

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO

FABIANE CRISTINA DE MELLO

SE A LÍNGUA ESPANHOLA ESTÁ PRESENTE NA AMÉRICA LATINA, A AMÉRICA  
LATINA ESTÁ PRESENTE NOS CURRÍCULOS DE LETRAS-  
PORTUGUÊS/ESPAÑHOL?

São Leopoldo  
2016

FABIANE CRISTINA DE MELLO

SE A LÍNGUA ESPANHOLA ESTÁ PRESENTE NA AMÉRICA LATINA, A AMÉRICA  
LATINA ESTÁ PRESENTE NOS CURRÍCULOS DE LETRAS-  
PORTUGUÊS/ESPAÑHOL?

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
Área de concentração: Linguagem e práticas escolares

São Leopoldo

2016

M527sMello, Fabiane Cristina de

Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras-Português/Espanhol?/ por Fabiane Cristina de Mello. – 2016. 162f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2016.

Orientação: Profa. Dra.Dorotea Frank Kersch

1. América Latina. 2. Ensino de espanhol no Brasil. 3.Representação social. 4. Identidade. 5. Cursos de Letras-Português/Espanhol.I. Título.

CDU 806.0:37

Catlogação na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Dedico

A Deus.

Aos meus pais Circe Terezinha de Mello e José Elson de Mello.

Ao meu marido John Lenon M. de Oliveira.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, que sempre esteve ao meu lado.

À bolsa Capes/Prosup que tornou possível a realização deste sonho.

À minha orientadora, Dra. Dorotea Frank Kersch, que soube esperar e compreender minha dupla identidade de professora e pesquisadora; que confiou em mim quando nem eu mesma sabia se daria certo; que, em silêncio, foi paciente enquanto eu refletia em busca de resultados. Por ela sinto uma admiração imensa, e a ela eu dedico o meu visível crescimento como pesquisadora.

Às professoras Dra. Ana Maria Stahl Zilles e Dra. Marília dos Santos Lima, do PPGLA da UNISINOS, pelas válidas contribuições na banca de qualificação.

Às participantes desta pesquisa, coordenadoras e professoras das três universidades, por serem sempre tão solícitas a me receber e a responder minhas perguntas, possibilitando que esse projeto se realizasse.

Às professoras e aos colegas do PPGLA, que contribuíram para minha formação como professora de espanhol e linguista, e fizeram desses dois anos momentos muito agradáveis e que já deixam saudades.

Aos meus pais, Circe e Elson, e ao meu irmão Diogo, exemplos de amor incondicional, de apoio, de ajuda, de compreensão. Essa vitória é de vocês também.

Ao meu marido John, por aguentar as horas que fiquei sentada em frente ao computador escrevendo esta pesquisa, por ser paciente e nunca desistir de nós.

“O ato de não mencionar certos acontecimentos ou versões dos acontecimentos também os naturaliza como se não existissem. Torna-se natural não falar, não tocar em determinados assuntos, assim como falar sobre outros pode ser de igual modo natural. Deparamos com a ideologia do silêncio, do apagamento, do que deve ser abafado, calado e finalmente sufocado” (LESSA, 2013, p. 23).

## RESUMO

Com base em estudos que buscam desvelar “a (in)visibilidade da América Latina e das variedades latino-americanas da língua”, esta pesquisa se propõe a olhar para o contexto da formação de professores de espanhol no Brasil, pois acreditamos que é durante essa etapa que se desenvolvem, continuamente, as representações e a identidade dos futuros professores. Compreendemos, com base em Zolin-Vesz (2013), que o papel do professor de espanhol, juntamente aos meios de comunicação e aos materiais didáticos, pode fazer circular ou silenciar a discursos sobre a América Latina. Assim, a partir de uma perspectiva que compreende as decisões tomadas no âmbito da língua como decisões de política linguística (LAGARES, 2013), buscamos responder à pergunta de pesquisa que dá título a este trabalho: se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos cursos de Letras-Português/Espanhol? De modo a responder a essa pergunta, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar o espaço que a América Latina e suas variantes linguísticas ocupam nos cursos de Letras-Português/Espanhol, e especificamente, identificar 1) quais são as representações sociais das participantes em relação à América Latina; 2) quais são as representações sociais das participantes em relação às variantes linguísticas do espanhol; e 3) quais os possíveis efeitos dessas representações para a constituição da identidade de professor de espanhol dos alunos de Letras-Português/Espanhol das universidades. Para a análise dos dados, utilizamos a teoria das representações sociais, de Moscovici (1978; 2007), o conceito de identidade, de Moita Lopes (2003), Hall (2006) e Rajagopalan (2003) e a literatura voltada à (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol no Brasil (BARBOSA, 2013; BRESOLIN, 2013; LESSA, 2014/2013; LIMA, 2013/2014; PARAQUETT, 2012a; VILHENA, 2013; ZOLIN-VESZ, 2013). Os resultados mostram que a América Latina foi pauta das reformulações curriculares recentes dos cursos de Letras-Português/Espanhol analisados, e está presente nas aulas de espanhol e em ações pensadas para a formação adicional dos alunos; porém, pensamos que seu espaço nos currículos ainda é muito restrito, questão que passa por decisões de índole política, que devem ser problematizadas pela coordenação e os professores de espanhol, a partir de uma perspectiva política. Há, ainda, muito que se pensar e se fazer se queremos que os futuros professores sejam transformadores de nossas memórias.

Palavras-chave: América Latina; ensino de espanhol no Brasil; representação social; identidade; cursos de Letras-Português/Espanhol.



## RESUMEM

Con base en estudios que buscan desvelar “la (in)visibilidad de Latinoamérica y de las variantes latinoamericanas de la lengua”, esta investigación se propone a volcarse hacia la formación de profesorado de español en Brasil, pues creemos que es en ese periodo que se desarrollan, de manera continua, las representaciones y la identidad de los futuros profesores. Comprendemos, con base en Zolin-Vesz (2013), que el rol del profesor de español, en conjunto a los medios de comunicación y a los materiales didácticos, puede hacer circular o silenciar discursos sobre Latinoamérica. Así, a partir de una perspectiva que comprende las decisiones tomadas en el ámbito de la lengua como decisiones de política lingüística (LAGARES, 2013), buscamos contestar a la pregunta de investigación que le nombra a este trabajo: si la lengua española está presente en Latinoamérica, ¿Latinoamérica está presente en los currículos de Letras-Portugués/Español? Para que posamos contestar a esa pregunta, esta investigación tiene como objetivo general identificar el espacio que Latinoamérica y sus variantes lingüísticas ocupan en los cursos de Letras-Portugués/Español, y en específico, identificar 1) cuáles son las representaciones sociales de los participantes en relación a Latinoamérica; 2) cuáles son las representaciones sociales de los participantes en relación a las variantes lingüísticas del español y 3) cuáles son los posibles efectos de esas representaciones para la constitución de la identidad de profesor de español de los alumnos de Letras-Portugués/Español de las universidades. Para el análisis de los datos, utilizamos la teoría de las representaciones sociales, de Moscovici (1978; 2007), el concepto de identidad, de Moita Lopes (2003), Hall (2006) y Rajagopalan (2003) y la literatura volcado a la (in)visibilidad de Latinoamérica en la enseñanza de español en Brasil (BARBOSA, 2013; BRESOLIN, 2013; LESSA, 2014/2013; LIMA, 2013/2014; PARAQUETT, 2012a; VILHENA, 2013; ZOLIN-VESZ, 2013). Los resultados muestran que Latinoamérica fue asunto de las reformulaciones curriculares recientes de los cursos de Letras-Portugués/Español analizados, y está presente en las clases de español y en las acciones que promueven formación complementaria a los alumnos; no obstante, creemos que su espacio en los currículos todavía es muy restricto, cuestión que pasa por decisiones de carácter político, que deben ser problematizadas por la coordinación y los profesores de español, a partir de una perspectiva política. Hay, todavía, mucho que pensar y

hacer si queremos que los futuros profesores sean transformadores de nuestras memorias.

Palabras clave: Latinoamérica; enseñanza de español en Brasil; representación social; identidad; cursos de Letras-Portugués/Español.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise dos currículos das universidades .....	62
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Língua espanhola, América Latina e política linguística</b> .....	<b>17</b>
2.1.1 Uma retomada sócio-histórica do sistema educativo brasileiro .....	18
2.1.2 A linguística aplicada e o ensino de espanhol no Brasil .....	20
2.1.3 A (in)visibilidade da América Latina e de suas variantes linguísticas .....	25
2.1.4 Os Documentos Oficiais da Educação e a Língua Espanhola .....	33
<b>2.2 Sobre representação social e identidade</b> .....	<b>52</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>64</b>
<b>3.1 Perspectiva geral</b> .....	<b>64</b>
<b>3.2 Metodologia de coleta de dados</b> .....	<b>65</b>
<b>3.3 A grade curricular dos cursos de Letras</b> .....	<b>66</b>
<b>3.4 Os participantes da pesquisa</b> .....	<b>70</b>
<b>3.5 Sobre a análise dos dados</b> .....	<b>72</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>73</b>
<b>4.1 Sobre os currículos de Letras-Português/Espanhol</b> .....	<b>73</b>
<b>4.2 Representações sobre a América Latina</b> .....	<b>88</b>
4.2.1 A divisão da América Latina em áreas .....	89
4.2.2 Nós também somos latino-americanos .....	92
4.2.3 A identidade latino-americana .....	100
<b>4.3 Representações sobre as variantes do espanhol</b> .....	<b>103</b>
4.3.1 A Espanha como modelo de espanhol .....	104
4.3.2 Espanhol da Espanha X espanhol da América Latina .....	112
<b>4.4 Políticas linguísticas em relação ao espanhol</b> .....	<b>116</b>
<b>4.5 As representações sociais dos formadores e seus efeitos para a constituição da identidade do futuro professor de espanhol</b> .....	<b>126</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A –ROTEIROS DE PERGUNTAS À COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS/ESPAÑHOL DA UNIVERSIDADE 1</b> .....	<b>147</b>
<b>APÊNDICE B- ROTEIRO DE PERGUNTAS À COORDENAÇÃO DA UNIVERSIDADE 2</b> .....	<b>149</b>

APÊNDICE C- ROTEIRO DE PERGUNTAS À COORDENAÇÃO DA UNIVERSIDADE 3 .....	151
APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS À PROFESSORA SIMONE, DA UNIVERSIDADE 1 .....	153
APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS ÀS PROFESSORAS FERNANDA E ANA, DA UNIVERSIDADE 2 .....	155
APÊNDICE G – ROTEIRO DE PERGUNTAS ÀS PROFESSORAS JÚLIA E VITÓRIA, DA UNIVERSIDADE 3.....	158
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....	160
ANEXO A- RESOLUÇÃO 208/2014 PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UNISINOS .....	162

## 1 INTRODUÇÃO

A língua espanhola começou a ganhar espaço no sistema educativo brasileiro no ano de 1942, quando, juntamente às disciplinas de língua inglesa e língua francesa passou a integrar, de modo obrigatório, os currículos do Ensino Médio. Contudo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 produziu mudanças na situação das línguas estrangeiras, pois naquele momento elas foram excluídas do chamado “Núcleo Comum de Disciplinas”, constituído pelas matérias ditas obrigatórias na grade curricular, passando a ser de caráter optativo. Concomitante a essa mudança esteve a supervalorização da Língua Portuguesa e o forte estímulo na formação de professores de língua materna (CAMPOS, 1999-2000). De acordo com Durão (2005), a promulgação da Lei 5. 692, de 1971, acentuou ainda mais esse quadro, pois, com raras exceções, a Lei eliminou o ensino do latim e do espanhol, reduzindo a carga horária do francês, e privilegiando a língua inglesa. No entanto, a partir do início dos anos 80, começou-se a escutar discursos a favor da implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio brasileiro. A partir dos anos 90, o espanhol passa por uma fase de expansão em todo o país, e, desde 1996, vários projetos de lei tramitaram pelo Congresso Nacional. O resultado concreto veio somente em 2005, com a aprovação da Lei 11.161, conhecida como Lei do Espanhol, que, em um prazo de cinco anos, instituiu a obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras, de caráter optativo ao aluno.

Contudo, a aprovação da Lei 11.161 não resolveu de imediato a situação da Língua Espanhola no Brasil. De fato, esta lei trouxe à tona muitas questões que necessitam ser discutidas e pesquisadas. Uma delas é a falta de professores de espanhol habilitados, já que, com a supervalorização da Língua Portuguesa em 1961, as universidades passaram a privilegiar e receber alunos interessados em ensinar a língua materna, reforçando a situação já não mais favorável às demais línguas, principalmente ao espanhol.

Para a presente dissertação, consideramos o problema referido acima, quanto à falta de professores habilitados e sua formação, a partir de pesquisas que desvendam “a (in)visibilidade da América Latina e das variedades latino-americanas da língua” (PARAQUETT, 2013). Assim, esta pesquisa acha-se vinculada à linha de pesquisa Linguagens e Práticas escolares, do Programa de Pós-graduação em

Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e busca olhar para o espaço que a América Latina ocupa (ou não) na formação dos futuros professores de espanhol no Brasil.

Partindo da compreensão de que toda decisão tomada no âmbito da língua é uma decisão de política linguística (LAGARES, 2013), parece-nos necessário aclarar a visão a partir da qual utilizamos termos como “América Latina”, “hispano-americano” e “variedades hispano-americanas” nesta pesquisa. Apoiadas em Paraquett (2013), estamos conscientes de que esses termos são utilizados, na maioria das vezes, de forma generalizante, contribuindo para reforçar o apagamento da pluralidade constitutiva dos povos na América, que passam a ser representados como um todo, levando “[...] à equivocada compreensão de que há unidade nessa diversidade”(PARAQUETT, 2013, p. 11), Por isso, nesta pesquisa, fazemos uso dessas locuções, na falta de outras; porém, consideramo-las a partir de uma visão crítica, que as problematiza e que mostra consciência de que por detrás delas não há singularidade, mas pluralidade.

Assumimos, apoiadas em Zolin-Vesz (2013), a importância da visibilidade da América Latina para a formação de uma consciência crítica dos alunos, colaborando para o desenvolvimento da consciência Socio-histórica no Brasil, para a reconstrução de outras memórias de nossa história e para dar continuidade ao processo de integração continental, entre Brasil e os demais países latino-americanos, iniciado com o fim do período ditatorial e com as políticas de integração, como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Lessa (2013) e Lima (2013), chamam a atenção para as representações e crenças em torno da América Latina, que rotulam suas culturas como “indígena”, “folclórica”, “atrasada”, “inadequada”, entre outras referências negativas, sob as quais se apagam “[...] a heterogeneidade constitutiva dos diversos países que formam essa região” (LIMA, 2013, p. 35). Essas representações, permeiam o imaginário dos brasileiros, sendo subsídio para a rejeição de sua identidade como latino-americanos. Essa postura é visível nos dados da pesquisa de Lessa (2004), nos quais os alunos brasileiros não se reconhecem como latino-americanos, estando submersos em bases culturais hegemônicas, ignorando nossa condição de latino-americanos, a história e os traços culturais que compartilhamos. É necessário mostrar a esses alunos “[...] que muitos problemas nossos são também problemas colombianos, argentinos, uruguaios, bolivianos” (BRESOLIN, 2013, p. 97), por meio

da confrontação da realidade latino-americana a sua própria realidade. A pesquisa de Lessa (2004) data de 12 anos atrás, mas os resultados de uma pesquisa recente (GUIMARÃES, 2015), realizada pelo Instituto de Relações Internacionais da USP (Universidade de São Paulo), e publicada em dezembro de 2015, mostra que, ao serem indagados quanto ao gentílico ou expressões com as quais se identificava, somente 4% dos brasileiros se autodenominou latino-americano.

Compreendendo que os professores, juntamente aos livros didáticos e aos meios de comunicação de massa (ZOLIN-VESZ, 2013), podem fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América Latina, esta pesquisa busca contribuir com outras pesquisas que desvendam a invisibilidade da América Latina, olhando, especificamente, para a formação de professores de espanhol, na tentativa de identificar o **espaço que a América Latina ocupa (ou não) nos cursos de Letras-Português/Espanhol dessas universidades**; e especificamente: 1) quais são as representações sociais dos participantes em relação à América Latina; 2) quais são as representações sociais dos participantes em relação às variantes linguísticas do espanhol; e 3) quais os possíveis efeitos dessas representações para a constituição da identidade de professor de espanhol dos alunos de Letras-Português/Espanhol das universidades.

. Para isso, o primeiro passo foi o escopo de nossa pesquisa, que se limitou a três universidades que ofereciam e continuam oferecendo o curso de Letras-Português/Espanhol, no Rio Grande do Sul. Após, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e entrevistas narrativas a um conjunto de três coordenadoras e a um conjunto de seis professoras de espanhol. Após, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e entrevistas narrativas a um conjunto de três coordenadoras e a um conjunto de seis professoras de espanhol. Os dados gerados por meio das entrevistas foram analisados, juntamente com a grade curricular dos cursos de Letras. Também serviram de apoio, para a compreensão da análise dos dados, as anotações realizadas no caderno de campo da pesquisadora que aqui fala, e os cronogramas cedidos por algumas das professoras. No geral, não tivemos muitos percalços pelo caminho, sendo que o único deles foi uma certa dificuldade, nos dois primeiros semestres da pesquisa, para contatar a coordenação do curso de Letras de uma das três universidades, que é pública, e que naquele momento passava pela troca de coordenadores. No entanto, com o auxílio de uma das professoras de Letras, à qual somos gratas, foi possível iniciar a pesquisa.



Após a geração de dados, estes foram analisados à luz da teoria das representações sociais, de Moscovici (1978/2007) e do conceito de identidade, de Moita Lopes (2003), Hall (2006), Rajagopalan (2003) e da literatura voltada à (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol no Brasil.

Para Moscovici (1978, p.41) “[a]s representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. Desse modo, tudo aquilo que nos rodeia, o mundo em que vivemos, os objetos a nossa volta e até mesmo as informações e os conhecimentos compartilhados estão impregnados pelas representações. As representações são sociais à medida em que se formam a partir de uma contextura psicológica autônoma em contato com a sociedade em que vivemos e a nossa exposição à cultura. Assim, compreendemos a formação de professores como espaço de exposição do aluno às representações veiculadas pelos professores formadores e pelas escolhas realizadas por ele no âmbito do ensino de espanhol, e que, como sabemos, podem “[...] fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América Latina” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 14).

As representações dos professores formadores podem, ainda, além de silenciar ou visibilizar a imagem da América Latina em suas aulas de espanhol, contribuir para a constituição da identidade de professor de espanhol dos alunos de Letras. Ao falar de identidade, Moita Lopes (2003) comenta que nós somos reflexo da globalização, que nos leva a experimentar a heterogeneidade da vida humana. Antigamente, as possibilidades de contato com pessoas de outros países era bem menor. Com o advento da globalização, essas possibilidades se expandiram. Alguns autores chamam esse momento de modernidade tardia, e, entre eles, está Hall (2006, p.14), para o qual “[a]s sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Para Laclau (1990), as sociedades da modernidade tardia caracterizam-se pela “diferença”. “Elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2006, p.17).

