente dos modelos coloniais que propagam preconceitos e estereótipos. Almeida Lopes realizou uma investigação sobre os estudantes do ensino médio acerca do espanhol, nesta pesquisa é curioso observar que ao analisar as respostas à pergunta de que país escolheriam para estudar espanhol, 46 dos 51 alunos escolheram a Espanha. Um dos motivos indicados pela autora, além de preferências pessoais, é o de ser “um país europeu”, um povo desenvolvido, além disso esse país é considerado o

“berço da língua”, a “origem da língua” e o lugar onde é falado um espanhol “mais claro”, “correto”, “original” e “puro”. Entendo que esses alunos, assim como a maioria dos aprendizes da língua espanhola no Brasil reconhecem o espanhol peninsular como uma língua desejável, neutra e sem interferências, o que contribui para a imagem de que é mais correta. O desejo é de aproximar-se ao ideal espanhol de desenvolvimento e prestígio. Os traços locais que se manifestam na língua seriam para esses mesmos alunos, uma forma de deturpar a língua e a sua diversidade é representada como um complemento à aprendizagem da língua. Rosa (2022, p. 29) afirma que ao passo que a Europa “gera orgulho”, os países da América Latina causam “repulsa para com os que chegam e as culturas que se carrega”. Mendes (2022, p. 131), ao tratar da concepção de pureza linguística, aponta que, segundo Muniz (2016, p. 783), ela precisa ser entendida sob as afirmações de “não historicidade da língua, do apagamento dos sujeitos e ideias racializadas que permeiam este desejo pela pureza”.

Outra que poderia ter reforçado essa postura é a de que “os espanhóis que colonizaram a América eram originários de um extrato social de baixo nível, o que resultou na transformação da língua espanhola em um idioma popular e vulgar nos países latino-americanos”. Muitos brasileiros veem não só a língua espanhola da América Latina como inferior, mas também a própria língua portuguesa em relação a variante falada por seu colonizador Portugal, “desprezamos os outros porque nos vemos refletidos neles (colonizados, bárbaros) enquanto que o europeu puro vem à tona como modelo ideal” (Lopes de Camargo, 2004, p. 144). Uma associação muito simples entre as palavras Espanha e espanhol reforça na mente dos aprendizes que é este país a origem da língua e o único legítimo em termos de autoridade, e, portanto, o território onde se fala bem a língua. A identidade e a hegemonia europeias se sobrepõem à latina e apagam-se assim os traços culturais dos países que não estão situados no velho mundo. Dessa forma, o poder da metrópole é ratificado em tempos pós-coloniais, ou seja, os próprios imaginários sobre a língua espanhola acabam por reforçar o neocolonialismo em países da América Latina (Celada; Lagares; Rodrigues, 2020). E a Espanha continua sendo referência cultural e linguística.

Outra pesquisa realizada por Scutti Santos (2010, p. 88-89) revelou a opinião de aprendizes de espanhol acerca do espanhol peninsular em relação às outras realizações linguísticas do espanhol. Como conclusão a autora observou que a representação construída foi a de língua de prestígio. As palavras utilizadas para defini-lo foram: *“corrección, perfección, universalidad y riqueza”*. Além disso, os participantes acreditam que por ser *“el español original”*, esse espanhol possibilita a compreensão e a comunicação com a maioria dos falantes. Entretanto, esperar-se-ia que devido a um maior contato e proximidade geográfica do Brasil com os países falantes de espanhol da América Latina e aos inúmeros esforços para a integração regional, a familiaridade e valorização deveria ser maior com o espanhol relativo a esses países. É importante ressaltar que essa imagem está muito ligada à posição hierárquica ocupada pela Espanha no cenário mundial, o seu poderio econômico e político em relação aos países da América Latina afeta as representações sobre as variedades da língua. Mas também está influenciada pela tutela desse país sobre a língua e os seus esforços para dominar o mercado linguístico do espanhol, como forma de obter lucratividade. Proporcionar o contato com outras formas do espanhol, comumente marginalizadas, permite a desconstrução e questionamento dessas representações, a abordagem nas aulas de língua são capazes de influenciar a percepção da sua diversidade.

Outro fenômeno relativo ao ensino de espanhol no Brasil é decorrente da relação com a língua inglesa. O inglês sempre foi concebido a partir da imagem de “língua de negócios”, “língua de inserção no mercado”, à medida que o espanhol representava a “língua de cultura”, de acesso aos escritores latino-americanos (Nóbrega e Sousa, 2007). Embora com a mudança do contexto sócio histórico a partir da criação do Mercosul, essa concepção foi dando lugar a outra: a língua espanhola é também língua de negócio. Contribuiu para isso o crescente poder econômico da Espanha no mundo e o conseqüente aumento de falantes, assim o espanhol se converte em uma “língua de comunicação” nesse novo cenário político-econômico” (Nóbrega e Sousa, 2010, p. 67). Entretanto, não podemos desconsiderar que ainda tem peso a dominação da língua inglesa como língua veicular no mercado, o que desloca o espanhol à posição de língua de cultura, conforme conclui Greice (Nóbrega e Sousa, 2007).

Mas outros fatores também têm impactado nesse sentido. A inclusão do inglês como oferta obrigatória na BNCC e a retirada do espanhol, como materialização da política linguística das autoridades no poder, têm contribuído também para essa visão do inglês e para o predomínio da sua valorização na sociedade.

2.2 A formação de professores de espanhol

A formação de professores de língua está marcada por fatores como o contexto em si, as experiências pessoais e as abordagens adotadas pelos professores. Compreender esses elementos através de um processo reflexivo pode ser um caminho profícuo, pois segundo Barcelos (2001, p. 86) “a aprendizagem reflexiva, de maneira semelhante ao conceito de ensino reflexivo dos professores, diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua estrangeira”. O processo de formação de professores também se relaciona com o contexto externo à instituição e, portanto, sofre influências sociais, culturais e políticas na definição dos preceitos que norteiam os cursos, como nos diz Lessa (2013, p. 25), “são opções de ordem política, que vão influenciar a formação dos aprendizes”. Se concebe a universidade como “[...] o lugar em que o futuro professor vai a construir, (re) e (des)construir concepções de ensino de aprendizagem, norteadoras de sua futura prática docente” (Ortiz Alvarez, 2019, p. 141).

É verdade que em distintos momentos, os aspectos linguísticos foram foco do processo de ensino de forma excludente. Um curso de formação de professores adequado deveria abarcar as dimensões teóricas, práticas, emocionais e reflexivas, oferecer os instrumentos necessários para formar profissionais autônomos, críticos, comprometidos com a profissão. Mas “será que a universidade prepara adequadamente os futuros profissionais de língua estrangeira para enfrentar os desafios da nova era globalizada?” (Ortiz Alvarez, 2007, p. 193).

Dessa forma, se possibilita aos alunos refletir juntamente com seus professores sobre a cultura de ensinar e aprender na qual estão inseridos e como elas influenciam as suas ações, e dessa forma também refletir “sobre obstáculos, dentro e fora da sala de aula de línguas” (Ortiz Alvarez, 2007, p. 193). Pode-se

considerar não somente as suas experiências, mas o contexto no qual se formam essas experiências e as interpretações que os indivíduos fazem dessas experiências. “Aprender línguas não se resume à união de dois sistemas linguísticos, mas essas línguas apreendidas motivam operações sociais complexas [...]”, e fazem parte dessas operações as representações que os aprendizes têm das línguas e das relações entre elas e que interferem no processo de aquisição e que “poderão enraizar no seu perfil de aluno, mas principalmente, na sua atuação enquanto professor” (Oliveira Santos, 2019, p. 798-790).

Neste ideal as disciplinas de formação de professores não se limitariam ao âmbito linguístico, mas envolveriam também os pressupostos teóricos de como ensinar uma língua de maneira eficaz, para que sejam capazes de resolver problemas e conflitos que se manifestam na complexa relação da sala de aula. A compreensão desses processos pode ajudar o aprendiz/professor a definir melhor os objetivos e conceber um plano de ação que funcione.

Silva (2007, p. 56) faz uma crítica aos cursos de formação de professores ao afirmar que existe uma distância com a prática profissional, isso porque na sua opinião os cursos deveriam preparar os futuros professores para lidarem com a pluralidade em sala de aula, entretanto, isso não é o que ocorre na maioria das vezes. Muitas vezes por não se sentirem devidamente preparados “recorrem a aplicação em sala de aula das técnicas e procedimentos aprendidos exatamente como foram recomendados por seus manuais de ensino ou por seus professores” (Ortiz Alvarez 2007, p.193). Um termo citado por Kincheloe e McLaren, (2006, p. 287) o da pedagogia cultural, é responsável por “como determinados agentes culturais produzem certas formas hegemônicas de enxergar”, isso, aplicado à formação, acaba por monopolizar as perspectivas as quais os aprendizes têm acesso. Isso porque tais instituições se configuram, muitas vezes, sob a reprodução de uma estrutura colonial no meio acadêmico, que privilegia os conhecimentos advindos dos grupos de maior prestígio social, compartilhando a sua visão de mundo como a única legítima e verdadeira, assim “os discursos e as identidades sociais muitas vezes são silenciados ou apagados pela ótica colonial da construção do saber” (Matos, 2020, p. 121). A sala de aula reflete as relações sociais e políticas, portanto, o importante é proporcionar as bases teóricas necessárias para que o

professor tenha autonomia de agir na prática, diante dos desafios que irá encontrar, para isso a formação incorpora aspectos sociais, culturais, políticos e étnicos. Ensinar os futuros professores a refletir sobre a sua aprendizagem e prática profissional contribuem para que eles reconheçam e solucionem falhas na sua formação e pense sobre concepções que lhes são impostas.

Almeida Lopes (2018, p.44) nos diz ainda que existe um grande despreparo por parte de professores em lidar com a cultura alheia, “especialmente o professor de espanhol que leciona a língua de 21 países” e que isso se deve em parte ao tratamento que recebe a cultura nos espaços de formação, isolada da língua. Porém é preciso entender que “aproximar-se da realidade significa compreender e agir sobre essa realidade de tal forma que a ação provoque mudanças nessa realidade” (Ortiz Alvarez, 2007, p. 196).

Percebe-se certa dificuldade, não somente por parte dos professores e alunos, mas das instituições em repensar essas relações diante do currículo de formação. “Faz-se necessário, então, saber se o formando durante os quatro anos de estudo na instituição formadora refletiu sobre seu próprio processo de aprendizagem para poder desenvolver a compreensão crítica do seu trabalho” (Ortiz Alvarez, 2007, p. 223), pois é a partir desse processo de reconhecimento e reflexão que esses alunos compreendem suas aprendizagem de língua e tem os subsídios para se tornarem mais críticos, “contribuindo assim para a mudança de concepções cristalizadas pela tradição escolar” (Ortiz Alvarez, 2007, p. 223).

Os documentos oficiais no âmbito do ensino oferecem orientações acerca de todo trabalho pedagógico. Existem diversos documentos oficiais no que diz respeito à organização do ensino superior, e no caso especificamente dos cursos de licenciatura, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, resolução aprovada em 18 de fevereiro de 2002. Esse documento trata das competências gerais e das habilidades específicas a serem desenvolvidas, bem como os conteúdos a serem ofertados e a estruturação do curso. O próprio documento se intitula um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular” (Brasil, 2002).

Entre os princípios deste documento podemos encontrar no art. 2º que a formação de professores deve oferecer o preparo para “o acolhimento e o trato da diversidade” e também para “o exercício de enriquecimento cultural”. Ao consultar outros documentos orientadores da educação básica, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) encontraremos que um dos princípios do ensino de línguas é formar cidadãos ativos e críticos, socialmente engajados. E especificamente no marco do espanhol os objetivos “devem contemplar a reflexão – consistente e profunda [...] de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo” (Brasil, 2006, p. 149).

Os conhecimentos serão organizados objetivando “propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência” (Brasil, 2002, p. 3). Portanto, essa dimensão cultural e da diversidade proposta nas diretrizes são essenciais para a consecução desse objetivo dentro de sala de aula. Sem essa percepção do aspecto cultural, o professor não será capaz de conduzir uma prática de ensino que valorize a diversidade, a heterogeneidade linguística e promova o respeito, a tolerância e a reflexão crítica sobre o entorno social.

O art. 62 da LDB/96, alterado pela lei nº 13.415/17, prevê que os currículos dos cursos de formação de docentes teriam como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo necessário desenvolver as competências aí previstas e os conhecimentos necessários para serem garantidos aos estudantes na sua formação, mas sem desconsiderar as dimensões intelectual, físico, cultural, social e emocional, esse é o desenvolvimento integral pretendido pelo sistema educacional. A previsão de meras competências na formação do educador, frequentemente citada nos documentos oficiais, se constitui por meio de uma perspectiva mercadológica e acaba por impossibilitar o absoluto desenvolvimento profissional do professor, o restringindo de alcançar uma percepção sócio-histórica da realidade linguística e cultural. No seu art. 43 a LDB (1996) deixa claro qual é o objetivo principal do ensino superior: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento cultural”. Faz-se

necessário questionar se “pensamento reflexivo” tem sido promovido dentro dos cursos de licenciatura.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras especificamente, estabelecidas pela Parecer CNE/CES 492 de 2001, atribui como objetivo central “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. Se torna desejável que o profissional tenha domínio da língua com a qual vai trabalhar, compreendendo a fundo sua estrutura e funcionamento, mas sem deixar de lado a dimensão cultural da língua. Aplicando esse princípio à situação da língua espanhola, se pode deduzir que a formação dos professores de espanhol incorporaria obrigatoriamente a diversidade, oferecendo ao professor em formação instrumentos para conhecer plenamente os aspectos linguísticos e culturais da língua espanhola. Além disso, o currículo tem o papel de propiciar a reflexão sobre a linguagem como um fenômeno “psicológico, educacional, social, histórico, cultural político e ideológico” e que o professor possa situar-se criticamente em relação às perspectivas teóricas linguísticas e literárias conduzidas na sua formação e tenha consciência dos diferentes contextos interculturais que existem no mundo.

O resultado do processo de formação poderá ser entre outros aspectos, que o professor seja capaz de atuar interdisciplinarmente e comunicar-se multidisciplinarmente com outros saberes dentro da sua formação. Isso conduz à uma prática pedagógica que incorpore diferentes disciplinas e áreas do conhecimento no ensino da língua, para isso se contemplam todos os aspectos extralinguísticos que a determinam. Entre eles, o uso de distintos espanhois nas diversas comunidades linguísticas.

Para que a formação de professores seja adequada faz jus a elaboração de um currículo e um projeto político-pedagógico (PPP) “coerentes e correspondentes com a realidade e contexto de implantação” (Ortiz Alvarez, 2019, p. 142) e que além disso contemplem disciplinas que sejam apropriadas para os objetivos de formação. Segundo a autora, muitos dos alunos que ingressam nos cursos de formação para professores de línguas não possuem conhecimentos prévios da

língua e as aulas se destinam sobretudo para memorização de estruturas linguísticas, enquanto a sua dimensão social é desconsiderada. Discorreremos sobre os conceitos e características desses dois instrumentos (currículo e PPP).

O currículo é um documento que define e regula aquilo que deve ou não ser ensinado, sua construção está marcada por relações sociais e políticas, discursos e representações, pois através dele “se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. [...] o currículo corporifica relações sociais” (Silva, 1996, p. 23 apud Ortiz Alvarez, 2019, p. 145). O currículo, afirma Silva (2010, p. 15), “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Assim, os saberes do currículo não se questionam geralmente, ele é documento de autoridade.

É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a instituição de ensino faz, para quem faz ou deixa de fazer e com que objetivo faz. No entanto, muitas vezes tais propostas são pré-estabelecidas sem considerar qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais, levando à des-democratização do processo de seleção de conteúdo para formação docente (Ortiz Alvarez, 2019, p. 147).

Muitos fatores podem influenciar a construção do currículo como as experiências pessoais dos indivíduos envolvidos em sua elaboração, as leituras, as aulas que participam, as suas convicções, assim como as posições sociais que ocupam. Currículos tradicionais acabam por constituir a passividade diante dos aspectos sociais, além disso “a assimilação dos saberes, compreendidos como dominantes, não devem e não podem ser questionados, mas absorvidos como uma verdade absoluta” (Landulfo, 2022, p. 96). O currículo é historicamente excludente, reproduz injustiças e privilegia aqueles que já têm todos os privilégios sociais, materiais e simbólicos. O currículo reflete a realidade e nesse caso, reflete os valores hegemônicos das classes dominantes. Assim, um currículo criticamente situado, almeja a instituição de espaços mais democráticos. Importa sempre se questionar que tipo de sociedade, de ser humano e de relações sociais o currículo pretende desenvolver? É um ser humano repetidor de discursos apto a se inserir no mercado ou um ser humano com pensamento crítico e espírito democrático? Ao se ter um desses projetos, o currículo privilegia determinados saberes e metodologias e

exclui outros. Por isso, a elaboração do currículo não é desinteressada e imparcial, mas conduzida pelas forças dominantes como instrumento de controle (Ortiz Alvarez, 2019, p. 148), e nessa elaboração o professor costuma estar ausente (Torres Santomé, 2013). Esse documento precisa estar conectado com o PPP, que define objetivos e metas e as estratégias para alcançá-los. A definição proposta por Lopes²⁷ (2010) abrange as três dimensões do PPP:

O Projeto Político Pedagógico é projeto porque reúne propostas de ações concretas que serão executadas durante determinado período de tempo. É político por considerar a instituição de ensino como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando seus rumos. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem e formação profissional (Ortiz Alvarez, 2019, p. 148).

González (1989, p. 114) afirma ainda que muitas vezes a elaboração ou reformulação dos currículos e das diretrizes têm motivos econômicos, em busca do recebimento de recursos do Ministério da Educação. O que leva a “desde a revisão de matrizes curriculares, sem um debate mais amplo sobre formação e currículo, até a imposição de políticas linguísticas específicas” (Picanço, 2012, p. 114). Portanto, para ela, não se pode considerar a falha como responsabilidade da universidade/escola somente, porque é antes de mais nada falha de políticas públicas.

É certo que além do currículo e do PPP, outros documentos são responsáveis por regular os cursos de formação de letras. A Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002 dispõe que os cursos de formação de professores precisam se adequar às diretrizes do MEC para a educação básica e para o curso de letras. Um outro exemplo é a LDB concebida por meio da Lei 9.394/96. Essas diretrizes dispõem sobre o perfil desejável do profissional de letras para sua atuação profissional, segundo Ortiz Alvarez (2019, p. 152) um dos preceitos é que possua “autonomia e criticidade” além de domínio da língua no que diz respeito a “sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Uma outra capacidade prevista é a de conseguir relacionar conhecimentos e teorias, ela está baseada em “crenças e valores que nos fazem tomar decisões e assumir determinadas atitudes perante

27

Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>.

situações problema [...]” (Ortiz Alvarez, 2019, 154-155). É papel do professor se preocupar com o desenvolvimento de habilidades culturais nos alunos, passando por perspectivas históricas. Para que isso seja cumprido os conhecimentos dos cursos de formação devem ser capazes de expor aos alunos "sobre o ensino da língua como prática discursiva, de natureza social” para que “compreenda os elementos que a organizam enquanto recursos para expressar pontos de vista seja discordando, concordando, ocultando valores, desvendando mitos” (Ortiz Alvarez, 2019, p. 165). A formação precisa, portanto, preparar professores que se comprometam com a realidade que os cerca e possam refletir sobre as suas crenças e atitudes, de modo que possam transformá-las para oferecer aos seus alunos uma perspectiva integral e crítica sobre o mundo.

No âmbito desta pesquisa, nos interessa especificamente os documentos que regulam os cursos de licenciatura em Letras Espanhol. Neste sentido, analisaremos o Projeto Pedagógico de Curso do Espanhol (PPC) da instituição alvo desta pesquisa. Trata-se de um documento acadêmico que define as características de um curso universitário. Um dos princípios sobre o qual se baseia este documento é o desenvolvimento da criticidade relacionada à realidade, é preciso “preparar docentes altamente qualificados, com postura crítica, analítica e argumentativa e dentro de uma perspectiva intercultural” (Brasil, 2015, p. 8). Devido à proximidade do Brasil com os países falantes de espanhol, geográfica, histórica, afetiva e cultural, o PPC prevê uma abordagem intercultural a fim de promover interações com essas comunidades linguísticas e reflexão sobre a sua historicidade. Ainda segundo o PPC, o aluno precisa ser capaz de refletir sobre as suas práticas docentes em cada uma das disciplinas.

O currículo do curso possui como princípios orientadores a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização. De maneira que aborde questões relevantes da realidade que invocam diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a compreensão e análise dos seus aspectos socioculturais. Incorporam-se, assim, os sentidos sociais.

Entre os objetivos do curso de formação, segundo o PPC, está o de despertar nos alunos a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, da linguagem como prática social e “ser conscientes da sua importância enquanto agentes de transformação

social, e a lutar pelo ideal da universalização e democratização do saber e dos bens culturais” (Brasil, 2015, p. 12). Já como habilidades e competências a serem desenvolvidas, podemos destacar a consciência intercultural, compreendendo a língua enquanto objeto dinâmico que está influenciada pelos aspectos social, cultural e ideológico do contexto, além de “atitude de acolhimento e respeito à diversidade étnico-cultural” (Brasil, 2015, p. 19). No que diz respeito à língua, se espera que o profissional domine suas estruturas e funcionamento, mas também reconhecer a forma linguística e cultural, embora é válido considerar que “o processo de inserção numa língua é sempre incompleto, disperso, não-linear, mesmo que se pretenda o contrário” (Barros; Costa, 2010, p. 183). O tipo de abordagem adotada define toda a estruturação do curso, pois “o enfoque escolhido exerce influência sobre o planejamento de cursos, produção de materiais, metodologia de ensino adotada e sistema de avaliação proposto”²⁸ (Barros; Costa, 2010, p. 77, tradução minha). Objetiva-se formar profissionais com conhecimentos teóricos, metodológicos, éticos e políticos pautados na reflexão e ação.

O perfil dos profissionais de letras pretendido é que tenham o pensamento reflexivo, capacidade crítica sobre as relações nos diferentes contextos, domínio de conhecimentos culturais a serem transmitidos e comprometimento social e político. O profissional de letras tenta ser consciente do seu papel no ensino de uma língua, difundindo também valores culturais, sociais e políticos que são inerentes à essa língua. O professor de língua espanhola buscará conhecer sobretudo as relações de poder que se formam na estruturação das línguas. Essa formação, de caráter inclusivo e autônomo, precisa abarcar a compreensão da organização política e social da realidade, no combate à difusão de desigualdades e preconceitos. É contraditório, no entanto, que se pretenda que o professor seja capaz de desenvolver sua autonomia crítica e atuação decolonial, levando em consideração que a formação prevista nos documentos como o PPP e o PPC se baseia em competências, conhecimentos e habilidades a serem aprendidos para o ingresso no mercado de trabalho, desprezando elementos contextuais da atividade docente.

O documento organiza a divisão das disciplinas do curso em grupos e, ao definir seus escopos, refém de outros documentos orientadores da educação

²⁸“el enfoque elegido ejerce influencia en la planificación de cursos, producción de materiales, metodología de enseñanza adoptada y sistema de evaluación propuesto” (Barro; Costa, 2010, p. 77).

linguística no país, entende a formação dos estudantes a partir da noção de competência, o que para autores como Techio e Netizel (2023) (a quem nos filiamos), responde a uma lógica mercantilista e eurocentrada da educação. Assim, o primeiro grupo é o da competência linguística e comunicativa, envolvendo a oralidade, escrita, compreensão auditiva e leitura. O segundo grupo é do conhecimento linguístico teórico que trata de fenômenos estruturais da língua espanhola. O terceiro grupo pertence aos conhecimentos literários, que como sugere o próprio nome, trata de fenômenos literários. O quarto e último grupo é chamado “ensino/didática” que tem por objetivo desenvolver as capacidades necessárias para a prática profissional, enfocando conhecimentos sobre a educação e mais especificamente no Brasil.