Nós somos resultado das mudanças advindas com a globalização. Nossas identidades, antes compreendidas como inativas e estáveis, “[...] estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p.7). Não obstante, como podemos

perceber através dos resultados da pesquisa comentada acima, os brasileiros, em sua maioria, ainda não se reconhecem como latino-americanos. Se nossa identidade se forma a partir da confrontação com o outro, em um movimento que nos faz repensar quem somos e que lugar ocupamos no mundo, as salas de aula são espaços nos quais os alunos estão a todo momento sendo convidados a repensar seu próprio eu. Resta-nos saber se nesses espaços, especificamente naqueles que formam professores de espanhol, a América Latina e a pluralidade de vozes que a constituem, são visibilizadas, problematizadas, de modo a contribuir para a almejada integração continental.

Esta dissertação está composta de cinco capítulos: o presente, a fundamentação teórica, a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais.

Na *fundamentação teórica*, compreendemos as decisões tomadas no âmbito da língua como decisões de índole política. Desse modo, procedemos a uma retomada sócio-histórica do sistema educativo brasileiro, na tentativa de compreender como se deu a presença da disciplina de língua espanhola nos currículos das escolas brasileiras. Em seguida, olhamos para as pesquisas sobre o espanhol na área da linguística aplicada (doravante LA), desde a chegada da LA às investigações recentes. Após, discorremos sobre as pesquisas que desvendam a (in)visibilidade da América Latina e de suas variantes linguísticas, situando a presente pesquisa nesse contexto. A próxima seção se dedica à análise do que dizem os Documentos Oficiais da Educação em relação ao ensino de espanhol no Brasil, procurando observar, especificamente, o espaço que a América Latina ocupa nesses documentos. Por último, refletimos em torno dos conceitos de representação social e identidade, a partir dos quais analisamos os dados.

Na *metodologia*, apresentamos uma perspectiva geral da pesquisa, com ênfase aos objetivos traçados. Seguimos com a metodologia de coleta de dados, consoante Flick (2009). Após, discorremos sobre a grade curricular dos cursos de Letras. Na sequência, descrevemos as participantes da pesquisa. Por fim, especificamos como se procedeu a geração dos dados coletados e os procedimentos de análise.

O capítulo de *análise e discussão dos dados* foi dividido em 5 grandes seções, que abarcam, ainda, seções vinculadas ao tema maior. A seção 4.1 trata dos currículos de Letras-Português/Espanhol, a partir de observações realizadas

pela presente pesquisadora e pelas falas das participantes. Na seção 4.2, analisamos as representações das coordenadoras e professoras no tocante à América Latina. Essa seção dividiu-se em 4.2.1, na qual há uma representação sobre a América Latina dividida em áreas; 4.2.2, em que se reconhece a identidade do brasileiro como latino-americano; e 4.2.3, que apresenta uma representação da constituição da identidade do latino-americano. Na seção 4.3, analisamos as representações em relação às variantes linguísticas do espanhol. Essa seção divide em 4.3.1, na qual se analisa a representação da Espanha como modelo de espanhol; e em 4.3.2, em que problematizamos o uso de expressões generalizantes como “espanhol da Espanha” e “espanhol da América Latina”. Na seção 4.4, refletimos criticamente sobre as políticas de promoção da língua espanhola pela Espanha, bem como à falta de investidas em políticas linguísticas por outros países hispânicos.

Nas *considerações finais*, tecemos comentários a partir das conclusões às quais chegamos após analisar todos os dados, respondendo à pergunta norteadora desta pesquisa. Também discorreremos sobre possíveis pesquisas futuras.

A seguir, passamos ao referencial teórico desta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Língua espanhola, América Latina e política linguística

A Língua Espanhola, língua supercentral (CALVET, 1999), está presente, como língua oficial, em vinte e um países, distribuídos em três continentes: Europa, África e América. De acordo com o informativo do Instituto Cervantes de 2014, quase 470 milhões de pessoas possuem o espanhol como língua materna. Se adicionadas as pessoas que possuem domínio do idioma e aquelas que estudam a língua, a soma ultrapassa os 548 milhões de falantes de espanhol no mundo. Quase a totalidade desses falantes encontram-se na América, vasto território de colonização espanhola. Entre tantos países hispânicos, está localizado o Brasil, território de colonização portuguesa, porém com profundas raízes históricas, étnicas, culturais e políticas que se assemelham e se relacionam aos povos hispano-americanos. Além disso, o Brasil é membro da América Latina, parte de um todo, a singularidade em meio à pluralidade. Porém, como veremos adiante, os brasileiros – no geral - ainda insistem em não reconhecer sua identidade latino-americana, afastando e até mesmo repudiando suas origens comuns. Para Arnoux (ARUGUETE, 2012), a única maneira de consolidar a integração política na América é por meio da integração linguística. Desse modo, é preciso estabelecer vínculos políticos com os diferentes setores dos outros países para poder articular posições comuns. Nessa relação, as línguas são elementos essenciais, afinal, é por meio delas que se dá a comunicação.

A partir das reflexões acima, esta pesquisa compreende que a própria expressão *língua estrangeira* remete à questão política das línguas, afinal, todas as decisões tomadas no âmbito linguístico são decisões de índole política (LAGARES, 2013). Assim, como podemos perceber por meio de Arnoux (ARUGUETE, 2012), não há como falar de integração regional entre os países membros da América Latina sem falar de integração linguística; do mesmo modo, não há como falar de línguas sem falar de política linguística. Afinal, ao ensinar/aprender uma língua estrangeira, pressupomos uma série de aspectos metodológicos de ensino que estão por detrás do aparente simples ato de ensinar. Quando uma lei como a Lei 11.161/2005, sobre a qual falaremos adiante, é aprovada, uma série de decisões políticas são anteriormente tomadas pelas Secretarias, Fundações e Ministérios da

Educação; ademais, a discussão em torno desta lei faz referência aos aspectos geoestratégicos, relacionados a um discurso a favor da integração latino-americana e ao fato, já corrente, de o Brasil ser o único país que não fala a Língua Espanhola na América Latina. Falando em política, o país de Cervantes é reconhecido pelas políticas linguísticas de promoção do espanhol mundo afora. Desse modo, partimos do pressuposto de que falar de tudo que permeia a Língua Espanhola é falar desde um âmbito político, que vai muito além da língua como estrutura, permeando as esferas políticas, econômicas e sociais.

### 2.1.1 Uma retomada sócio-histórica do sistema educativo brasileiro

Sabe-se, a partir de pesquisas realizadas por autores como Campos (1999-2000), Fernández (2005), Martínez-Cachero (2009), e Romero (2010) que a língua espanhola se faz presente nos currículos das escolas brasileiras há bastante tempo, mais especificamente, a partir do ano de 1942, quando o espanhol, juntamente às línguas já ensinadas na escola, o latim, o francês e o inglês, passou a integrar os currículos do Ensino Médio. Contudo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 produziu consideráveis mudanças no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que, nesse momento, elas foram excluídas do chamado “Núcleo Comum de Disciplinas”, constituído pelas matérias ditas obrigatórias na grade curricular, passando a ser de caráter optativo. Concomitante a essa mudança esteve a supervalorização da Língua Portuguesa e o forte estímulo na formação de professores de língua materna. (CAMPOS, 1999-2000). No entanto, “esse quadro se aguçou com a promulgação da Lei 5.692, de 1971, que eliminou o ensino de latim, salvo raríssimas exceções, reduziu drasticamente a carga horária do francês e eliminou o espanhol, privilegiando amplamente o inglês”. (DURÃO, 2005, p.3). Tal Lei refletiu duas questões principais: 1) com a supervalorização da Língua Portuguesa, as universidades, obviamente, favoreceram a formação de professores de português, reforçando, novamente, a situação já desfavorecida das línguas estrangeiras; 2) a Lei decretou a obrigatoriedade de somente uma língua estrangeira no Ensino Médio, recomendando a opção de agregar também uma língua estrangeira ao ensino fundamental. (CAMPOS, 1999-2000).

A partir da situação referida, podemos compreender um dos motivos pelos quais o espanhol parece ser um idioma tão distante da realidade da maioria dos

brasileiros, pois, apesar de acordos políticos e formação de blocos regionais, como o Mercado Comum do Sul (doravante MERCOSUL), e o Tratado Constitutivo da União das Nações Sul-Americanas (doravante UNASUL), dos quais o Brasil é membro ativo, terem como idioma com maior número de falantes o espanhol e, ainda, apesar da proximidade geográfica entre Brasil e a América hispânica, e das facilidades de mobilidade entre esses países, ainda não se reconhece plenamente a importância de se aprender espanhol, o porquê de saber falar e saber compreender a língua e a cultura de nossos *hermanos*. Indo mais além, e já refletindo um pouco em relação à formação de professores de espanhol no Brasil, esta se viu gravemente afetada diante da Lei 5.692, favorável à formação de professores de Língua Portuguesa. Guardemos essa reflexão para posteriormente, quando a retomaremos.

No início dos anos 80, Associações de Professores de Espanhol do Brasil, através de discursos a favor da implantação da língua espanhola de caráter optativo em escolas públicas, conseguiram, apesar de alguns empecilhos, que vários estados brasileiros aprovassem leis regionais favoráveis à inclusão do idioma nos currículos do Ensino Médio. (DURÃO, 2005). A partir dos anos 90, o espanhol passa a uma fase de expansão em todo o país: “Tem sido impressionante assistir ao crescimento produzido no ensino e aprendizagem do espanhol nos últimos anos”. (ROMERO, 2010, p. 54-55, tradução nossa). Desde 1996, vários projetos de lei tramitaram pelo Congresso Nacional. Após inúmeros debates, recebeu vistas o projeto de lei nº 4004/93, que aprovava a obrigatoriedade da Língua Espanhola nos currículos das escolas, em nível de Ensino Médio, e facultativo em Nível Fundamental. No entanto, esta aprovação ainda estava pendente de ratificação pelo Congresso. (DURÃO, 2005). Foi então no ano de 2005, data importante para o ensino de espanhol no Brasil, que se aprovou a Lei 11.161, conhecida como Lei do Espanhol.

A lei 11.161 promulgava que todas as escolas brasileiras deveriam, em um prazo de cinco anos, implantar a Língua Espanhola nos currículos do Ensino Médio, e, de modo optativo, implantá-la também no Ensino Fundamental. Ressalto a aprovação e promulgação dessa lei não somente por seu caráter positivo para a promoção da Língua Espanhola em si e a formação dos estudantes brasileiros, mas também, e principalmente, porque a Lei do espanhol descortinou um problema não percebível até então: a falta de professores formados em Letras-Português/Espanhol, para atuar nas escolas e prover a realidade da lei.

Anteriormente, quando me reportava à Lei 5.692, mencionei um fator que poderia explicar essa situação: um período de forte demanda por professores de português frente ao descaso com a formação de professores de Língua Espanhola, principalmente. Porém, esse é somente um dos possíveis fatores.

Com a aprovação da Lei do Espanhol, também as pesquisas na área da Língua Espanhola se intensificaram, assim como, os documentos oficiais da educação se aperfeiçoaram para dar conta de orientar os novos professores de Língua Espanhola (especificamente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), que dedicam um capítulo inteiro à Língua Espanhola). Na sequência, apresentamos uma breve revisão de pesquisas sobre o espanhol, no âmbito da Linguística Aplicada, e das orientações de alguns documentos oficiais no tocante ao ensino de espanhol no Brasil.

#### 2.1.2A linguística aplicada e o ensino de espanhol no Brasil

Quando o assunto é o ensino de Língua espanhola no Brasil, muitas são as pesquisas desenvolvidas sobre o tema; porém, para o presente trabalho, interessa-nos destacar aquelas realizadas por Paraquett e Matos (2013), Paraquett (2008; 2009; 2009b; 2012b) e Lima (2011), pelo olhar sensível e atento voltado à América hispânica desses pesquisadores.

Começemos por Lima (2011), cuja base traz à tona a dualidade de reconhecer-se como brasileiro ao conhecer a heterogeneidade linguístico-cultural hispano-americana, ponto bastante enfatizado nos documentos oficiais da educação (refimo-nos aqui aos PCN-EM (1998), OCN-EM (2006) e o Referencial Curricular do RS (2009)). No tocante a Paraquett e Matos (2013), ambas discutem mudanças paradigmáticas da Linguística Aplicada a partir da década de 90, e seu avanço até os dias atuais, passando pelos estudos sobre o ensino de Língua Espanhola. Contudo, minha ênfase está em Paraquett (2008; 2009a; 2009b; 2012), que há muitos anos pesquisa a Língua Espanhola, a partir de uma abordagem intercultural, sob a óptica da Linguística Aplicada (LA), e os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Para situar a Linguística Aplicada no Brasil e ir aos poucos apresentando as pesquisas em língua espanhola nesse país, Paraquett (2009a) remete à chegada da LA, já carregada de influência estrangeira, com especial presença da língua inglesa.



De acordo com Almeida Filho (2001), a LA no Brasil data de 1978, quando Carmem Rosa Caldas-Coulthard, recém-chegada da Inglaterra, organizou um congresso na Universidade Federal de Santa Catarina, trazendo (como tema da principal conferência) o que se estava produzindo na Inglaterra no tocante às funções comunicativas na aprendizagem de inglês: “Isso equivale a dizer que há uma estreita relação entre o início da LA no Brasil, o comunicativismo e o ensino de inglês” (PARAQUETT, 2009a, p. 2, tradução nossa). Contudo, esse modelo comunicativo para a aprendizagem de línguas não estava adequado, ou seja, não havia sido pensado de acordo com a realidade sociocultural brasileira, fator que faz com que os pesquisadores da área busquem novas ações que possam oferecer as respostas necessárias aos aprendizes, por meio de um discurso científico que possa conscientizar professores e pesquisadores de que seu trabalho vai muito além da comunicação pragmática (PARAQUETT, 2009a). Dessa maneira, a autora expressa a necessidade de se olhar para os documentos importantes que regem a educação nacional, e que, para ela, compreendem a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, pois trata-se de documentos que sugerem ações e ideologias pensadas a partir do contexto brasileiro, definindo práticas pedagógicas adequadas aos nossos aprendizes. Além disso, o discurso presente nesses documentos está em sintonia com o sócio-construtivismo de Paulo Freire. Para Paraquett (2009a), Paulo Freire marcou definitivamente os estudos no Brasil por ser o primeiro brasileiro a ajudar a compreender o papel dos educadores frente aos problemas sociais presentes na América Latina, que, entre muitos ensinamentos, compreendeu a necessidade de que os professores recordem que seus aprendizes carregam consigo diversos conhecimentos e experiências. Desse modo, é imprescindível que se ressalte a importância da realidade sociocultural dos alunos. Voltando aos documentos da educação nacional, Paraquett (2009a) enfatiza alguns aspectos importantes ao professor de língua estrangeira: a necessidade de não se limitar somente aos aspectos formais no ensino de língua estrangeira (PCN), preocupar-se com a formação cidadã dos alunos (PCN), e conhecer a si mesmo, sua cultura e idiossincrasias, a partir da comparação com o “outro” (PCN). Contudo, a autora reconhece ser essa uma tarefa nada fácil, pois muitos professores não conhecem o conteúdo desses documentos ou não os compreendem, o que implica crenças e valores culturais quanto ao caráter político, ideológico, cultural e social de aprender



línguas. Tudo o que até o momento foi trazido reflete nas pesquisas que se realizam em LA no Brasil, e que contam com, no mínimo, três correntes, interagindo e convivendo no meio acadêmico brasileiro: 1) perspectiva de autores como Almeida Filho (1991:7), para os quais o objeto da LA é um problema real, percebido no uso da linguagem, seja no ambiente escolar ou fora deste; 2) Moita Lopes (2006:96) já faz referência à relação entre a LA e áreas que focam o social, o político e o histórico, indo muito além de problemas do uso da linguagem, perspectiva essa com a qual Paraquett (2009a) mostra-se de acordo<sup>1</sup>; e 3) Mota (2004: 49), que defende a prática pedagógica em consonância com o social, com as relações interculturais, e a compreensão de que nossas identidades são multiculturais. Desse modo, o primeiro vê a língua como comunicação, o segundo como prática social, e Mota (2004:49), assim como Mendes (2007: 138), é favorável à promoção do diálogo entre culturas. Desse modo, aos poucos se foi tecendo e ampliando o escopo da LA, cada vez mais próxima à realidade e aos problemas com os quais se deparam os falantes de diversas línguas no mundo todo. Paraquett e Matos (2013) centram seu trabalho em LA sobre essa questão a partir de 1990, pois é nessa década que a área de conhecimento da LA começou a reinventar-se, ultrapassando os limites da sala de aula, olhando para outros contextos institucionais. Porém, o objeto de estudo desta dissertação, e também da pesquisa de Paraquett (2009a), é a língua espanhola.

Refletindo sobre o início dos estudos em LA no Brasil, Paraquett (2009b) frisa o caráter comunicativo e o foco de estudo primário ser o inglês como possível explicação para a ausência de pesquisa(dores) da área de espanhol, pois a abordagem comunicativa chegou à área de espanhol somente em 1990, uma vez que, primeiramente, assentou-se na Espanha (principal referência) e depois chegou ao Brasil. “Afim, se a Inglaterra alimentou os modelos de aprendizagem para o ensino de ILE no Brasil, era a Espanha que poderia estabelecer essa relação com os professores de espanhol, embora isso viesse a ser bastante discutido e questionado no Brasil” (PARAQUETT, 2012b, p. 227). Contudo, a chegada, em 1970, de Manuais Didáticos vindos da Espanha, iludiu muitos professores e pesquisadores da área do espanhol, que, no momento, pensaram estar conectados com o que de mais recente e moderno estava acontecendo na Europa. Se eles

---

<sup>1</sup> Ao analisar as pesquisas de Paraquett (2012) e Paraquett (2013), percebemos que elas se enquadram na corrente 3, não mais na corrente 2.

cumpriram com o que se esperava? Aparentemente sim. Não obstante, aqueles documentos nada tinham a ver com a realidade brasileira.

Ou seja, enquanto alguns professores de inglês voltavam ao Brasil depois de seu doutorado na Inglaterra trazendo na sua maleta as últimas novidades em métodos de ensino e aprendizagem, os de espanhol continuavam com o modelo gramaticalista e sem dar conta das questões comunicativas, culturais ou discursivas que começam a ser pensadas para a aprendizagem de línguas" (PARAQUETT, 2009b, p. 128).

Como podemos perceber, se não fossem esses livros *enganosos*<sup>2</sup>, poderíamos ter vivido a mesma experiência vivida pelos professores de inglês, cuja língua, em 1990, ainda ocupava grande parte das pesquisas. Para a pesquisadora, nós, da área do espanhol, somos 'quixotinhos' que lutamos contra nossos moinhos de vento, ou seja, contra todas as dificuldades que vão surgindo, para um dia, quem sabe, poder chegar mais perto das pesquisas em língua inglesa. Interessante metáfora, considerando quem foi Quixote como personagem e como reconhecido nome da literatura espanhola.