Analisando os quatro grupos nos quais as disciplinas são dispostas, não encontramos nenhuma menção ao elemento cultural da língua, embora isso seja fixado em diversos pontos do documento. Os dois primeiros grupos de disciplinas destinadas exclusivamente à língua estão dispostos de maneira que o centro é a língua per se, isolada do elemento contextual, social e cultural que lhe é constitutivo. Embora a proposta explicita que “a metodologia de ensino utilizada [...] busca propiciar aos alunos um espaço de reflexão a respeito de questões educacionais, sociais, culturais e também pessoais” (Brasil, 2015, p. 28), isto ficará por conta do professor e de sua compreensão do que seja língua(gens). Para exemplificar isso, podemos citar duas disciplinas previstas na grade curricular obrigatória de caráter estruturalista que são “gramática da língua espanhola” e “gramática comparada”. No entanto, algumas disciplinas apesar de não mencionar diretamente a diversidade do espanhol, poderiam ser capazes de proporcionar, segundo a condução do professor, um ambiente propício para que o assunto fosse abordado, como as chamadas “Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito” que se desdobra durante os três semestres iniciais do curso. A ementa da disciplina estabelece como objetivo “desenvolver progressivamente a competência comunicativa, oral e escrita [...] procurando que os materiais didáticos estejam relacionados com aspectos fundamentais da cultura e da vida no mundo hispânico”. Por outro lado, há apenas uma única disciplina que cita explicitamente a diversidade linguística da língua, que é a “Espanhol peninsular e espanhol de América”. Na ementa desta disciplina o que

se propõe enquanto conteúdos são *“la lengua española: variedad y unidad. Lenguas y dialectos de España. Principales rasgos del español de España. Áreas lingüísticas en América. Principales rasgos del español de América”*. Como indicado na Coleção Explorando o Ensino (2010, p. 65) é comum no meio acadêmico relações de poder “que perpetuam a valorização de determinados conhecimentos e o descrédito de outros”. Silva (2020, p. 156, tradução minha) considera imprescindível que os professores “reflitam sobre a didática da variação lingüística para o seu contexto de ensino, tendo em conta o entorno geográfico do nosso país”²⁹.

O mesmo autor (Silva, 2020, p. 157-167, tradução minha), ao analisar alguns PPC de diversas instituições, nos fala que sobre a diversidade do espanhol, muitos dos PPP “são incoerentes ao pretender que os alunos tenham conhecimentos sobre este tema, mas não oferecem disciplinas nem conteúdos referentes ao mesmo”³⁰, quando não destinam uma carga horária reduzida para essas disciplinas e também que “os sentimentos negativos à diversidade linguística costumam ser comuns e resulta difícil arrancá-los do imaginário dos alunos - e, às vezes, também do dos professores”³¹, o que implica uma maior atenção à diversidade nas diretrizes desses cursos. A proposta ideal de formação de professores de espanhol seria de um profissional que contribua para “derrubar preconceitos e falsas crenças que giram ao redor da uniformidade das línguas ou a imposição de uma variedade como o melhor modelo de língua”³² (Martins, 2019, p. 24, tradução minha).

Uma orientação dada por Silva (2020, p. 168) diz respeito a não propor aos alunos nos semestres iniciais, discussões teóricas sobre a diversidade do espanhol, pois, eles nem sequer conhecem a estrutura da língua e a sua diversidade linguística e pode acabar se tornando ainda mais confuso. Entretanto, conforme Serrani, em visões como essa predomina o implícito de que “a língua preexiste ao discurso” (2010, p. 63), o que leva à formulação de currículos meramente linguísticos que desconsideram as circunstâncias da enunciação e que “não

²⁹ *“reflexionen sobre la didáctica de la variación lingüística para su contexto de enseñanza, teniendo en cuenta el entorno geográfico de nuestro país”* (Silva, 2020, p. 157-167).

³⁰ *“son incoherentes al pretender que los alumnos tengan conocimientos sobre este tema, pero no ofrecen asignaturas ni contenidos referentes al mismo”* (Silva, 2020, p. 157-158).

³¹ *“los sentimientos negativos hacia la diversidad lingüística suele ser común y resulta difícil desarraigados del imaginario de los alumnos —y, a veces, también del de los profesores”* (Silva, 2020, p. 157-167).

³² *“romper prejuicios y falsas creencias que giran alrededor de la uniformidad de las lenguas o la imposición de una variedad como el mejor modelo de lengua”* (Martins, 2019, p. 24).

propiciam que a subjetividade mais profunda do estudante venha à tona” nas práticas languageiras em sala de aula. Apresentar e discutir a diversidade linguística em sala de aula e tomar consciência da mesma, principalmente do universo diverso do espanhol, permite ao estudante se situar no mundo, pensar o mundo e lê-lo.

Não quero generalizar este panorama, mas observo que a formação de professores de espanhol, ao menos na universidade pesquisada, ainda está muito voltada para o domínio da língua, ignorando a sua relação com o social e a cultura. E ainda assim esse conhecimento estrutural fica aquém do esperado para um professor de língua, fato este que é reconhecido pelos professores participantes da pesquisa como veremos mais adiante. A formação é concebida como a apreensão de conceitos teóricos que serão aplicados. O principal motivo para isto é, segundo González (1989, p. 124-125), a dificuldade que alguns professores têm em estabelecer a relação entre língua e cultura, concebendo-os separadamente. Acredito que o PPC falha ao não compreender a língua como fenômeno social e pode nos levar a duas visões diferentes a respeito da figura do professor: a primeira do mercado de trabalho exige um profissional com pleno domínio da língua e das técnicas de ensino; em contraposição para a concepção acadêmica o importante é que o docente esteja apto para produzir conhecimento e refletir sobre o ensino-aprendizagem (González, 1989, p. 126). Mateus (2002, p. 12), mencionado na tese de Ferreira (2009, p. 27), afirma que:

Se não ampliarmos a prática da pesquisa estimulando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, os cursos de licenciatura estarão fadados ao constante reproduzir de conhecimentos ultrapassados e distantes das necessidades contemporâneas.

O próprio arquivo nos diz também “os professores constroem suas práticas educacionais a partir de suas experiências enquanto alunos” (Ferreira, 2009, p. 19). Pensar na formação de professores implica considerar também a sua prática na educação básica. Sobre isso Pessoa (2022, p. 277) argumenta:

[...] não se pode pensar, quando se trata de cursos de licenciatura, em universidade sem escola e em escola sem universidade, pois não se pode definir previamente que conhecimentos são necessários para a profissionalização docente sem o conhecimento do contexto; esse conhecimento só faz sentido se discutido à luz dos valores, da história e das práxis das instituições escolares.

Portanto, a falta de disciplinas que abordem os temas culturais, políticos, sociais e históricos nos cursos de formação acaba por influenciar a prática desses futuros professores e os contextos de sala de aula, embora “a formação do professor de ELE costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las” (Barros; Costa, 2010, p. 64). Um caminho alternativo para transformar a prática docente é a adoção da perspectiva intercultural, abordada na próxima seção.

3. A FORMAÇÃO PLURICULTURAL PARA A CIDADANIA COMO AGENDA DA LA

[...] aprender a ensinar é um processo em constante movimento [...]. Esse aprendizado, que começa desde que as crianças tomam contacto com os papéis na sala de aula e se prolonga pelos cursos de formação, marca de modo significativo o modo como os alunos se transformam em professores (Gimenez, 2004, p. 173-175).

3.1 A perspectiva interculturalmente crítica e decolonial na educação linguística

Com a colonização da maioria dos países da América pela Europa, constituiu-se uma forma de pensamento muito particular, na qual os colonizadores impuseram aos colonizados suas formas culturais, políticas, sociais e linguísticas, sua linguagem, sua forma de categorizar o mundo. Acreditamos como Almeida Lopes (2018, p. 30) que a escola é uma das instituições responsáveis por promover ou superar estereótipos em relação aos países sul-americanos, herança das memórias coloniais. Mas, essa mesma escola se caracteriza pelo seu papel "padronizador, homogeneizador e monocultural" e por ter dificuldades para lidar com a diversidade (Candau, 2011, p. 14). Assim, como vem sendo proposta pelas pesquisas atuais em Linguística Aplicada, para romper com mentalidade e estrutura coloniais que caracterizam a escola, que muitas vezes continua invisibilizando os sujeitos e discursos postos à margem historicamente, é fundamental que se adote uma postura interculturalmente crítica e decolonial.

A decolonialidade, na perspectiva de Almeida Lopes (2018, p. 40), "se refere ao processo de desmistificação da homogeneização europeia [...] a partir de um processo de ressignificação do imaginário". Decolonizar é, portanto, uma maneira de se questionar a dominação e a exclusão originadas nas relações que se estabeleceram a partir do processo colonial e de superar a colonialidade através de "outras formas de poder, saber e ser" (Matos, 2020, p. 96). As estruturas sociais atuais da América Latina foram formadas a partir do sistema colonial, que impôs a sua maneira de ver o mundo e classificou os sujeitos e os situou em seus respectivos papéis, tomando como eixo organizador. A categoria raça, validando

como superior o homem branco, católico, europeu, hétero, masculino. É interessante mencionar que essa noção da Europa como naturalmente superior baseia-se no pensamento considerado moderno e avançado, curiosamente difundido por este mesmo grupo, e dissocia-se totalmente “das invasões e dos genocídios que a Europa praticou em outras partes do mundo, bem como da exploração econômica que exerce em tais partes e a partir da qual se enriquece” (Santana, 2022, p. 61).

Decolonialidade e interculturalidade estão imbricados, já que uma definição apropriada para a função da decolonialidade seria:

A interculturalidade crítica e a decolonialidade neste sentido, são projetos, processos e lutas que se entrelaçam conceitualmente e pedagogicamente, encorajando força, iniciativa e agência ética-moral que fazem questionar, transtornar, sacudir, rearmar e construir³³ (Walsh, 2010, p. 92, tradução minha).

Como forma de desconstruir preconceitos e estereótipos decorrentes das relações de poder existentes, defende-se a interculturalidade como principal alternativa. Os preconceitos e estereótipos que alimentamos impedem que haja um diálogo intercultural, como bem apontado por Walsh (2009, p. 12) se trata de um processo de “*desaprender lo aprendido para volver a aprender*”, isso significa dizer que é realizada uma ressignificação daquilo que se considera saber, propondo uma outra forma de conceber a realidade e de lidar com as diferenças culturais.

Candau (2008, p. 52) define a interculturalidade como orientada “à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. A interculturalidade atende à necessidade de relações entre os distintos grupos culturais, confrontando a discriminação e a exclusão e de formar cidadãos conscientes “capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural³⁴” (Walsh, 2010, p. 76, tradução minha).

Retomando a imagem da escola (em todos seus níveis), ela pode ser (e de fato é) monocultural e monolinguística, e em suas discussões e espaços, tende a constituir um microcosmo da sociedade: as mesmas resistências à diversidade que vemos em sociedade ocorrem também, mesmo que inconscientemente, no âmbito

³³ “*La interculturalidad crítica y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretelen conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir*” (Walsh, 2010, p. 92).

³⁴ “*capazes de trabalhar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural*” (Walsh, 2010, p. 76).

educacional. A instituição escola opera dentro da colonialidade. Cabe a nós, professores, desnaturalizar (inclusive em nós mesmos) o que tem sido convencionalmente aceito, mas a nossa opção decolonial costuma barrar em currículos coloniais, não é um trabalho fácil, como mostra Matos em seu texto "Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol" (2020). Nele a autora comenta exemplos de políticas coloniais no Brasil, tais como o Programa escola sem partido, a Reforma do Ensino Médio e a retirada do espanhol como disciplina obrigatória do currículo do ensino médio. Segundo a autora, a educação atual contribui para o que ela chama de "colonização das mentes"³⁵ (Matos, 2020, p. 28, 29, tradução minha), termo que indica que tudo aquilo que é considerado bom, avançado e civilizado pertence à Europa, e está relacionado principalmente ao branco, pois a branquitude legítima e define o outro à medida que evoca "uma superioridade histórica, geográfica, econômica, cultural, e, principalmente, política" e assim, "impõe sua visão de si e dos demais como única" (Botelho, 2022, p. 34, 39). Essa estrutura, fruto dos processos coloniais, consolida representações sociais sobre a branquitude como algo positivo e desejável, enquanto as manifestações dos grupos colonizados, entre elas a língua, passam por um processo de desumanização, tidas por "formas incapazes de expressar aquelas ideias que os colonizadores imaginam como integrais do ser plenamente humano"³⁶ (Veronelli, 2019, p. 151, tradução minha).

Lidar com diversidade não é algo novo. Desde os anos 60 têm-se pressões de movimentos sociais pela reivindicação de direitos. Na tradição anglo-saxã, a bandeira do multiculturalismo foi forte no âmbito educacional, até então caracterizado pela segregação. Mas o multiculturalismo está distante de resolver o problema da convivência entre grupos culturais diferentes. Ele tem sido compreendido e adaptado desde várias perspectivas. Numa delas, entende-se que todos somos iguais, ao menos intelectualmente, daí que o que alcançamos na vida depende absolutamente das nossas escolhas; a chamada meritocracia, como afirma Maher (2007, p. 259). Desde outra perspectiva a ênfase está em alabar a diferença, o que resulta na compreensão das culturas como sendo autênticas. Em ambos, as

³⁵ "colonización de las mentes" (Matos, 2020, p. 28, 29).

³⁶ "*formas incapaces de expresar aquellas ideas que los colonizadores imaginan como integrales del ser plenamente humano*" (Veronelli, 2019, p. 151).

questões de poder que atravessam a estrutura social são descuidadas, e as coisas ficam do jeito que estão. Tolera-se o diferente, assimila-se o diferente. Trata-se, portanto, de uma tentativa de promover a igualdade, mas que é na verdade uma coexistência de uma cultura principal com outras tidas como inferiores, sem estabelecer um diálogo com elas (Matos, 2014a, p. 97).

A inclusão da diversidade a partir dessa noção de multiculturalismo é motivada não com o objetivo de transformar a estrutura social, mas de mantê-la tal como está; inclui-se para controlar. Alguns pesquisadores adotam o termo desde outra compreensão, acrescentando o adjetivo crítico, que viria a ser o que se conhece na América Latina como a interculturalidade. Mas sobre isto trataremos na próxima seção.

Voltando ao tema em tela, acreditamos que assumir uma postura decolonial implica considerar as culturas negadas e marginalizadas, assim como também refletir sobre as nossas próprias práticas que por vezes se manifestam na reprodução do pensamento ocidental colonial. Nesse cenário, a educação pode ocultar as práticas de dominação ou evidenciá-las promovendo um caminho de emancipação (Walsh, 2009, p. 34), mas, como esperar ou exigir do professor uma postura intercultural e decolonial se na formação as disciplinas não abordam esses tópicos e os documentos que orientam a educação estipulam uma formação por competências, para formar estudantes aptos ou não para o mercado de trabalho?

Para transformar a realidade, precisamos conhecê-la, tornar o mundo mais justo e mais ético envolve também o processo de compreensão das distintas relações que se estabelecem nele. A naturalização da cultura europeia enquanto superior é na opinião de Quijano (2014, p. 788) uma operação mental baseada em categorias binárias de classificação do mundo em oriente e ocidente, primitivo e civilizado, irracional e racional e que justificam também a noção de inferioridade e superioridade. Esse pensamento é caracterizado “pela invisibilidade total do que se percebe como ‘o outro lado da linha’, com isso, o que existe e importa é apenas o que está deste lado da linha” (Rosa, 2022, p. 26). É importante ter consciência que essas posições atuam através de estruturas racistas, “produzindo a zona do ser e a do não-ser, na qual os sujeitos coloniais habitam a zona do não-ser, sendo invisibilizados pelo olhar imperial” (Matos, 2020, p. 100). A organização de raças se

dá desde uma perspectiva eurocêntrica e sobretudo, branca, que são vistas como modelos neutros e universais, assim como a identidade ela se constroi em contextos historicamente específicos. Em conjunto com as relações de poder, essa instância age como instrumento de opressão e silenciamento.

No âmbito da educação, a visão de Paulo Freire (1987) ratifica que a educação nunca é neutra, já que “toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”, portanto, no processo de ensino e aprendizagem se faz opção por determinados discursos que beneficiam ou prejudicam grupos específicos. Essa prática se estende aos currículos, onde são escolhidos os conhecimentos que devem ou não ser ensinados. Conhecer os atores sociais envolvidos nos discursos que determinam as práticas educacionais é fundamental para “re-narrar discursividades hegemônicas, de maneira que grupos historicamente marginalizados também sejam sujeitos políticos e, conseqüentemente, politizados” (Matos, 2020, p. 94). Na perspectiva colonial o mundo é comumente dividido em sul e norte, que remetem à categoria binária apresentada anteriormente, em que um é sempre sinônimo de algo positivo ao passo que outro sempre é representado pelo negativo. Aqui o sul e o norte não necessariamente estão marcados pela posição territorial, mas sim baseado em relações coloniais:

O Sul mencionado não, necessariamente, o Sul geográfico, mas sim um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados. Depreendemos daí, as concepções de Norte e Sul global, no qual o Norte global é referente aos países mais desenvolvidos economicamente e que atuaram historicamente como colonizadores, independente de sua localização. Já os países do Sul global são entendidos como subdesenvolvidos e que sofreram processos de colonização [...] (Matos, 2020, p. 95).

Além disso, o Norte é concebido como uma referência a seguir, a direção certa e um modelo de moral (Silva Júnior, 2022, p. 341). O termo “sulear” trazido na pesquisa de Matos (2020, p. 95) visa a promoção das identidades do Sul, tradicionalmente marginalizadas em vista do prestígio e hegemonia do Norte, voltando-se para sua própria realidade, por meio do reconhecimento e da transformação. Alexandre (2019, p. 142) afirma que “a América Latina é uma das representantes da voz do Sul, pois se trata de uma periferia histórica desmedidamente explorada” e que até os dias atuais traz consigo marcas causadas neste processo. Lessa (2013, p. 23) reitera ainda que as identidades

latino-americanas se configuram sobre uma visão reducionista, uma “ideologia do silêncio, do apagamento, do que deve ser abafado, calado e finalmente sufocado”. A esse respeito Quijano (2009, p. 73-74) justifica que a constituição da América Latina coincidiu com o surgimento do capitalismo centrado em zonas ocidentais e essa relação configurou um contexto específico de dominação eurocêntrica, denominado de modernidade. Segundo ele, é por meio do poder que situações de dominação, exploração e conflito se articulam por uma disputa pelo controle e asseguuração de padrões e que “mexe com certezas, com pré-construídos, com verdades, com um modo excessivamente pragmático de ver o mundo em que o capitalismo vem, ao longo da história, tentando nos fazer acreditar” (Barros; Costa, 2010, p. 189). O mundo hispânico percebido de maneira homogênea não dá lugar para que a diversidade linguística, social, cultural e histórica seja manifestada. Portanto, em uma prática decolonial preocupa-se em combater a invisibilidade da América Latina, viabilizando a sua presença no sistema educacional e dar espaço para que sejam ouvidas as suas vozes, “vozes que gritam e que sempre gritaram pelo direito de simplesmente falarem e de serem ouvidas, multiplicadas, compartilhadas, contestadas, revisadas, aprendidas” (Alexandre, 2022, p. 398), para isso também são respeitados os seus direitos linguísticos. A decolonialidade é concebida, portanto, para “intervir sobre as lutas ideológicas e de poder que envolvem as situações de contato de línguas, assim como criar mecanismos que permitam defender os direitos dos falantes” (Savendra; Lagares, 2012, p. 19). Os fundamentos da colonialidade determinam ainda as crenças e imaginários que os alunos possuem sobre a América Latina e as línguas que pertencem à região, como vimos nas seções anteriores.

4. O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresento ao leitor os princípios metodológicos que orientam o percurso desta pesquisa para se chegar ao objetivo pretendido. Além da abordagem e do tipo de pesquisa em que se situa este estudo, informo sobre os instrumentos desenhados para coletar os dados, o contexto em que esse processo se deu e as fases percorridas ao longo da pesquisa.

4.1 A abordagem e o tipo de pesquisa

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo, pois tem como principal objetivo observar e analisar a abordagem da diversidade linguística do espanhol na formação de professores a partir da visão de professores formadores e formados em uma universidade pública federal. O que interessa aqui é investigar a compreensão que um grupo de pessoas tem sobre um determinado assunto ou fenômeno. A pesquisa qualitativa, para Chizzotti (2006, p. 28), é aquela que “usando, ou não, quantificações, pretende interpretar o significado do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Podemos acrescentar sobre este tipo de pesquisa que ela defende a compreensão do “conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (González, 2005, p. 5), ou seja, o conhecimento se constroi a partir da experiência com a realidade e se busca compreender os sentidos a partir da subjetividade humana, manifestada nos seus interesses e contradições.

A pesquisa pretendida por mim, ao se inserir nas discussões travadas no campo da política linguística, abrange as relações de poder que atravessam o eixo língua-sociedade-política e adota uma postura crítica diante dos discursos relacionados à diversidade do espanhol. Os estudos linguísticos desde uma perspectiva crítica estão voltados para questões reais e adquire relevância à medida que “não é a simples aplicação da teoria para fins práticos”, porém que representa “relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral” (Rajagopalan, 2003, p. 12).

A pesquisa em Ciências Sociais, para Rosa e Mackedanz (2021, p. 3), envolve objetos, pessoas e visões de mundo historicamente constituídos. Isso quer dizer que abarca também posições ideológicas, sobretudo desde uma abordagem crítica que invoca questões pertinentes relacionadas às formas de poder e da sua influência sobre os valores sociais. Esta pesquisa constitui também uma pesquisa interpretativista que se propõe a compreender um determinado objeto através da sua subjetividade, neste tipo de pesquisa “o significado é negociado mutuamente no ato da interpretação; não é simplesmente descoberto” (Schwandt, 2006, p. 199) e além disso é um tipo de pesquisa na qual o fato é acessado por meio da interpretação dos distintos significados que o compõem, significados esses “construídos pelos participantes do mundo social” (Moita Lopes, 1994, p. 331-332).

Para a consecução dos objetivos mencionados antes, optei pelo estudo de caso exploratório, que constitui um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2008, p. 57), realizando uma descrição detalhada, esclarecendo o máximo de questões relevantes e construindo um conhecimento mais amplo.

Para Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Ou seja, ao me propor investigar se (e como) a diversidade do espanhol é abordada em um curso de formação de professores de línguas de uma universidade pública brasileira, isto é, em seu contexto real, é crucial a consideração do contexto em que esta se dá.

O estudo de caso no âmbito educacional supõe descrições de pressupostos teóricos e interpretações de significados a respeito do ensino e aprendizagem, por meio da “investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (Ventura, 2007, p. 384). Além disso, é um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65). Podem ser pesquisadas, nesta perspectiva,

instituições, grupos sociais, pessoas e seus discursos. No caso deste estudo, o nosso foco está centrado nas pessoas e seus discursos, bem como a instituição da qual fazem parte, pois neles podem se observar suas posições a respeito do assunto que nos interessa.

4.2 O desenho dos instrumentos

Para aproximar-me da realidade objeto desta pesquisa considero que um único instrumento é insuficiente, pois o estudo de caso se constroi a partir da convergência de várias perspectivas. Assim, para melhor compreender quais as crenças presentes na subjetividade dos participantes nesta pesquisa, proponho coletar os dados a partir dos seguintes instrumentos: entrevista, questionário e observação de aulas.

4.2.1 A entrevista

A entrevista realizada individualmente e de maneira virtual com professores de espanhol formadores e formados, pode contribuir para a construção de um panorama sobre como a abordagem da diversidade linguística no processo de formação, tem influenciado suas condutas em sala de aula. Segundo Gil (2008, p. 109), a entrevista, enquanto forma de coleta de dados mais espontânea, é “bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram”. Como instrumento, a entrevista permite coletar dados que refletem os valores e ações dos entrevistados, “através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (Cruz Neto, 2001, p. 57).

A entrevista proposta é a semiestruturada, que apesar de possuir questões previamente estabelecidas, apresenta certa flexibilidade e permite “interações ricas e respostas pessoais” (Vieira-Abrahão, 2004, p. 131). Para cada grupo de participantes foi elaborado um roteiro de perguntas para as entrevistas: para os professores formadores eram nove perguntas, e dez perguntas para os professores formados (ver quadros 1 e 2). Além das perguntas específicas, segundo o que

interessava saber da atuação docente e a opinião de cada grupo, a entrevista com os professores formados conta com uma imagem que não havia para os formadores. Essa escolha foi consciente, assim como da imagem selecionada, pois o objetivo pretendido com a figura era que os participantes fossem levados a pensar a relação entre a língua espanhola e os países latino-americanos, uma relação que muitas vezes está atravessada por preconceitos e estereótipos, tipificados na imagem escolhida de maneira folclórica. Acreditei que seria difícil identificar isso entre professores experientes, que têm uma trajetória acadêmica e profissional mais extensa e, conseqüentemente, possuem mais consciência dessas relações e poderiam mascarar em suas falas quaisquer traços de imaginários e atitudes resultantes de um projeto colonial que dá as costas para a heterogeneidade; diferente dos recém-formados, que por estarem começando a trilhar seus caminhos acadêmicos, talvez não possuam consciência dessas relações desiguais e podem estar, por isso, mais sujeitos a reproduzi-las, sobretudo inconscientemente.

Portanto, a entrevista aplicada teve como principal objetivo obter o máximo de informações sobre o que pensam a respeito da diversidade do espanhol na formação inicial e na prática docente. O leitor verá que tem perguntas que voltam sobre um mesmo tópico, porém, fazendo um percurso diferente. O objetivo foi o de confirmar as respostas a partir das suas regularidades.

Quadro 1- Entrevista com professores formadores

- 1) Para linguistas como Saussure, a língua é considerada como um sistema de signos, autônomo e organizado em níveis, estudada a partir de suas propriedades estruturais. Segundo outras perspectivas, “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marchuschi, 2008, p. 61). Você se identifica com alguma dessas posições? Fundamente sua resposta.
- 2) O que vem à sua mente quando você vê essa imagem?



Fonte: www.skill.com.br

- 3) Como você vê e entende o ensino e estudo da diversidade do espanhol no curso da licenciatura em espanhol onde você trabalha? Você considera esse estudo necessário? Explique.
- 4) Quais disciplinas você ministra atualmente? Nelas ou em outras você mostra a diversidade da língua espanhola? Como você faz isso? Pode pôr exemplos ou relatar alguma prática pedagógica feita?
- 5) Você costuma abordar temas culturais nas aulas? De que maneira?
- 6) O espanhol se realiza de múltiplas formas, no caso da variedade³⁷ relativa ao território, qual sua visão sobre a diversidade do espanhol?
- 7) Você se identifica com uma variedade territorial do espanhol? Qual? Por quê?
- 8) Você acredita que há uma variedade territorial que deva ser privilegiada em sala de aula?. Você acredita que essa sua percepção foi influência da sua formação? Qual sua contribuição pessoal para reforçar essa perspectiva?
- 9) Você corrige a pronúncia dos seus alunos segundo a variedade que usam em sala de aula?

³⁷ Foi utilizada a terminologia “variedade” nos instrumentos e ao adotar uma postura decolonial, conforme descrito nesta pesquisa, percebo essas marcas. No entanto, ela aparece pois apesar de nossos esforços, somos seres colonizados. Por outro lado, fazia-se necessário apresentar uma nomenclatura que fosse (re)conhecida pelos participantes, já que a diversidade do espanhol é representada com frequência como “variedades”.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Entrevista com professores formados

1) Para linguistas como Saussure, a língua é considerada como um sistema de signos, autônomo e organizado em níveis, estudada a partir de suas propriedades estruturais. Segundo outras perspectivas, “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008, p. 61). Você se identifica com alguma dessas posições? Fundamente sua resposta.

2) O que vem à sua mente quando você vê essa imagem?



Fonte: www.skill.com.br

3) E essa?



Fonte: stock.adobe.com

- 4) Baseado nos seus conhecimentos prévios e posteriores ao curso de licenciatura em espanhol e/ou na sua opinião, como você percebe a diversidade do espanhol?
- 5) Como você vê a relação do Brasil com os países de língua espanhola? Você percebe ou considera que no Brasil há a preferência por estudar uma determinada variedade do espanhol vinda de alguma região específica?
- 6) Durante a sua formação na licenciatura, a diversidade linguístico-cultural do espanhol foi apresentada, discutida e/ou trabalhada nas disciplinas ou em alguma em particular? (Caso a resposta seja afirmativa) Como foi? Você poderia contar um pouco sobre essa experiência? (Caso a resposta negativa ou se foi pouco abordada a diversidade) Por que você acha isso? Qual pode ter sido o motivo? Mesmo sendo pouco apresentado, você tinha conhecimento dessa diversidade? Foi atrás, estudou, se aproximou dela, como foi?
- 7) Você considera que conhecer e estudar a diversidade do espanhol (territorial, neste caso) é relevante ou benéfico para o estudante? Argumente.
- 8) Você fez opção por uma variedade para utilizar enquanto estudante e como professor em uma sala de aula? Qual? Por quê? (Caso a resposta seja afirmativa) Que critério você utiliza para a sua escolha? Você foi motivado por algum professor ou teve alguma motivação para isto?
- 9) Você trabalha ou mostra a diversidade linguístico-cultural do espanhol na sua prática docente? (Caso a resposta seja negativa) Por quê? (Caso a resposta seja afirmativa) Como você faz isso? Pode pôr algum exemplo? Você acha que foi preparado para trabalhar com a diversidade do espanhol durante a sua formação na universidade?
- 10) Você percebe alguma relação entre a sua formação e a sua prática docente atual? Comente sobre isso.

Fonte: Elaboração própria.

4.2.2 Observação de aula

A observação das aulas, sobretudo das disciplinas focadas no uso da língua, permite “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (Ludke; André, 2013, p. 26). A estratégia de observação busca obter informações sobre um contexto ou de um grupo social, a partir da interação do pesquisador com eles sem qualquer mediação. Sobre a relevância do uso da observação, nos fala Cruz Neto (2001, p. 59-60):

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Apesar dessa vantagem, é preciso que os participantes se sintam confortáveis durante o período de observação, para que não se perca a espontaneidade de suas ações. Como afirma Gil (2008, p. 101), isso pode gerar resultados poucos confiáveis porque "as pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade". O tipo de observação selecionada aqui é a simples, em que o pesquisador atua como espectador "permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação" (Gil, 2008, p. 101), ou seja, eu, pesquisadora, não interagi nem participei das aulas, apenas me limitei a observar e fazer anotações. Nesse sentido, elaborei um roteiro que continha as seguintes informações: data e horário da aula, número de alunos presentes, bem como aspectos relevantes para os objetivos pretendidos nesta pesquisa: 1) Tema da aula; 2) Metodologia utilizada; 3) Abordagem da diversidade linguística pelo professor; 4) Interação dos alunos em espanhol; 5) Resultados alcançados e 6) Mobilização de crenças e proposta de momentos de reflexão sobre elas.

4.2.3 O questionário

Por fim, os questionários – com sete e seis perguntas - foram aplicados com objetivo de obter informações sobre os perfis dos participantes como nome, idade, área e tempo de atuação, e submeter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver quadros 3 e 4 e Apêndice A).

Quadro 3 - Questionário - professores formadores

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Qual seu nome?2) Escolha um pseudônimo para ser utilizado no lugar do seu nome verdadeiro.3) Qual a sua idade?4) Há quanto tempo você leciona?5) Desde quando atua na formação de professores?6) Onde você leciona?7) Quais disciplinas já ministrou e ministra atualmente? |
|--|

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 - Questionário - professores formados

- 1) Qual seu nome?
- 2) Escolha um pseudônimo para ser utilizado no lugar do seu nome verdadeiro.
- 3) Qual a sua idade?
- 4) Quando você se formou em licenciatura espanhol?
- 5) Onde você trabalha atualmente?
- 6) Que disciplina você ministra?

Fonte: Elaboração própria.

Os instrumentos escolhidos têm como base o princípio de aproximar-se ao contexto do grupo a ser estudado, permitindo assim uma compreensão mais ampla do mesmo. A partir da interação com as pessoas, enfatiza Chizzotti (2006, p. 65), é possível compreender melhor “suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas”.

4.3 O contexto

A coleta de dados envolveu seis professores: três professoras formadoras de uma universidade pública brasileira no âmbito da licenciatura em Letras Espanhol e três professores de espanhol formados por estas professoras, atuantes em escolas públicas do Distrito Federal, licenciados no curso de Letras Espanhol na mesma universidade. A seleção dos participantes foi motivada por dois fatores: o primeiro é a sua relação com a universidade analisada, já que todos os professores formados entrevistados foram licenciados nesta instituição e pelas mesmas professoras formadoras que participaram da pesquisa. Além disso, no caso das professoras formadoras, as disciplinas que lecionam ou já lecionaram foram um fator determinante para a escolha delas, pois são disciplinas que preveem o tratamento da diversidade do espanhol, por ser esse tema o objeto de interesse desta pesquisa. O segundo motivo se deu pela facilidade de acesso a eles, haja visto que estão engajados e preocupados com temas que se relacionam à docência e que os afetam diretamente e por esse motivo todos deram um retorno positivo e animado diante do convite para participar da pesquisa. Além disso, por ter sido estudante desse mesmo curso de graduação, tive mais viabilidade para contatá-los.

Parte do levantamento dos dados ocorreu de maneira virtual, por meio de videochamadas através do programa *Microsoft Teams* e da disponibilização do

questionário no *Google Formulários*. Essa escolha foi motivada pela maior flexibilidade que poderia proporcionar a ambas as partes em comparação aos encontros presenciais, levando em consideração que tanto os professores entrevistados como a entrevistadora estavam com as agendas apertadas na época em que foi feito o contato, o que demandaria também o deslocamento de uma ou das duas partes para reunir-se. Dessa forma, ao realizá-lo de maneira virtual foi possível otimizar o tempo. Entretanto, as observações de aulas ocorreram de maneira presencial, pois era o formato habitual das aulas ofertadas na universidade em questão, não havendo a possibilidade de que fossem realizadas à distância.

Os participantes da pesquisa constituem-se de três professoras formadoras de um curso de licenciatura em letras espanhol de uma universidade pública brasileira do Centro-Oeste e três professores de espanhol formados nessa mesma instituição. O curso em questão está em vigência desde 1995 e é integralmente presencial e no turno noturno, totalizando 3.210 horas totais. O currículo atual foi estabelecido no ano de 2015 a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, instituídas pela resolução CNE/CP 02/2015. São ofertadas 30 vagas para ingresso semestralmente, sendo o seu período de duração de no mínimo 8 semestres e no máximo, 16. Segundo a estrutura de avaliação interna da universidade, entre 2012 e 2016, o número de ingressantes no curso, dividido entre dois semestres anuais, foi respectivamente 77, 57, 65, 62 e 79, ao passo que nos mesmos anos, 28, 26, 46, 21 e 26 foi o número de alunos que se formaram. Os dados do último ano, muito similar aos dos anos anteriores, indicam que em 2022 foram 65 alunos ingressantes e 26 formados.

Através dos questionários foi possível levantar informações do perfil dos professores, visando assim “proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada” (Gil, 2008, p. 121). As três professoras formadoras se chamam Luísa, Lunajana e Mariana e os três professores formados, Pablo, Maria e Patrícia (pseudônimos escolhidos por eles mesmos).

A professora Luísa tem 36 anos e atua há 15 na docência e especificamente na formação de professores desde 2016. Já ministrou, na universidade alvo desta investigação, as disciplinas Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1, 2 e 3; Expressão oral da língua espanhola e Língua Espanhola 1 e 2. Atualmente ministra

Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3 e Espanhol Peninsular e Espanhol de América. A segunda formadora, Lunajana, tem 48 anos, é professora há 33 anos e sua história com a formação de professores começou em 2005. Já ministrou as disciplinas Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1, 2 e 3, mas atualmente se mantém com as disciplinas Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1 e Métodos de Ensino de Espanhol como Segunda Língua. Já a professora Mariana tem 52 anos, sendo 32 destes como professora e 26, direcionados à formação de professores. Lecionou diversas disciplinas, entre elas: Língua Espanhola; Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito; Usos Especializados de Espanhol; Métodos de Análise de Textos em Espanhol; Espanhol Peninsular e Espanhol de América; Métodos de Ensino de Espanhol como 2ª Língua. Entretanto, há 20 anos vem regendo a disciplina Seminário de Tópicos de Ensino em Língua Espanhola e Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira 2.

Entre os professores formados, todos na mesma instituição, temos o Pablo, de 30 anos, que se graduou em 2019 e atualmente ensina espanhol em uma escola de idiomas mantida pelo governo, atuando junto a turmas iniciantes, intermediárias e avançadas. Com jornada semelhante, a professora Maria, de 24 anos, se formou em 2021 e leciona espanhol em uma escola pública para turmas de ensino médio. Por fim, a docente Patrícia, de 25 anos, concluiu a licenciatura em espanhol em 2019 e, apesar de ter trabalhado também em escolas públicas de ensino médio, atualmente não está em sala de aula por decisão pessoal.

4.4 Sobre a ética

Na realização de pesquisas científicas incide a ética, que pondera sobre as normas que guiam os procedimentos e a condução da pesquisa realizada com humanos. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 75), há duas questões éticas primordiais: “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”.

Os riscos, ainda que reduzidos, se relacionam à elaboração de instrumentos e aos possíveis dados coletados, que poderão ser insuficientes e/ou não colaborar para a consecução dos objetivos iniciais propostos. Entretanto, se for este o caso, a

análise de dados identificará este fato e tentará explicitar o motivo da discordância. Em relação aos instrumentos aplicados de maneira virtual, cabe explicitar que há riscos em relação às tecnologias utilizadas, em relação ao vazamento de dados, pois nem sempre o pesquisador será capaz de assegurar a confidencialidade segundo as políticas de uso das ferramentas digitais. Além disso, é possível citar o risco de danos aos participantes, especialmente no âmbito profissional no caso desta pesquisa, já que os dados coletados através dos instrumentos, bem como a análise e conclusões desses dados incidem sobre a crítica a um curso de graduação em uma universidade específica e relatam a atuação docente de professores brasileiros. A respeito destes riscos foi levado em consideração o tratamento de forma respeitosa com o participante, a concordância em participar (podendo haver recusa livremente), a proteção de sua identidade sob anonimato, a explicitação dos procedimentos e objeto de pesquisa, a averiguação pelo pesquisador de informação sobre as políticas de privacidade das ferramentas tecnológicas utilizadas, o convite via e-mail exclusivamente com cada participante, de modo a não compartilhar suas informações pessoais com os demais participantes, a responsabilidade de armazenamento dos dados obtidos e a não distorção destes dados, representados de maneira precisa. Para isso, o pesquisador precisa estar consciente do seu envolvimento e responsabilidade ética com a comunidade que está pesquisando, para que a pesquisa aporte algum benefício. E foi o nosso compromisso aqui.

Dentro dessas questões os participantes têm que concordar voluntariamente em participar da pesquisa e estarem cientes, a partir do acesso a informações completas e claras sobre a sua participação, que as identidades das pessoas e dos lugares serão protegidas pelo pesquisador e além disso os dados obtidos devem ser fidedignos, já que fraudes e omissões constituem atitudes antiéticas dentro da pesquisa científica (Christians, 2006, p. 146-147). Como forma de garantir isso foi apresentado aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido, que explicitava a gravação das entrevistas, a garantia de proteção e sigilo à identidade de cada participante e a autorização para que suas falas fossem utilizadas (integral ou parcialmente) nesta pesquisa.

Por fim, com a intenção de assegurar que a investigação estivesse de acordo com os parâmetros éticos da pesquisa científica, ela foi submetida à Plataforma

Brasil, nº de projeto 76041823.6.0000.5540, para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

4.5 Relato das fases pelas quais a coleta de dados passou

Depois de elaborados os instrumentos, entrei em contato com possíveis participantes da pesquisa. Inicialmente escrevi um e-mail para cada um deles com o convite para participar, explicando que se tratava de uma pesquisa de mestrado na área de formação de professores de espanhol e ressaltando a importância da sua contribuição. Em anexo no e-mail, enviei um formulário com as perguntas do questionário a fim de traçar os seus perfis, além disso o formulário também continha um termo de consentimento livre e esclarecido para ser preenchido, caso aceitassem participar da pesquisa, em conformidade ou não com os procedimentos a que seriam submetidos e as condições para participar. Após responderem o questionário e o termo de consentimento livre e esclarecido, por meio deste e-mail marcamos as datas e horários das entrevistas, que se realizaram de maneira virtual pela plataforma Microsoft Teams. As primeiras três entrevistas foram com professores de espanhol formados e as três subsequentes, com as professoras formadoras.

Na primeira entrevista, realizada com o professor Pablo, nos reunimos por videochamada em 25 de abril de 2023 às 19:55. Na ocasião, tive a oportunidade de repetir mais uma vez os elementos do termo de consentimento livre e esclarecido. Após a concordância do entrevistado, demos início à entrevista, que durou 25 minutos. O participante respondeu às perguntas de forma mais objetiva, o que implicou que algumas vezes eu fizesse perguntas complementares para que ele desenvolvesse mais o tema, para poder contar com material mais amplo para a análise. Também houve problemas com a conexão da internet, provocando travamentos na chamada e fazendo com que fosse preciso repetir por mais de uma vez perguntas ou respostas para que fossem compreendidas.

A segunda entrevista foi com a professora Patrícia, iniciada às 20:15 do dia 28 de abril de 2023, e durou 39 minutos. Assim como na primeira entrevista e todas as outras que se seguiram, em um primeiro momento li junto à participante o termo

de consentimento livre e esclarecido e confirmei a sua concordância com os termos nele trazidos. A segunda participante trouxe respostas mais extensas e experiências pessoais, o que permitiu que eu me mantivesse mais fiel ao roteiro de perguntas elaborado.

A terceira participante foi a professora Maria, entrevistada no dia 2 de maio de 2023 às 13:10 com duração de 23 minutos. Assim como o primeiro entrevistado, a participante deu respostas mais objetivas, com quem não consegui instigar um maior desenvolvimento. Isso porque muitas das perguntas a participante não tinha uma opinião prévia e teve dificuldade para formular as respostas. Por esse motivo, foi a entrevista mais curta.

A entrevista com a primeira professora formadora, Lunajana, ocorreu em 4 de maio de 2023 às 15:30. Embora o horário acordado inicialmente tivesse sido uma hora mais cedo, por imprevistos motivados por questões pessoais da entrevistada, precisou ser adiado em uma hora, o que não prejudicou o curso da entrevista. A conexão de internet estava falhando, o que em alguns momentos impediu uma clara comunicação entre as partes, tornando-se algumas frases e enunciados irrecuperáveis. A entrevista durou apenas 14 minutos. Mas apesar do tempo curto, o material obtido foi muito relevante para a pesquisa, assim como as falas da professora, que por sua experiência, trouxeram uma rica contribuição para os dados.

A segunda entrevista com a professora Mariana foi realizada em 5 de maio de 2023 às 10h e teve uma duração de 38 minutos. A entrevista fluiu na forma de uma conversa muito agradável, na qual a professora compartilhou suas experiências pessoais, crenças e pontos de vista sobre os tópicos que se apresentavam nas perguntas. Ela salientou que o objeto desta pesquisa já fora tema de interesse antes, de modo que constituiu em momentos de sua trajetória acadêmica objeto de seu estudo e especialização.

No mesmo dia, na parte da tarde, às 15h, aconteceu a entrevista com a professora Luísa, e durou 30 minutos. A participante também demonstrou interesse no tema desta pesquisa e demonstrou ter conhecimentos da área, trazendo questões teóricas e exemplos concretos da sua prática docente, o que tornou o seu relato muito interessante e proveitoso.

Todos os/as entrevistados/as fizeram comentários sobre o seu interesse no objeto da pesquisa apresentado. Ao final, foi realizada uma transcrição do áudio para posterior seleção e análise dos dados.

Após as entrevistas, me pareceram insuficientes os dados coletados, pois não tínhamos uma amostra prática das professoras formadoras entrevistadas que pudesse confirmar (ou não) os seus posicionamentos. Isto é, faltava observar na prática, se o dito nas entrevistas realmente se concretizava nas suas atuações em sala de aula. Por esse motivo, optei por acrescentar com instrumento complementar à observação de aulas. Na fase da observação, entrei em contato com duas das professoras formadoras entrevistadas, Lunajana e Luísa, também através do e-mail, solicitando a cessão de um espaço para que eu pudesse observar suas aulas durante o mês de junho de 2023 – um mês antes do término do semestre. A exclusão da terceira professora entrevistada neste momento se deu pelo fato de que, assim como reforçado por ela, as disciplinas que ministra atualmente (Seminário de Tópicos de Ensino em Língua Espanhola e Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira 2) não preveem o trabalho com a diversidade linguística. A primeira a responder o e-mail foi a professora Lunajana, afirmando que eu poderia observar as aulas que quisesse. Já a resposta da professora Luísa demorou mais, isso porque ela estava apoiando e aderiu à greve instaurada pelos funcionários da universidade naquele momento, propondo que eu observasse as aulas a partir do dia 26 de junho de 2023. Durante as observações criei um diário de pesquisa, onde fui anotando tudo aquilo que me parecia relevante aos objetivos deste estudo.

Foram observadas quatro aulas de Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1, duas aulas de Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3 e duas aulas de Espanhol Peninsular e Espanhol de América, totalizando oito aulas. Durante as observações de aula, foi apresentado novamente o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) ao professor e aos estudantes em formação para que consentissem a utilização dos dados gerados a partir das interações em sala de aula.

4.6 As observações, minhas impressões

A disciplina Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1 (figura 3), da professora Lunajana, é ofertada para alunos ingressantes no 1º semestre, sendo o horário da aula entre 20:50 e 22:30 nas terças e quintas-feiras. A primeira aula observada no dia 1º de junho de 2023 iniciou às 20:55. A sala estava organizada em mesas redondas com várias cadeiras. Os alunos iam chegando aos poucos, cumprimentavam a professora e escolhiam um lugar na sala, a aula só começava depois que havia chegado um número considerável de alunos, 11 estavam presentes na data. Diante do clima frio que se formava no início do mês de junho, uma das primeiras alunas a entrar passa pela professora e diz “estou cheia de catarro”, a professora retruca: “*tengo catarro*”, após uma pausa: “*es como se dice... en España*”. A proposta da aula neste dia era um seminário de apresentação dos alunos, de temas livres escolhidos por eles, a única exigência foi que se comunicassem inteiramente em espanhol. Os demais que não estivessem apresentando deveriam avaliar por escrito as apresentações, considerando critérios como: pontos negativos, pontos positivos, sugestões, recursos utilizados, questões gramaticais e questões posturais. Durante as aulas os alunos interagiram livremente sem qualquer restrição. Foram quatro apresentações, cujos temas eram: *Pretéritos del español*, *Técnicas de canto*, *Producción musical* e a série de TV *Cosas Extrañas (Stranger Things)*. No seminário dos *Pretéritos del Español*, é importante reiterar que, apesar de ter sido uma boa apresentação, não houve menção sobre a relação dos pronomes pessoais com a variação do espanhol, como por exemplo o emprego de *vosotros* na Espanha, de *vos* na Argentina e no Uruguai e a alternância das formas e *usted* em outras regiões, embora a aluna tenha trabalhado a música “*Me enamoré*”, da cantora colombiana Shakira. Por serem alunos calouros do curso, não é possível identificar a escolha de nenhuma forma específica do espanhol entre eles (e que bom!). Apesar disso, uma das alunas traduziu “canudo” como “*pajita*”, vocabulário comum da Espanha. A professora também não revelou muitos traços explícitos de algum espanhol, mas se referiu aos alunos utilizando os pronomes pessoais “*tú*” e “*ustedes*”. Após as apresentações, a aula foi encerrada às 22:30.