Paraquett (2012b) traz ainda alguns fatos ocorridos e que demonstram panoramicamente a situação com a qual nos encontramos como professores e pesquisadores dessa língua no Brasil. Em primeiro lugar, no tocante aos autores que organizaram os PCN, há somente uma representante da língua espanhola (Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio); em segundo lugar, enquanto a LA no Brasil vivia mudanças visíveis, pela abordagem comunicativa, as pesquisas em língua espanhola tiveram outro percurso, focado na Linguística e na Análise do Discurso, e só muito recentemente começou-se a olhar para a formação de professores; em terceiro lugar, data de 1967 a primeira tese de doutorado produzida no Brasil, no campo linguístico, no tocante a aspectos fonético-fonológicos no sistema vocálico do espanhol em contraste com o português, e só a partir de 1991, com a criação do MERCOSUL, cresce o número de teses, sendo a tese mais importante para a área da língua espanhola defendida em 1994 por Neide Therezinha Maia González, da Universidade de São Paulo, intitulada: "Cadê o pronome? O gato comeu" Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. (PARAQUETT, 2012b). A partir desse trabalho de pesquisa, muitos outros foram

---

<sup>2</sup> Termo usada pela própria autora.

surgindo. Paraquett (2012b), apoiada pelos dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), recuperou 94 pesquisas realizadas no período de 2004 a 2011, através da busca por 'espanhol'. Também procurou a frequência dessas publicações. Destacaram-se: a produção de pesquisas contrastivas do Português e do Espanhol, com ênfase a particularidades de ordem gramatical, discursiva, fonética e lexical; e a preocupação para com o ensino. Para Paraquett (2012b) todas essas pesquisas poderiam estar associadas à LA, pois seu espectro é variado de objetos, e inclui todas as pesquisas que, de algum modo, colaboram com o ensino de espanhol, sejam elas no tocante aos materiais didáticos, na interação professor-aluno, nas políticas públicas da educação básica, no campo do ensino de língua para fins específicos, na formação de professores, etc.

Após essa retomada das pesquisas em/sobre o espanhol no Brasil, é chegada a hora de definir o que entendemos aqui como LA, e, estando em consonância com os estudos de Paraquett (2012b), nada melhor que referir-se a ela, uma vez mais. Assim, a LA é

[...] uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo melhor, onde haja mais equilíbrio no uso e na compreensão das linguagens, seja dentro ou fora do contexto escolar. Convido os que ainda não se definiram por uma área de pesquisa a juntar-se a mim". (PARAQUETT, 2012b, p. 238).

Não somente por fazer parte da área de espanhol, mas por identificar-me com o convite feito por Paraquett (2012a), é que desenvolvo esta pesquisa, tentando cumprir com umas das orientações da pesquisadora, a de que nossa comunidade se exponha mais, produza mais pesquisas, e que essas pesquisas possam circular, fazendo-nos notar em congressos que discutam temas variados, não especificamente congressos para pesquisadores da língua espanhola. Nessa área, é fundamental pensar também em estratégias que fomentem, entre outros aspectos, a formação de professores. "E neste campo, a protagonista é a universidade brasileira, seja ela pública ou privada" [...] "Penso que faltam pesquisas que representem a realidade brasileira quanto ao que se privilegia em cursos de formação de

professores” [...] “temo que seja pior nas privadas [o problema]” e “[...] sinto falta de pesquisas que nos deem respostas a essas dúvidas. *Como está a formação de professores de espanhol no Brasil?* (PARAQUETT, 2012a, p. 136 e 137, grifo nosso).

É pensando nessas considerações, e com intuito de continuar promovendo pesquisas na área da LA, com foco na língua espanhola, que esta pesquisa, ao olhar para a formação de professores de espanhol, busca também mostrar a realidade dos cursos de ensino superior, as ideologias por detrás das grades de disciplinas, “[...] pois sem saber a realidade com a qual convivemos e sem conhecer as atuais tendências metodológicas e as novas formas de abordar a língua, não trocaremos de lugar” (PARAQUETT, 2012a, p. 137). Contudo, atendo-me a um aspecto em específico: a (in) visibilidade da América Latina nos currículos de Letras: Português/Espanhol, a partir de uma abordagem multicultural, adequada a um ensino de língua estrangeira “[...] que redimensione o papel político do professor, que colabore para que aprendizes sejam mais críticos diante dos discursos com os quais necessitam conviver no seu dia-a-dia [...]” (PARAQUETT, 2008, p. 2973) e da Educação Intercultural, onde torna-se “[...] preciso discutir a pluralidade cultural e reconhecer os significados dos termos binários de alteridade/identidade”, segundo Gavidia (1995), citado por Lima (LIMA, 2011).

A presente pesquisa parte, assim, da área denominada América Latina como locução fundamental à formação de professores de espanhol no contexto brasileiro, e, uma vez mais, recorrendo a Paraquett (2009a), faço minhas suas considerações: “[...] minha atenção como formadora de professores de espanhol no Brasil se volta a esta direção. Falar de língua espanhola e culturas hispânicas na formação de professores no Brasil é prestar atenção à América Latina sem abandonar, obviamente, a base ibérica” (PARAQUETT, 2009, p. 5, tradução nossa).

### 2.1.3A (in)visibilidade da América Latina e de suas variantes linguísticas

Já no prefácio da obra organizada por Zolin-Vesz (2013) “A (in)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol”, base e ponto de partida de minhas indagações para essa pesquisa, Marcia Paraquett diz que a (in)visibilidade da América Latina e das variedades latino-americanas da língua é uma questão que merece muitas reflexões, já que há diversos motivos que a explicam. De acordo com

ela, essa invisibilidade está encadeada a questões históricas e políticas, e, posteriormente, à “[...] falta de políticas de integração e o incremento de políticas de desintegração [que] provocaram, naturalmente, nosso afastamento [entre o Brasil e os países hispano-americanos] (PARAQUETT, 2013, p. 10). Em seguida, Paraquett diz ser esse distanciamento um movimento duplo: tanto nós, brasileiros, nos afastamos deles (hispano-americanos), como eles se afastaram de nós. E, ambos, “[i]solamo-nos e desaprendemos a nos conhecer” (PARAQUETT, 2013, p. 10). De acordo com a pesquisadora, a alteração desse cenário dar-se-á com o fim do processo ditatorial e, em específico, com as políticas de integração, com destaque ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Nesse mesmo período, a Espanha investe em políticas de internacionalização, com vistas ao crescimento editorial e na opção de sua língua como comércio. O problema dessa “investida” espanhola está na exclusão de outras possibilidades, como aquelas que poderiam ter-nos levado ao encontro das variedades hispano-americanas. Percebemos, assim, que a invisibilidade da América Latina e suas variantes linguísticas não é algo fácil e simples de se explicar, há muitas questões por detrás daquilo que parece oculto, e o que não podemos fazer é reforçar essa invisibilidade. Como professores de espanhol no Brasil e pesquisadores dessa área, devemos ser críticos na busca e compreensão dos fatores relacionados ao espanhol, sendo criteriosos quando o assunto perpassa a pluralidade linguística e cultural da língua.

Paraquett propõe também problematizar o que costumamos chamar de “hispano-americano”, e que quase sempre é entendido como um bloco uníssono. Por ser um termo generalizante, pode levar a uma errônea compreensão de que há unidade na imensa diversidade que constitui o “hispano-americano”. Do mesmo modo, Paraquett problematiza o que chamamos de América Latina, referindo Figueiredo (2010), que apresenta o conceito da locução desde seu aparecimento, deixando claro que, apesar do pecado de origem da expressão, há por detrás dela uma longa história de luta. Pizarro (2004) “[...] propõe que entendamos essa complexa região para além de sua geografia e de suas línguas, focando nosso olhar na forma como se produz cultura” (PARAQUETT, 2013, p. 11). Desse modo, olhar para a complexa América Latina é olhar para a cultura que aqui se produz, pois é por meio de nossa produção cultural que nos identificamos como povo latino-americano. Desse modo, aclaramos que a presente pesquisa fará uso dos termos “hispano-americano”, “América Latina” e, ainda, “variedades hispano-americanas e

variedades espanholas”, compreendo que são termos generalizantes, como bem declara Paraquett, mas do ponto de vista de uma posição crítica, que, na falta de outros termos, acaba por adotá-los. Contudo, estou plenamente de acordo com a necessidade de visibilizar o que está por detrás dessas locuções, problematizando-as em sala de aula. Assim, esta pesquisa busca contribuir “[...] para que nossos alunos percebam que o espanhol é uma língua falada por milhões de habitantes, o que lhes garante inúmeras variedades. Nosso papel, insisto, é o de entender essa língua como a língua de todo falante que se vale dela para expressar-se” (PARAQUETT, 2013, p. 12).

Zolin-Vesz (2013), por sua vez, evidencia que as pesquisas sobre a (in)visibilidade da América Latina e as variedades latino-americanas buscam promover a formação de uma consciência crítica, contribuindo para o desenvolvimento da consciência socio-histórica dos alunos, para a descolonização de saberes, para o conhecimento e a compreensão de outras versões de nossa história (ZOLIN-VESZ, 2013). Desse modo, essas pesquisas contribuem para a desconstrução de crenças, representações e práticas que, de acordo com o pesquisador, nos rotulam como atrasados, subdesenvolvidos, inferiores.

Encontramos as representações acima citadas em materiais didáticos atuais, que são veiculados no Brasil. Lessa (2013) trata dos livros didáticos para a disciplina de língua espanhola editados no Brasil e na Espanha, e a presença da América hispânica nesses materiais. Em certo momento, relata que a diversidade das comunidades americanas falantes de espanhol é explorada de maneira periférica:

[...] [a]s culturas latino-americanas são aplainadas sob a designação “indígena”, “folclórica”, dentro dos estados nacionais, tidas como apêndices culturais, sem que suas vozes constem, como agentes, com suas variedades linguísticas, sociais, regionais e históricas e sem que os conflitos e assimetrias identitárias sejam postos em questão. Verifica-se uma tendência à reprodução de discursos colonialistas; à homogeneização do mundo hispânico e ao apagamento de conflitos sociais e históricos (LESSA, 2013, p. 21).

Para Lessa (2013), essas “escolhas” veiculam ideologias, valores, que podem ser mostrados ou não, em detrimento de outros. Desse modo, os materiais didáticos apresentam uma representação de América Latina por meio da camada social privilegiada no contexto urbano, por vezes invisibilizando ou não dando voz às populações indígenas e rurais, que figuram de modo folclórico, sem voz ativa. Indo

mais além, a pesquisadora cita Matías Blanco (2010), que evidencia a relação intrínseca entre essas “escolhas” que (in)visibilizam e as distinções identitárias, questão que traremos na seção a seguir. Para Blanco (2010), ao denominar um país, um povo, ou os falantes de uma língua, como a língua espanhola, falada em um número muito grande de países, de modo homogeneizante, acaba-se por encobrir as disputas políticas e linguísticas, além das tensões socio-históricass.

Os meios de comunicação de massa são outro fator que contribui para a invisibilidade da América Latina, pois mais a silenciam do que a exibem. Para reafirmar essa ideia, Lessa (2013) refere o caso dos produtos culturais latino-americanos, como o cinema, cuja circulação se limita aos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Já os musicais, novelas, informativos de TV, e jornais impressos ou digitais, costumam veicular produtos que, na maioria das vezes, carregam uma visão negativa da América Latina. É interessante observar o papel dos meios de comunicação, pois as escolhas realizadas por eles, e que chegam a nós a todo momento, afetam a construção de nossas representações e de nossas identidades. Assim, ao silenciar discursos, memórias ou identidades culturais latino-americanas, os meios de comunicação de massa nos privam do acesso a essas informações, limitando-nos, “[o] silenciamento constitui outra face das ações discursivas colonialistas, que é a que se oculta, a face do não dito, do ignorado, do apagado, silenciado e esquecido – tudo aquilo que não deve ser comentado nem ensinado/aprendido” (LESSA, 2013, p. 23). Quando algo não é mostrado/reconhecido, a própria ação de não mostrar/comentar se naturaliza. “Torna-se natural não falar, não tocar em determinados assuntos, assim como falar sobre outros pode ser de igual modo natural. Deparamos com a ideologia do silêncio, do apagamento, do que deve ser abafado, calado e finalmente sufocado” (LESSA, 2013, p. 23).

A discussão realizada por Lessa (2013) em torno do silenciamento da América Latina é de fundamental importância para a presente pesquisa, uma vez que, como vemos em sua investigação, datada de 2004, os alunos brasileiros não se reconhecem como latino-americanos, e, para piorar, não possuem muitos conhecimentos sobre a América Latina, sendo que suas poucas representações veiculam aspectos negativos. Para Lessa (2013), nos livros didáticos quase inexistente o estudo sobre a América Latina, e há pouca ou nenhuma referência à história anterior à “descoberta” do Brasil e da América. Contudo, apesar dessa invisibilidade



corrente, a autora chama a atenção para o papel dos professores como autoridades e formadores de consciência e cidadania, pois suas escolhas estão imbricadas de opções de ordem política, que vão influenciar diretamente o aprendizado dos seus alunos. Assim, o que Lessa (2013) quer dizer-nos é que o professor tem o poder de silenciar ou não vozes, memórias, identidades, culturas, histórias. O professor pode e deve fazer escolhas, mas não deve deixar de refletir sobre a importância dessas escolhas para a formação da identidade, das representações e atitudes dos aprendizes brasileiros. Cabe a todos nós, de algum modo interessados no ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, tentar responder às questões propostas por Lessa (2013), que provocam a reflexão sobre nossas atitudes e maneiras de tratar/abordar o espanhol:

[...] de forma geral, os livros didáticos, a mídia e o ensino dão conta da pluralidade de memórias e identidades latino-americanas? Por que alguns discursos apresentam a América Latina e os povos latino-americanos como negativos? Que discursos sobre a América Latina circulam nesses meios com fluidez? Que vozes são apagadas? Que culturas são privilegiadas, e por que isso se dá? Que vozes são silenciadas por quem e por quê? *A sala de aula de espanhol realmente contempla a diversidade cultural, discursiva e linguística?* (LESSA, 2013, p. 26, grifo nosso).

Na tentativa de compreender melhor as indagações acima, Lima (2013) faz algumas considerações importantes para esta pesquisa, na medida em que remete ao Tratado Constitutivo da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), e sua determinação pela construção de uma identidade e cidadania sul-americanas, entre outras determinações. Em consonância com esse tratado, o presidente Lula, em seu discurso de despedida, acolhe a ideia e se põe a favor de uma revolução na mentalidade e na percepção dos cidadãos sobre o significado do MERCOSUL, por meio do debate de ideias, e da busca por firmar uma identidade regional mercosulina no imaginário coletivo da sociedade (LIMA, 2013). Para Lima (2013), isso só será possível se assentada no conhecimento dos cidadãos dos países membros da UNASUL. Por sua vez, a escola regular será a responsável por investir no ensino efetivo do conteúdo de história, culturas e línguas dos países membros. “Nessa perspectiva, entendo que o conhecimento da diversidade linguística, social, identitária, histórica e cultural dos povos sul-americanos possa ocorrer no processo



formal de ensino-aprendizagem das línguas oficiais, no sistema educativo de cada país-membro” (LIMA, 2013, p. 30). Sendo assim, tornar-se-á indispensável discutir a relação entre cidadania regional, identidade sul-americana e representações, já que, como vimos em Lessa (2013) estas são estereotipadas negativamente.

Nesse contexto, entra algo fundamental: o papel da cultura, que, de acordo com Lima (2013) “[...] pode levar ao entendimento mútuo, ao reconhecimento, à aceitação das diferenças e à aproximação em termos culturais e sociais” (LIMA, 2013, p. 30), para que compreendamos uns aos outros, sendo capazes de falar a língua do outro e entender suas estratégias de aprendizagem. Aqui também o professor é referido como aquele que pode reforçar ou superar representações negativas dos alunos, por meio de suas escolhas para as aulas. Outra importante consideração feita por Lima (2013) está na problematização da locução *América Latina*, vista anteriormente em Paraquett (2013):

[a] América Latina é conformada com base na diversidade, seja étnica, cultural, política, geográfica, histórica, ideológica, seja linguística, para mencionar alguns aspectos. Em razão disso, ao usar essa denominação, apaga-se a heterogeneidade constitutiva dos diversos países que formam essa região, entre eles os indígenas e afrodescendentes, e ressaltam-se somente os aspectos relacionados com a herança espanhola e portuguesa (LIMA, 2013, p. 35).

Ousamos dizer que aqui está uma boa oportunidade de o professor de língua espanhola, seja de nível universitário ou de educação regular, problematizar essa questão, fazendo com que os alunos reflitam sobre tudo que está por detrás da chamada América Latina, e das razões e consequências que acarretam o uso da locução; o que, consoante Lessa (2013), realiza um movimento de ampliação do horizonte cultural dos alunos, fazendo emergir, em sala de aula, a diversidade cultural de que somos parte, e que, como já previamente vimos, não é reconhecida pelos alunos e cidadãos em geral. Olhemos para os dados da pesquisa de dissertação de Lessa (2004) no tocante a esta questão:

[...] o primeiro fato que se evidencia nos dados é **a invisibilidade da América Latina nos contextos sociais aos quais os alunos pertencem**. Esses demonstram que, até então, **não pensavam sua realidade socio-histórica como parte de uma realidade latino-americana**. Os alunos pareciam estar submersos em bases culturais

hegemônicas, marcadas substancialmente pela influência norte-americana, e **pareciam também ignorar as bases históricas comuns que orientam as histórias do Brasil e dos outros países latino-americanos.** (LESSA, 2004, p. 156, grifo nosso).

Os dados de Lessa (2004) mostraram também que, quando reconhecida a identidade latino-americana, os alunos tinham em relação a ela uma representação<sup>3</sup> negativa, que a autora relaciona com o período de colonização pelo qual passou toda a América, colocando-a em um lugar de atraso e de fracasso histórico, como se dela o Brasil também não fizesse parte. É preciso que os alunos brasileiros reconstruam suas representações em relação à América Latina, que as aulas de língua espanhola sejam um espaço de (re) conhecimento dos “outros”, do “eu” e do “nós”, como latino-americanos que somos. É necessário planejar aulas voltadas à discussão crítica dos conceitos de diversidade cultural, cidadania e identidade latino-americana, para que possamos, pouco a pouco, reverter esse apagamento de memórias, esse distanciamento de culturas e de histórias em comum, essa barreira que nos separa, silencia e invisibiliza.

Lima (2013) acrescenta ainda uma posição à qual esta pesquisa se alinha. Trata-se de uma perspectiva intercultural, que parte da noção de diferença: “[...] penso que seja necessário apresentar conceitos que levem os estudantes a entender o processo de colonização das Américas portuguesa e espanhola, principalmente por meio do pluriculturalismo e do plurilinguismo em uma perspectiva intercultural [...] para que sejam problematizadas as representações” (LIMA, 2013, p. 37).

Ao encontro da perspectiva acima, está Zolin-Vesz (2013), que retoma a crença de que o país que por excelência fala espanhol é a Espanha, colocando-se a favor das variedades latino-americanas, que, para ele, deveriam vir em primeiro lugar como um dos modos de fortalecer a integração regional entre o Brasil e os demais países membros da América Latina. Nesse sentido, é interessante que o professor de espanhol leve isso em consideração, pois desvenda algo que se naturalizou: a ideia de que a Língua Espanhola é a variedade peninsular, quando, na verdade, a variedade peninsular é, como o próprio nome já diz, uma variedade, entre

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, não diferenciamos teoricamente os conceitos de “representação” e “crença”, usando-os como sinônimos.

todas as variedades existentes. E, como variedade, não deveria ser vista como melhor ou pior, apenas como uma das variedades de uma língua extremamente rica e plural. Os alunos dos cursos de Letras-Português/Espanhol, futuros professores brasileiros, precisam ser conscientizados dessa realidade, e de tudo aquilo que até o momento foi trazido e discutido pelos autores. É essencial retirarmos essa venda que nos cega e que se naturalizou em nosso país, para que seja possível reconhecer nossa participação ativa como latino-americanos. “Esse poder vem exatamente em experimentar nossas realidades em outra língua. Saber que muitos problemas nossos são também problemas colombianos, argentinos, uruguaios, bolivianos” (BRESOLIN, 2013, p. 97).

Paraquett (2012a), ao olhar para os manuais didáticos de espanhol no Brasil, aprovados pelo PNL D, traz também uma interessante consideração em relação à América Latina, destacando a atenção que as variantes hispano-americanas devem ter na formação de professores de espanhol no Brasil: dar continuidade a um processo de integração continental que foi interrompido pelas ditaduras militares e que até hoje não foi recuperado. Para a pesquisadora, a Lei 11.161/2005, pode representar o início dessa mudança em prol da integração. Contudo, somente aprovar uma lei não garante seu êxito, e muito menos que de uma hora para outra o Brasil se aproxime de seus vizinhos latino-americanos. Como bem refere Lessa (2010), que, ao longo de mais de dez anos lecionou língua espanhola, a maioria dos alunos têm uma imagem negativa e homogeneizante sobre a América Latina, reforçada pela mídia televisiva e o cinema, que tem por base os Estados Unidos, culminando no desinteresse pelas culturas e povos latino-americanos.

Com base no que dissemos até aqui, podemos perceber o quão difícil é ser professor de língua espanhola no Brasil, e então, indagamo-nos: será que a América Latina e suas variedades hispanas estão sendo visibilizadas nos currículos que formam professores de espanhol, de modo coerente com o que defendem todos os autores referidos, com cujas ideias nos identificamos nesta pesquisa? Eis uma grande tarefa: investigar até que ponto estamos dando conta de iniciar esse processo de integração continental, aproximar-nos enquanto latino-americanos. Desse modo, torna-se realmente necessário olhar para a base da formação de professores de espanhol no Brasil, afinal, o professor tem o poder de influenciar diretamente a formação da identidade e das representações de seus alunos, como veremos mais adiante. Na sequência, vemos um breve relato das principais ideias

contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (doravante Referencial), e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), buscando perceber em que medida estão alinhados (ou não) com o que acabamos de ver a respeito da necessidade de visibilizar a América Latina e suas variantes linguísticas.

#### 2.1.4 Os Documentos Oficiais da Educação e a Língua Espanhola

Partindo de três Documentos Oficiais da Educação, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (doravante Referencial), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), busco responder às seguintes questões norteadoras: 1) o que os documentos dizem a respeito da língua espanhola? e 2) que espaço a América Latina e suas variedades linguísticas têm nesses documentos?

Os PCN analisados datam do ano de 2000. A pesquisa delimitou-se à parte destinada ao Ensino Médio, uma vez que, como visto anteriormente, a Lei 11.161/2005, Lei do Espanhol, refere-se à obrigatoriedade da oferta da disciplina somente nesse nível escolar. Também se delimitou à área da pesquisa à parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Referidas as delimitações, vamos à análise.

Olhando para a apresentação do documento, nos deparamos com a relação intrínseca entre seu conteúdo e a proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz “[...] têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p. 4). Dentre as características da proposta, destaca-se: o respeito à diversidade, como principal eixo, conforme o documento; e a coerência para com os princípios legais. No tocante ao objetivo desses PCN, “[o] o objetivo principal do texto é a escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste trabalho” (BRASIL, 2000, p. 4). Dentre essas primeiras considerações, já podemos perceber uma palavra-chave: **cidadania**, que nos indica que, pelo menos, o documento, de certa forma, deve reconhecer nossa pluralidade linguística – espera-se. O título que segue a apresentação é: “O sentido do aprendizado na área”. É interessante deter-nos um

pouco sobre as dez páginas destinadas a falar sobre esse “sentido”, de modo a compreendermos de onde parte esse documento, qual sua visão de língua e de mundo. Para começar, o documento parte das ideias de propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio. Destaca-se, entre essas propostas: a cidadania (uma vez mais), o trabalho e a continuidade dos estudos. Para os PCN, todas essas questões perpassam a linguagem, sendo essa “[...] a área básica para a formação das disposições anteriores” (BRASIL, 2000, p. 5). A linguagem, assim, é tomada como transdisciplinar, “[...] considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5), sendo sua principal razão a produção de sentido.

É muito importante deter-nos a um aspecto trazido na definição de linguagem: sua **arbitrariedade**, pois “[a] compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de “ver a si mesmos e ao mundo”, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis” (BRASIL, 2000, p. 5), compreendendo as representações como modos de classificar tudo aquilo que nos rodeia, e perpassando questões como a existência de um espanhol “melhor/pior”.

A linguagem também é definida como: de caráter criativo, contraditória, pluridimensional, múltipla e singular, a um só tempo, assim como o homem. Linguagem é igualmente interação, comunicação com “os outros”. É igualmente interessante atentar para a visão da linguagem verbal, como “[...] um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento” (BRASIL, 2000, p. 5). Eis outra abordagem com a qual esta pesquisa se identifica: a linguagem como meio de representação, como modo de ver o mundo em sociedade e como interação. Assim, a linguagem “[...] se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social” (BRASIL, 2000, p. 6).

Como bem dissemos no início da análise desse documento, refletir sobre as linguagens e seus sistemas é, para esses parâmetros, uma necessidade, a garantia de que nossos alunos do Ensino Médio participarão de maneira ativa na vida social, ou seja, terão a oportunidade de alcançar a cidadania desejada. Na sequência, o documento apresenta alguns limites, sem os quais os estudantes desse nível teriam

dificuldades para dar continuidade aos seus estudos, e participar da vida social. Referi-los-ei a seguir, pontuando brevemente suas principais ideias.

1. **“Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”** (BRASIL, 2000, p. 6, grifo nosso), ou seja, compreender toda e qualquer forma de linguagem como carregada por uma visão de mundo, que é cheia de significados e significações. É também aqui que se enfatiza a necessidade de mostrar ao aluno a língua como prisma da mobilidade da própria linguagem, como adaptável às diferentes esferas e aos diferentes contextos, e aí se esclarece a questão das variedades linguísticas, e se dá ao aluno “[...] a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas, limitadas por princípios sociais [...]” (BRASIL, 2000, p. 7).
2. **“Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”** (BRASIL, 2000, p. 8, grifo nosso): a partir deste tópico, os alunos compreenderão que a linguagem manifesta muitos recursos expressivos, e que há razões para escolher entre um recurso ou outro – ou vários -, o que lhes permite saber diferenciá-los e inter-relacioná-los. Aqui também se propõe o estudo da língua por meio de gêneros, e a interdisciplinaridade.
3. **“Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”** (BRASIL, 2000, p. 8, grifo nosso): é por meio da confrontação fundamentada que os alunos poderão entender as diferentes linguagens e suas manifestações, superando o achismo. Afinal, é debatendo e dialogando que o professor pode auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado. “Neste caso, o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua **posição**” (BRASIL, 2000, p. 9).
4. **“Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com**

**suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação”** (BRASIL, 2000, p. 9, grifo nosso).

Compreender, aqui, as linguagens, é compreender suas características formativas, informativas e comunicativas, percebendo, também, as linguagens “[...] como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam autorizar” (BRASIL, 2000, p. 9). Outra referência importante a este tópico tem a ver com a proposta de criar elos entre essas diferentes manifestações, ao invés de fossos, uma importante tarefa, que exige, igualmente, muito esforço.

5. **“Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção”** (BRASIL, 2000, p. 10, grifo nosso). Por meio do reconhecimento do caráter produtivo da linguagem, os alunos tornar-se-ão conscientes de que o texto elaborado por eles será considerado dentro de uma rede de expectativas autorizadas, sendo capazes, assim, de adequar-se aos contextos de onde falam.
6. **“Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade”**(BRASIL, 2000, p. 10, grifo nosso). É interessante perceber o ponto de vista aqui defendido, pois não se pauta na exclusividade do domínio de uso da norma padrão, mas sim no saber utilizar a língua, ou seja, o domínio de várias variedades linguísticas, sendo capaz de refletir sobre os contextos e estatutos de interlocutores.
7. **“Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”** (BRASIL, 2000, p. 11, grifo nosso). De acordo com esse item, aprender uma Língua estrangeira “[...] **qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas**, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual”



(BRASIL, 2000, p. 11, grifo nosso). Desse modo, os alunos poderão compreender a expressão de outros povos, que por sua vez transmitem sua cultura por meio da linguagem, assim como suas tradições e conhecimentos. No caso desta pesquisa, chamo a atenção para a brecha que se abre aqui para o ensino das variantes linguísticas hispano-americanas, por meio da cultura e das tradições desses povos. Eis a oportunidade de aproximar nossos alunos dos vizinhos latino-americanos, propiciando-lhes o contato e a reflexão contínua entre o que temos em comum, e o que nos diferencia, ou seja, sobre nossas identidades e representações sociais.

8. **“Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar”** (BRASIL, 2000, p. 11, grifo nosso), com ênfase à consciência crítica em relação a essas tecnologias, sabendo utilizá-las para solucionar problemas pessoais, sociais ou políticos.
9. **“Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social”** (BRASIL, 2000, p. 12, grifo nosso), compreendendo-as como produtos de práticas sociais, que fazem parte da vida das pessoas. A escola, por sua vez, deve ser o lugar esclarecedor dessas relações existentes.
10. **“Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida”** (BRASIL, 2000, p. 12, grifo nosso). Isso pode ser feito por meio da proposição de um problema, como o saneamento básico, algum fenômeno meteorológico, ou outro assunto do momento.

Após essa breve referência às principais ideias trazidas pelo documento, no tocante à formação dos alunos no Ensino Médio, segue-se com as orientações para o conhecimento específico de Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM), uma vez que os PCN não trazem essa seção dividida por línguas estrangeiras específicas, orientando-as de modo amplo.



Primeiramente, é interessante perceber que o documento deixa bem claro o espaço que a LEM volta a ocupar nos currículos escolares, passando a ser tão importante quanto as demais disciplinas. São igualmente vistas como “[...] parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p.25). Vinculadas à grande área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* -, as LEM passam a ser vistas como “[...] veículos fundamentais na comunicação entre os homens [...], elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (BRASIL, 2000, p.26). Desse modo, aos alunos possibilitar-se-á compreender as formas de pensar das pessoas, suas tradições e cultura como diferentes maneiras de ver o mundo e de aproximar-se dele. É interessante que, a partir de sua própria realidade, os alunos abrirão seu olhar e sua mente para os outros povos, percebendo suas similitudes e diferenças, constatando que os fatos ocorrem dentro de contextos determinados (BRASIL, 2000).

Destaca-se, agora que a LEM faz parte dessa grande área referida, seu caráter formativo, sendo fundamental ir mais “[...] além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma” (BRASIL, 2000, p.26), propiciando-lhe “[...] a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (BRASIL, 2000, p.26). Nota-se também, nesse documento, um olhar atento à língua espanhola, referida em contraposição ao monopólio linguístico do inglês, que, para os PCN, não deve ser a única possibilidade de LEM oferecida pela escola. Tampouco mostra-se a favor do monopólio da língua espanhola, pois ambas as línguas são importantes num mundo globalizado, e a escolha por uma ou outra perpassa as características sociais, culturais e históricas da região que ofertará a disciplina.

No tocante às competências e habilidades a serem desenvolvidas em LEM, os PCN enfatizam a necessidade de ir além do ensino da variante culta da LEM e da modalidade escrita, em que o aluno pouco tem voz e vez durante as aulas. Dentre as competências necessárias para se ir além do quadro atual de ensino de LEM,

destacam-se os seguintes objetivos: 1) Distinguir entre as variantes linguísticas; 2) Ser capaz de escolher o registro adequado ao contexto; 3) Escolher vocábulos adequados ao que se quer comunicar; 4) Compreender as possíveis interpretações de determinadas expressões, considerando aspectos sociais e/culturais; 5) Compreender que os enunciados refletem as formas de ser/pensar/agir e sentir de seus produtores; 6) Saber utilizar os mecanismos de coerência e coesão na LEM; e 7) Utilizar estratégias verbais e não verbais para comunicar-se de maneira efetiva. “Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p.29).

Por último, os PCN ressaltam uma vez mais a importância do trabalho interdisciplinar, evitando, assim, contextos de ensino altamente artificiais, em prol de um ensino voltado a aspectos sociais e culturais.

A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p.30).

Em síntese: os PCN (1998; 2000), apesar de não reservarem uma parte destinada à língua espanhola, referem-na em certo momento no texto, como podemos ver, em prol do não monopólio linguístico do inglês, reconhecendo que cada escola deve adequar a escolha da LEM ao contexto na qual se situa. Contudo, devido ao seu caráter mais geral, não chega a referir a América Latina e suas variedades linguísticas. Também percebemos, por meio da análise do documento, que a visão de ensino de LEM trazida é conivente com os estudos atuais em Linguística/Linguística Aplicada, e reconhece a necessidade de irmos além do ensino da variante culta e da modalidade escrita do idioma, para que o aprendiz possa ser capaz de agir em diversos contextos, escolher o registro adequado à situação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que quer passar. A cidadania é a palavra-chave do documento, e ser cidadão implica reconhecer a diversidade e

pluralidade entre os povos, reconhecendo suas culturas, tradições e variantes linguísticas. Enfim, parece-me que, se esse material fosse considerado na formação de professores de LEM, novos frutos poderiam ser colhidos na educação brasileira, uma vez que a cidadania representaria essa mudança, afinal, ao descobrirmos que o natural é ser diferente, é ser plural, passaríamos a ver “o outro” como alguém diferente, e não o classificaríamos como melhor ou pior, a partir de nossa visão de mundo, e sim como distinto, dotado de características próprias e únicas, e quereríamos respeitá-lo e descobri-lo.

Passemos agora à análise do Referencial Curricular para o Rio Grande do Sul (doravante Referencial), datado do ano de 2009. Para essa análise, olhamos para o volume I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e, dentro deste, para a parte destinada à Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM). É interessante observar, quanto à parte destinada à LEM, que, no sumário do documento, consta o título **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**, e não LEM.

Para começar, é interessante olhar para o que o Referencial diz a respeito da grande área de Linguagens e Códigos, na tentativa de perceber suas concepções de língua, cultura e ensino. Já no início da caracterização da área, é possível perceber a concepção de linguagem adotada: “[...] a capacidade humana de articular significados coletivos em **códigos**, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.37, grifo do autor), e que a linguagem se atualiza na prática, ou seja, nos usos que dela fazemos, sendo, assim, historicamente construída e dinâmica. É por meio da linguagem que o ser humano age no mundo social, tornando-se capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo no qual vive. O documento deixa claro o objetivo das disciplinas que compõem essa área: “[...] contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.37). Em seguida, o Referencial reconhece a diversidade no uso de códigos linguísticos, cuja reflexão faz-se necessária aos alunos brasileiros. Quanto aos dois princípios que orientam a área, o documento declara ser: a fruição e o exercício da cidadania, em que o primeiro faz referência ao prazer, ao entretenimento, à apreciação do mundo, o desenvolvimento da curiosidade e gosto pelo conhecimento. Assim, “[...] fruir é, ao

mesmo tempo, fazer uso de uma oportunidade e ter prazer [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.38). Por cidadania, compreende-se ter consciência do “outro”, “[...] ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.38). Nesse sentido, o documento supõe que reconheçamos que educar é construir subjetividades, desenvolvendo professores e alunos autores, agentes e responsáveis.

No tocante às competências gerais, deparamo-nos com três eixos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural. O primeiro faz referência à possibilidade de significar o mundo, ou seja, ao conceito de representação. O segundo faz referência à noção de identidade. O terceiro eixo pontua questões como: reconhecer o papel da língua como expressão cultural e identitária; respeitar e valorizar as diferentes manifestações linguísticas, de modo a reconhecer e fortalecer a pluralidade sociocultural; conhecer e usar distintas manifestações linguísticas para poder ter acesso a outras culturas, refletir sobre sua própria cultura e sobre relações de pertencimento; e compreender nosso patrimônio linguístico, cultural e artístico, “[...] como manifestação de diferentes visões de mundo ligadas a tempos e espaços distintos e como formador da própria identidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.41).

Entre os conceitos estruturantes desse Referencial, destacamos a **pluralidade**, afinal, “as sociedades e, portanto, as linguagens caracterizam-se pela diversidade, heterogeneidade e variabilidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.44). É interessante perceber que o documento adota essa perspectiva, reconhecendo o Brasil como país marcado pela presença de diferentes etnias, culturas e grupos sociais, religiões e línguas, pois, desse modo, se abre para o também reconhecimento da pluralidade em todos os povos, o que leva o ensino de língua estrangeira a ser considerado a partir dessa visão. “Nesse sentido, a escola deve assegurar o espaço para a pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.44). Para o ensino, destacamos a prática uso-reflexão-uso, trazida pelo documento, cuja ideia é de que o ponto de partida para o ensino de qualquer conteúdo deve ser o que os alunos já sabem, passando por uma etapa de reflexão, de modo a ampliar seus repertórios, para, por fim, desafiar-lo às novas práticas (uso).

Passemos agora à parte destinada às línguas espanhola e inglesa, começando pelo que nos diz o documento a respeito da educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. Para começar, o Referencial declara partir do princípio de que todos os alunos têm o direito de aprender línguas, pois sua aprendizagem garantir-lhes-á o contato com textos relevantes em outro idioma, fazendo-os, por extensão, compreender melhor sua própria realidade “[...] e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.127). Como pudemos perceber, o documento trata a “língua estrangeira” como língua adicional, que representa o acréscimo de outra língua, além daquela(s) já dominada(s) pelo aluno. Igualmente, o Referencial recorda a presença de muitas línguas no território brasileiro, como a das comunidades surdas, de indígenas, de imigrantes e de seus descendentes, o que justifica a escolha do termo. Interessa-nos também o que o material declara a seguir:

[a]lém disso, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros [...], essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.127-128).

Desse modo, podemos dizer que o Referencial reconhece a língua espanhola, foco deste estudo, como língua útil à nossa sociedade, além de próxima geograficamente. O documento agrega também que, a partir do estudo da língua adicional, os alunos sejam levados a discutir “[...] que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela”(RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.128).

Dando continuidade à análise do Referencial Curricular, atentemos para um item posto em discussão: a questão de se realmente se pode aprender uma língua adicional na escola. Para o documento, “[...] o ensino de línguas adicionais na escola regular precisa se dar em meio a preocupação de formação do cidadão, não

meramente de um falante de línguas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.130). Por isso, propõe-se que o ensino de língua adicional seja pensado com vistas às práticas sociais letradas, e que são exigidas do cidadão na contemporaneidade. É desse modo que a sala de aula tornar-se-á um ambiente privilegiado, pois nesse lugar se aprenderá a usar a língua para agir ali mesmo, com aqueles que ali estão presentes, de modo a reconhecer-se como integrante de um grupo, parte ativa na sociedade.