A segunda aula no dia 13 de junho de 2023 também iniciou às 20:55 e mais uma vez, se tratava de seminário dos alunos. Neste dia foram três apresentações e os temas foram *Literatura francesa*, *La presencia de Brasil en los mundiales* e *Salud emocional*. Um dos alunos que apresentou é venezuelano, conforme afirmado pela professora, enquanto havia outro na turma que, apesar de brasileiro, tinha origens argentinas. Havia treze alunos presentes e a aula foi especialmente mais difícil, pois boa parte dos alunos tinha dificuldade em falar espanhol e em alguns momentos, acabam falando em português, com a insistência da professora de que tentem falar em espanhol, ainda que seja por meio da interlíngua “portunhol”. Após as apresentações, a professora chamou a atenção para a forma de falar dos dois [o venezuelano e de origem argentina], se perceberam algo de diferente ou curioso. A turma permanece em silêncio. A professora então disse que era uma oportunidade muito rica para os demais terem os dois colegas na aula, pois eles eram representantes de duas maneiras diferentes de falar espanhol, e citou a aspiração da letra “s” feita pelo venezuelano como exemplo. Afirmou também que no mundo hispano, se manifestam distintas culturas e formas da língua e reitera “*hoy hay la posibilidad que elijas una variedad*”. Após esse comentário, falou brevemente sobre frequência lexical e estratégias que eles podem utilizar para falar a língua. A aula terminou às 22:20.

No dia 10 de junho de 2023 os alunos atrasaram mais que o normal e a aula iniciou às 21:07 com nove alunos. O tema da aula foi o modo verbal *Imperativo*. A professora iniciou a aula fazendo perguntas sobre esse modo verbal para estimulá-los e depois as escreveu no quadro para que respondessem e discutissem em duplas ou trios: “*¿Para qué sirve? ¿Cómo se hace? ¿Qué diferencias hay entre las variedades conocidas?*”. Enquanto os alunos conversavam nos grupos, a professora escrevia no quadro os verbos “*lavar*”, “*comer*” e “*escribir*”. Os alunos interagiram sem limitações. Após o tempo de exercício em dupla/trio, a professora retomou as perguntas e pediu que os alunos respondessem segundo as conclusões que tiveram, enquanto ela ia fazendo a mediação. Em relação à terceira pergunta (“*¿Qué diferencias hay entre las variedades conocidas?*”), a professora explicou que, de acordo com as regras de registro (formalidade/informalidade) de cada país, o pronome utilizado tende a mudar e, conseqüentemente, a conjugação do imperativo

como o uso de “*usted*” em algumas realizações da língua e as diferenças na península ibérica. Para exemplificar, ela citou o aluno argentino e o uso de “*vos*” no espanhol rioplatense. Nesse momento trouxe outras informações associadas à diversidade do espanhol e questionou: “*¿saben cómo se atiende el teléfono en español?*”. Os alunos não souberam responder. E ela: “*en España, dime. No sé cómo es en Sudamérica. Ya escuché de algunos hispanohablantes que les suena fuerte el imperativo*”. Há muitas maneiras de dizer isso dependendo da cultura e do contexto em que ocorra e os professores não têm obrigação de saber todas elas. No entanto, a professora demonstrou em sua fala conhecer somente a forma da Espanha, tendo sido a diversidade fomentada pelos estudantes. Reitero que não há problema que a professora utilize um espanhol específico, desde que possibilite a abertura e o estímulo para outras formas da língua. O aluno venezuelano interveio dizendo que no seu país é comum dizer “*aló*” e que ele sabia que no México usam “*bueno*”; a professora consentiu. Ela conjugou os três verbos escritos no quadro, explicou a regra de conjugação do Imperativo e os alunos foram liberados às 22:25.

A quarta e última aula observada dessa disciplina foi em 22 de junho de 2023, iniciada novamente às 21:07 com 11 alunos presentes. A aula foi uma revisão do conteúdo da anterior: o Imperativo. A professora revisitou as explicações dadas na terça-feira e falou mais uma vez sobre a relação dos pronomes pessoais (*TÚ X USTED / VOSOTROS X USTEDES*) com os usos segundo o registro formal ou informal. Após isso sugeriu uma atividade na qual os alunos teriam que propor “*situaciones*” que seriam respondidas por outros colegas na forma de “*consejo*” utilizando o modo verbal aprendido. Após um tempo para a formulação das frases, um a um, os alunos leram os conselhos para o resto da turma, enquanto a professora fazia as correções necessárias. Após a dinâmica, ela comentou sobre as vantagens que tem esse tipo de atividade para a aprendizagem dos alunos. Como tarefa de casa pediu que escutassem uma música argentina disponibilizada por ela na plataforma *online* da turma, na qual aparecem verbos no imperativo. A aula finalizou às 22:17.

Figura 3- Ementa Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1

Componente Curricular:	LET0305 - TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 1
Carga Horária:	90 horas
Unidade Responsável:	DEPTO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
Tipo do Componente:	DISCIPLINA
Ementa:	A partir dos conhecimentos e destrezas que os alunos já possuem, ao ingressar, desenvolver progressivamente a competência comunicativa, oral e escrita, em situações simuladas de comunicação real. Realizar atividades específicas para superar o nível básico e chegar ao nível intermediário do sistema lingüístico, nos conteúdos funcionais, fonéticos, morfossintáticos e ortográficos, procurando que os materiais didáticos estejam relacionados com aspectos fundamentais da cultura e da vida no mundo hispânico.
Modalidade:	Presencial

Dados do Programa

Ano-Período: 2023.2

Objetivos:

- Aprimorar os conhecimentos linguísticos, socioculturais e interculturais utilizando todas as destrezas;
- Reconhecer e utilizar estruturas relativas ao nível básico da língua;

Conteúdo:

« Alfabeto,» « Artículos, demostrativos, posesivos,» « Presente de Indicativo,» « Países, nacionalidades, profesiones,» « Genero y numero,» « Preterito Perfecto,» « Reglas de acentuación,» « Imperativo,» « Pronombres OD/OI

Fonte: Imagem capturada do site da instituição

As disciplinas da professora Luísa, Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3 (figura 4) e Espanhol Peninsular e Espanhol de América (figura 5) são ofertadas no terceiro e no sétimo semestres, respectivamente. Conseqüentemente, o nível de conhecimento e desenvolvimento na língua é melhor (ou espera-se) entre os alunos de Espanhol Peninsular e Espanhol de América. A primeira aula observada dessa disciplina foi em 26 de junho de 2023. A aula começou às 21h e havia doze alunos na sala (segundo a professora, são 15 matriculados). A professora Luísa gosta de dinâmicas lúdicas e discussões em grupo, essas atividades estão presentes na maioria das suas aulas. Ela dividiu a turma em grupos e propôs um jogo de tabuleiro para praticar a interação e a produção oral de alunos brasileiros. Observei que os alunos sempre se esforçavam para falar o tempo em espanhol, embora, como na turma havia diferentes níveis de língua, alguns alunos tivessem dificuldade para manter o espanhol o tempo todo da aula. Nem na fala da professora e nem na dos alunos pude identificar características de um espanhol específico. O jogo consistia em criar histórias para trabalhar *la participación, la cooperación, la mediación del discurso, estrategias para la comunicación, desarrollar la imaginación, aprender nuevas palabras*, para isso é necessário *tener un motivo para hablar*. Após um tempo estabelecido para que os alunos jogassem, a

professora propôs uma discussão sobre as aprendizagens atingidas pelos alunos por meio da metodologia utilizada: o enfoque por tarefas, e cada um manifestou seu ponto de vista. Aliado a isto, a docente colocou as perguntas “¿Qué es necesario para hacerse comprender?” e “¿Cuáles son tus fallas?”. A professora afirmou que na interação oral também é necessário se atentar à diversidade do espanhol, pois “*diversificar las formas de comunicación nos ayuda a pensar en formas distintas de utilizarlos*”. Ao mesmo tempo, a professora disse que era necessário que os alunos tivessem consciência de que “*hablo español como brasileño, no es de Argentina, no es de España, es mi español*”. Neste ponto em uma das falas, uma queixa posta por um dos alunos sobre o curso de Letras Espanhol foi que “*escuchamos mucho y a la hora de hablar tenemos dificultad*”. Após a discussão e as conclusões, às 22:15, terminou a aula.

A segunda aula desta disciplina no dia 28 de junho de 2023, também sobre interação e prática oral, iniciou às 20:55, com dez alunos. A professora pediu que os alunos colocassem em papéis separados as perguntas que fizeram como tarefa de casa a respeito de um texto disponibilizado anteriormente. Eles trocaram as perguntas entre duplas e conversaram sobre elas, enquanto isso utilizavam a massinha (“*plastilina*”) para criar objetos que representassem as aprendizagens que tiveram. Em seguida, os objetos de massinha foram expostos em cima da mesa para que todos pudessem ver e comentar coletivamente sobre eles e sobre o que cada dupla quis representar. A professora discorreu sobre os conceitos de *habla*, *discurso*, *componentes fónicos*, *pronunciación*, *entonación melódica*, *lengua escrita* e *mediación*. Sobre o processo de interação social e a diversidade do espanhol, a professora explicou que “*no es necesario pronunciar exactamente igual... tengo que hacerme comprender*”. O que poderia ser prejudicial aos estudantes em formação, se considerarmos que somente se fazer compreender pode não ser suficiente para um professor de língua. Enquanto isso, um aluno afirmou que pensou que estudaria nessa disciplina o “*español estándar, de la España*”, mas na verdade aprendeu um espanhol muito mais amplo e complexo, que se materializa em várias formas “*pero todos son español*”. Outro aluno representou por meio da massinha a bandeira da Colômbia, já que segundo ele foi o espanhol que mais chamou a sua atenção. Algo que despertou meu interesse é que ao serem questionados sobre as dificuldades

que enxergam na aprendizagem do espanhol, as respostas se resumiram a aspectos fonológicos e intromissão linguística do português, apesar dessa discussão ter se dado em uma disciplina destinada ao estudo da diversidade da língua e ter vindo após um momento no qual eles haviam exposto sobre o seu desenvolvimento a esse respeito. Isso mostra, a meu ver, que acabaram deixando de fora esse elemento ao pensarem na sua aprendizagem da língua. Após isso, a aula teve fim às 22:25.

Eu estranhei que ambas as aulas de Espanhol Peninsular e Espanhol de América observadas fugiram dos objetivos e conteúdos previstos na ementa, que compreendia “a língua espanhola: variedade e unidade”, assim como as línguas e dialetos da Espanha e da América e suas principais características. Ao fim da aula, eu tive uma conversa informal com alguns alunos, que me disseram terem sim aprendido sobre a diversidade do espanhol ao longo do curso. Como as aulas observadas por mim foram já no fim do semestre letivo, o tema se direcionou mais para a interação e produção oral, pois já havia sido concluído o estudo da diversidade do espanhol. A impossibilidade de observar aulas anteriores pode ter causado efeitos sobre a coleta de dados realizada, constituindo uma limitação ao desenvolvimento da pesquisa.

Antes de iniciar a observação de Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3, a professora Luísa me comunicou que havia sido designada para essa disciplina após já ter iniciado o semestre, e que por esse motivo não havia tido tempo hábil para elaborar materiais próprios e utilizava o livro didático *Aula Internacional*. É cabido questionar a escolha do mencionado livro frente a tantas outras opções possíveis, pois os professores possuem autonomia didática e liberdade cátedra para ensinar, e ainda assim a professora optou por utilizar um material produzido pela Espanha, sem questionar ou problematizar os conteúdos apresentados nele.

As duas aulas observadas foram nas terças feiras, pois segundo a professora a turma só tinha cinco alunos matriculados e geralmente nas quintas feiras o número de alunos é ainda menor, o que atrapalha o andamento do trabalho. A primeira foi no dia 27 de junho de 2023, entre 20:58 e 22:17. Estavam presentes os cinco alunos matriculados. A professora começou a aula lembrando os alunos que as aulas de terça são destinadas à “*lengua oral*” e as de quinta, à “*lectoescritura*”. Em seguida

pediu que abrissem a página do livro indicada e informou que o tema da aula seria o “*estilo indirecto*”. Os alunos tinham acesso ao livro por uma versão digital no celular e no computador. A aula consistiu na resolução de exercícios do livro. Na atividade colocada havia imagens de pessoas falando ao telefone e a proposta era a de escutar áudios sobre as suas conversas e relacionar às seguintes perguntas: “*¿Quién llama? ¿Con quién quiere hablar? ¿Qué relaciones tienen? ¿Para qué quiere hablar con ella? ¿Consigue hablar con ella?*”. A professora deu um tempo para que respondessem os exercícios e depois corrigissem entre todos. Não houve comentários sobre o espanhol falado por cada pessoa nos áudios escutados. Os alunos foram bem interativos, responderam às perguntas e participaram todo o tempo, mas não identifiquei marca de nenhum espanhol particular nas falas deles. A professora fez um comentário sobre “*chismeo*”, para exemplificar o uso do *estilo indirecto* e citou o “*teléfono escacharrado*”, esse nome para a brincadeira é comum na Espanha, na América Latina geralmente possui outras denominações. Para a professora, a importância de exercícios assim está em “*transformar informaciones gramaticales en hábitos de habla*”. Ao fim da aula os alunos foram divididos em grupos e cada um teve que escrever três coisas que aconteceram com eles ao longo da semana e fazer esse relato para o outro grupo.

Na aula do dia 4 de julho de 2023, somente três alunos estiveram presentes. A aula ocorreu das 20:51 às 22:20. Novamente o enfoque da aula foi na resolução de atividades do livro. Cada um dos alunos ficou responsável por ler um enunciado e responder em voz alta. O tema da atividade foi a “*comunicación escrita*”, assim como os objetos a ela relacionados: *expresiones por WhatsApp, abreviaciones, emoticonos, hacerse comprender, transferencias entre lenguas, expresiones faciales, gestos, registro formal o informal, falsos amigos, adaptación de tiempos verbales*. Ao fim da correção da atividade do livro didático, também terminou a aula.

Figura 4- Ementa Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3

Componente Curricular:	LET0348 - TEORIA E PRÁTICA DO ESPANHOL ORAL E ESCRITO 3
Carga Horária:	90 horas
Unidade Responsável:	DEPTO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
Tipo do Componente:	DISCIPLINA
Ementa:	Continuar o desenvolvimento de tarefas específicas para aperfeiçoar a competência comunicativa, oral e escrita, em situações simuladas de comunicação real. Realizar atividades específicas para dominar o sistema linguístico, nos conteúdos funcionais. Fonéticos, morfossintéticos e ortográficos, procurando que materiais didáticos estejam relacionados com aspectos fundamentais da cultura e da vida no mundo hispanico.
Modalidade:	Presencial

Dados do Programa

Ano-Período: 2023.2

Objetivos:

- Aprimorar os conhecimentos linguísticos, socioculturais e interculturais utilizando todas as destrezas
- Reconhecer e utilizar estruturas relativas ao modo do irreal;
- Reconhecer e produzir diferente tipologia textual.

Conteúdo:

1. REVISÃO DE TPEOE 1 E 2;
2. FUTURO, CONDICIONAL;
3. PRESENTE DE SUBJUNTIVO;
4. IMPERATIVO AFIRMATIVO E NEGATIVO;
5. VERBOS DE CAMBIO

Fonte: Imagem capturada do site da instituição.

Figura 5- Ementa Espanhol Peninsular e Espanhol de América

Componente Curricular:	LET0346 - ESPANHOL PENINSULAR E ESPANHOL DE AMERICA
Carga Horária:	60 horas
Unidade Responsável:	DEPTO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
Tipo do Componente:	DISCIPLINA
Ementa:	A língua espanhola: variedade e unidade. Línguas e dialetos da Espanha. Principais características do espanhol da Espanha. Áreas linguísticas na América. Principais características do espanhol da América.
Modalidade:	Presencial

Dados do Programa

Ano-Período: 2023.1

Objetivos:

-

Conteúdo:

- Antecedentes sobre la formación de las lenguas de España.- Las variedades dialectales en España. - Las variantes de la lengua española de España- El español en las zonas bilingües: Cataluña, Galicia y País Vasco.- Áreas del español en América.- Las variantes de la lengua española de Hispanoamérica.- La norma peninsular y la norma americana.-Unidad de la Lengua Española.

Fonte: Imagem capturada do site da instituição

4.5 Os dados sob a ótica da análise de recorrências

A análise de dados é um processo que busca a organização sistemática daquilo que foi encontrado, para empreender a sua compreensão (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205). A análise se estende não somente ao momento posterior de coleta de dados, mas inclusive à própria coleta de dados, pois “sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 206). Para que a análise se realize de maneira adequada, é fundamental que os interesses da pesquisa estejam bem definidos e direcionados à compreensão dos significados dos objetos investigados.

Especificamente nesta pesquisa, os dados obtidos foram selecionados e agrupados em categorias segundo os temas que foram identificados, a fim de observar recorrências que nos permitiram construir uma aproximação à realidade estudada. Para a consecução desse objetivo, foi feita uma busca por padrões ou aspectos que mereciam destaque, levando em conta o objetivo de conhecer as visões que professores brasileiros têm sobre a língua espanhola e sobretudo a sua diversidade, bem como compreender como elas são construídas ou reforçadas pelo processo de formação. A partir da escuta do corpus e de suas regularidades, procedemos à organização das informações conforme as temáticas que confluíssem para a resposta a nosso objetivo. Nesse processo foram seguidos os princípios da categorização, de forma que as classificações fossem exaustivas, exclusivas, concretas e adequadas, além disso, os dados foram analisados a partir de outros estudos e perspectivas teóricas que se relacionam ao tema (Gomes, 2009, p. 89).

Assim, as recorrências foram categorizadas da seguinte maneira: a visão de língua; o espanhol é diverso, mas tem se realizado apenas em duas formas; eu ensino a diversidade?; a escolha diante da diversidade; teoria e prática.

Nesse processo lançamos mão da cristalização. É comum encontrarmos em pesquisas científicas a triangulação, que trata da análise sob diferentes métodos e óticas. Richardson, no entanto, defende que mais do que um triângulo, esse tipo de abordagem se materializa sob a imagem do cristal:

Os cristais crescem, se alteram, se transformam, mas são não amorfos. Os cristais são prismas que refletem externalidades e refratam dentro de si, criando diferentes cores, padrões e matrizes, partindo em direções diferentes. O que vemos depende do nosso ângulo de observação. Não a triangulação, mas a cristalização (Richardson, 2000, p. 934, tradução minha).

No caso desta pesquisa, a cristalização foi feita das fontes de dados, o que nos permitiu lidar com a riqueza dos instrumentos aplicados. Os dados coletados nas entrevistas e na observação das aulas foram associados a um levantamento e análise documental acerca da estrutura curricular do curso, no intuito de identificar se a grade é composta por disciplinas que promovam a discussão do fenômeno estudado e de que maneira isso é conduzido em sala de aula; “essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente” (Gil, 2008, p. 147). Foram também analisados à luz da teoria descrita na discussão teórica, sempre tendo em mente os objetivos de pesquisa propostos. Assim, os dados foram contextualmente significados, segundo uma postura crítica e fundamentados teoricamente segundo os referenciais aqui trazidos. Conforme mencionado, articulamos os dados empíricos, os princípios teóricos e os objetivos da pesquisa, compondo uma metodologia conhecida como cristalização.

Para a realização da análise de dados foram utilizados os métodos de descrição, análise e interpretação proposto por Wolcott (1987), a fim de atribuir uma maior significação ao fenômeno, sendo a primeira a apresentação dos dados de maneira mais fiel possível, a análise como sendo a decomposição e construção de relação entre os dados e por fim, a interpretação, que por meio dos sentidos encontra uma compreensão além do que foi descrito e analisado (Gomes, 2009, p. 80). Cumpre salientar que se levou em consideração o fato de que a própria análise do pesquisador é subjetiva e pode influenciar os resultados da pesquisa, que nunca poderá, portanto, alcançar a totalidade do objeto estudado nem valer como verdade. Como afirma Mackedanz (2021, p. 4), “é um processo fortemente ligado ao pesquisador que procede a análise”.

Durante a análise objetivamos conhecer as visões que professores brasileiros têm sobre a língua espanhola e sobretudo a sua diversidade, bem como compreender como elas são construídas ou reforçadas pelo processo de formação. Espera-se que a presente investigação possa contribuir para a reflexão de alunos e

professores sobre as consequências da perpetuação de determinadas crenças no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a fim de conduzir suas práticas pedagógicas. Almeja-se, por fim, promover reflexões a respeito da estruturação do curso de formação inicial dos professores de língua estrangeira e do seu papel na transformação social.

5. ANÁLISE DOS DADOS – A formação impossível

As respostas à primeira pergunta feita nas 6 entrevistas, que era: “Para linguistas como Saussure, a língua é considerada como um sistema de signos, autônomo e organizado em níveis, estudada a partir de suas propriedades estruturais. Segundo outras perspectivas, “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008, p. 61). Você se identifica com alguma dessas posições? Fundamente sua resposta”, foram diversas. Aqui buscávamos conhecer a compreensão do que é língua(gem) por parte dos participantes, tendo em conta que esse é seu objeto de trabalho diário. Nos professores recém-formados foi possível perceber uma hesitação ao responder, complicação percebida na voz da professora Patrícia, logo depois de ouvir a pergunta:

P³⁸- “Que difícil!”.

A visão de língua

Nessa categoria, tendo como base a primeira pergunta são separados os professores que se identificam com a língua enquanto sistema de signos e os que as veem como prática social³⁹. Os professores formados Pablo e Maria, não sem uma pausa para refletir, afirmaram identificação com a segunda linha de pensamento. Assim como, as professoras formadoras, Luísa, Lunajana e Mariana, já tinham uma opinião formada sobre o tema e se manifestaram em defesa absoluta e unânime da língua enquanto prática social. Apesar disso, mais adiante na entrevista a professora Luísa, apresentou a visão de língua também como código, apresento também essa fala:

PB⁴⁰- “[...] a segunda, que considera mais como algo inserido num contexto social. Que não pode ser visto pelo... de forma separada. Porque é impossível

³⁸ P: Patrícia (professora formada)

³⁹ A concepção de língua que adoto transita entre as duas acepções. Língua é um conjunto de elementos estruturados, mas que não pode ser concebida isolada do seu contexto social e político.

⁴⁰ PB: Pablo (professor formado)

ver a língua simplesmente por ela só, que ela envolve sempre um contexto social e os falantes, 'né'?"

M⁴¹- "Eu me identifico com a segunda, porque eu acho que sem a prática, a gente não consegue aprender de forma eficaz. Eu acredito que você tem sempre que 'tá' em contato com a língua, socialmente, para aprender".