Na sequência, o Referencial questiona o porquê de se aprender uma língua adicional na escola. Como já referido anteriormente, nesse tópico se reforça a ideia da formação cidadão, em que alunos tornar-se-ão cidadãos aptos a participar criticamente no mundo, preparados para as sociedades complexas atuais e para a diversidade e o trânsito intercultural. Assim, a aula de língua adicional deve ser um espaço de autoconhecimento das identidades socioculturais próprias, por meio da relação entre o “eu” e o “outro”. Esse contato com outras culturas também levará ao enfrentamento que a educação linguística em outra língua pode promover em relação a quem fala essa língua. Essa “descoberta” do “outro”, ou melhor, “dos outros”, conduzirá o aluno a refletir sobre si próprio, sobre sua cultura e língua.

Ainda nessa seção, o documento refere à Língua Espanhola, comentando a ideia de se levar à sala de aula o tema futebol, mostrando aos alunos que os jogos dos times brasileiros na Copa Libertadores ocorrerão em estádios cuja língua nativa é a língua espanhola. Essa é, de acordo com o material, uma forma de descortinar um horizonte de interesse aos alunos.

Voltando ao porquê de aprender uma língua adicional na escola, deparamo-nos com uma série de respostas: para interagir com estrangeiros; para o mercado de trabalho; para a ampliação dos espaços de participação na sala de aula e na vida cotidiana; para refletir sobre o mundo em que se vive e agir de modo crítico; para localizar-se e refletir sobre sua posição no mundo; para enfrentar a diversidade e o trânsito intercultural; e para participar de diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, por meio do estudo de textos autênticos, ou seja, realmente escritos e utilizados pelos membros da sociedade em foco.

Destaca-se, no decorrer da análise presente, o foco dado pelo documento aos conteúdos curriculares de língua espanhola e de língua inglesa. Para essa pesquisa, olhamos especificamente para o que interessa às aulas de língua espanhola.

Contudo, algumas ideias servem para ambas as disciplinas, e por isso aparecerão também resumidas abaixo.

Para começar, frisa-se novamente o fato de não se aprender recursos linguísticos para usá-los posteriormente, mas para fazer coisas em sala de aula e fora dela, como uma campanha de conscientização, a busca de informações e a realização de apresentações, por exemplo. É preciso que o professor também tenha em mente sempre que o aluno, assim como todos nós, ao se deparar com qualquer texto, oral ou escrito, parte de seus conhecimentos prévios, estabelecendo relações, de modo a atribuir-lhe sentido. Desse modo, não se pode ignorar o saber do aluno, mas se deve, sim, partir dele, desenvolvendo-o. Ainda no tocante aos estudos de textos, o documento dá sugestões de como mobilizar seus conhecimentos prévios e suas habilidades de maneira integrada, como a leitura do gênero horóscopo, que pode servir a vários objetivos, e a leitura de obras literárias como o clássico *Dom Quixote*, de Cervantes<sup>4</sup>.

No tocante à leitura, o documento sugere que o aluno tenha contato com o texto como geralmente o fazem os usuários da língua, ou seja, que não se parta de um material não autêntico. Assim, voltando ao caso da leitura do horóscopo, o professor deve contextualizá-lo, e, após, apresentá-lo ao aluno na íntegra, como em uma revista, no jornal, ou até mesmo em sites. O aluno deve ser capaz de relacioná-lo à realidade, e de perceber os sentidos que a esse gênero são atribuídos na sociedade. Também se sugere que o professor, na medida do possível, e conforme compreensão dos alunos, tente falar na língua que ensina, algo motivador aos alunos.

Quanto às temáticas e gêneros do discurso implicados no ensino-aprendizagem das línguas adicionais, o documento organiza quadros que podem ser considerados pelos professores, e adequados à sua maneira. Esses quadros compreendem desde o 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Os quadros propostos estruturam-se em formato de projetos, “[...] uma proposta de construção conjunta da turma em relação ao tema selecionado, que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 145).

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes, ver o documento na íntegra.



É interessante a perspectiva adotada pelo Referencial no tocante às preocupações pedagógicas com o ensino da pronúncia, do vocabulário e da gramática, pois, por partir do uso da linguagem como um conjunto de práticas sociais, vê que

[...] compreender e produzir interações em uma dada língua não é combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases, mas, sim, usar os recursos linguísticos que conhecemos e aprender outros recursos que se tornam relevantes para relacionar-se com o(s) outro(s) em diferentes contextos, na escola e fora dela (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.147).

Adicionam ainda a ideia de que nós, professores, podemos pensar que todos os recursos linguísticos são necessários. Contudo, devemos construir tarefas específicas para aquilo que queremos que o aluno pratique, de modo que entenda suas funções. Assim, no ensino de uma língua, o documento declara não ser possível problematizar sempre todos os recursos. É necessário dar ênfase ao que deve ser aprendido naquele contexto.

O Referencial, na sequência, apresenta quadros com as sugestões de eixos temáticos, temas de unidades e gêneros do discurso, distribuídos em sérios/anos, para as línguas espanhola e inglesa. Quanto à presença da América Latina e suas variantes linguísticas, foco dessa análise, nada aparece especificamente, sendo possível perceber que nos quadros há referência a nomes como o de Quino e suas personagens (Mafalda e sua turma), Gabriel García Márquez e Manuel Vásquez Montalbán, sugestões dentro dos projetos detalhados. Não obstante, e apesar de parecerem muito boas as propostas do Referencial, é notória a falta de alguma referência direta e específica à América Latina, às suas culturas e tradições, aos povos e variantes linguísticas aí presentes. Desse modo, tentando responder à pergunta norteadora desta análise, proposta no início da seção, percebemos que a América Latina e suas variantes linguísticas não tem espaço específico no Referencial, posto que não aparecem explicitamente em nenhum momento. Contudo, compreende-se que esse documento traz as línguas adicionais espanhol e inglês juntas, não as detalhando separadamente, o que pode explicar seu caráter mais geral, embora não seja um argumento a favor da invisibilidade da América Latina. Como podemos ver, as concepções de língua, de linguagem e de ensino aqui adotadas partem dos mesmos pressupostos dos Parâmetros Curriculares



Nacionais, o que nos leva a compreender que o Referencial reconhece a diversidade e a pluralidade linguística/social/cultural entre os povos.

Passemos agora à análise do último documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), em seu volume 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O documento data do ano de 2006, e, diferentemente dos demais, traz capítulo à parte para falar dos conhecimentos de espanhol, algo muito interessante para a pesquisa em questão. Começemos, então, a análise.

Com relação à elaboração das OCEM (2006), o documento diz partir de ampla discussão entre equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública, e, ainda, representantes da comunidade acadêmica, sendo o objetivo do material “[...] contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5). Além disso, no tocante aos conhecimentos de Línguas estrangeiras, também destaca-se outro objetivo:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p.87).

Percebe-se, a partir dessa citação, que as OCEM (2006) reconhecem, assim como os dois documentos anteriores, que a cidadania é palavra-chave para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Os valores globalizantes são outro ponto forte desse documento, afinal, a globalização nos aproxima, e esse contato está diretamente relacionado às línguas faladas no mundo, e no nosso domínio sobre elas. É igualmente interessante a referência feita às novas tecnologias, também relacionadas à globalização e ao ensino de línguas, aliás, essas se tornaram ferramenta essencial para nossa comunicação, e não somente podem, mas devem ser utilizadas e discutidas na sala de aula de línguas adicionais.

Sobre os conhecimentos de línguas estrangeiras, os OCEM (2006) citam alguns tópicos necessários à discussão, os quais, referimos brevemente. O primeiro

deles reitera que aprender um outro idioma na escola visa ir além da língua em si, contribuindo para a formação dos indivíduos, sendo essa uma de suas preocupações educacionais. O segundo refere-se à cidadania, entendendo que

[...] “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê? Nessa perspectiva, no que concerne ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p.91).

Desse modo, é preciso estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunicação linguística, fazendo-o compreender a heterogeneidade presente no uso de qualquer linguagem, “[...] heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica” (BRASIL, 2006, p.92). Assim, os alunos entenderão que há muitas maneiras de interagir por meio da linguagem, o que aguçará seu nível de sensibilidade quanto às características das línguas estrangeiras em relação à língua materna e os usos dela feitos.

Outro ponto importante discutido pelas OCEM (2006) refere-se aos valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”, sendo primordial levar o aluno ao discernimento entre ambos, uma vez que o raciocínio “globalizante” pode levá-lo a pensar que somente os conhecimentos de inglês e de informática bastam para integrar-se no mundo, ou seja, conseguir um emprego, sucesso profissional, bens materiais. Contudo,

[...] acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional, que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística (BRASIL, 2006, p.96).

Ao reconhecer a língua como heterogênea, e a presença da diversidade, tanto sociocultural como linguística, o documento reconhece também que a língua é composta por variantes socioculturais, variando de acordo com seus usuários, o contexto, as formas de linguagem e a finalidade da interação. Para as OCEM (2006), a cultura também deve ser assim considerada “[...] cada cultura também é

constituída por um conjunto de grupos (regionais, sócio-econômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças” (BRASIL, 2006, p.102).

Como podemos perceber, esse documento deixa clara sua posição quanto às variantes socioculturais, assumindo que a língua é heterogênea. Além disso, reconhece a diversidade, o que nos conduz a crer que deve igualmente visibilizar as variantes linguísticas hispano-americanas, nos conhecimentos específicos de língua espanhola.

Para começar, o material frisa a importância da leitura, análise e discussão das orientações curriculares para a língua espanhola, por instituições formadoras de professores e também por indivíduos em formação. Em seguida, o documento toca na questão da inclusão do espanhol pela Lei 11.161, vista no início deste trabalho, como associada a um gesto marcado por um objeto cultural, político e econômico: “[é] fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul” (BRASIL, 2006, p.127). Desse modo, as OCEM (2006) dizem estarmos “[...] diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo”(BRASIL, 2006, p.127). Ainda em relação ao processo educativo, o documento reconhece o reducionismo pelo qual passou o ensino de língua espanhola no Brasil, assim como os povos que a falam. Esse reducionismo se deu por meio de imagens permeadas de preconceitos e de estereótipos de todo tipo. Refere-se também à hegemonia do espanhol peninsular frente à heterogeneidade da língua espanhola.

É interessante atentarmos para um indicador sugerido pelas OCEM (2006) para o ensino de espanhol no ensino médio: “[...] dar-lhe sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, **expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade**” (BRASIL, 2006, p.129, grifo nosso). Através dessa citação, é possível perceber que o documento reconhece a língua espanhola como heterogênea, como plural, e igualmente reconhece que o contato do aluno com toda essa diversidade ajudá-lo-á a compreender melhor a si próprio e a sua própria língua.

As OCEM (2006), após essa breve introdução aos conhecimentos de espanhol, dividem suas orientações em tópicos a serem discutidos e detalhados. O primeiro faz referência ao papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol. Nessa seção, ressalta-se a necessidade de ir muito além do trabalho com as linguagens como formas de expressão e comunicação, mostrando-as, aos alunos, como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Desse modo, os aprendizes estarão em contato com os quatro eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, apontados pela Unesco: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser* (BRASIL, 2006). Assim, o documento aponta “[...] para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p.133).

O segundo tópico, *algumas especificidades no ensino da Língua Espanhola a estudantes brasileiros*, traz muitos pontos importantes para essa pesquisa. Começamos pela pergunta: *O que fazer com a heterogeneidade do espanhol?* Para responder a essa pergunta, o documento relembra a necessidade de se substituir “[...] o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior” (BRASIL, 2006, p.134). Em seguida, propõe que, ao invés de nos questionarmos sobre que espanhol ensinar, nos perguntemos: “[...] como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (BRASIL, 2006, p.134). Está aí uma boa pergunta para nós, professores de espanhol no Brasil, um desafio para nossas aulas, nossos planejamentos e nossas ações. Contudo, o documento não para por aí, e algumas dicas de como realizar essas tarefas são dadas. Uma delas refere-se à exposição dos alunos à variedade, sem estimular a reprodução de preconceitos. Nesse caso, entra fortemente uma questão de política linguística, de escolhas, que, se não bem refletidas e conscientemente feitas, poderão levar a estereótipos, como o da variedade de espanhol paulista ser o “espanhol estandard”, quando, na verdade, não há um espanhol estandard, e sim muitas maneiras de dizer o mesmo, muitas variedades da língua espanhola: “[a] homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão”

(BRASIL, 2006, p.135). Ainda sobre a heterogeneidade, as OCEM (2006) exemplificam a questão com um exemplo muito bom para se pensar: “Será um colectivo porteño a mesma coisa que una guagua habanera? A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares?” (BRASIL, 2006, p.136). É interessantíssimo o modo como o material expõe a pluralidade linguística, afinal, ao aluno de nada valerá memorizar vocábulos e, no máximo, relacioná-los ao lugar que os utiliza. Mas se, ao contrário, o professor apresentar diferentes vocábulos e o trabalhar em nível cultural, os estudantes compreenderão seu sentido real, darão significado ao mundo ao qual os vocábulos os remetem, aos seus valores e histórias.

No tocante a qual variedade do espanhol ensinar aos alunos, o documento deixa claro que, “[...] o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes” (BRASIL, 2006, p.136). É nesse ponto que as OCEM (2006) citam Bugel (2000), e a América Latina:

Continuar considerando a las variedades lingüísticas y culturales latino-americanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complementos del material didáctico lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social (BUGEL, 2000 *apud* BRASIL, 2006, p.137).

Considerando a grande riqueza linguística e cultural da língua espanhola, o material orienta que o aluno tenha contato com algumas de suas variedades, sejam elas regionais, sociais, culturais ou de gêneros, levando-o a entender que todas as culturas, todos os povos, suas línguas e linguagens são marcados pela heterogeneidade (BRASIL, 2006).

Outro tópico discutido é o papel da língua materna para o ensino de espanhol, e que, para os autores do documento é, inegável. Afinal, a língua materna do aluno é sua base de estruturação subjetiva. Assim, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mobilizam-se questões identitárias, como veremos em capítulo posterior. Também o conhecimento gramatical é comentado, pois as OCEM (2006) defendem um ensino contextualizado, ou seja, aprender uma língua estrangeira deve levar os alunos a ser capazes de produzir enunciados que tenham

uma função discursiva. Desse modo, estuda-se a gramática para refletir sobre o uso real da língua, sobre suas regras e finalidades.

Dando continuidade à análise, percebe-se novamente a ênfase ao aprendizado do espanhol como um instrumento que pode levar os estudantes à ascensão; porém, seu intuito vai muito além disso, visando à integração e ao agir cidadão dos aprendizes no mundo. Assim, é necessário levá-los a “[...] ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamado de comunicação intercultural” (BRASIL, 2006, p.148).

Por último, no que concerne às habilidades, competências e meios para alcançá-las, o documento traz alguns conteúdos cujos temas poderiam – e deveriam – ser arrolados no ensino médio, os quais refiro a seguir: 1) o desenvolvimento da competência (inter)pluricultural; 2) o desenvolvimento da competência comunicativa; 3) o desenvolvimento da compreensão oral; 4) o desenvolvimento da produção oral; 5) o desenvolvimento da compreensão leitora; 6) e o desenvolvimento da produção escrita.

Retomando a questão proposta para a análise dos documentos, em relação ao espaço destinado à América Latina e suas variantes linguísticas nas OCEM (2006), percebeu-se que a heterogeneidade do espanhol, sua pluralidade linguística e cultural, são tratadas constantemente no decorrer do material, reconhecendo, assim, essa característica intrínseca à língua. As variantes hispano-americanas foram explicitamente referidas, em prol de um ensino que as faça visíveis, e não as trate como um todo igual, uma única variedade em contraste com a peninsular, para que os alunos não tenham preconceitos e estereótipos negativos em relação aos países hispano-falantes. Por meio da análise, é claramente possível diferenciar esse documento dos demais, e caracterizá-lo como preocupado com um ensino de espanhol que faça a diferença, e a diferença se faz justamente visibilizando a língua espanhola como ela é: múltipla, plural, heterogênea, cheia de vozes.

Para encerrar esta seção, percebemos, tanto na revisão teórica referente à invisibilidade da América Latina no ensino de espanhol no Brasil, como também na análise dos documentos oficiais, que aprender uma língua estrangeira implica falar de representações, mobilizando-as, refletindo sobre elas, transformando-as. Também nossas identidades se confrontam com as identidades dos “outros”,

daqueles que falam a língua espanhola. E, como vimos, questionamos, a partir desses “outros”, quem nós somos, de onde falamos, de que modo nos representamos. Assim, faz-se necessário compreender a partir de que concepção tratamos as identidades e as representações nesta pesquisa.

## 2.2 Sobre representação social e identidade

Ao tratarmos da (in)visibilidade da América Latina nas aulas de espanhol (seção 2.1.3), percebemos que são muitas as representações em torno da língua espanhola e seus falantes. Desse modo, é necessário explicitar a partir de que concepção teórica falamos de representação neste trabalho.

O conceito atravessa as ciências humanas e tem profundas raízes na sociologia, está presente na antropologia e também na história das mentalidades. Com o aumento, a partir dos anos 60, do interesse pelos domínios do simbólico, as noções de representação e memória social começam a receber atenção por volta dos anos 80. Assim, provindo da sociologia de Durkheim, na psicologia social o conceito de representação social é teorizado por Serge Moscovici, que, na obra *La Psychanalyse, son image, son public* (1961), apresenta a matriz da teoria (ARRUDA, 2002).

Para esta pesquisa, olhamos, primeiramente, para a versão datada de 1978, *A Representação Social da Psicanálise*, e, dentro da obra, para o capítulo 1, que define o conceito de representação social. Para Moscovici (1978, p.41) “[a]s representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. Assim, o mundo onde vivemos, os objetos por nós produzidos e consumidos, e até mesmo as comunicações trocadas, estão impregnadas de representações. Mas como se formam essas representações? De acordo com o teórico, elas correspondem a uma substância simbólica que entra na elaboração, e à prática que produz tal substância. Em seguida, chama-nos a atenção um detalhe trazido por Moscovici (1978), como nota de rodapé, no qual destaca o papel de alguns profissionais que, na sociedade, são “representantes”, ou seja, criam representações. Dentre esses estão os “formadores de adultos”, que participam na constituição de representações sociais.

Relacionando o que até aqui vimos com a pesquisa em questão, percebemos



que, no contexto da formação de professores de espanhol, muitas são as representações que permeiam os saberes repassados pelos professores aos alunos. Os professores, formadores de futuros professores de espanhol, têm o poder, juntamente a outros meios, de silenciar ou fazer circular discursos e conteúdos sobre a América Latina (LESSA, 2013). Esses discursos e conteúdos, como bem discorre Moscovici (1978), estão impregnados de representações que chegam aos alunos e influenciarão consideravelmente sua formação e representações em relação ao papel que a América Latina e suas variantes linguísticas devem ter no ensino de espanhol. Assim, se para um professor o espanhol é uma língua homogênea, sua representação ocultará a real característica dessa língua: sua heterogeneidade e pluralidade. E mais além, é provável que esse professor reconheça uma variedade como sendo “a língua espanhola”, desconsiderando o fato de haver muitas variantes linguísticas do espanhol.

Voltando a Moscovici (1978, p.44), “[...] a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências”. É social, na medida em que possui tanto uma contextura psicológica autônoma, como também é própria de nossa sociedade e de nossa cultura:

Portanto, as RS se relacionam com o modo como os indivíduos interpretam os fatos cotidianos, as informações contextuais e os outros de acordo com os conhecimentos acumulados pela experiência, os saberes adquiridos e os modelos de pensamento recebidos da sociedade, família e escola que fazem com que atue da maneira que atua (LIMA, 2013, p.33).

As palavras de Lima (2013) reforçam o que acabamos de referir acima, quanto à influência direta das representações sociais em nossa atuação. Para a autora, a escola, o material didático e as mídias têm papel crucial na superação das representações negativas em relação aos cidadãos dos países sul-americanos. Agregamos aqui também os demais cidadãos hispanos. Desse modo, seguimos o raciocínio de que, se o aluno de Letras-Português/Espanhol, for influenciado por representações que acabam por silenciar a América Latina e suas variantes linguísticas, logo, quando professores das escolas brasileiras, igualmente repassarão essas representações aos seus alunos, e, como em um círculo vicioso, não conseguiremos superá-las, e estaremos contribuindo para reforçá-las. Assim, a



base para um possível começo de superação dessas representações está na formação de professores de espanhol, e, por isso, justifica-se esta pesquisa.

Retornando à teoria das representações, para Moscovici (1978), não reconhecer a capacidade que a representação tem de criar objetos e eventos é o mesmo que ignorar nossa capacidade de utilizar as imagens (reservadas em nosso cérebro) e de combiná-las. Assim, o que o teórico quer dizer é que as imagens presentes em nosso reservatório não são meras cópias fiéis da realidade, pois, por exemplo, quando alguém “[...] exprime sua opinião sobre um objeto, somos levados a supor que ele já se representou algo desse objeto, que o estímulo e a resposta se formam em conjunto” (MOSCOVICI, 1978, p.48). Poderíamos aqui referir Jodelet (2001), que relaciona a difusão das representações sociais à formação de opiniões, estando no nível das dimensões das representações que se associam à edificação da conduta. Desse modo, quando em contato com uma representação que invisibiliza a América Latina, o estudante de Letras-Português/Espanhol, relacioná-la-á às imagens presentes em sua mente, no tocante ao tema representado. Ao mesmo tempo em que realiza essas surpreendentes combinações, o sujeito também se constitui, situando-se no universo social e material: “Há uma comunidade de gênese e de cumplicidade entre a sua própria definição e a definição do que não é ele – logo, do que é não-sujeito ou um outro sujeito” (MOSCOVICI, 1978, p.48).

Desse modo, a oposição entre o objeto representado e o espírito conceptual faz com que se desenvolva a representação;

[...] ela *re-presenta* um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência. Ao mesmo tempo, distancia-os suficientemente do seu contexto material para que o conceito possa intervir e modelá-los a seu jeito (MOSCOVICI, 1978, p.57, grifo do autor).

Assim, a representação de algo é diferente desse algo, posto que, ao representar, reconstituímos, retocamos, modificamos coisas e estados. É também esse processo que ocorre quando temos contato com uma cultura ou povo diferente do nosso. À primeira vista, podemos sentir estranheza e distância, uma vez que não estamos nessa cultura, não fazemos parte dela, e partimos de nossa cultura, daquilo que nos é familiar. Representá-la nos conduzirá a repensá-la, a experimentá-la novamente e a refazê-la a nossa maneira, a partir de nosso contexto, tomando-a

como própria (MOSCOVICI, 1978).

Em relação ao sentido social da representação, Moscovici (1978, p.67), antes de chegar a essa questão, propõe uma reflexão num nível relativamente superficial, no qual “[...] a representação social se mostra como um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, pelo “coro” de que cada um faz parte, queira ou não”. Esse “coro” é a opinião pública, e essas proposições, reações ou avaliações organizam-se segundo as classes, as culturas ou os grupos, constituindo universos de opinião. Moscovici (1978) formula a hipótese de que cada universo possui três dimensões: a atitude, a informação e o campos de representação ou a imagem. No tocante à informação (dimensão ou conceito), tem relação com a organização dos conhecimentos que um grupo possui sobre um objeto social (Moscovici, 1978). Por exemplo, se um aluno do primeiro semestre de Letras-Português/Espanhol nunca antes tivesse ouvido falar em variantes do espanhol, não poderia falar nada dessa dimensão, pois não saberia de sua existência. O campo de representação, por sua vez, remete “[...] à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação. Aqui entraria, por exemplo, a representação de que há somente duas variantes do espanhol: a peninsular e a latino-americana. A última dimensão: atitude, destaca uma orientação global em relação ao que é representado, uma tomada de posição. Assim, quando alguém diz que a variedade peninsular do espanhol é melhor que a variedade argentina, há por detrás dessas palavras uma atitude negativa e preconceituosa em relação à variedade argentina. “[É] razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (MOSCOVICI, 1978, p.74).

Após a reflexão proposta por Moscovici (1978), chegamos a uma possível resposta para o fato de ser a representação, social. Ela é social posto que é produzida, engendrada, coletivamente, contribuindo “[...] exclusivamente *para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais*” (MOSCOVICI, 1978, p.77, grifo do autor).

Olhemos agora para uma versão mais atual da teoria da representação social de Moscovici, datada de 2003, *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Nessa obra, o teórico ilustra o papel e a influência da comunicação no

processo de representação social, além da maneira como ela se torna senso comum, fazendo parte de nosso mundo comum, do que discutimos, e vemos circular na mídia. Além disso, destaca-se, no centro do projeto, a ideia da construção de uma psicologia social do conhecimento, pois é aí que se encaixam as representações:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 1990<sup>a</sup>:169 *apud* MOSCOVICI, 2007, p.8).

Desse modo, para a psicologia social do conhecimento, ele não é uma cópia das coisas, sua mera descrição. Ele é produzido por meio da interação e da comunicação, e sua expressão está ligada aos interesses humanos implicados. Assim, “[u]ma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social” (MOSCOVICI, 2007, p.9).

Para desenvolver sua teoria, Moscovici (2007) filiou-se à corrente de pensamento sociopsicológico, uma corrente minoritária, marginal, pois, na disciplina, predominava o comportamentalismo, o cognitivismo e o individualismo extremo. Por meio dessa corrente, o teórico conseguiu demonstrar “[...] que o referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos, bem como sociológicos” (MOSCOVICI, 2007, p.12). Desse modo, enquanto Durkheim (sociólogo que precedeu a Moscovici), separou as representações entre individuais (do campo da psicologia) e coletivas (do campo da sociologia), compreendendo esta última como **forma estável de compreensão coletiva**, Moscovici preferiu interessar-se **pela variação e a diversidade de ideias coletivas nas sociedades modernas**. Essa diversidade reflete o fato de as sociedades modernas não serem homogêneas, e de que nelas as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e uma heterogeneidade de representações (MOSCOVICI, 2007). Para Moscovici, no interior de toda cultura há pontos de tensão, e é ao redor desses pontos, no sistema representacional, que emergem novas representações. Ou seja, nesses pontos há uma falta de sentido,

um ponto em que o não-familiar aparece. Nesse momento, entra em ação algum tipo de trabalho representacional, de modo a familiarizar o que era não-familiar, reestabelecendo um sentido de estabilidade. Elas, as representações, restauram a consciência coletiva, dando-lhe forma, tornando os objetos e acontecimentos por elas explicados acessíveis a qualquer um.

Em relação às representações e influências comunicativas, há entre elas uma relação sutil, pois Moscovici (2007) define representação social como

[u]m sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1979: xiii *apud* MOSCOVICI, 2003).

Desse modo, é possível compreender a importância de se entender que todos nós pensamos por meio da linguagem, e que a organização de nosso pensamento se dá conforme o sistema ao qual estamos condicionados, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. “Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver, e nós permanecemos inconscientes dessas convenções” (MOSCOVICI, 2007, p.35). Considerando esta afirmação, poderíamos pensá-la em relação ao tema desta dissertação, pois, como bem vimos na seção 2.1.3, o professor, somado aos meios de comunicação de massa e aos livros didáticos, tem o poder de fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América Latina (ZOLIN-VESZ, 2013). Desse modo, se, consoante Moscovici (2007), nós vemos somente aquilo que as convenções subjacentes nos permitem ver, logo, o aluno que não tiver contato com a América Latina e suas variantes linguísticas, não se tornará consciente de sua importância histórica, social, cultural e linguística para nós, brasileiros, também latino-americanos. Além disso, a invisibilidade da América Latina, ou seu tratamento parcial/superficial, está diretamente ligado às representações, atitudes e à identidade do futuro professor de espanhol, condicionado a ver o mundo de certa forma, e não de outra. E é justamente aqui que entram alguns de objetivos de pesquisa: identificar as representações das participantes em torno da América Latina e suas variantes linguísticas e seus efeitos para a constituição de identidade de professor de língua espanhola dos alunos de

Letras.

Compreendemos, então, que, “[q]uando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta” (MOSCOVICI, 2007, p.43). E, ao mesmo tempo em que (se)representa, o ser humano se constituiu em relação “aos outros”, em face daqueles que são diferentes dele. Faz-se necessário, assim, compreender a partir de que base tratamos o conceito de identidade nesta pesquisa.

Retomando uma pesquisa realizada por Lessa (2013), intitulada “Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor”, percebemos uma visão baseada no socioconstrucionismo, de Moita Lopes (2003), à qual também nos filiamos neste estudo.

Para compreender o socioconstrucionismo, Moita Lopes (2003), propõe, inicialmente, refletir sobre por que há tantas pesquisas e interesses sobre o tema das identidades, atualmente. Para o linguista, o foco na temática advém das “[...] mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo e que são experienciadas, em maior ou menor escala, em comunidades locais específicas” (MOITA LOPES, 2003, p.15). Essas mudanças parecem vir, consoante Fridman (2000), da modernidade, que alterou a face do mundo, e fez surgir novos estilos, costumes e formas de organização social. Em nossas práticas cotidianas, há um questionamento sobre os modos de viver socialmente, o que afeta nossa compreensão de classe social, do gênero, da sexualidade, da raça, da idade e de nacionalidade, por exemplo (MOITA LOPES, 2003). Desse modo, o advento da globalização nos aproximou da multiplicidade da vida humana, que, através dos meios de comunicação, nos possibilitou ver de perto o mundo multicultural no qual vivemos, e que faz parte de nossa vida cotidiana.

Nesse mundo em que vivemos hoje, Moita Lopes (2003) afirma ser inegável a força da mídia, que evidencia práticas até pouco tempo vistas como aberrações (práticas homoeróticas, por exemplo). Assim, “[...] muitos valores, éticas, ideologias e percepções da vida social entendidos como verdades naturalizadas, estão sendo profundamente questionados” (MOITA LOPES, 2003, p.16). Não obstante, é interessante o fato de que essas mudanças trouxeram consequências que se refletiram em ações fundamentalistas, que Moita Lopes exemplifica como ações de

grupos de defesa, em prol de religiões, **do idioma**, e da sexualidade heterossexual. “Tais ações ressaltam ainda mais que as identidades estão na ordem do dia, pois somos, a todo o momento, convidados a repensar nossas vidas sociais” (MOITA LOPES, 2003, p.17). Para o linguista, a busca por razões, reflexo da globalização, nos leva a experimentar a heterogeneidade da vida humana, sendo essa sua face positiva. Neste ponto, é clara a relação que podemos estabelecer com as pesquisas que se inserem na linha da (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol no Brasil, pois, como bem vimos anteriormente, estamos em um momento no qual compreendemos a necessidade de formar laços com os demais países latino-americanos, não somente por meio de acordos, mas, principalmente por meio do contato entre nós, latino-americanos. Afinal, ao reconhecer “o outro”, com toda a sua heterogeneidade, (re)conhecemos a nós mesmos, (re)construímos nossas representações, nossa história e nossas memórias.

Voltando a Moita Lopes (2003), e consoante Woodward (1997), em meio a todas as mudanças pelos quais passamos, e continuamos passando, em função da globalização, o construto de identidade passa a ser central para sua compreensão. Alguns autores chamam esse momento de modernidade tardia, e, entre eles, está Hall (2006, p.14), para o qual “[a]s sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Ele remete a Harvey (1989), para o qual a modernidade caracteriza um processo de rupturas e fragmentações internas. Já Laclau (1990) utiliza o conceito de “deslocamento”, compreendendo, que a sociedade moderna não tem um centro, um princípio articulador ou organizador único, ou seja, não é um todo unificado e bem delimitado, estando sempre em processo de descentralização. Para Laclau (1990), as sociedades da modernidade tardia caracterizam-se pela “diferença”. “Elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2006, p.17).

Também Rajagopalan (2003) traz interessantes contribuições para o tema das identidades no mundo globalizado. Para o linguista “[...] nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno” (RAJAGOPALAN, 2003, p.59). Essas influências estrangeiras chegam a nós pelas informações,

advindas de todo lado e de várias fontes: a internet, a radiodifusão, e a televisão via satélite tornaram possível a transmissão de dados, de notícias e informações em tempo real. Para Rajagopalan (2003), estamos vivendo a chamada era da informação, na qual a linguagem é o epicentro. O linguista acredita, ainda, que se nossas identidades estão em crise, isso se deve ao excesso de informações que chegam até nós, e às instabilidades e contradições características da linguagem e das relações entre as pessoas e os povos, na era que estamos vivendo. Igualmente interessante é sua constatação de que “[o] traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia” (RAJAGOPALAN, 2003, p.62).

Até o momento, focalizamos a questão identitária como ela atravessa as Ciências Sociais. Vejamos como o tema surge na área dos estudos linguísticos, em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, “[...] uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico. Ou seja, todo uso da linguagem envolve alteridade (BAKHTIN, 1929/1981) e situacionalidade (LINDSTROM, 1002) (MOITA LOPES, 2003, p.19). Desse modo, todo discurso envolve sujeitos, com marcas identitárias próprias, que o caracterizam e localizam em sociedade, e que posicionam locutores e interlocutores de modo singular no discurso. Ou seja, quando falamos com alguém, demonstramos nossas marcas sócio históricas, mesmo que alguns de seus traços estejam suspensos, dependendo do posicionamento interacional (MOITA LOPES, 2003).

Para Moita Lopes (2003), a identidade social é definida nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula. “Está claro, desse modo, que o que estou chamando aqui de identidade é um construto de natureza social – portanto, político-, isto é, identidade social, compreendida como construída em práticas discursivas [...]” (MOITA LOPES, 2003, p.20). Assim, consoante Gee (1990), todos nós somos membros de muitos discursos, e cada um deles representa uma de nossas múltiplas identidades.

Tendo em vista uma visão de discurso que contempla a alteridade e a situacionalidade, Moita Lopes (2003) ressalta também sua natureza socioconstrucionista, e o papel que desempenha para a construção da vida social. Primeiramente, o linguista destaca ser o socioconstrucionismo bem conhecido na sociologia e na psicologia social. “O entendimento básico é que ‘os objetos sociais



não são dados ‘no mundo’ mas são construídos, negociados, reformados, modelados e organizados pelos seres humanos em seus esforços de fazer sentido dos acontecimentos do mundo” (SARBIN; KITSUSE, 1994, p.3 *apud* MOITA LOPES, 2003, p.23, grifo do autor). Desse modo, compreendemos que, através do discurso ou de interpretações de sujeitos que vivem a prática discursiva estudada, como o são, no caso desta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas, podemos entender os fatos sociais, aqui as identidades sociais, que se constroem no e pelo discurso (MOITA LOPES, 2003).

Moita Lopes (2003) frisa, uma vez mais, a importância de se compreender que as identidades não estão prontas ou fixas, no momento em que as investigamos, mas sim estão situadas em processos discursivos, onde, de fato, se constroem. Por meio da Análise do Discurso Crítica, o linguista agrega ainda a ideia de que as pessoas, quando se envolvem na construção do significado, estão agindo no mundo, mediadas pelo discurso, sempre em relação aos seus interlocutores, construindo-se e construindo aos outros. Desse modo, o discurso também passa a ser visto como ação, podendo representar a vida social e realizar atos sociais (MOITA LOPES, 2003).

A visão socioconstrucionista compartilha da posição de Hall (2006), no tocante ao argumento de que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p.7). Hall (2006) mostra-se favorável à posição de que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas. Isso se deve a uma mudança estrutural que está transformando as sociedades modernas no final do século XX, “[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p.9). Essas transformações também estão mudando nossa identidade pessoal, pois não mais podemos compreendê-la como estável, fenômeno que é chamado de deslocamento ou descentramento do sujeito. Esse duplo deslocamento da identidade, tanto no mundo social e cultural, como no âmbito pessoal, constitui a chamada “crise de identidade”(HALL, 2006). Por fim, estamos de acordo com Hall (2006) e Moita Lopes (2003), quando afirmam ser o sujeito um ser fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditárias, e em constante fluxo.



Ao compreender a concepção de identidades sociais, por meio do socioconstrucionismo, pretendemos, nesta pesquisa, analisar o que os coordenadores e professores do curso de Letras-Português/Espanhol dizem a respeito da presença da América Latina e das variantes linguísticas<sup>5</sup> do espanhol, procurando perceber os efeitos sociais de suas identidades na constituição de outras identidades, as dos futuros professores de língua espanhola, que estão sendo formados pelas universidades.

---

<sup>5</sup> Ao fazer referências às variedades linguísticas do espanhol, utilizamos, indistintamente, as expressões variedades/variantes linguísticas.



### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, uma perspectiva geral da pesquisa, a metodologia adotada para a geração de dados, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, os participantes da pesquisa e a forma de análise.

#### 3.1 Perspectiva geral

Este trabalho trata de investigar o ensino de Língua Espanhola nos cursos de Letras-Português/Espanhol, de 3 universidades (uma pública e duas privadas), com o objetivo geral de identificar o **espaço que a América Latina ocupa (ou não) nos cursos de Letras-Português/Espanhol dessas universidades**; e especificamente: 1) quais são as representações sociais dos participantes em relação à América Latina; 2) quais são as representações sociais dos participantes em relação às variantes linguísticas do espanhol; e 3) quais os efeitos dessas representações para a constituição da identidade de professor de espanhol dos alunos de Letras-Português/Espanhol das universidades.

Para que possamos alcançar os objetivos expostos, primeiramente foi realizada uma análise dos currículos das universidades, com o propósito de reconhecer, nessas grades, as possíveis disciplinas que 1) tenham no nome alguma relação com a língua espanhola, e 2) pareçam tratar do tema América Latina. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas às coordenadoras do curso de Letras das três universidades participantes; assim como, a algumas professoras de espanhol dessas universidades. 3) Por último, foram analisados os cronogramas e materiais utilizados por algumas das participantes, cedidos por elas durante as entrevistas, e o caderno de campo desta pesquisadora.

Após a geração e transcrição dos dados, estes serão analisados à luz da teoria das representações sociais, de Moscovici (1978/2007) e do conceito de identidade, de Moita Lopes (2003), Hall (2006), Rajagopalan (2003) e da literatura voltada à (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol no Brasil.