L⁴²- "Acho sim interessante poder tratar sobre mais de uma perspectiva de língua, como construto de língua e acho interessante sim, ter essa essa dimensão que se aproxima às práticas sociais, tá? A segunda opção que você me colocou. [...] Língua é cultura, 'né'? [...] Então na realidade, quando a gente pensa em desenvolvimento do conceito de língua, com L maiúsculo, 'né'? Implica considerar não somente o sistema como código linguístico, estrutura linguística, né? Proposto como por Saussure, mas também as práticas sociais, as práticas...".

"Então da gente entender que há, ou seja, variadas formas de falar mesmo. [...] um determinado código ele pode ser apropriado por mais de uma comunidade linguística".

LJ⁴³- "Me identifico mais na segunda posição, no entanto, a primeira tem a sua relevância histórica dentro do caráter de atenção à língua como sistema. Um caráter de início, 'né'? Mas efetivamente, a posição social da língua, ela tem uma relevância muito maior".

MN⁴⁴- "Me identifico mais com uma segunda. Devido à funcionalidade, né? Que eu vejo na língua. Principalmente porque quando ensinamos a língua, nós ensinamos geralmente para as pessoas que desejam se comunicar, interagir, 'né'? E isso acontece é socialmente".

Já a professora formada Patrícia acredita que ambos posicionamentos teóricos são válidos:

P- "Eu acho que as duas estão relacionadas, 'né'? Tipo, porque tem essa questão do signo e tem a questão histórica também. Eu acho que as duas têm

⁴¹ M: Maria (professora formada)

⁴² L: Luísa (professora formadora)

⁴³ LJ: Lunajana (professora formadora)

⁴⁴ MN: Mariana (professora formadora)

a ver, para mim, na minha cabeça assim. [...] acho que em uma não exclui a outra, não”.

É válido apontar nesta altura que, apesar do predomínio de uma visão de língua como sistema fechado, independente do exterior, que predominou (e ainda predomina) em muitos planejamentos curriculares, cursos, aulas e materiais didáticos, os participantes (formadoras e formados), atuantes no ensino de espanhol no Brasil em diversos níveis de ensino, coincidem na compreensão de que a língua é tanto estrutura quanto prática social e histórica situada, embora no caso dos professores formados a visão preponderante seja a de prática situada). Essa visão de língua está atenta às discussões mais recentes da Linguística Aplicada, o que se revela como muito positivo, pois possibilitaria orientar um trabalho de educação linguística atento às preocupações com uma formação cidadã, como orientam as OCEM (2006). Ao se conceber a língua como mais do que um instrumento linguístico, possibilita-se um aprendizado de uma ferramenta que permitirá estar em sociedade e estar em sociedade necessariamente leva ao contato com a diversidade (linguística, de gênero, etária, cultural, racial etc.).

Entretanto, cabe mencionar que, apesar das posições adotadas sobre o construto língua, nas aulas observadas não houve um trabalho sistematizado da diversidade linguística. As aulas da disciplina Espanhol peninsular e espanhol de América, talvez pelo fato de termos observado as aulas no final de semestre, focaram apenas nos seminários dos estudantes sem haver menção a diversidade linguística. Contudo, salienta-se como positivo o fato de a professora defender a identidade linguística do brasileiro, sem este precisar se ater à escolha de uma falar advindo de uma determinada região (*“hablo español como brasileño, no es de Argentina, no es de España, es mi español”*) - embora as regiões mencionadas são aquelas que sempre aparecem como os centros de prestígio: Espanha e Argentina.

Ao dizer que fala o espanhol de um brasileiro, a professora não identifica necessariamente uma variante brasileira da língua estendida a todos os aprendizes brasileiros, mas defende a existência de uma forma muito específica do espanhol fruto de suas próprias vivências, dos contatos que teve com a língua e de suas limitações linguísticas enquanto falante nativa de português.

Também merece menção o comentário de um estudante dessa disciplina ao referir que aprendeu sobre um espanhol diverso, o que superou a expectativa de estudar o *“español estándar, de la España”*, e isso foi um fato muito positivo, pois esse aluno pode desconstruir um imaginário que tinha sobre a língua, o de um espanhol estandar, que é uma imposição promovida por instituições específicas e que como vimos ao longo dessa pesquisa, não existe um espanhol neutro, de lugar nenhum. Bagno (2011) nos explica que a constituição de um padrão da língua se trata de um processo de “seleção” e “exclusão”, sobre o qual incidem motivações políticas e que culminam na formação desse tipo de imaginário. A língua considerada padrão é na verdade “um construto sociocultural (uma hipóstase) [...] alvo de um intenso investimento de codificação” (Bagno, 2011, p. 367-368).

As aulas de TPEOE1, ministradas por Lunajana, mostraram-se um locus propício para observar a relação com a diversidade. Esta se deu ora pelos comentários da professora - embora sempre restritos ao conhecimento pessoal da vivência na Espanha -, ora pela intervenção dos alunos - o venezuelano e o de origem argentino -, que contribuíram para colorir as aulas, mostrando aos alunos que o universo hispânico não é “afinado por um mesmo diapasão cultural” (Maher, 2007, p. 258). O comentário feito pela professora na aula do dia 13 de junho (*“hoy hay la posibilidad que elijas una variedad”*) revela uma posição, mesmo que inconsciente, de levar os alunos a optarem por uma língua, como se esse fosse um processo controlado e controlável. No entanto, aprender uma língua segundo nos aclara Coracini (1999) é um processo tanto consciente quanto inconsciente, há coisas que fogem ao nosso controle, pois são os discursos os que nos tomam, temos a ilusão de dominar as línguas, mas somos dominados. Além disso, fazer a escolha por uma forma específica da língua pode constituir uma imposição e empobrecer o processo de aprendizagem (González, 1989).

Por outro lado, em geral, nas aulas das TPEOEs, a visão preponderante nas práticas é a de sistema (conjugação de verbos e usá-los nas trocas comunicativas) ou com foco em funções comunicativas, como se inserir numa conversa telefônica, porém sem se considerar quem são os interlocutores ou que particularidades têm a situação, sendo que existem formas diversas de tomar a palavra que obedecem a diversos fatores, para além da escolha lexical na hora de atender o telefone:

O espanhol é diverso, mas tem se realizado em apenas duas formas

Nessa categoria evidenciamos as posições de cada professor em relação à diversidade, frequentemente retratada pela dicotomia Espanha/América. Em ambos os questionários, foram mostradas as respectivas imagens, apresentadas anteriormente a cada entrevistado, para que expressassem o primeiro pensamento que viesse à cabeça quando as viam. O objetivo pretendido foi o de que, expostos a questões de língua, nacionalidade e diversidade presentes nas imagens e diante da espontaneidade que exigia essa pergunta, pudessem revelar os possíveis preconceitos e estereótipos que carregam consigo a respeito da relação entre língua espanhola e os países que a falam. A nosso ver, isso seria possível porque a junção da boca-língua com a bandeira espanhola poderia trazer à mente crenças sobre o espanhol e sua relação com a Espanha, simbolizada pela bandeira; já a representação dos povos das Américas poderia nos levar a pensar na diversidade linguístico-cultural, a partir de estereótipos e estigmas culturais intencionalmente trazidos na escolha da imagem, como forma de provocar os professores sobre a forma caricata com que estes países estão representados e levá-los a manifestar suas convicções a respeito da diversidade.

O professor Pablo (formado), se referindo às imagens do segundo questionário, revelou uma certa inquietação. As professoras Luísa e Lunajana (formadoras), assim como Pablo (formado), enxergam uma problemática, de origem política, na representação trazida pela imagem. Mas do ponto de vista de Mariana, se traduz uma paixão pela língua:

PB- “Língua espanhola, mas considerando apenas Espanha, acho meio errado. [...] a primeira é... coloca apenas Espanha. E eu me identifico mais com a segunda, inclusive porque... pela proximidade, né? De estarmos todos na América Latina e pela própria questão histórica, então”.

L- “A primeira coisa que vem é a surpresa de ver a associação, ver a imagem da língua associada à bandeira, ‘né’? Mas eu entendo que quando a gente entra para os pelos elementos políticos, a associação, a primeira coisa que me vem é uma imposição de uma língua, ‘né’, diante de uma nação que você está vendo acima, tem uma bandeira registrada na língua, ‘né’?”.

LJ- “Uma das coisas que eu sempre critico de sempre se relacionar língua espanhola ao espanhol ibérico. Então, sempre se coloca a bandeira espanhola, quando a gente poderia ser mais amplo na variável, ‘né’?”.

MN- “Me vem à cabeça... uma paixão, ‘né’? Pela língua. Pelas cores, ‘né’? É uma cor assim que nesse contexto, eu acho ela adequadamente polissêmica. Porque vermelho, como falei, ‘né’? Ele associa à paixão, mas também tem a questão da do espanhol, ‘né’? As cores do espanhol vermelho e amarelo”.

A última fala, da professora Mariana, ao descrever a paixão espanhola relaciona-se diretamente ao pujante mercado espanhol da língua, que se preocupa em divulgar uma imagem da língua como um produto a ser consumido, um conjunto de bens e produtos que compõem a atividade mercantil (Del Valle; Villa, 2005). Para tanto importa que seja uma imagem vendível, colorida, apaixonante, como ela mesma relata, mas que na verdade serve para destacar a língua associada à Espanha e contribuir para a omissão dos demais países, seguindo, pois, uma lógica colonial (Walsh, 2010), o que se trata de uma visão completamente alienada.

Os entendimentos das professoras Patrícia e Maria (formadas) seguem um raciocínio diferente:

P- “Língua espanhola! Porque a bandeira está na língua. Então, essa é a língua espanhola. Uma bandeira da Espanha” e sobre a segunda imagem: “só questão mesmo de todos os países, menos o Brasil, falar em espanhol. Ter a língua espanhola como língua nativa”.

M- “A bandeira que representa a Espanha, a língua, então língua espanhola, ‘né’?”. [...] É que a língua espanhola, ela tem uma base que é igual. E aí tem a diferenciação de cada país, ‘né’? Que cada um tem ali o seu dialeto, sua influência da região, ‘né’? Na questão dos povos que ali já habitavam. Aquela questão da colonização que traz, os espanhóis vêm, colonizam, obrigam a falarem uma mesma língua ali deles [...]”.

A professora Patrícia faz associação do espanhol à uma língua comum, sem qualquer menção à colonialidade linguística que se faz presente nessa noção. Demonstra, assim, concordância com o imaginário de língua universal, o “*lugar de encuentro*” além do território geográfico, que se forma “em torno ao espanhol historicamente localizado que concebe o idioma como a materialização de uma

ordem coletiva na qual a Espanha desempenha um papel central”⁴⁵ (Del Valle, 2007, p. 37-38, tradução minha).

Já no caso da professora Maria há a consciência do passado colonial na formação da língua. Entretanto, apesar desse reconhecimento, ela distingue a língua espanhola como sendo a da Espanha, a “base” e de “cada país” o “seu dialeto”. Ou seja, considera que a matriz linguística é a Espanha. Isso quer dizer que ainda que inconsciente, a professora carrega consigo a ideia de que as formas de falar espanhol derivam primeiro daquela empregada na Espanha e que erroneamente “corresponde ao espanhol que pode ser entendido em qualquer lugar, livre de regionalismos, de marcas que supostamente poderiam ser ininteligíveis em diferentes regiões” (Barros; Costa, 2010, p. 159). Ambas as professoras reforçam a dicotomia “espanhol da Espanha”, “Espanhol da América”. Maria inclusive afirma ter optado por uma versão americana, por enxergar uma relação de facilidade, enquanto o espanhol da Espanha seria mais complexo na sua visão:

P: [...] porque também o ensino na escola básica, do espanhol, ele é voltado para a questão de vestibular, ‘né’? Pouco se fala de outras questões da questão assim, no ensino público, que é a minha experiência, ‘né’? [...] E aí acaba que a gente tem que ensinar para o menino o espanhol da Espanha também, porque é o que é mais cobrado.

“[...] ele [um aluno] falou assim ‘mas professora, como é na Espanha?’. Até mesmo por ser um país europeu, eu acho que tem muito essa questão também daquela coisa de você olhar e falar assim ‘hum europeu’ né? E aí achar mais legal e tudo mais”. [...] Aí tem essa visão, ‘né’? Que o espanhol aqui, dos nossos vizinhos, não é tão importante, que o espanhol da Espanha, mais importante, é bem complicado”.

M- “[...] eu escolhi a americana. Porque a espanhola, ela tem algumas coisas que acho mais difícil da gente reproduzir [...]. Não tenho paciência. A gente quer falar mais fácil, assim, para que os alunos entendam e eles consigam também falar de forma eficaz. Então, a gente ensina o americano”.

⁴⁵ “en torno al español historicamente localizado que concibe el idioma como la materialización de un orden colectivo en el cual España desempeña un papel central” (Del Valle, 2007, p. 37-38).

A partir dessas perguntas iniciais foi possível conhecer um pouco mais dos nossos participantes e entender, ainda que sucintamente, as percepções e sentidos que possuem sobre a língua espanhola e sua diversidade.

De um lado, os professores formados nesta instituição afirmam terem conhecimento da diversidade da língua espanhola e ao serem questionados sobre a frequência e aprofundamento a que foram expostos a essas formas da língua, é possível pensar, seja de forma explícita ou não, em falhas na formação. O professor formado Pablo, por exemplo, ao defender o curso, resume o seu contato com a diversidade na universidade, principalmente pela presença de professores formadores de distintas nacionalidades, ratificado por Patrícia. Maria diz que só descobriu que havia diferentes formas de falar o espanhol na universidade, mas o conhecimento se limita a esse fato:

PB- “[...] porque a gente teve professores de vários idiomas, é... localidades diferentes, ‘né’? De várias variantes. Então é, então eu tinha professor que era brasileiro, mas que tinha uma variante mais Argentina e tinha professores de outras nacionalidades, ‘né’?”.

M- “Assim, eu conhecia por causa das músicas, que eu escutava reggaeton e a gente vê que o espanhol é mais complicado, assim. Então eu não sabia. Eu fui conhecer na faculdade que existia outros tipos (de espanhol) e foi isso”.

P- “E a gente teve mais contato porque alguns dos nossos professores eram daqui, ‘né’? Eram de Cuba, da Venezuela e ‘tals’, Argentina. Mas eu não vi algo assim. É algo que eu sinto falta, sabe, para eu sentir propriedade”.

A boa notícia é que puderam conhecer a diversidade durante a graduação, porém a má notícia é que isso evidencia a relação que o brasileiro tem com as nações de língua espanhola, já que tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre essa diversidade antes disso. Essa situação representa bem o cenário linguístico latino-americano descrito por Jantuta (2010, p. 23) no qual geralmente brasileiros e latino-americanos dos demais países acabam excluindo e desvalorizando a língua um do outro, em virtude da aprendizagem do inglês, que ocupa maior relevância. Assim como também, todos eles confirmam que tiveram uma única disciplina durante o curso de graduação em Letras Espanhol que tratava da diversidade da

língua, cuja ementa como vimos nas seções anteriores prevê o estudo “[d]a língua espanhola: variedade e unidade”.

PB- “Eu acho que essa foi a matéria que mais a gente. Teve essa noção de é variedades, ‘né’? Ou pelo menos a matéria que a gente mais se preocupou nessa questão”.

P- “Eu acho um pouco complicado, porque a gente não vê muito isso, assim. São poucas matérias que abordam o assunto. [...] Mas que eu me lembro assim, de cabeça, acho que foi a única matéria que tratou exclusivamente disso. Assim, com bastante afinco, ‘né’? O restante ‘cê’ vê muito superficial, ‘cê’ vê mais na literatura assim, a literatura hispano-americana, ‘né’? Mas não vê em si assim, aquela particularidade de cada uma e de cada país”.

M- “Sim. Inclusive, eu vi muito pouco do espanhol da América, assim, na faculdade. Eu vi uma matéria. Eu nem lembro direito a matéria, mas enfim... E aí eu vejo que até na faculdade eles não têm interesse em ensinar essa sua variedade. Como em outro lugar. Como na escola, enfim. [...] E eu acho que é justamente por ele ser reconhecido em outros lugares. O espanhol da Espanha, não os outros espanhóis, os outros tipos de espanhol”.

Os professores pouco sabem falar sobre as diferentes formas do espanhol e suas características, apresentam um conhecimento bastante geral e abstrato. A matéria mencionada por eles nos relatos é “Espanhol Peninsular de Espanhol e América”. Diante do que foi exposto, pode-se dizer que esta representa uma matéria de suma importância na formação de professores de espanhol e ao mesmo tempo insuficiente para se atingir os objetivos pretendidos pelo currículo e os documentos que dispõem sobre esta formação, concentrados em um único semestre. O próprio nome da disciplina “Espanhol Peninsular e Espanhol de América” caracteriza uma distinção entre eles. Essa nomenclatura se baseia em estudos que dividem a norma aos dois lados do Atlântico, mas o espanhol é policêntrico, embora saibamos que “aproximar-se de uma identidade linguística tão diversificada e estendida no tempo e na geografia” (Fanjul, 2011, 300) seja um processo complexo e não isento de contradições. Sabe-se, no entanto, que essa divisão está ultrapassada e não é capaz de representar toda a diversidade da língua espanhola, uma vez que “não

constituem duas modalidades determinadas e bem contrastadas” (Barros; Costa, 2010, p. 164).

A preferência pelo espanhol peninsular na formação, percebida na fala da Maria, é extremamente notável. Ela tem consciência desse fato, mas infelizmente não teve uma formação que privilegiasse a diversidade, mas sim o falar hegemônico. Essa contradição realizada pela professora, pode ser esclarecida por Zolin-Vesz (2012, p. 26), ao dizer que no ensino de espanhol para brasileiros existem duas abordagens: uma que visa um espanhol homogêneo para difusão internacional e outra presente nos documentos que regulam o ensino, que busca desconstruir essa imagem unitária. O que ocorre muitas vezes, é que como no caso da mencionada professora, a simples existência de documentos que preveem a diversidade, não garante o acesso a ela na prática, fazendo com que reproduza os discursos a que tem acesso.

Além disso, em parte os professores recém-formados resumem a suas experiências com a diversidade do espanhol em aspectos gramaticais e reiteram as dificuldades dos materiais a que são expostos, que são desatualizados e majoritariamente produzidos em espanhol peninsular, e que graças a isso possuem mais familiaridade com essa forma da língua, como podemos ver nas próximas falas. A centralidade da Espanha nos materiais didáticos se baseia em um paradigma monolíngue, que está associado “[...] à sua condição de recurso econômico, ou seja, uma língua útil e rentável que pode constituir-se em um valioso capital cultural para quem a possui” (Zolin-Vesz, 2012, p. 25), nesse caso a Espanha. Vejamos:

PB- “Eu acho que a gente acaba se aproximando mais do... das variantes americanas pela proximidade, ‘né’? De alguns termos gramaticais. Como o uso do *ustedes* e não do *vosotros*. [...] A gente trabalha mais com essa variante nos materiais didáticos, então acho que a gente tem uma parte de vocabulário assim, que se aproxime mais da variante espanhol”.

P- “Aí o último livro didático que foi lançado, que tem nas escolas da rede pública, todas as escolas que eu trabalhei, desde que eu comecei a trabalhar na rede pública, o último livro que lançou foi em 2018. Porque era obrigatório. Então eles nem fazem mais livro didático. Para as escolas, para o ensino

básico. Então, assim, aí já é difícil para você trabalhar, porque você tem que é fazer todo um material e cada professor dá aula de um jeito”.

Para um dos professores o ideal então seriam materiais didáticos mais inclusivos, demonstrando a identificação com uma perspectiva colonial, ao defender a visibilidade de outras formas de se falar espanhol além da que é imposta:

PB- “[...] eu acho que o mais abrangente que der para ser, eu considero melhor. Então eu gosto desse tipo de material, que inclua o máximo de variantes possível, ‘né’?”.

Algo que vale a pena mencionar, que pode ou não ter relação, considerando que o professor (formado) Pablo pode ter cursado disciplinas com as professoras formadoras entrevistadas, é que nas aulas da professora Lunajana se faz muito presente a comparação entre os pronomes *ustedes* e *vosotros*. O que poderia ter influenciado essa compreensão realizada pelo professor, já que são as escolhas dos professores formadores que determinam como será o processo de formação (Lessa, 2013).

É curioso observar aqui que as professoras formadoras assumem em suas falas uma posição de defesa por um maior protagonismo da diversidade linguística dentro do curso, o que nos leva a pensar que talvez seus discursos não condigam com suas práticas ou ainda que, por algum motivo, os seus esforços não têm alcançado a eficácia prevista. Vejamos alguns exemplos dessas falas:

LJ - “Não só necessário, como um dos grandes avanços que temos tido nos no nosso curso, atualmente, é o fato de que vários estudantes já começam a mostrar, a descobrir a necessidade de trabalhar outras variantes, de descobrir outras variantes [...]”.

L- “[...] eu acho fundamental que, num curso de licenciatura, um curso para formação de professores, que esse componente ele não seja restrito à disciplina de espanhol peninsular e espanhol da América. Ele tem que ser abordado ao longo de todo o curso em diversos aspectos, desde o aspecto linguístico nas TPEOES, até no aspecto político nas disciplinas de civilização. Até no aspecto pedagógico e nas disciplinas de estágio supervisionado. Então se eu entender isso, quando eu for para o mercado de trabalho, eu vou sair muito mais seguro, ‘né’?”.

MN- “A diversidade, eu acho que ela é fundamental, essencial, ‘né’? A diversidade em qualquer situação, em qualquer contexto de ensino aprendizagem de língua, eu acho que a diversidade ela é o ponto, assim, fundamental para a gente entender o uso. Porque o uso da língua ele é diverso. Não existe uma forma única de usar a língua porque o uso da língua, ela é de acordo com o contexto, com a situação. [...] eu acho que é a variação linguística ela é, para mim, um dos poucos pontos assim de uma característica que tem que permear ao longo da formação do professor, sabe? [...] ter consciência disso, vai fazer que esse professor ajude seus alunos a alcançarem os objetivos mais variados, ‘né’? Que esses alunos possam ter e ter um rendimento. Os resultados bem melhores.”.

Apesar disso, a partir das falas das duas professoras recém-formadas, é possível perceber esses estereótipos reproduzidos de forma inconsciente, na qual uma das docentes acredita que o espanhol “europeu” é o mesmo que universal e “estândar”, ainda que a própria definição de “europeu” seja demasiado abrangente. Ela também se refere ao espanhol próprio de uma região da península ibérica como o “espanhol em si”, associada sempre à imagem de língua espanhola “verdadeira” e “original”. Muito similar à primeira professora, a segunda se refere a esse espanhol como “padrão”. Veja:

M- “Por exemplo, uma vez um aluno me perguntou, ‘professora, esse espanhol é espanhol da Espanha?’ - o espanhol europeu que ele falou, ‘né’? - ‘ou o americano?’. Aí eu falei ‘ah, é o espanhol europeu’ que é o que a gente aprende, que é o que fala em todo lugar, ‘né’? E aí a gente tem essa preferência por ser uma língua que todos reconhecem” (grifo meu).

“Porque os alunos também não conhecem e eles já sentem muita dificuldade em entender o espanhol em si. Espanhol da Espanha, ‘né’?” (grifo meu).

P- “O espanhol que que você aprende é o espanhol padrão, que dizem que é o espanhol da Espanha” (grifo meu).

Digo inconsciente porque a própria professora Patrícia tem uma visão bem diferente da que carrega a questão do “espanhol padrão” e, no entanto, reproduz essa ilusão comumente proferida que provavelmente está gravada em suas memórias discursivas, ainda que seus esforços sejam direcionados a evitá-la:

P- “Como se o certo fosse o espanhol da Espanha, a pronúncia da Espanha, como se fosse um espanhol melhor, ‘né’? E aí eu até fico chateada assim, eu falo ‘poxa, gente, vocês têm que entender que é aqui do lado são os nossos vizinhos’. Eu levo mapa até para mostrar para eles para eles serem assim, uma ideia, uma dimensão do que é a coisa e que a Espanha praticamente não é nada”.