### 3.2 Metodologia de coleta de dados

Consoante Flick (2009), a entrevista semiestruturada vem atraindo cada vez mais o interesse dos pesquisadores, uma vez que um planejamento aberto, que não se atém rigidamente a um padrão, possibilita flexibilizar as perguntas de pesquisa de acordo com a necessidade que se apresente.

Com base em um grupo de perguntas previamente organizadas (porém não únicas, sendo possível explorar, por meio de novas perguntas ou comentários, uma resposta dada pelo entrevistado) busca-se chegar às representações dos participantes em relação ao assunto tratado. Para isso, é tarefa do pesquisador “[...] diagnosticar continuamente o nível corrente de profundidade [...]” (FLICK, 2009, p.145).

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas, como método de geração de dados para a presente pesquisa, justifica-se, pois de acordo com Scheele e Groeben (1990 *apud* FLICK, 2009), os entrevistados possuem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico estudado. Por exemplo, acredita-se que os participantes desta pesquisa tenham uma teoria subjetiva a respeito da América Latina no ensino de espanhol para licenciandos de Letras-Português/Espanhol. Consoante Flick (2009), as respostas dadas pelos entrevistados compreendem suposições explícitas e imediatas, como também suposições implícitas. A partir das entrevistas realizadas, e com base na análise das representações sociais (MOSCOVICI, 1978/2007), é possível reconstruir sua teoria subjetiva. Para isso, iniciamos o processo de pesquisa semiestruturada com questões abertas, que visam à criação de um ambiente de confiança e de reconhecimento de informações-base, como dados pessoais do entrevistado, seu contato familiar ou de amizade em países hispânicos e seu papel dentro da universidade na qual atua. Em seguida, passamos às perguntas controladas pela teoria e direcionadas. Essas perguntas contemplam tópicos específicos da literatura científica, servindo para tornar explícito o conhecimento implícito.

Conjuntamente às entrevistas semiestruturadas, foram realizadas, imediatamente após a conclusão da entrevista, anotações das impressões a respeito da pesquisa, que atentem a importantes detalhes que, por sua vez, possam agregar informações à análise dos dados. Essas anotações foram realizadas em um caderno de campo.

Além da pesquisa semiestruturada e do caderno de campo, esta pesquisa também faz uso da entrevista narrativa. É preciso observar ainda, que os participantes, uma vez que de diferentes nacionalidades, ficaram livres para escolher qual língua utilizar durante a entrevista. Todos, com exceção da professora que é espanhola, optaram por realizá-la em língua portuguesa.

No tocante às limitações do método de pesquisa, estamos conscientes de que as entrevistas não fornecem a realidade exata experienciada pelo participante, nem são a representação fiel de seu pensamento, crenças e representações. A própria situação de entrevista é um fator que pode influenciar no comportamento e nas respostas dos participantes, por ser uma situação criada, organizada para um fim específico. Desse modo, levando em consideração as possibilidades relatadas, a geração de dados considera, além das entrevistas e do caderno de campo, os cronogramas das disciplinas lecionadas pelas entrevistadas, além de materiais de aula cedidos por elas. Assim, a análise torna-se muito mais rica, ampliando seu escopo e possibilitando dados mais específicos e reais, que se aproximem das representações sociais dos participantes, refletidas em sua fala, escolhas didáticas e ações.

### **3.3 A grade curricular dos cursos de Letras**

Após definir o foco desta pesquisa, procedeu-se à análise de um documento público: o currículo disciplinar de Letras-Português/Espanhol de cada uma das três universidades. Esse documento está disponível no site das instituições, podendo ser acessado por qualquer usuário. A partir dessa primeira análise, podemos perceber a presença de disciplinas do currículo voltadas à formação hispânica, que fazem menção explícita à América Latina e às variantes do espanhol, enquanto outras disciplinas não apresentam nenhum conteúdo explícito que as relacione ao foco de pesquisa em questão. Contudo, sabemos que a simples análise de conteúdos pelos nomes das disciplinas não é suficiente, pois uma disciplina genérica, nomeada, por exemplo, como Espanhol 2, pode apresentar, na prática, mais conteúdos vinculados ao foco de pesquisa que uma que apresente termos explícitos. De todo modo, a análise dos currículos auxiliou-nos no tocante à formulação das perguntas de pesquisa para a coleta de dados, assim como no levantamento de pequenas

hipóteses. A seguir, realizamos uma breve retomada do que é possível perceber a partir dos currículos analisados.

O currículo primeiramente analisado (que chamaremos de currículo 1) apresenta seis disciplinas nomeadas, respectivamente, de Espanhol 1 a 6, em números romanos, distribuídas em sete semestres, a contar do segundo. O currículo também conta com três disciplinas intituladas: Cultura e Literatura Latino-americana I, II e III. O fato de ambas as disciplinas (Espanhol e Cultura e Literatura Latino-americana) serem divididas, fez-nos questionar, em relação à primeira, o que se estuda nessas disciplinas, o que se espera que o aluno saiba ao terminar de cursar cada um de seus níveis. Em relação à segunda, questionamos: a partir de que conceitos teóricos se define cultura; o que engloba a latino-américa e o que, especificamente, espera-se que os alunos aprendam nessas disciplinas.

O segundo currículo analisado (que chamaremos de currículo 2) apresenta cinco disciplinas nomeadas Espanhol, seguidas de números romanos de I a V. Há também uma sexta disciplina que não mais é acompanhada de numeração, sendo chamada de Espanhol Produção e Gramática. Essas disciplinas são divididas em seis semestres. O sétimo e o oitavo semestres contam com duas disciplinas denominadas Literatura de Expressão Hispânica e Identidade Cultural I e II, respectivamente. À diferença do currículo 1, o currículo dois apresenta, após o nome e numeração, uma especificação geral do que se trata em cada uma das disciplinas, sendo possível identificar seu conteúdo, embora limitado a um conjunto de palavras. Por exemplo: Espanhol I: Língua e Aprendizagem. Contudo, a leitura das disciplinas relacionadas ao tema desta pesquisa fez surgir questionamentos que vão ao encontro daqueles que surgiram na análise do currículo um: qual o conceito de língua e de cultura aprendidos nessas disciplinas; a partir de que concepção teórica se fala de literatura; e ainda, que representações o aluno que termine essas disciplinas deverá ter em relação aos conceitos nelas abordados.

O terceiro currículo, como o primeiro, apresenta as disciplinas de espanhol nomeadas Espanhol, seguidas de numerais romanos de I a VI. Há, ainda, duas disciplinas (Espanhol VII e Espanhol VIII) de caráter optativo. Além das disciplinas acima, o currículo conta com disciplinas alternativas, ou seja, que podem ser estudadas ou não, dependendo da escolha pessoal de cada aluno. Dentre essas estão as disciplinas: Literatura Hispano-americana I, II, III e IV, e Cultura Hispano-americana. Todas elas –obrigatórias ou optativas- encontram-se distribuídas em

sete semestres. Ao todo, o currículo soma nove semestres, sendo que, nos últimos, há as disciplinas de estágio e docência, também presentes nos demais currículos analisados. Novamente, os questionamentos levantados nos currículos um e dois retornam no último currículo, uma vez que, somente pelo nome das disciplinas, não é possível saber os conceitos teóricos utilizados como base para cada uma delas. No caso do currículo um e do currículo três, não há subtítulos, o que dificulta ainda mais a compreensão do que se estuda em cada matéria.

Após analisar detalhadamente cada um dos currículos de Letras-Português/Espanhol das três universidades, vejamos a tabela abaixo, síntese da análise:

Quadro 1- Análise dos currículos das universidades

<b>CURRÍCULO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>Nº DE DISCIPLINAS DO CURRÍCULO ESPANHOL</b>	<b>Nº DE SEMESTRES TOTAL</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO ESPECÍFICA AO FOCO DA PESQUISA</b>
Currículo 1	Universidade 1	12 disciplinas, sem contar os estágios, que se dividem em quatro, sem especificar que um ou mais seja para a Língua Espanhola.	7 semestres	Apresenta as disciplinas nomeadas: *Espanhol I a VI; *Cultura Latino-americana I, II e III.
Currículo 2	Universidade 2	11 disciplinas, contando os estágios que são nomeadas de acordo à língua: portuguesa ou espanhola.	8 semestres	Apresenta as disciplinas nomeadas: *Espanhol I a V, com subtítulos que as especificam; *Literatura de Expressão Hispânica e Identidade Cultural I, II e III.
Currículo 3	Universidade 3	8 disciplinas obrigatórias + 15 disciplinas	9 semestres/etapas	Apresenta as disciplinas nomeadas:

		optativas.		*Espanhol I a VI (obrigatórias); *Cultura Hispano-americana (optativa); *Literatura Hispano-americana I, II e III (optativas).
--	--	------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos perceber na tabela, as duas primeiras universidades possuem mais disciplinas de espanhol que a última. Contudo, esta tem seu currículo dividido entre disciplinas obrigatórias e alternativas. Há uma grande quantidade de disciplinas optativas (15 ao todo), que podem ser realizadas pelo aluno do currículo de Português/Espanhol. É bem provável que esse aluno escolha, entre a vasta gama de possibilidades, algumas dessas disciplinas optativas para estudar, o que aumentará seu conhecimento na área do espanhol. Conseqüentemente, a quantidade de semestres desta última universidade é maior que as demais, uma vez que o licenciando deverá cursar mais disciplinas optativas, chegando ao número de créditos necessários para se formar. Podemos perceber, ainda, com base na última coluna, que os currículos um e três apresentam somente o nome das disciplinas, intituladas Espanhol, seguidas de numerais; enquanto o currículo dois apresenta subtítulo, que especifica o que se trata em cada uma delas. A partir dos questionamentos surgidos, foi possível formular perguntas para a entrevista semiestruturada, que nos auxiliarão a compreender os conceitos teóricos-base de cada uma delas, assim como perceber, de modo implícito, o espaço que a América Latina e as variantes do espanhol dessa região ocupam na grade curricular, bem como nas aulas planejadas por cada um dos entrevistados.

Para terminar, a modo de curiosidade, a universidade de currículo três é pública, as outras duas são privadas, o que nos leva ao interessante fato de que a universidade pública apresenta um currículo mais elaborado no tocante às disciplinas da área do espanhol, com vastas possibilidades que conduzem à formação integral do aluno.



### 3.4 Os participantes da pesquisa

Após definir o foco desta pesquisa, procedemos à seleção de universidades a ser investigadas. Contudo, concluímos que há, no Rio Grande do Sul, um número pequeno de universidades que atualmente oferecem o currículo bilíngue Português/Espanhol, pois a maioria delas, ou não possuem essa formação, ou, por falta de alunos ingressos, não abriam turmas de espanhol até o momento em que a pesquisa começou. Selecionamos, então, três instituições que oferecem a dupla formação mencionada, selecionamos um grupo de participantes que conta com três coordenadoras do curso de Letras, uma para cada uma das universidades, e com seis professoras de espanhol, 1 da universidade 1, 3 da universidade 2 e 2 da universidade 3. As professoras foram escolhidas partindo das disciplinas que cada uma lecionava. Assim, foi possível selecionar aquelas que mais se aproximavam de disciplinas que pudessem tratar da América Latina e de suas variantes linguísticas. Com exceção de uma das universidades (que só contava com uma professora de espanhol em seu quadro de professores), as demais possuem um grupo de 3 ou mais docentes de espanhol.

De modo a preservar as identidades dos participantes, ao referir-se a elas utilizaremos nomes fictícios, bem como, ao referir as universidades, utilizaremos a numeração presente no quadro 1: universidade 1, universidade 2 e universidade 3:

- ❖ Marta (universidade 1): atuou como coordenadora nesta instituição durante 4 anos, retornando no ano em que a entrevista foi realizada. É brasileira, formada em Letras e com doutorado na área. Não possui licenciatura na área do espanhol.
- ❖ Maria (universidade 2): atua como coordenadora há 10 anos nesta instituição. É brasileira, formada em Letras. Possui mestrado e doutorado em sua área de atuação. Não possui licenciatura na área do espanhol.
- ❖ Carla (universidade 3): atua como coordenadora há 3 anos nesta instituição. É brasileira, formada em Letras-Português/Espanhol, com mestrado e doutorado na área. Atua como professora de espanhol há 24 anos. Possui conhecimentos por toda a América e na Espanha. Como fez parte de sua pós-graduação na Espanha, utiliza uma variante do espanhol mais próxima à peninsular.

- ❖ Simone (universidade 1): atua como professora de espanhol há 2 anos nesta instituição. É brasileira, com licenciatura e mestrado na área do espanhol, e doutorado na área da literatura. Possui relações de amizade em Buenos Aires e Montevideo, por esses contatos afirma utilizar uma variedade rio-pratense do espanhol.
- ❖ Fernanda (universidade 2): atua como professora de espanhol há 18 anos nesta instituição. É uruguaia, com graduação na área da informática, mestrado e doutorado na área da linguística, e especialização na área do espanhol. Possui parentesco com pessoas do Uruguai, da Argentina e da Espanha.
- ❖ Ana (universidade 2): atua como professora de espanhol há 12 anos nesta instituição. É brasileira, formada em Letras-Português/Espanhol, com mestrado na área de Letras e doutorado na área da linguística. Possui amigas na Argentina, na Espanha, no Uruguai e no Peru. Utiliza uma variante mais próxima a rio-pratense.
- ❖ Beatriz (universidade 2): atua como professora leitora de espanhol pelo segundo ano consecutivo nesta instituição. É espanhola, com formação em filologia inglesa e com especialização na área do espanhol.
- ❖ Júlia (universidade 3): atua como professora de espanhol há 3 anos nesta instituição. É brasileira, formada em Letras-Português/Espanhol, com mestrado e doutorado na área de literatura hispano-americana e cultura regional. Adota uma variedade do espanhol rio-pratense, pois esteve mais tempo em Montevideo e Buenos Aires.
- ❖ Vitória (universidade 3): começou a atuar como professora de espanhol neste ano nesta instituição. É brasileira, formada em Letras-Português/Espanhol, com mestrado e doutorado voltados ao estudo da linguagem e à linguística. Possui relação familiar no Uruguai e no Equador. Usa uma variedade mais próxima à rio-pratense, embora admita que não fala o espanhol montevideano.

Após conhecer um pouco mais sobre as características de cada um dos participantes da pesquisa, essenciais para a compreensão posterior de suas representações sociais, vejamos como se procedeu à análise dos dados.

### 3.5 Sobre a análise dos dados

Para selecionar os segmentos de fala que serão analisados, primeiramente procedemos à transcrição das entrevistas semiestruturadas. Para essa etapa, consideramos, consoante Marcuschi (1986), que não existe melhor transcrição, desde que o analista tenha em mente seus objetivos, assinalando aquilo que lhe convém. Para ele, a transcrição deve ser limpa, sem excessos de símbolos que afetem sua legibilidade. Desse modo, optamos por transcrever as falas dos entrevistados da maneira como são proferidas, utilizando-nos de letras maiúsculas, quando necessário, e de sinais de pontuação em pausas curtas (vírgula), em pausas longas (reticências), quando o assunto cessa (ponto final), quando algo é declarado (dois-pontos), e colchetes (quando esta pesquisadora agrega algo de seu juízo à fala). Por questões éticas, quando algum nome de pessoa ou lugar que deve ser preservado é referido, estes são retirados ou substituídos por palavra ou expressão generalizante.

Após a realização das transcrições, todas elas foram impressas e analisadas. A partir dos dados, emergiram categorias em relação à língua espanhola e à América Latina e suas variantes linguísticas. Esses segmentos de fala, por sua vez, foram agrupados e catalogados por temáticas em comum. A etapa seguinte é a análise de cada uma dessas temáticas.

Retomando Flick (2009), compreendemos que as repostas dadas pelos participantes fazem-nos depreender suas suposições explícitas e implícitas sobre o tema da pesquisa. A partir dessas suposições, e com base na análise das representações sociais (MOSCOVICI, 1978/2007), reconstruiremos sua teoria subjetiva, chegando ao objetivo geral de perceber que espaço a América Latina ocupa (ou não) nos cursos de Letras-Português/Espanhol dessas universidades e aos objetivos específicos de perceber quais são as representações sociais dos participantes em relação à América Latina; quais são as representações sociais dos participantes em relação às variantes linguísticas do espanhol; e quais os efeitos dessas representações para a constituição da identidade de professor de espanhol dos alunos de Letras-Português/Espanhol das universidades.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo analisamos os dados gerados. Para isso, ele será dividido em cinco seções. A primeira apresentará algumas considerações sobre o currículo de Letras e as escolhas lexicais dos participantes em relação aos países hispanofalantes; a segunda, as representações sobre a América Latina; a terceira, as representações sobre as variantes linguísticas do espanhol; a quarta, sobre políticas linguísticas; e a quinta sobre as representações sociais dos formadores e seus efeitos para a constituição da identidade do futuro professor de espanhol

### **4.1 Sobre os currículos de Letras-Português/Espanhol**

Nesta seção, apresentamos, na fala das participantes da pesquisa, as características dos currículos de Letras-Português/Espanhol de suas universidades, bem como as características de seu trabalho como professoras de espanhol que formam futuros professores, dando ênfase ao espaço que a América Latina ocupa nas aulas de língua, literatura e cultura hispano-americana.

É interessante observar que, apesar de não termos analisado a quantidade de disciplinas oferecidas em ambas as línguas nos currículos, é perceptível que o espanhol divide espaço com muitas disciplinas do português (gramática e literatura), mas também com disciplinas de docência, de filosofia e de antropologia, sem falar nos seminários, estágios e trabalho de conclusão de curso. Desse modo, temos uma estrutura curricular que, em poucos semestres, deve dar conta de formar professores de línguas e de literaturas. Mas será que a organização curricular dá conta de formar professores capacitados para ambas as línguas? Será que os currículos formam docentes em consonância com a formação explicitada nos Documentos Oficiais da Educação? Vejamos o que as participantes da pesquisa dizem a respeito dessas questões.

Começamos pela universidade 1, cujo currículo foi reformulado em 2009, de acordo com a coordenadora Marta. A professora Simone não estava presente nessa época, pois ainda não trabalhava na instituição; porém, ela participou de uma adequação das ementas curriculares no ano de 2014. Essa reformulação e adequação resultou no currículo atual de Letras-Português/Espanhol, que conta com

12 disciplinas voltadas à língua espanhola, incluindo gramática, literatura e estágio. De acordo com Marta, havia aproximadamente 50 alunos matriculados no currículo em análise no semestre em que a pesquisa foi realizada (2015/1). Para lecionar as disciplinas requeridas aos estudantes, há uma professora de língua espanhola, Simone. Consoante Marta, não há justificativa para que o curso tenha mais de uma professora, pois como podemos ver em sua fala, há poucos alunos matriculados: “[...] mas eu nunca, nunca tive um grande número de alunos no espanhol, nunca foi assim uma busca ... e também não justificava ter 5 professores, não teria nem turma pra eles, [...] e muitas vezes não sai a turma e tal, tem que dar a turma” (MARTA, grifo nosso).