Eu ensino a diversidade?

A partir da pergunta nº 4 ao serem questionados sobre se e como abordam a diversidade em sala de aula, os professores formados e formadores citam os métodos utilizados para abordar a diversidade linguística nas aulas de formação de professores. A professora (formadora) Lunajana diz perceber, por exemplo, que muitos dos professores em formação ingressantes do curso já apresentam conhecimento sobre a diversidade linguística, mas como pudemos ver em respostas anteriores, o primeiro contato destes professores com essa questão foi dentro da universidade, o que demonstrou que apesar de ela perceber um avanço, ainda há aqueles professores que não conhecem essa diversidade. As professoras formadoras afirmam também se preocuparem em trazer não só a diversidade linguística, mas também cultural, histórica e política. Apesar de parecer um fato insignificante, as consequências em negligenciar a diversidade para a capacitação e para as práticas futuras desses professores em formação podem ser desastrosas. Conforme eles mesmos reconhecem. O professor (formador) Pablo, por exemplo, trabalha a diversidade baseado em conteúdos dos livros didáticos que recebe da instituição ou por meio de vídeos, áudios ou músicas que sejam característicos de diferentes países, mas destaca que isso ocorre de forma superficial e não tem um espaço relevante nas suas aulas. Por outro lado, a professora Patrícia acredita que apenas um único espanhol tem sido, predominantemente, aprendido e ensinado e a partir dessa consciência, ela tenta ampliar suas próprias limitações e mostrar aos alunos que existem espanhóis outros:

L- “Então, para mim, é fundamental o componente de respeito, mais a diversidade, mas respeito à diversidade. [...] E aí nesse sentido que existe o espanhol da Argentina, da Colômbia, de Porto Rico. Então eu tenho essa

percepção e também educação, fui educada a entender que o espanhol ele não está em determinado espaço geográfico, ‘né’? [...] É uma coisa que eu discuto muito com os alunos de espanhol peninsular, que às vezes a gente esquece desse poder, ‘né’? Político que a gente tem, ‘né’? Das políticas linguísticas, mas a política como um todo também, como ela tem um impacto forte na determinação de uma expressão. [...] Então geralmente eu proponho projetos para os alunos para que esses elementos variacionais, entrem de maneira significativa dentro do contexto deles. [...]em espanhol peninsular, eles vão desenvolver ou um *videocast* ou um *podcast* de 2 variantes linguísticas com foco para que se transforma em material didático para alunos secundaristas ou para usuários de língua, ‘né’? Então isso também permite eles a pensar em não somente no espanhol falado na Espanha”

A professora Luísa afirma entender o papel político do professor e que isso ao reverberar na sua prática, possibilitará um trabalho para superar opressões históricas em relação à língua espanhola. Diz Freire:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático. (Freire, 1995, p. 46).

LJ- “Desde as primeiras aulas, no alfabeto onde a gente provoca os estudantes a partir da pergunta, mostrando para eles as diversas pronúncias, por exemplo, e perguntando pra eles qual é a correta. Onde se estabelece, a partir daí, o pontapé inicial de qual é a língua correta, se existe uma língua correta, o que que eles acham disso e cada vez mais a gente tem encontrado alunos, que simplesmente dizem que... que tem consciência desse grau de variedade. [...] Mais que temas culturais, eu tento deixar muito clara a necessidade de percebermos a relação estreita entre língua e cultura”.

MN- “Sempre que possível, ‘né’? Dependendo do conteúdo, eu destaco muito essa questão da diversidade. Ela é pra mim... ela está sempre presente. [...] o que para mim é importante no ensino aprendizagem da língua é que é justamente essa questão da diversidade, da adequação linguística, ‘né’? De

acordo com a funcionalidade. De acordo com a necessidade comunicativa. Então, por exemplo, se você vai se comunicar numa situação que é informal. [...] Ele (o aluno) vai fazer essa associação, vai fazer a comparação. Então são essas variações, 'né'? Que a gente entende como um conjunto de fenômenos, 'né'? Que para você forma parte do seu mundo, e aí, você, quando conhece uma nova língua, você vai ver que tem outras formas de viver, outras realidades e todo esse conjunto é o cultural, 'né'? [...] a questão da característica sobre o país, são pretextos”.

“[...] o que você vai considerar como variedade principal ali? Você tem que considerar as 2: a do professor e a do livro. Porque é do livro é o recurso principal que tem na sala, na disciplina, 'né'? Então eu considero que tem essas 2 variedades principais. [...] E como a gente usa um material didático que está dentro de uma variedade. Pra não ficar falando 'olha, eu sou totalmente contra', 'né'? Eu não acho didático. Não acho realmente didático, professor que fala assim: o aluno fala 'professor, como é que pronuncia isso?' por exemplo '*lluvia*', 'ah não, aí você tem várias formas de falar, viu?'. Aí a pessoa fala 10 formas. Acho que isso só confunde a cabeça do aluno, 'né'? [...] Você pode escolher aí uma coisa ou outra. Uma variedade ou outra. Mas assim não tem como você ensinar todas. [...] é uma questão que eu acho que ela vai se desenvolvendo de acordo com o contato que a pessoa vai ter com uma variedade, 'né'? Então, vai depender muito da dedicação, do tempo que ela fique, 'né'? Em exposição a essa língua”.

PB- “[...] diante de amostras de língua, eu consigo trabalhar variantes, mas de forma bem superficial ou de forma não muito aprofundada, 'né'? [...] Eu busco mais o conteúdo e aí, independente em que variante esteja, eu uso aquele conteúdo [...] A gente pode discutir, mas eu não uso a variante como um tema central”.

P- “Então quando você aprende pra querer virar professor e tudo mais, geralmente você já aprende o espanhol da Espanha na faculdade mesmo [...]. Acaba que você tem ali a prevalência do espanhol da Espanha, na prática com os colegas e tudo mais com os professores, justamente porque é o que todo mundo, a maioria aprende. E aí, o que acontece que você repete, acaba

repetindo um certo padrão também. [...] Aí eu sempre eu falo ‘olha, gente, não existe só um jeito de falar espanhol, existem vários jeitos, são vários países, são vários vocabulários’”.

“Aí eu falo para eles ‘e não tem problema nenhum vocês misturarem as variedades, saberem mais de uma’. [...] Às vezes vão ter um pouquinho de dificuldade, mas vão acabar te entendendo. Mas é interessante você saber”. Eu sempre falo sobre a questão do respeito assim também, ‘né?’”.

Todavia a professora formadora Mariana percebe a diversidade e a cultura mais relacionada a questões de registro, como por exemplo os níveis de informalidade e de contextos em que a língua está sendo empregada, para ela os elementos relativos aos espaços geográficos e suas características são secundários. Além disso, para ela duas formas do espanhol têm predominância em sala de aula, a do professor e a do material didático, sendo mais cabido basear-se nesta noção.

É verdade que se recomenda que a cultura não seja abordada enquanto conteúdo exótico (Matos, 2014a), porém essa posição adotada pela professora merece atenção, pois considerar a língua somente sob a ótica funcional e comunicativa e/ou assumir a posição de um “espanhol principal”, pode afetar a maneira com que os professores em formação enxergam a diversidade. E ainda, questiono se seria factível que o professor em formação aprenda sobre a diversidade linguística somente através do “contato” com a língua por conta própria, sem a devida viabilização dos materiais linguísticos e culturais durante o processo de formação. Segundo Lessa (2013, p. 25) na ausência da diversidade linguística nos livros didáticos “cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias”. Para isso seria recomendado a adoção de uma postura intercultural, objetivo previsto inclusive no PPC da instituição: “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens”. É por meio da interculturalidade que a diversidade cultural e linguística pode ser desenvolvida, derrubando a discriminação, preconceitos e relações desiguais (Walsh, 2010). Veja na íntegra o que diz esta professora:

Já a professora formada Maria diz nem sequer abordar a diversidade e que se centra nas questões estruturais da língua, já que nem ela mesma acredita ter o conhecimento necessário para isso.

M- “Bom, nas aulas a gente não implementa muito, ‘né’? A gente usa o espanhol estândar, ‘né’? E assim, é uma coisa que existe, mas que eles não conhecem e que a gente não leva. [...] eu só mostro básico assim, na verdade, a gente nem trabalha muito essa questão da língua. A gente trabalha mais estruturas ou mais gramática, léxico em específico. Agora assim, eu passo pouca coisa para eles escutarem, tipo música, vídeo, pouca coisa mesmo. [...] mas a gente pratica muito assim, tipo aquela coisa da repetição. Eu falo, você repete. [...] A gente vai ensinar língua e como é que a gente vai ensinar a língua, se nem a gente próprio sabe a língua?” (grifo meu).

Além disso, os professores formados Pablo e Patrícia mencionam a influências das recentes políticas linguísticas que incidem sobre o espanhol, sobre a definição dos rumos de suas práticas pedagógicas e as preocupações que têm sobre o futuro da língua, ao reconhecer que a MP 746 de 2016, conhecida posteriormente a Reforma do Ensino Médio, trouxe um retrocesso para a área, causando insegurança e desmotivação tanto nos professores quanto nos aprendizes. Isto ocorre, pois, as ações por trás de políticas linguísticas “produzem efeitos em todas as esferas, social, cultural, econômica etc.” (Carvalho, 2016, p. 34). Podemos ver esses posicionamentos em:

PB- “E agora eu espero, ‘né’? que a gente retorne e recupere aquilo que a gente tinha conquistado e acabou perdendo. Aí eu vejo dessa forma, ‘né’? Que a gente tinha evoluído. Aí depois a gente regrediu[...]”.

P- “O espanhol vira e mexe, sai e entra como língua obrigatória, ‘né’? Que tem que ter nas escolas e tudo mais. Com o novo ensino médio, eu achei bem ruim porque o espanhol não é mais obrigatório. [...] E aí foi algo assim, que que deixa a gente assustado como profissional em si, por questão mesmo de emprego e tudo mais. [...] E aí fica confuso, porque como é que você dá toda essa importância para a língua e ela não é obrigatória e ela não vai cair (no ENEM) e ela pode sair. [...] Antes eu falava assim, uai, tem vestibular tem e Enem, tem a cultura. Aí agora eu fico assim, gente, como é que eu vou falar

que tem a cultura, que é importante, que é isso, que é aquilo, se não é mais obrigatório, se não está mais nas provas de vestibular deles, aí eu fico assim, ‘meu Deus!’, é mais complicadinho para falar com ele e eu falo que eu acho isso um absurdo de terem tirado”.

As desconfianças abordadas por mim nos parágrafos anteriores sobre a distância entre os discursos e as práticas, se conjecturam com as observações de aulas, onde pudemos confirmar que em nenhuma das oito aulas, ministradas pelas professoras Lunajana e Luísa, o tema da diversidade linguística foi trabalhado de maneira mais aprofundada. Embora não podemos dizer que ele não tenha sido mencionado. Como por exemplo nas aulas dos dias 13 de junho e 20 de junho da professora Lunajana, ao tratar de algumas características gramaticais e fonéticas que são comuns a determinadas regiões e trazer conhecimentos culturais sobre essas regiões, e nas aulas do dia 26 de junho e 28 de junho da professora Luísa, nas quais teoriza e promove discussões sobre a diversidade do espanhol e o uso da língua. Outro fato associado aos relatos é a afirmação da professora Mariana de basear suas aulas de Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito exclusivamente no livro *Aula Internacional*, cuja redação centra-se em um espanhol em particular.

Além disso, foi possível perceber através das observações, uma tendência, ainda que inconsciente, de reforçar as formas de dominação eurocêntricas e a prevalência do uso do espanhol peninsular em momentos das aulas. Como por exemplo, o fato da professora Lunajana ensinar a maneira de atender ao telefone conforme se faz na Espanha. Isso tem a capacidade de gerar nos professores em formação um sentimento de que apesar de existirem outras formas de se dizer, essa é a que eles precisam aprender, assim como pode contribuir para a formação de imaginários de que o espanhol da Espanha é o “correto”, o “estândar” e, portanto, “melhor”, “único”, através de um "processo em que se forja a existência de um 'espanhol neutro' (mas que segue sendo tutelado pelas instituições espanholas)" (p. Nóbrega e Sousa, 2020, 317). Tal processo se apoia em uma política linguística que visa padronização da língua espanhola.

As professoras formadoras Luísa e Mariana, mesmo afirmando seus esforços para que a diversidade seja mais bem difundida, reconhecem que ainda se fala muito pouco sobre a questão e que não ocupa o espaço que deveria:

L- “Minha perspectiva é de que eu ainda acho limitada, a gente discute pouco, a gente fala pouco, a gente olha pouco para essa diversidade, porque há uma noção de certo prestígio. A questão é que politicamente é prestigioso você olhar para o espanhol peninsular e colocar o espanhol americano/africano em segundo plano. Então, esse tipo de perspectiva me incomoda quando a gente, de maneira geral, não considera e não releva”.

MN- “[...] é uma temática, é uma questão aí bastante complexa e no meu ponto de vista pouco explorado na formação do professor, ‘né’? No currículo. O currículo, ele não atende, pra mim, essa diversidade que deveria estar mais presente no currículo da formação”.

Os resultados dessas ações ainda vão além das lacunas na formação linguística. Conforme mencionado anteriormente nesta pesquisa, torna-se incontestável a importância de aprender espanhol em um país como o Brasil, rodeado de países hispano falantes. Porém é preocupante notar que os professores recém-formados pouco sabem discorrer sobre a relação entre o Brasil e os países de língua espanhola. Com exceção da professora Patrícia que menciona o papel do espanhol no mercado de trabalho e a importância que ela enxerga nessas relações:

PB- “Foi no governo Lula que foi possível incluir, ‘né’, no ensino médio? E a gente percebia uma aproximação, ‘né’? Com os países da América Latina, em termos não só dessa política, mas de várias outras, ‘né’? Que tentava ir uma aproximação com os países da América do sul, principalmente”.

M- “Essa eu fiquei sem resposta. Ai eu não sei, acho uma relação...boa” [...] Eu acho que deveria ter mais relações, tipo, a gente poderia ter mais contato com a língua, porque é tão próximo, então acho que deveriam. Não sei”.

P- “[...] por a maioria aqui dos nossos vizinhos falarem espanhol ‘né’? E isso é utilizado também nessa questão do mundo do trabalho, que eles pensam que é só o inglês que é utilizado no mundo do trabalho. [...] Falo também da questão da supervalorização, ‘né’? Só do inglês que tem gente que... por ser uma questão política, depois de tirar, que tem gente que não valoriza os nossos vizinhos e tudo mais, ‘né’? Que não tem essa noção histórica, social, cultural, ‘né’?”.

A escolha diante da diversidade

Em suas entrevistas, as professoras formadoras não demonstram identificação com o monolinguismo e afirmam valorizar a diversidade em suas escolhas pessoais de um espanhol para falar e as escolhas dos seus próprios alunos, que são livres de qualquer tentativa de arbitrariedade linguística no meio acadêmico, sobretudo pela proximidade territorial do Brasil com países de língua espanhola. Entretanto, a professora Luísa acredita que no registro escrito faz-se necessário a determinação de um espanhol em comum, uma variedade estandar.

Já no caso dos professores formados sobre a escolha pessoal por um espanhol, Pablo afirma acreditar não seguir nenhuma “variante específica”, porém identifica-se mais com o espanhol falado na América. Essa identificação é motivada pela proximidade com os países latino-americanos e também pela facilidade que enxerga na gramática do espanhol americano. Maria usa também a facilidade para justificar sua escolha pelo espanhol falado na América. Pode-se apontar a ilusão que esses professores têm sobre “o espanhol da Espanha” e “o espanhol da América”, haja visto que o espanhol de ambas as regiões não é unificado e seria impossível ter acesso em sua aprendizagem a toda uma forma da língua, dada a sua amplitude e diversificação. Além de que, podemos nos aproximar de uma forma específica do espanhol, sem no entanto, apreendê-la completamente, considerando que trata-se de uma segunda língua e que cada aprendiz possui suas próprias limitações. Patrícia mostra-se conhecedora das relações coloniais que incidem sobre a formação da diversidade linguística e por esse motivo não escolheu nenhum espanhol específico, mas uma mescla de vários:

L- “Eu falo assim ‘olha, eu convivi durante muito tempo com argentinos. Eu convivi durante 12 anos diretamente com o grupo de espanhóis, que são mais catalães, do que espanhóis, então eu tenho muita influência do catalão também, na maneira de ser’, na maneira de lidar, de ser um povo mais frio, mais distante, ‘né’? E eu falo que muito da minha maneira de ser, de atuar e pensar em espanhol tem a ver com essas convivências, ‘né’? [...] Reconhecer que não há um dialeto certo, um dialeto errado, não há um dialeto em que eu me aproprio totalmente se, aí eu boto se, eu não faço parte de uma comunidade linguística especificamente de outro país.

“Mas eu acho que o processo do professor, do docente também é ajudar a sinalizar. A função do professor na educação ‘eu vou te ajudar a mostrar que há outros caminhos’ [...] para que eles entendessem que o contexto definido para esse tipo de prática é associado a esse respeito à diversidade, que eles possam é utilizar as formas dialetais ou utilizar os traços, os componentes lexicais que eles se sintam mais à vontade, ‘né’? Que se identifiquem mais, desde que não imitem, porque eu não sou favorável a imitar *acentos*, ‘né’? [...] Na língua falada, sim, eu acho que não é necessário ter uma prévia determinação de uma variedade. Agora na língua escrita sim, por questões até de forma, ‘né’? Se você segue a variedade estandar mexicana, não necessariamente ela vai e que é o que tem o maior número de falantes, ‘né’? Por número populacional. Não necessariamente vai coincidir com a variedade peninsular”.

LJ- “[...] a minha primeira variante de espanhol, por incrível que pareça, ela era rioplatense. [...] Quando eu cheguei na Espanha para fazer o doutorado, em 2000, que eu acabei modificando a variedade dentro do território espanhol, por conta da maior parte de falantes. [...] Claro que vai ter muito mais conteúdo espanhol ibérico pelo tempo de imersão que eu estive lá, mas há determinados elementos mais genéricos da língua que eu prefiro usá-los [...] mas eu prefiro utilizar uma variedade para estar mais próximo da realidade brasileira. [...] os materiais que nos chegavam, eram principalmente de origem ibérica. A partir das editoras espanholas e, conseqüentemente, eu não quero perpetuar essa predominância sobre a variedade... a variedade ibérica nas minhas aulas”.

“Quando os alunos fazem uma pronúncia que não está previsto em nenhuma das variantes que a gente conhece, ou seja, que realmente é erro, aí há uma correção ou quando eu percebo que o aluno optou já por uma variante e ele está utilizando o vocabulário ou estruturas de outra variante”.

MN- “Dois contextos que eu mais me movo, são as regiões da Bolívia e da Espanha. Na Bolívia por questões familiares. Então eu vou muito a Bolívia, eu vou na região de Santa Cruz, que é uma variedade bem diferente da Andina, por exemplo. Eu vou para uma determinada região da Espanha, que também tem umas características da variedade linguística. [...] No meu caso ele é mais

funcional. Não é ter adotado, é ter mais contato. Eu tenho mais contato. [...] E tem outra também que pesou bastante. Eu acho que pesa na vida de muitas pessoas, é a questão do material que a gente usa em sala de aula. Então você está o tempo todo em contato com materiais que são do espanhol peninsular. Então 'né'? Acaba você conhecendo mais aquele vocabulário, conhecendo mais essa variedade. [...] Porém, eu tenho muito interesse sobre todas as variedades. [...] E eu acho que não necessariamente você tem que escolher, mas vai depender também da necessidade, 'né'? E é isso. O importante é entender que existe essa diversidade, essa variedade, 'né'? Evitar os preconceitos, 'né'? Não existe um melhor. Mas existe assim, aquilo que é necessário, aquilo que vai atender as necessidades de cada pessoa”.

A professora (formadora) indica então, que tem consciência da diversidade linguística, embora nas suas aulas dê preferência à Espanha, principalmente pela sua vivência pessoal. Mas por reconhecer isso, adota a perspectiva de não reduzir os falares a estereótipos, nem os abordar de maneira preconceituosa e marginal.

M- “Os dois, estudante e professor, eu escolhi a americana. Porque a espanhola, ela tem algumas coisas que acho mais difícil da gente reproduzir, tipo o Z. Não tenho paciência. A gente quer falar mais fácil”.

PB- “[...] o meu espanhol seria um espanhol mais da América, talvez se aproxime mais ao espanhol do México”.

“[...] o espanhol da Espanha, para mim é um pouco alheio, um pouco mais complicado porque eu não tenho tanto contato. Eu acabo tendo mais contato com as variantes da América [...] tenho mais interesse. Acredito que seja mais fácil gramática e também pelo conteúdo produzido aqui, porque eu acho mais próximo à nossa realidade Brasileira”.

P- “Aquela questão da colonização que traz os espanhóis, vêm, colonizam, obrigam a falarem uma mesma língua ali deles [...] mas cada país acaba tendo sua particularidade dentro da língua, por conta dos povos que já viviam da cultura local, 'né'? [...] quando eu vou ensinar, eu falo “gente, eu não falo espanhol da Espanha, eu falo assim, porque eu misturo a fazer o que eu acho legal, que eu acho bonito é o que eu pronuncio e às vezes eu pego um pouquinho dali um pouquinho de cá”.

Essa fala identifica justamente a relação marcante entre política e língua de que falamos, na qual a língua de maior valor está relacionada ao grupo social e político de prestígio na qual está inserida, enquanto as demais formas da língua associadas a grupos de menor valor político, são mais “fáceis”, o que provoca “o conseqüente menosprezo pela língua” e “conduzem à acomodação e ao desinteresse que tanto prejudicam a aprendizagem” (González, 1989, p. 112). Ainda que a realidade não corresponda a essa representação. Além disso, a apresentação à diversidade deixa de ser coerente, à medida que determinadas formas da língua são deixadas de lado em virtude da dificuldade de reproduzir um componente fonético, por exemplo.

A respeito da predileção de seus estudantes por uma forma específica do espanhol, as respostas variaram entre nenhum tipo de predileção para opiniões bem específicas segundo as percepções destes professores. Neste segundo destaca-se a preferência pelo inglês e pelo “espanhol da Espanha” em detrimento de outros, essa propensão de escolha está cristalizada “no imaginário tanto de professores quanto de alunos brasileiros. Isso pode ser explicado pelo preconceito existente quanto às variedades sociolingüísticas de um modo geral” (Lopes de Camargo, 2004, p. 143). Para os professores (formados) Pablo não há predileção, mas para Maria sim, pela facilidade do “espanhol da Espanha”:

PB- “Não percebo nenhuma predileção. Eu acho que eles acabam seguindo um pouco a variedade do professor com quem eles já estudaram”.

M- “Mas eu vejo que tem uma preferência, sim. Por ser mais fácil, eu diria”.

A fala das professoras formadas Maria e Patrícia é muito interessante, pois revela frustrações pessoais diante da expectativa que os alunos têm da língua, que segundo elas é muito baixa e desvalorativa:

M- Eu vi que eles não tinham conhecimento nenhum. Me parece que é uma língua meio assim, morta, sabe, ‘tipo’ só aprende quem realmente tem interesse. Eles têm mais preferência pelo inglês do que pelo espanhol. Então assim eu achei que não há muita procura e também não há muita oferta”.

P- “A primeira coisa que eles perguntam assim “professora espanhol reprova?” Porque para eles o que importa é se reprova ou se não reprova, se vai passar ou não. E assim, outra coisa também que eles acham o espanhol

fácil, ‘né’? Não pensa que ele tem capacidade de viajar, de aprender, de lidar com pessoas que isso vai ser importante para a vida profissional, para a vida pessoal, para tudo.

A resposta da professora Patrícia (formada) foi o que motivou o título dessa pesquisa, ao detalhar uma experiência pessoal na qual tinha entre seus alunos, falantes nativos do espanhol da América. A professora afirma mais de uma vez, sentir-se envergonhada ao receber estes alunos na sua sala de aula, pois os mesmos afirmavam não ter familiaridade com o espanhol que ela ensinava e ela ao mesmo tempo não se sentia preparada para lidar com essa diferença tanto linguística quanto cultural. Acompanhe um trecho do relato:

P- “E aí eu já me deparei, por exemplo, com alunos, ‘né’? Venezuelanos, cubanos, tudo mais, que estão ali na escola. [...] eu fico com medo do aluno se sentir desestimulado também. Eles falam ‘professora, eu considero que eu não sei nada, porque o espanhol de vocês é totalmente diferente do meu espanhol. Porque o espanhol de vocês é o espanhol da Espanha’. Então para eles, assim é como se fosse outra língua até, entendeu? Pra isso, eles ficam bem assim e “ah professora, para mim é como se eu tivesse aprendendo agora do zero, ‘né’?” [...] Porque a gente só ensina coisa da Espanha, porque ele só vê coisa da Espanha, ele abre o livro é só coisa da Espanha, não tem nada do país dele. E quando tem ainda, são mitos às vezes, até ‘né’? Que a gente acha que é assim porque em todos os livros ‘tá’ assim e a gente acha que é assim, mas às vezes nem é aquilo que a gente pensava. [...] Aí eu ficava ‘gente, tipo eu não sei nada’. Eu sentia vergonha. Eu me sentia assim ‘gente que tipo de professora que eu sou, que eu sou uma professora de espanhol e eu não sei sobre esse país’. Eu ficava com medo dele me perguntar alguma coisa e eu não saber, porque eu não sabia. [...] Eu não tive aquele sentimento de que eu estava acolhendo totalmente aquele aluno, sabe? Na minha sala de aula. Porque eu falava assim ‘gente, o conhecimento que eu tenho é muito pouco sobre o país dele, sobre como ele fala sobre’. Então, eu tive que correr assim por me sentir envergonhada até, sabe, e sentir que estava faltando e aí ter aquele medo. Sentia aquela insegurança de falar ‘nossa, cara! Preciso me

preparar melhor, não estou preparada o suficiente para enfrentar isso aqui' e ter que estudar e procurar para poder dar um ensino de melhor qualidade, 'né'? E também ter mais segurança, até mesmo na minha profissão, para poder exercer”.

O desabafo da professora nos mostra que a formação a que teve acesso durante o curso de licenciatura, frustrou a consecução dos objetivos pretendidos de alcançar “a preparação de um perfil de professor que atenda às necessidades de melhoria da qualidade do ensino e da formação integral dos nossos jovens estudantes” (Matos, 2014a, p. 116). Ainda que seja utópico acreditar que ela dará conta de preparar integralmente o futuro professor para todas as situações que enfrentará,. Haja visto que assim como esta professora, os outros dois entrevistados também demonstraram receio e inaptidão ao lidar com a diversidade em sala de aula e, portanto, o professor formador não pôde “ajudar a mostrar que há outros caminhos” como colocado pela professora Luísa.

Teoria e prática

A respeito da relevância e dos benefícios que cada professor enxerga para o aluno ao abordar a diversidade do espanhol, destacam-se os componentes culturais aos quais os alunos poderão ter contato e que proporcionarão a eles uma formação integral. Embora, em dissonância com as recomendações dos documentos oficiais de ensino que preconiza que é no ambiente escolar, visando a formação cidadã dos aprendizes, que o ensino de línguas estrangeiras oferece condições para interagir em contextos socioculturais (Brasil, 2021, p. 127), uma professora acredita que devido à realidade educacional brasileira, o espaço de sala de aula talvez não fosse o local mais propício para essa abordagem:

PB- “[...] quando a gente estuda a língua, a gente também estuda a cultura 'né'? Então, quanto mais culturas ele puder ter contato, melhor, porque ele vai ter um enriquecimento maior enquanto, não só estudante, mas também enquanto cidadão”.

P- “E aí eu vejo que o problema é esse, essa dificuldade que você tem e também até de trazer o interesse dos alunos, porque os alunos, quando você vai ensinar a questão de cultura até dos outros países... Tem aluno meu que

achava que [...] só a Espanha falava espanhol, nem sabia que tinha outros países que tinham a língua espanhola como língua materna. E não fazem a menor ideia. E quando você vai ensinar, às vezes tem uma boa parte assim que tem, sabe, aquele pezinho atrás. [...] Eu acho que isso abre a mente deles também sobre esta questão, tirar essa questão de achar que a gente é inferior. Eu acho que isso trabalha demais assim. [...] Quando eu vejo os olhinhos encherem assim, quando eu conto as histórias ou falo sobre a cultura, sobre essas coisas, eles ficam assim, vidrados. [...] É muito legal, eu falo, poxa! Todo mundo tem direito, sabe à cultura e ‘tal’”.

M- “É bom pra eles entenderem e conhecerem outras pessoas, culturas diferentes, pessoas diferentes. [...] Mas eu acho que seria melhor num cursinho, por exemplo. [...] infelizmente eles não têm interesse nem pela cultura em si, então. Eu não sei. Seria benéfico de por um lado, por outro, eles não teriam interesse”.

As falas são contraditórias quando comparadas aos dados apresentados anteriormente, em que os professores afirmam trabalhar superficialmente ou nem sequer abordar a diversidade linguística em sala de aula. Ao considerarem tão importante o acesso à diversidade para a formação cultural e consequentemente cidadã dos seus alunos, resta o questionamento do porquê ela vem sendo negligenciada no ensino de língua espanhola.

Também me pareceu pertinente compreender se estes professores recém-formados percebiam falhas na sua própria formação, pois a partir de suas colocações poderiam ser discutidas questões não consideradas por mim. As respostas dos professores revelam as suas inseguranças e o sentimento de despreparo que possuem diante do exercício profissional. Dentre as falhas foi citado as oportunidades de prática docente dentro do curso, o estágio. Assim como a diferença entre a teoria e a prática no cenário educacional e ausência de disciplinas específicas de língua. Sobre este último, após concluir o curso de licenciatura, os professores relataram terem buscado capacitar-se melhor sobre a diversidade para que se sentissem mais aptos a ensiná-la em sala de aula. A estratégia adotada pela professora Patrícia a fim de aprofundar os seus conhecimentos sobre a diversidade linguística foi candidata para ministrar uma disciplina específica dentro da grade

curricular para que estudando, investigando e ensinando, pudesse aprender mais sobre esse campo. Como podemos ver em:

PB- “[...] por exemplo, o estágio que eu acho que deveria ser algo que começa antes e não somente lá no final e para níveis e propostas diferentes, porque geralmente o estágio está focado em um tipo de aprendizado e na vida prática, a gente tem várias opções, ‘né’? [...] e às vezes a gente fica um pouco limitado [...] Eu acho que alguns professores, eles não têm muita prática de sala de aula, então a gente acaba tendo um contexto um pouco utópico em alguns temas, estão um pouco despegados da realidade de sala de aula”.

M- “Na verdade, na minha formação, eu sempre falo isso que a gente viu muita pouco coisa assim, de gramática e ‘tal’. A gente vê mais literatura. Eu senti que tinha mais literatura no curso do que gramática, linguística e etc. Então, acho que tem um déficit muito grande assim, no curso em relação a essas outras áreas. [...] Acho que nada que eu aprendi na faculdade, eu consigo implementar na prática, ‘né’?” (grifo meu).

“Que é uma coisa que eu também não estudei, fonética e fonologia do espanhol. Acho que deveria ter mais áreas do espanhol, porque a gente acaba o curso estudando coisas do português e eu acho que não servem para o espanhol” [...] Acho que faltou isso: a gente falar mais no curso. Enfim, acho que teve muita teoria e pouca prática.”

P- “Dá para muita coisa aplicar em sala de aula e também tem muita coisa que eu vi que a gente aprende na faculdade que não dá para aplicar. [...] E a questão do nosso estágio assim, do espanhol, que eu achei que não foi tão legal, é a questão de você dá aula para quem quer estar lá, para quem quer. Porque a maior dificuldade do ensino é que você está lidando com alunos que eles não querem ter aula de espanhol, eles são obrigados a terem aula de espanhol. E aí não adianta você querer forçar o aluno assim, ‘né’? [...] Tem muitos que vão olhar para tua cara e vão falar assim ‘professora, eu odeio espanhol!’”.

“Mas é complicado assim na faculdade, esse negócio de da diversidade eu achei que faltou bastante. Teve uma escola que eu pude escolher qual eletiva

ia dar, como eu ia dar e aí eu escolhi dar sobre cultura e aí eu pegava cada país, eu estudava sobre, pesquisava bastante, lia bastante. E aí eu pesquisava sobre e dava aula para os alunos, que era pra eu mesmo aprender, que eu sentia que era um déficit e para ensinar para os meus alunos também. [...] Eu sinto que eu tive que correr muito mais atrás, e ainda assim, mesmo quando eu pesquisava na faculdade, por curiosidade e tudo mais, quando eu tive que ir para a sala de aula e que começa você ter que lidar com outras coisas, com a cultura do outro”.

Todos os professores recém-formados ressaltaram o fato de que a teoria aprendida no ambiente acadêmico quase nunca coincide com a prática docente e que muitos dos professores formadores têm uma vivência completamente distinta da que eles terão, pois, a realidade de escolas públicas/privadas que pertencem à educação básica conserva enorme distância com o espaço universitário. Isso porque os saberes a que têm acesso durante o processo de formação não podem ser adequadamente mobilizados e aplicados pelos professores em sua prática profissional. O PPC do curso de Letras Espanhol da instituição analisada afirma ter como objetivo formar profissionais que além de ter “domínio do uso da língua”, possuam “compreensão da realidade educacional em que a escola está inserida a ponto de perceber os problemas nela existentes e intervir decisivamente sobre eles, operando assim as transformações educacionais necessárias”, “atuação profissional com competência, responsabilidade, crítica e criatividade em relação às questões sociais e ambientais” e “consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e de sua influência no funcionamento da linguagem, bem como para o ensino de competências linguísticas”. Todavia, pelas colocações dos professores formados, vimos que eles não tiveram condições nem sequer de desenvolver os objetivos pretendidos na sua atuação e menos ainda de ir além das limitações de habilidades e competências, seja pela falta de tempo hábil, conhecimento adequado, apoio pedagógico ou desmotivação dos alunos.

Além das paredes da universidade, as dificuldades decorrentes da prática em sala de aula, a desmotivação, a desvalorização da profissão, a falta de autonomia, a rigidez dos currículos e a falta de condições (apoio pedagógico e de infraestrutura) adequadas também se manifestam nas respostas dos professores como sinônimo

da falta de preparo. Sobre isso, Álvarez (2007) defende que a formação de professores deve ser um processo contínuo entre teoria, prática e reflexão, e que cabe a ela preparar os profissionais para enfrentar os desafios que encontrarão, pois muitos destes não são capazes de tomarem decisões sobre o ensino e aplicar as melhores técnicas. As principais dificuldades apontadas pelos professores foram:

M- “Porque a gente, por exemplo, na escola pública, a gente dá duas aulas (por semana). Eu acho muito pouco para ensinar uma língua que é tão rica como espanhol. [...] na escola, eu recebo uma tabela de conteúdo. E aí eu não saio muito daquilo, ‘né’? Porque geralmente, eles exigem que a gente siga aqui essa tabela”.

“A aula é toda em português. Eu falo coisas específicas, como quando eu ensino léxico, aí eu só falo para eles saberem como que é a palavra em espanhol. Mas eu não falo mais que isso em sala de aula, porque é de fato eles não entendem”.

P- “Quando eu entrei, eu comecei a trabalhar com o público adulto à noite. E aí eram pessoas da minha idade e que vinham de uma jornada de trabalho, ‘né’? E eu pensava assim ‘ai, para motivar, eu vou fazer uma aula diferenciada. Vai ter a dinâmica aqui’. Gente, quando eu vi, eles não trocam de carteira e eles falam não, não e ponto final”.

“Por exemplo, uma delas é que a gente é: entrar e sair de sala falando só espanhol. Aí eu percebi que isso causa evasão escolar. Isso causa...menino não vai mais pra aula. [...] E aí eu aprendi que eu não podia mais chegar só falando espanhol. Eu tinha que trazer espanhol, português, espanhol, português. E acrescentando mais o espanhol aos poucos, porque eles não ‘aceita’”.

A partir das falas dos professores em formação fica mais evidente que diversas dificuldades se apresentam a eles durante a docência e para as quais reconheciam que a formação na universidade não os havia preparado para lidar. Entretanto, devemos ter em consideração que formar professores para lidar com todos os tipos de problemas é impossível e que em muitas situações, deverão ser capazes de ponderar por contra própria. Lopes e Borges (2015, p. 194) nos falam da

formação enquanto um projeto impossível, pois para os autores é impossível prever e controlar o indivíduo a quem se forma, por isso a formação está fadada ao fracasso à medida que ela é sempre diferente daquilo que foi planejado e que é, portanto, incompleta. Por esse motivo uma formação profissional e acadêmica que se pretenda integral, que estimule os aprendizes a refletirem e atuarem de maneira crítica e autônoma se torna imprescindível, para que assim sejam capazes de analisar o contexto e eleger as práticas que julgam melhor, além de poderem avaliar os resultados dessas escolhas para o seu desenvolvimento e de seus alunos.

6. A interculturalidade (crítica) como resistência: desabafos e esperanças

Catherine Walsh (2010, p. 75), destacada pensadora sobre a interculturalidade, radicada no Equador, afirma em vários de seus trabalhos, que a interculturalidade tem estado muito presente nas lutas dos grupos oprimidos na América Latina e desde a década de 90, na esfera educacional e governamental ocorreram transformações motivadas pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural e dos direitos dos povos originários, principalmente. Em suas palavras:

Desde os anos 90, existe na América Latina uma nova atenção à diversidade étnico-cultural, uma atenção que parte de reconhecimentos jurídicos e de uma necessidade, cada vez maior de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. A interculturalidade está inscrita neste esforço⁴⁶ (Walsh, 2010, p. 76, tradução minha).

A intelectual reconhece que várias são as perspectivas desde as quais se compreende hoje a interculturalidade: a “relacional”, que foca no contato entre culturas, saberes, povos, tanto em condições que favorecem a igualdade quanto a desigualdade. Nela, mascara-se o conflito que necessariamente surge no conflito com o outro. A segunda é a chamada “funcional”, em que se reconhecem as diferenças, mas o intuito é assimilar. Assim, termos como tolerância e convivência são muito usados, mas novamente a estrutura socioeconômica continua imutável, vantajosa apenas para uns poucos. As relações entre os grupos socioculturais continuam sendo assimétricas e isto não se questiona. A terceira perspectiva é a “crítica”. Nela, existe a consciência de uma estrutura social imperante construída sobre bases coloniais racializadas:

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso é entendida como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é o

⁴⁶ “Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo” (Walsh, 2010, p. 76).

seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político⁴⁷ (Walsh, 2019, p. 78-79, tradução minha).

É a partir do conhecimento de sua própria cultura que podemos compreender e ao mesmo tempo estabelecer um diálogo com as demais. Essa interação por meio do diálogo com culturas diferentes “significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo” (Mendes, 2007, p. 138). O objetivo dos cursos de formação seria, portanto, “formar profissionais interculturalmente atuantes, competentes, com capacidade de agir criticamente com a língua alvo” (Oliveira Santos, 2019, p. 768). Um professor interculturalmente capaz sabe lidar com as distintas relações e conflitos que surgem no contato entre culturas e media as distintas maneiras sob as quais se interpreta os objetos do mundo. Trata-se de estarem “recusando a familiaridade e cultivando o estranhamento” (Boto, 2018, p.15).

A partir da análise dos dados pode-se perceber que apesar de todos os professores, tanto formadores quanto formados, possuírem consciência da diversidade cultural e linguística do espanhol, os professores recém-formados no geral não se sentem preparados para lidar com a interculturalidade em sala de aula. Isso pode ser explicado por uma formação deficiente, na qual não nos interessa apontar culpados, mas sim apresentar soluções. Diante desse fato, os professores dos dois lados precisam estar em contato com a perspectiva intercultural, não somente de maneira teórica, mas que sejam capazes de aplicá-la efetivamente na docência e atuar de maneira crítica e autônoma, trazendo benefícios para si próprio e para os seus aprendizes. Ensinar língua, e particularmente língua espanhola, sem considerar o âmbito político-social, se converte em um ato incompleto e ineficiente para uma formação que se queira integral.

Matos (2014b, p. 167) defende a formação intercultural de forma que os

⁴⁷ *"La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación"* (Walsh, 2010, p. 78-79).

professores estejam aptos a lidar com a realidade e com a diversidade cultural, pois “do ponto de vista pedagógico, a perspectiva intercultural está baseada no reconhecimento da diversidade cultural, não somente de grupos minoritários, mas de todos os membros da sociedade”. Dessa forma, é possível enxergar a diferença como algo positivo, incentivando o respeito e a igualdade no ambiente escolar, palco de mudanças e transformações. A formação de professores não poderia ser pensada isolada dos fatores sociais, levando em conta a “sua atuação futura como gestores de mudanças, considerando-se seu papel na perpetuação ou mudança dos estereótipos existentes no imaginário dos alunos” (Matos, 2014b, p.169).

Nesse sentido, as crenças e a reflexão sobre elas exercem papel fundamental na adoção de uma prática de ensino intercultural, pois se o professor não é consciente dos estereótipos e preconceitos que possam estar afetando a sua atuação docente, “como poderá trabalhar futuramente em sala de aula para desconstruir as visões reducionistas de seus alunos e promover um verdadeiro diálogo intercultural?” (Matos, 2014b, p. 170). A autora nos afirma que a única forma de desconstruir essas visões é por meio da sua formação, percebendo-se como um agente político na sociedade. Ser graduado em licenciatura não seria condição suficiente para ser um bom professor, é preciso que os professores em formação reflitam sobre a sua prática e a sua função, levando em consideração o meio onde vivem. As ações dos professores podem afetar diretamente a vida dos alunos e a forma como eles enxergam o mundo, já que “o que é discutido em sala de aula e como é discutido, possivelmente fará a diferença no comportamento de alunos perante a sociedade” (Ferreira 2006, p. 36 apud Matos, 2014b, p. 179). Os conhecimentos e experiências prévias dos alunos não são descartados, mas considerados e abordados no processo de compreensão e valorização da diversidade cultural. É fundamental “[...] formar professores de línguas estrangeiras que sejam mais abertos e que, em lugar de apenas “tolerar” a diferença, queiram receber esse outro como se recebe a um amigo” (Barros; Costa, 2010, p. 148). E ainda, que sejam conscientes das relações hierarquizadas que estruturam a nossa sociedade, quais grupos estão no poder e quais estão subalternizados, que sejam capazes de provocar um deslocamento na matriz de pensamento e na concepção das aulas e planejamentos curriculares, sensíveis às vozes esquecidas.

Mas essa mudança não pode ficar limitada à formação docente, precisa alcançar também os currículos, de cujo planejamento muitas vezes estão ausentes os professores (Torres Santomé, 2013).

Sabe-se que o currículo é responsável por moldar as pessoas e, como afirma Silva, requer de nós um olhar menos inocente:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2020, p. 150).

Os currículos precisam incorporar saberes desde uma perspectiva decolonial e que se reconheça a diversidade, seja ela étnico-racial, de gênero, linguística, cultural, epistêmica, para evitar o apagamento e silenciamento da diversidade "de modo que a formação de professores de espanhol esteja atenta às narrativas e discursos não hegemônicos" (Matos, 2020, p. 94). Precisamos indagar-nos, como o faz Matos, sobre:

quais poderes estamos perpetuando e sobre quais estamos negligenciando, além de quais identidades estão sendo construídas a partir dele. Currículo não é, nunca, neutro; o que escolhemos inserir ou não, marca o que entendemos por educação [...] (Matos, 2020, p. 103)

Os conhecimentos e organização estrutural das universidades muitas vezes estão marcados por perspectivas coloniais, o que acaba por influenciar também o modo de conceber o ensino nas escolas. É preciso pensar um processo de ensino-aprendizagem "questionando paradigmas monoculturais e re-narrando tais epistemologias através de propostas decoloniais e transdisciplinares, como requer a Linguística Aplicada contemporânea" (Matos, 2020, p. 101).

Continuamos seguindo de perto a visão de Matos quando propõe que os currículos da formação de professores precisam ser concebidos desde um olhar decolonial com o objetivo de "desconstruir os paradigmas monoculturais pelos quais os conhecimentos são construídos" (Matos, 2020, p. 118). Ainda que, não é suficiente que ações interculturais e decoloniais estejam previstas somente nos currículos, se não forem de fato empregadas nos ambientes educacionais, como vimos a existência desses documentos não garantem a sua efetivação. Nessa perspectiva, considera-se que esses aprendizes e futuros professores precisam ser expostos a conhecimentos de variadas áreas (transdisciplinares) e que a diferença seja contemplada como base desses conhecimentos. O desenvolvimento de cursos

de formação sob as perspectivas hegemônicas do Ocidente, sobretudo eurocêntricas, acaba por influenciar todos os âmbitos do curso, como a estrutura, a organização das disciplinas, os conhecimentos que devem ou não ser abordados e construídos e a elaboração de documentos reguladores. Apesar da evidente necessidade apontada de se construir alternativas decoloniais dentro da universidade, “o sistema não permite, muitas vezes, transcender” (Matos, 2020, p. 119).

Muitas vezes, ao falarmos de interculturalidade na sala de aula, ela é tratada apenas como manifestações populares e culturais, sendo uma compreensão bastante limitada. O professor é responsável por contribuir com a transformação do aprendiz, sendo o ensino intercultural uma forma de alcançá-lo, pois de acordo com Matos (2020, p 131):

desenvolvimento da educação intercultural é imprescindível para a construção de um currículo aberto às diferenças que nos constituem e, conseqüentemente, para uma formação de professores de Espanhol preocupada com temas atuais no âmbito da Linguística Aplicada.

Um professor intercultural, possui consciência cultural e dos seus próprios preconceitos, respeita as diferenças e tem a mente aberta a novos conhecimentos. A realidade da globalização exige do professor perfil e abordagens específicas. A abordagem escolhida pelo professor pode ser compreendida como os pressupostos e princípios nos quais se baseia. A própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborou no ano de 2006 diretrizes para uma educação intercultural, concebendo-a como um instrumento de compreensão internacional. Assim como o currículo, a educação não pode ser neutra, sempre se faz opção por algo. Por isso a interculturalidade desempenha papel importante na formação de cidadãos críticos e responsáveis politicamente e que possam transformar a sua realidade, a partir da eliminação de “estereótipos redutores e preconceitos contra o que lhes é ou parece ser diferente” (Barros; Costa, 2010, p. 148). Segundo Ragajopalan “o educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos” (2003, p. 111).

A formação de professores seria direcionada para que eles possam refletir integralmente sobre o ato de ensinar e/ou aprender e atuar “como gestores de mudanças na medida em que cabe a eles o papel de perpetuar ou mudar os

estereótipos existentes no imaginário dos alunos (e muitas vezes deles mesmos)” (Matos, 2014a, p. 109) e não de promover um ensino técnico ou instrumental. Como foi mencionado anteriormente, é comum que as questões culturais sejam abordadas como mera curiosidade ou características exóticas, abordadas de forma isolada da língua, entretanto a interculturalidade não é trabalhada dessa forma. Porque aprender as especificidades de uma cultura não significa a compreensão desta cultura, de modo que se possam estabelecer relações interculturais. Ao trabalhar temas culturais dessa maneira superficial, o professor acaba por reforçar estereótipos. Por esse motivo, os cursos de formação em Letras elaborariam os seus projetos políticos-pedagógicos integrando o âmbito intercultural, formando sujeitos sensíveis de maneira que possa desconstruir no professor as suas crenças limitantes e estereótipos para que ele possa auxiliar os alunos na desconstrução dos seus.

É comum encontrarmos professores de espanhol que se baseiam em uma metodologia gramaticalista, reproduzindo conhecimentos e um modelo de ensino fruto de um discurso hegemônico sobre o que é ensinar línguas. Desta forma, a língua é tratada separada dos seus aspectos culturais e políticos e perde-se a oportunidade de se invocar uma pedagogia crítica. Vimos um exemplo disso nas falas da professora formada Maria, que acaba não abordando os temas extralinguísticos por falta de oportunidade. Para Pennycook (2017, p. 305), ser um educador crítico significa compreender as questões de gênero, religião, etnia, poder econômico e político do contexto no qual ensina. Matos, ao se posicionar sobre a necessária formação de professores em uma perspectiva intercultural decolonial, acorde aos tempos presentes, nos interpela:

nós professores podemos levar nossos estudantes pelas mãos, decolonizando os saberes e ficando, juntos, mudos de beleza ao descobrir a imensidão de saberes existentes e vivos na América Latina, decolonizando nossos olhares para o mundo, por meio de olhares outros (Matos, 2022, p. 288).

O modelo intercultural como forma de interação, busca igualdade e resistência na formação. O que se busca não é um desempenho perfeito do professor, descrito como “síndrome do final feliz” (Barros; Costa, 2010, p. 182), mas sim formar profissionais mais comprometidos e engajados socialmente, que não se limitem ao desenvolvimento de capacidades linguísticas. No caso específico da

interculturalidade crítica “esses estudos examinam os processos pelos quais os sistemas de desigualdade são criados e mantidos, especialmente em instituições, tais como escolas” (Carvalho, 2016, p. 36). O que se deseja alcançar é reduzir as formas de desigualdade e injustiça por meio do ensino e mais concretamente, do ensino de língua espanhola, através da formação de professores empenhados em superar os desafios e dificuldades e transformar suas práticas e de seus alunos.

CONCLUSÕES

A convivência de línguas constitui um espaço de conflitos e (re)alocamentos, ao passo que mobiliza não somente os empregos linguísticos, mas também as dimensões políticas, históricas, sociais, culturais, etc. Essas relações se fundamentam sobre a afirmativa de que as línguas não são fenômenos isolados, mas culturalmente determinadas e que em compensação, contribuem expressivamente para a constituição de contextos culturais específicos. No entanto, a existência das diversas línguas nesses contextos não ocorre de forma pacífica como se poderia imaginar. A razão para isso reside no fato de que as línguas e os lugares que ocupam não são definidos por si próprias, mas pelos grupos dos quais fazem parte e que as utilizam. Quanto mais prestigioso for o grupo em questão, também será a língua ou ainda a realização dessa língua. Optamos aqui por realização devido ao peso que carrega a terminologia “variedades”, pois nos remetem à metáfora da árvore: galhos de um tronco, e não ao tronco propriamente dito. Essas duas últimas, apesar de se definirem de variadas formas, como por exemplo segundo a classe social ou o contexto em que se insere o intercâmbio comunicativo, quando associadas ao caráter geográfico onde são empregadas, têm-se as chamadas “variedades diatópicas” (Monteagudo, 2011). Definir, no entanto, diferentes realizações de uma língua enquanto “variedade” revela uma postura colonizadora, na qual se determina que essas realizações, geralmente afastadas dos centros hegemônicos, não alcançam o status de língua e, portanto, desde esse lugar de inferioridade não merecem ocupar posições significativas na sociedade.

A postura colonial, como vimos na discussão teórica, diz respeito à manutenção e reprodução de relações de poder que se originaram a partir do período e das relações coloniais e que se estendem até os dias atuais sob variadas formas, uma delas sendo a elaboração de políticas linguísticas. As políticas linguísticas podem ser definidas como todas as intervenções pelas quais passam as línguas dentro de uma sociedade, que contribuem para evidenciá-las ou apagá-las, ou ainda alterar seu status, conforme os interesses de grupos mais privilegiados e que se manifestam nas ações dos responsáveis por elaborar e executar estas políticas. São, assim, decisões glotopolíticas, área que estuda as intervenções nas

linguagens em sentido amplo, tanto as explícitas e intencionadas como as involuntárias e espontâneas.

O espaço linguístico do espanhol também é marcado por conflitos, já que a língua espanhola é falada em muitas regiões do mundo e assim, está marcada pela diversidade. Não deixando de considerar que cada uma dessas realizações estão concebidas como línguas e não variedades. Historicamente no currículo educacional do Brasil, não só a presença do espanhol, mas das línguas estrangeiras foi marcada por momentos de inserção e exclusão, que terminaram por atribuir um caráter de pouca relevância ao estudo da língua espanhola. Além disso, políticas linguísticas específicas como a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2016, ao retirar o espanhol como disciplina obrigatória do currículo, reforçaram a crença da inferioridade desta língua em relação ao inglês. Dentro desse cenário também cabe mencionar que parte dos estudantes brasileiros comumente não se consideram latino-americanos e têm uma visão menosprezada desse continente, o caracterizando como pobre, desigual, subdesenvolvido, etc. Visão comumente associada aos países que pertencem ao Sul Global, não somente no sentido geográfico, mas também cultural, político e econômico, em comparação ao “Norte” evidenciado nas figuras da Europa e dos Estados Unidos. Assim forma-se uma relação desigual de hierarquia, não somente entre os estados políticos, mas também entre as línguas, em torno das quais é construído o imaginário de que aquelas línguas faladas no Norte são superiores às que são faladas no Sul, baseado puramente em privilégio político e econômico.

É a partir desses imaginários e crenças que vemos línguas ou, como são popularmente chamadas, “variedades” ou “dialetos” serem relegadas a espaços de menor relevância, sobretudo dentro do sistema educacional. No âmbito do espanhol, se distingue com frequência a língua falada na Península Ibérica, na região de Madrid, como sendo superior às demais. Essa língua criada é considerada, tanto por falantes nativos como por aqueles que estudam o espanhol, a variedade estandar, sinônimo de pureza, origem e correção. À medida que essa seria a língua padrão, todas as demais são derivações desta e conseqüentemente, menos importantes na hierarquia das línguas, merecendo menos atenção e espaços insignificantes no ensino.

A formação de professores é orientada por uma série de documentos como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015) e o próprio Projeto Político do Curso. A maioria desses documentos prevê uma formação crítica, que leve o aprendiz e futuro professor a ser capaz de perceber e refletir sobre a realidade que o cerca e a dos seus alunos, de maneira que seja capaz de lidar em sala de aula com a diversidade em todos os sentidos, promovendo a contestação de discursos hegemônicos e valorizando a pluralidade. Particularmente na formação de professores de línguas, isso precisa estar ainda mais evidente, ao se levar em consideração que elas estão fortemente marcadas pela multiplicidade de culturas, significados, zonas geográficas, crenças, organizações sociais e políticas, etc. E mais ainda na formação de professores de espanhol, língua tão difundida que abrange numerosos contextos e que devem ser levados em consideração não somente na formação destes professores, mas impressos em suas práticas docentes futuras. Por isso é importante almejar uma formação intercultural crítica e decolonial que permita abordar o diálogo entre as distintas culturas, a fim de que esses professores em formação reconheçam realidades outras, bem como as diversas realizações da língua, para além das que são predominantemente discutidas. Não é suficiente que estes professores aprendam somente conceitos linguísticos, gramaticais e literários durante a sua formação, precisam ser capazes também de trabalhar com os aspectos extralinguísticos que influenciam diretamente a formação das línguas e a sua aprendizagem. Dessa forma, terão autonomia para solucionar possíveis conflitos e proporcionar aos seus alunos uma formação cidadã e integral, que desconstrua preconceitos, injustiças e discursos consolidados.

A partir da aplicação dos instrumentos a professores formados e professores formadores de um curso de formação de professores de espanhol, de uma universidade pública do Brasil, pudemos perceber que a carga horária de disciplinas dedicada ao estudo da diversidade do espanhol é muito inferior ao esperado. Já que esse contato seria fundamental para o cumprimento dos objetivos pretendidos no Projeto Político do Curso. Há somente uma disciplina que expõe explicitamente na ementa a diversidade da língua e que durante as aulas observadas (já no fim do semestre) apresentavam pouca conformidade com o tema. As demais disciplinas de

língua observadas se limitaram a poucos comentários sobre a diversidade, de forma superficial, e a questões gramaticais e sintáticas (é claro, isso é uma opção pedagógica do professor), apesar de todas as professoras formadoras entrevistadas terem reconhecido a diversidade como um elemento muito importante para a formação. Essa deficiência na formação pode ser percebida na fala dos professores formados nesta instituição, que afirmam terem saído do curso sem a devida preparação para lidar com a pluralidade da língua espanhola, se sentiam envergonhados, sem conhecimento adequado e sem as habilidades necessárias para apresentar aos seus alunos as diversas formas de se expressar em espanhol. É claro que contribuíram para isso também as condições de ensino às quais estavam expostos, pois todos eles lecionam na rede pública, onde muitas vezes falta infraestrutura e apoio pedagógico.

No entanto, é preocupante observar que as pretensões fundamentais do curso de formação não foram alcançadas, ao formar profissionais que precisaram investigar e aprender por conta própria, após a conclusão da graduação, sobre a diversidade da língua; e que mesmo assim, alguns deles, reconhecendo a importância de se abordar a diversidade, não a abordam em sala de aula e quando o fazem, transmitem aos seus alunos, ainda que indireta ou não propositadamente, a noção cristalizada de que existe um espanhol melhor que os outros. Um dos caminhos apresentados nesta investigação para mudar esse cenário foi a discussão sobre a necessidade de se implementar uma formação intercultural e crítica, porém seria relevante questionar: que estratégias poderiam garantir que esse tipo de formação fosse de fato implementada e não ficasse apenas na teoria? E que formas poderiam ser usadas para monitorar tal implementação e os seus resultados? O certo é que sem um acompanhamento mais incisivo, continuará a se formar professores de espanhol com pouca ou nenhuma noção da diversidade tão rica que essa língua possui e isso pode trazer consequências de variadas dimensões para o ensino de espanhol no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AGUADO, T. **Diversidad e igualdad en educación**. Madrid: UNED, 2013. p. 26-30.
- AGUDO, J. D. M.; Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. **CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica**, Sevilla, nº 28, p. 219-234, 2005.
- ALEXANDRE, D. J. A. Vozes do Sul. In: MATOS, D; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 393-399.
- _____. “Eu não conheço Frida Khalo” ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil. **Revista Abehache**, n. 15, p. 139-154, 2019.
- ALMEIDA LOPES, P. **Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas – uma intervenção crítica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. **Signos. Estudios de Lingüística**, v. 46, n. 82, p. 155-189, 2013.
- ARNOUX, E.; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010.
- ARNOUX, E. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, A. P.; CASTEL, G. S. (orgs.). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: ASSOESTE, 2011. p. 38-64.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P.; DOS SANTOS; D. A. G. Crenças & Discursos: Aproximações. In: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas – SP: Pontes Editores, p. 195-226, 2010.

BAGNO, M.; RAGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 20-30.

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. IN: LAGARES, X. C. e BAGNO, M. & LAGARES, X. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, pp. 355-387.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, Universidade Federal de Viçosa, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n 1, p. 71-92, 2001.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARRIOS, A. M. **Variação Lingüística e o Ensino Universitário do Espanhol como Língua Estrangeira em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UFRGS, 2002, Porto Alegre.

BARROS, C.; COSTA, E. (Coords.). **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. p. 7-190.

BLOMMAERT, J. Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti. [Entrevista concedida a] DUBOC, A. P. M.; FORTES, O. B. S. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 1-23, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 75-206.

BOTELHO, G. R. Branquitude. In: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 34-40.

- BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-15, 2018.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação, Brasília, DF, v. 1., 2006.
- _____. **Projeto Pedagógico do Curso de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana**. Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2015.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. 18 de fevereiro de 2002.
- _____. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF. 2021.
- BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo, Parábola editorial: IPOL, 2007. p. 1-30.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13. n. 37, p. 45—56, jan./abr. 2008.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 13-37.
- CARVALHO, J. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.
- CARVALHO, F. P. Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica: as leis da metade. **Caracol**, São Paulo, n.19, p. 676-702, jan-jun 2020.
- CARVALHAL, T. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

- CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. Dissertação (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- CELADA, M. T.; LAGARES DIEZ, X. C.; RODRIGUES, F. S. C. **El español en Brasil**. Ciclo Abralín (Associação Brasileira de Linguística) ao vivo. 12 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u62-JIYDRPY>>. Acesso em: 24 de abr. de 2022.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 28-65.
- CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 145-150.
- COAN, M.; PONTES, V. O. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, Paraná, v. 9, n. 18, p.179-191, jul./dez. 2013.
- CORACINI, M. J. R. F. O Livro Didático dos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999, p. 17-26.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 55-60.
- DEL VALLE, J. (org.) **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Vervuert: Iberoamericana, 2007.
- DEL VALLE J.; VILLA, L. Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción el español en Brasil. **Revista da Abralín**, v. 4, n. 1 e 2, p.197-223, dez. 2005.
- DEL VALLE, J.; ARNOUX, E. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismoglotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, vol. 7, n. 1, Jan 2010, p. 1-24.
- FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). **Research Methods in Language and**

Education. Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 1997. p. 145-152.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia v. 20, n. 1, p.165-183, jan./jun. 2004.

_____. “Policêntrico” e “pan-hispânico” deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X. C; BAGNO, M. (orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. p. 300-309.

FERREIRA, J. L. C. **As crenças de aprender espanhol de alunos no curso de letras**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.

FINE, M. *et al.* Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 120-266.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. 23. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos culturais. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 320-328.

GALEANO, E. **Patatas arriba: la escuela del mundo al revés**. Madrid: Siglo XXI editores, 1998. p. 179-183.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 57-147.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas – SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 171-187.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.; GOMES, S. (orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 80-90.

- GONZÁLEZ, N. T. M. A questão do ensino do espanhol no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 74-90, jan. 1989. Disponível em: <<https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9017>>. Acesso em: 05 nov. de 2023.
- GONZÁLEZ, R. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: HAMEL, R. E. (Ed.): **Políticas del lenguaje en América Latina**. Universidade Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, 1993, nº 29, p. 5-39.
- IRALA, V. B. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.
- JANTUTA, L. **Política linguística e ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à lei 11.161/05**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 285-300.
- KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven: Yale University Press. 2008. p. 30-32.
- LADSON-BILLINGS, G. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 260-263.
- LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. UFF, Rio de Janeiro (RJ). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v 52, n. 2, p. 386-408, jul./dez. 2013.
- LAGORIO, C. A. Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino. In: LAGARES, X. C; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011, p. 193-213.
- LANDULFO, C. Currículo e decolonialidade. In: MATOS, D; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 95-102.

LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. (eds.). Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. In: **El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?**. 1ª ed. Madrid: Iberoamericana, 2014. p. 7-18.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n.157, p. 486-507, jul./set. 2015.

LOPES DE CAMARGO, M. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 139-149, jan./jun. 2004.

LOPES, N. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). **Nova Escola**, São Paulo, 01 de dez. de 2010. Planejamento. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>.

Acesso em: 15 de jul. de 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013, p. 38-44.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.255-270.

MARTINS, V. F. **Las variedades lingüísticas en la enseñanza de LE: Hacia un enfoque cultural**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 24-75.

MATOS, D. C. V. S. **Formação Intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. 2014a. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.

_____. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 27, n. 46, p. 1-235, abr-jun 2020.

_____. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache**, n. 6, p. 165-185, 2014b.

_____. Decolonialidade e Currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. 1ª ed. SP: Pontes Editores, 2020. p. 28-121.

_____. Olhares outros. In: MATOS, D; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 282-355.

MELLO, R. P.; SILVA, A. A.; LIMA, M. L. C.; DI PAOLO, A. F. Construcionismo, Práticas Discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-3, 2007.

MENDES, E. Educação linguística intercultural. In: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 123-133.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2007. p. 119-139.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. p. 49-85.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). 18. ed. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, X. C; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. p. 15-46.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2000.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SHEYERL, D. (orgs.). **Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

MOURA SILVA, A. C. C. **Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas.** Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

MUNIZ, K. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 3, n. 32, p. 765-786, 2016.

NÓBREGA E SOUSA, G. “Língua de cultura”, mas qual não é? O aprendiz brasileiro entre as línguas: espanhol e inglês. In: CELADA, M. T. *et al.* (orgs.). **Lenguas en un espacio de integración**. 1ª ed. Buenos Aires, Biblos, 2010. p. 67-84.

NÓBREGA E SOUSA, G. A língua espanhola no Brasil: ruptura e resistência do elo língua-cultura. **Caracol**, São Paulo, n. 20, p. 292-321, jul-dez, 2020.

NÓBREGA E SOUSA, G. **Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola.** Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola). São Paulo, Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, G. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Revista Synergies Brésil**, São Paulo, nº especial 1, p. 21-30, 2010.

OLIVEIRA SANTOS, P. Representações dos alunos de Letras/Espanhol sobre a língua espanhola. **Caracol**, São Paulo, n. 19, p. 766-792, jan-jun 2020.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação letras/espanhol. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. (orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. SP: Pontes Editores, 2007. p. 191-231.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Refletindo sobre os projetos político-pedagógicos de letras e a form(ação) de professores de espanhol. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Políticas e (des)valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 137-172.

- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 65-70.
- PENNY, R. **Variación y cambio en español**. Madrid: Gredos, 2004. p. 290-295.
- PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London / New York: Routledge, 2017. p. 300-305.
- PERINE, C. M. Linguística aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 364-392, jul. 2012.
- PEREIRA SILVA, D. C. Violência linguística. In: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 383-391.
- PESSOA, R. R. Nós de colonialidade e formação docente. In: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 273-282.
- PICANÇO, D. C. L. Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 10, n. 1, p. 111-132, dez. 2012.
- PONTES, V. O. ; NOBRE, J. L. As variedades linguísticas hispano-americanas no livro didático "Formación en español: lengua y cultura". **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória: PPGEL - UFES, 2017, p. 129-143.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009. p. 73-118.
- QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 788-780.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 10-20.
- RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000, pp. 923-948.
- RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino do espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado em

Letras) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantias no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 42, p. 33-56, jul-dez, 2018.

ROSA, A. A. S. Áreas culturais latino-americanas. In: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 25-32.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, abr., p. 1-23, 2021.

SALOMAO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015.

SANTOS, E. S.; SANTANA, Y. S. Colonialidade do poder. In: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 59-66.

SANTOS, S. L. C.; BARCELOS, A. M. F. Ensino e aprendizagem de espanhol: o que dizem os estudos a respeito das crenças de alunos? **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 27, n. 47, p. 281-298, jul.-set. 2020.

SAVEDRA, M.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 32, p. 11-27, 1º sem. 2012.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-127.

SCUTTI SANTOS, H. Las representaciones sobre el español y el portugués en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. In: CELADA, M.T. *et al.* (orgs.). **Lenguas en un espacio de integración**. 1ª ed. Buenos Aires, Biblos, 2010. p. 85-104.

SILVA, B. R. C. V. El projeto pedagógico de curso y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. **InterteXto**, v. 13, n. 1, p. 148-172, 2020.

SILVA, B. R. C. V.; CASTEDO, T. M. Ensino de espanhol no Brasil: O caso das variedades linguísticas. **Holos**, v. 3, p. 67-74, mar., 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/145/164>. Acesso em: 15 de nov. de 2020.

SILVA, B. R. C. V.; HERERRO, M. A. A. Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los institutos federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**, v. 14, p. 29-43, 2019.

SILVA JÚNIOR, A. C. Sulear. In: MATOS, D.; LANDULFO, C. (orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 15-35.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SILVA, T. T. (org.). Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula — Uma introdução aos estudos culturais em educação**. RJ: Vozes, 1996.

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCONL, Y. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STANLEY, S. P. **El problema de las variedades del español americano en la quinta zona lingüística según la clasificación de Henríquez Ureña**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

SWAAN, A. **Words of the world: the global language system**. Cambridge: Polity Press, 2001.

- TECHIO, J. P. ; NEITZEL, O. Formação docente frente aos imperativos de formação por competências da BNCC. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 126–145, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30229>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- TONELLI, F. Encaminhamentos para uma formação docente intercultural crítica e decolonial. **Abehache**, n. 19, p. 56-69, 1º sem., 2021.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n., p. 383-386, set.-out. 2007.
- VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, n. 81, p. 33-58, jan.-jul. de 2016.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas – SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 131-152.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 30-32.
- YIN, R. K. La colonialidad del lenguaje y el monolingüismo como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n. 44, p. 1-163, out./dez. 2019.
- WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir**. Rio de Janeiro, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. p. 19-34.
- WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 19, n. 48, p. 25-35, mai-ago, 2007.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J. *et al.* **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Convenio Andrés Bello, 2010. p. 76-92.

WOLCOTT, H. F. Ethnography at the crossroads: A reply to Hammersley. **British Educational Research Journal**, v. 13, p. 297-307, 1987.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre o espanhol na escola pública: “bem-vindos ao mundo dos sonhos e da [im]possibilidade”**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 815-828, 2013.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 51-62.

ZOLIN-VESZ, F. A pesquisa de crenças sobre o ensino aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: LIMA, L. M. (org.). **A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-53.

APÊNDICE A – Termo de esclarecimento e Termo de consentimento livre

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar de um questionário e uma entrevista referente a uma pesquisa de dissertação de mestrado, a ser realizada por Ellen Cristine Santos Lisboa. O objetivo desta pesquisa consiste em contribuir para as discussões sobre a formação de professores de espanhol. Cabe salientar que as entrevistas serão gravadas e as respostas dadas poderão ser utilizadas em textos acadêmicos pela pesquisadora. Também que a identidade do participante será preservada, mediante a escolha de um pseudônimo e que será aceita sua recusa na participação da pesquisa, sem prejuízo algum para sua parte. A participação é voluntária, não havendo qualquer tipo de pagamento de retribuição.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Concordo que li o esclarecimento acima e compreendi o objetivo da pesquisa e o procedimento a que serei submetido. Concordo em participar dessa pesquisa e confirmo que entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, que a entrevista será gravada e que as minhas respostas poderão ser usadas total ou parcialmente em textos acadêmicos pela pesquisadora, que meu nome não será divulgado e não serei remunerado pela minha participação.

APÊNDICE B – Termo de esclarecimento e Termo de consentimento livre para observação das aulas

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado, a ser realizada por Ellen Cristine Santos Lisboa, sob orientação da Profª Drª. Yamilka Rabasa Fernández. O objetivo desta pesquisa consiste em contribuir para as discussões sobre a formação de professores de espanhol. Cabe salientar que as aulas serão observadas e registradas por escrito e as falas em sala de aula poderão ser utilizadas em textos acadêmicos pela pesquisadora. Também que a identidade do participante será preservada, mediante a escolha de um pseudônimo e que será aceita sua recusa na participação da pesquisa, sem prejuízo algum para sua parte. A participação é voluntária, não havendo qualquer tipo de pagamento de retribuição.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, pseudônimo _____, li o esclarecimento acima e compreendi o objetivo da pesquisa e o procedimento a que serei submetido. Concordo em participar dessa pesquisa e confirmo que entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, que as aulas serão observadas e registradas e que as minhas falas poderão ser usadas total ou parcialmente em textos acadêmicos pela pesquisadora, que meu nome não será divulgado e não serei remunerado pela minha participação.

Brasília,/...../.....

Assinatura do participante