Como percebemos no segmento acima, Marta reconhece a pouca busca pelo currículo bilíngue Português/espanhol, enfatizada pelo advérbio “nunca”, repetido duas vezes em sua fala, justificando sua opção por apenas um docente para as disciplinas de língua espanhola, afinal, ela precisa fechar a carga horária desse professor, e não há como fazê-lo se não houver turmas (outra palavra bastante enfatizada por ela) para distribuir entre os professores. Assim, opta por manter apenas Simone.

Outra implicação decorrente de haver poucos alunos ingressos para o curso de espanhol é que o currículo seja bilíngue (Português/Espanhol), enquanto o currículo de Inglês é pleno, por isso a universidade 1 optou por um currículo Português/Espanhol, e não licenciatura plena em espanhol, pois o primeiro é mais procurado que o último, ou seja, há mais ingressos quando há mais possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Para Marta, o currículo com dupla habilitação prejudica o aprendizado em ambas as línguas, pois a carga horária é dividida.

Do ponto de vista da professora Simone, é muito difícil trabalhar a língua espanhola dentro da carga horária específica para esse idioma, e é mais difícil ainda conseguir mostrar aos alunos a variedade de países que a falam:

Quando a gente fala de cultura e literatura hispano-americana a gente aborda desde o Sul até o último país que fale espanhol, isso é uma coisa que sempre tem que abordar, então a gente vai até o México, ali a gente vai estudando então de alguma forma, porque isso são muitos países, a gente não tem como trabalhar detalhadamente com tudo, então a gente de alguma forma acaba passando por todos eles, por exemplo assim como Guatemala, Nicarágua que são países menores e que a gente vê que muitas vezes eles não tem tanto espaço, então a gente de alguma forma tenta abordar sim, nem que seja às vezes trazendo um conto,

alguma coisa nesse sentido para mostrar que esses países também têm a sua história, a sua literatura, a sua cultura, de alguma forma a gente aborda todos eles, ainda que alguns mais superficialmente (SIMONE, grifo nosso).

No segmento acima, Simone declara abordar os países hispano-americanos do Sul ao México; contudo, ela também está ciente de que o modo como consegue estudá-los talvez não seja o mais adequado, pois, ao utilizar o pronome indefinido “alguma”, seguido do substantivo “forma”, demonstra, por meio dessas escolhas lexicais a realidade do trabalho que ela realiza em sala de aula. Para a professora, são muitos países “[...] não tem como trabalhar detalhadamente com tudo” (SIMONE), então ela “passa” por eles, e ao escolher esse verbo deixa claro que o currículo não lhe permite aprofundamento do estudo do que caracteriza todos esses países que falam espanhol na América, mas superficialidade, talvez a referência ao nome, ou a um conto, como ela mesma diz. É possível perceber também que Simone refere dois países hispânicos (Guatemala e Nicarágua) que, de acordo com ela, são menores. Contudo, há países hispano-americanos ainda menores em extensão geográfica que esses dois países. Além disso, se compararmos a extensão territorial da Nicarágua (129, 494 km<sup>2</sup>) a do Uruguai (176, 215 km<sup>2</sup>), percebemos que a diferença entre estes países não é tão grande, pelo menos não a ponto de qualificar o primeiro como menor (menor em relação a quê? Poderíamos questionar). Voltando à questão curricular, a professora Simone termina sua fala declarando que, mesmo que de alguma forma, todos os países hispano-americanos são mostrados aos alunos, e reafirma, novamente, por meio do pronome “alguns” o fato de que nem todos recebem o mesmo espaço nas disciplinas de língua espanhola.

No tocante às disciplinas de Cultura e Literatura latino-americana, especificamente, Simone novamente enfatiza a dificuldade de se trabalhar em tão pouco tempo uma diversidade tão grande de países:

[...] que eles consigam na verdade se dar conta que as coisas estão relacionadas e ligadas, então a gente nunca vai conseguir num semestre ou mesmo que a gente estude as 3 literaturas o que acontece é que muitos alunos só fazem a I, muitos alunos fazem a II e a III e deixam a um pra depois, não existe uma sequência específica, não que isso atrapalhe, mas o que eu quero dizer é que a gente não consegue trabalhar detalhadamente tudo, mas eles conseguem realizar uma associação, uma relação com esses países.

autores, coisas que aconteceram e como isso aparece ou transparece na literatura (SIMONE, grifo nosso).

Como podemos perceber, no currículo da universidade 1, uma disciplina não é pré-requisito de outra, ou seja, os alunos devem cursar três disciplinas de Cultura e Literatura latino-americana, porém a ordem a ser seguida é escolha do aluno, de acordo com as suas necessidades. Contudo, para a professora, isso não é um empecilho, mas prejudica o entendimento de que tudo que se trabalha está relacionado, ou seja, de que há etapas em consonância, que perpassam todos os países hispânicos. Por meio dos conteúdos explícitos na fala de Simone, compreendemos não ser possível trabalhar em detalhes o que deveria ser trabalhado, embora a professora acredite que os alunos poderiam realizar associações entre os países se cursassem as disciplinas em ordem/pré-requisito (I, II e III).

Em um comentário sobre essa mesma disciplina de Cultura e Literatura latino-americana, a coordenadora Marta declara que a ideia de ter cultura e literatura ao mesmo tempo expande os conhecimentos para além dos aspectos literários: “[...] nós pensamos assim que não só a literatura, mas que envolva outras áreas, que envolva cinema, que envolva artes plásticas, para que o aluno possa assim ter uma noção dos principais representantes e uma pequena noção de cada país da América Latina [...]” (MARTA, grifo nosso). A ideia da qual se partiu para a disciplina é muito interessante, afinal, como sabemos, a cultura e a literatura de um povo estão intrinsecamente relacionadas, assim como a língua. Contudo, também observamos que para Marta, assim como para Simone, o espaço dessas disciplinas permite “[...] ter uma noção dos principais representantes [...]”, ou seja, conhecer superficialmente os cânones da cultura e literatura hispano-americana, “[...] e uma pequena noção de cada país da América Latina”. Esta última frase nos leva a refletir uma disparidade no currículo analisado: o espaço destinado às culturas e literaturas. Enquanto há três disciplinas de Cultura e Literatura latino-americana, há duas disciplinas de Cultura e Literatura espanhola. Em uma primeira análise, parece que a distribuição é proporcional, afinal, há mais disciplinas para a América hispânica que para a Espanha (apenas um país). Não obstante, a América Latina representa um conjunto de 19 países, em contrapartida, a Espanha representa somente um. Ora, por que três disciplinas devem dar conta de 19 países, e duas de apenas um? Seria razoável



se o currículo tivesse uma distribuição pelo menos igualitária, porém não é bem isso que acontece.

Retomando as falas da coordenadora e da professora da universidade 1, percebemos, primeiramente, a importância de se ter um currículo que siga uma lógica na qual seja possível relacionar as temáticas discutidas, o que é dificultado no caso das disciplinas de Cultura e Literatura latino-americana, as quais podem ser cursadas sem ordem de pré-requisitos. Voltando aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 9), deparamo-nos com uma proposta que vincule os conteúdos aprendidos: “Ao mesmo tempo que o aluno conhece as várias manifestações, como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica a criação de elos entre elas”. Como vemos, o substantivo “elos” é muito adequado à discussão em questão, já que o documento propõe vincular as manifestações, e a cultura e literatura de um povo são formas de manifestação. Desse modo, o que o documento orienta está em consonância com um currículo em que as disciplinas sejam elos umas para as outras, estabelecendo uma aprendizagem progressiva, que possibilite a criação de associações e de interpretações pelos alunos.

A opção de a disciplina de literatura latino-americana ser também de cultura latino-americana, é outro aspecto importante e que vai ao encontro dos Documentos Oficiais, “[c]onceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais” (BRASIL, 2000, p. 30). Assim, aprender sobre a língua e a literatura latino-americana é aprender sobre sua cultura, ampliando os horizontes culturais dos alunos brasileiros, futuros professores de espanhol.

Ainda em relação ao currículo da universidade 1, e ao espaço destinado às disciplinas de Cultura e Literatura latino-americana em contraposição às de Cultura e Literatura espanhola, retomamos Lessa (2013), que chama a atenção para as escolhas realizadas no âmbito do ensino de espanhol, opções de ordem política, que influenciarão diretamente na formação dos aprendizes, e ao fato de os brasileiros pouco saberem sobre os povos e culturas latino-americanos. Se prestarmos atenção às suas palavras, compreenderemos que, ao optar por um currículo em que as disciplinas de Cultura e Literatura sejam divididas entre América Latina e Espanha, e



que haja três disciplinas para a primeira e duas para a última, estamos falando de uma decisão, e de uma decisão de ordem política, que deixa claro que a cultura e literatura latino-americana pode ser estudada em um ano e meio, enquanto a cultura e literatura espanhola em um ano. Poderíamos questionar se é possível dar conta de estudar nesse tempo (um ano e meio) 19 países hispano-americanos; poderíamos indagar, ainda, que representações estão por detrás dessa escolha política. Contudo, está bastante claro na fala da professora Simone que há pouco espaço para compreender os 19 países que formam a hispano-américa, para saber de sua cultura, de seus hábitos, de sua literatura. É clara a dissonância que há nesse currículo: enquanto houver uma distribuição desigual das disciplinas, em que um país é considerado digno de mais tempo e estudo que outro, não haverá espaço suficiente para estudar todos os demais, o que, para Lessa (2013) leva a reforçar o pouco conhecimento que os brasileiros tem dessa região, da qual fazem parte. Não há meio de adquirir conhecimento sobre a América Latina se ela não for visibilizada e não receber o espaço que lhe corresponde na grade curricular de Letras-Português/Espanhol. Não estamos, com isso, dizendo que a Espanha e sua cultura e literatura não sejam importantes para a formação do professor de espanhol no Brasil, porém “[...] penso que os países e suas possíveis variedades a serem privilegiadas no ensino de espanhol no Brasil deveriam ser justamente aqueles dos países latino-americanos. O apêndice, o extra, no caso, seria a variedade europeia, e não o contrário” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 61).

Já o currículo da universidade 2 foi reformulado no ano de 2004. A versão atual desse currículo, de acordo com a coordenadora Maria, é uma revisão da versão de 2004, que contou com o apoio da pós-graduação, que elaborou um *template* com uma base geral a partir da qual a equipe da graduação deveria partir, ajustando o currículo às suas necessidades específicas. Esse *template* considerava concepções fundamentais para a formação integral do futuro professor de línguas, sendo o mesmo para as três línguas estrangeiras oferecidas. Dessa universidade, somente a professora Fernanda esteve presente na reformulação de 2004 e na revisão da última versão. Quanto à quantidade de alunos, como na universidade 1, na universidade 2 também há um número menor de ingressos em relação aos demais currículos oferecidos. Contudo, essa universidade optou por investir na divulgação do curso de Letras-Português/Espanhol, evitando suspender o vestibular para o ingresso, mesmo que a quantidade de inscritos seja pouca, afinal, há outros

meios de entrada de alunos, como os já formados que retornam à universidade, ou aqueles que decidem migrar de um currículo para outro.

Do mesmo modo que na universidade 1, é perceptível, pelas entrevistadas, que há pouco espaço para as disciplinas de espanhol no currículo:

Dentro da carga horária de espanhol, pode ver que não são muitas disciplinas. [...] então tu vais ver o seguinte que, nós temos um número até... uma carga horária não é predominante, não é equilibrada com a parte linguística e literatura, e é menor que a carga horária do inglês é menor, então não é tão grande, então se tem 5 disciplinas, 2 de literatura, um laboratório, um estágio e mais uma produção escrita, e ter produção e gramática, alguma coisa texto e gramática, então não tem, é um número um pouco restrito, considerando outros currículos de espanhol, quando tem muitas, um número maior de disciplinas por exemplo nas federais, o que acontece é interessante, embora com esse número restrito a predominância da escolha de trabalho de conclusão foi em espanhol e não em português (MARIA, grifo nosso).

Ao todo, esta universidade oferece 11 disciplinas em língua espanhola, a serem lecionadas por duas professoras titulares e, atualmente, uma professora leitora do governo espanhol (em período temporário). Porém, como vemos na fala acima, a coordenadora reconhece que não são muitas as disciplinas, e que a carga horária do currículo não é equilibrada, ou seja, a parte de língua portuguesa predomina em relação à de espanhol. Maria também compara esse currículo ao de inglês, cuja carga horária é maior que a da língua espanhola. Em seguida, a coordenadora usa o adjetivo “restrito” para qualificar o número de disciplinas, considerando “outros” currículos de espanhol, que, de acordo com ela, têm muitas. Para exemplificar o currículo que teria um número maior de disciplinas, Maria cita as universidades federais.

Diferentemente da universidade 1, na universidade 2 não foi possível encontrar nenhum segmento de fala cujo conteúdo explicitasse algo relacionado ao espaço que a língua espanhola ocupa no currículo de Letras-Português/Espanhol, talvez, até mesmo pelo fato de, nas disciplinas de literatura, essa universidade não optar por dividi-las em literatura latino-americana e literatura espanhola, tendo duas disciplinas com o nome: Literatura de Expressão Hispânica e Identidade Cultural I e II. Desse modo, o professor é quem vai realizar as escolhas concernentes, buscando levar o aluno à compreensão de onde circula a literatura que provém da língua espanhola.

Retomando o que vimos em relação ao espaço que a língua espanhola ocupa no currículo da universidade 2, percebemos, pela fala da coordenadora Maria, que há pouco espaço para a aprendizagem dessa língua, se comparado às demais disciplinas do currículo, ao currículo de outras universidades – federais, principalmente – e ao currículo de inglês dessa universidade. Em relação a este último, Lessa (2013) diz ainda vigorar, no Brasil e no mundo, a hegemonia da língua inglesa, tanto na produção e divulgação de conhecimentos quanto na distribuição de produtos culturais. Essa circulação e distribuição dá por meio de uma política com base em acordos internacionais entre o Brasil e os Estados Unidos, dificultando a circulação de produtos culturais de outras partes do mundo, prevalecendo, como se fossem as únicas, as produções que se difundem. “Essas produções também atuam na elaboração de relações com o passado, construindo algumas memórias e identidades, e apagando outras, exaltando algumas culturas e invisibilizando outras” (LESSA, 2013, p.19). Ao citar Lessa (2013), nosso propósito é refletir acerca do segmento de fala de Maria, que declara que o currículo de Letras-Português/Inglês tem mais disciplinas de inglês que o currículo de Letras-Português/Espanhol tem de espanhol, pois, como podemos perceber, essa decisão reforça a hegemonia do inglês ao se optar por um currículo com mais disciplinas nessa língua e não equiparar ambos os currículos com a mesma quantidade de disciplinas voltadas às línguas estrangeiras. Enquanto instituição de ensino superior, deveria ser ressaltada a importância de se aprender e valorizar a língua e cultura dos países que nos circundam, por meio de políticas adequadas ao ensino da língua espanhola, que lhe fosse dado, pelo menos, o mesmo espaço na grade curricular dos cursos de letras que ocupam outras disciplinas de currículos bilíngues. Parece, ainda, que por detrás dessa escolha ressoa a velha representação de que aprender espanhol é fácil, e que por isso não são necessárias tantas matérias para dar conta de compreender essa língua.

N universidade 3, o resultado da última revisão curricular entra em vigor em 2016/1. Essa universidade é pública, e, como vimos antes, possui 8 disciplinas obrigatórias, porém, diferente das demais, possui 15 disciplinas em língua espanhola que são optativas. No entanto, ao conversar com a coordenadora Carla e as professoras entrevistadas, percebemos que, apesar de constar na grade que as disciplinas de literatura são optativas, os alunos devem escolher 4 dessas disciplinas para cursar. Assim, totalizariam 12 disciplinas obrigatórias em espanhol, e mais 11

disciplinas optativas nessa língua, à disposição dos alunos que queiram aperfeiçoar seus conhecimentos de espanhol. No tocante ao grupo de professores, a universidade conta com 6 docentes para o ensino de língua, cultura e literatura hispano-americana e espanhola. Do mesmo modo que as universidades anteriores, na universidade 3 também há a percepção de que há pouco espaço para a língua espanhola no currículo.

A professora Vitória, ao comentar sobre uma das disciplinas que ministra, Espanhol I, diz que as turmas são bastante heterogêneas: há alunos que já dão aula de espanhol, alunos que nunca estudaram espanhol e alunos que já tiveram espanhol na escola. Além disso, não somente os alunos ingressantes de Letras-Português/Espanhol e do bacharelado em Letras cursam a disciplina. Ela é oferecida como optativa aos alunos de quaisquer cursos da universidade. Desse modo, como podemos perceber, a disciplina de Espanhol I é bastante heterogênea, representando um desafio para o docente.

Voltando às disciplinas de Literatura hispano-americana, a professora Júlia esclarece a situação dessas disciplinas na grade curricular de Letras-Português/Espanhol. Como vimos antes, um conjunto de sete disciplinas de literatura são oferecidas aos alunos, sendo, destas, 4 Literaturas hispano-americanas e 3 Literaturas espanholas. É critério do aluno optar por cursar as 4 Literaturas hispano-americanas, ou 2 Literaturas hispano-americanas e 2 Literaturas espanholas, ou 1 Literatura hispano-americana e as 3 Literaturas espanholas, por exemplo.

Podemos recordar que a universidade 1 também optou por dividir ambas as literaturas em: hispano-americana e espanhola. Apesar de na universidade 3 se contar com 7 disciplinas de literatura, na universidade 1 se conta com 5 literaturas, há, novamente, uma desigualdade na distribuição das áreas geográficas: enquanto há 4 disciplinas para estudar a literatura de 19 países (que formam a América Latina), há 3 disciplinas para estudar a literatura de apenas 1 país (Espanha). Temos que recordar também que, no entanto, esta universidade oferece como optativa a disciplina de Cultura hispano-americana, mas também oferece, desse mesmo modo, a disciplina de Cultura espanhola. Logo, podemos perceber o espaço que a América Latina está ocupando no currículo da universidade 3, um espaço novamente menor que aquele destinado à Espanha.

A reflexão acima vai ao encontro do que as professoras Júlia e Vitória comentam sobre as disciplinas que lecionam. As quatro disciplinas de Literatura hispano-americana dão conta de todos os períodos literários da América hispânica, desde o século XVI até a contemporaneidade. Assim, em um período de dois anos (se os alunos optarem por estudar essas quatro literaturas e não as espanholas), os professores devem planejar a melhor maneira de levar aos futuros professores o vasto conhecimento literário que abarca todo esse tempo. Júlia se manifesta a respeito disso:

Eu tento tomar o cuidado pra equilibrar autores de diferentes personalidades, embora na espano 2 e na espano 3 seja difícil fugir dos argentinos, que são aqueles que mais se destacaram nesse período, mas eu tento trabalhar com o argentino, com o colombiano, com o venezuelano, incluindo essas diferentes nacionalidades que formam a hispano-américa, mas é difícil equilibrar tudo isso nas, dentro de 18 aulas, porque é um século em 18 aulas, então tem que fazer essas escolhas (JÚLIA, grifo nosso).

No segmento de fala da professora de literatura hispano-americana Júlia, percebemos uma palavra-chave: escolhas, pois como ela retrata, por meio do adjetivo “difícil”, é um grande desafio conseguir ensinar um século em 18 aulas, o que equivale aqui a um semestre. Júlia afirma cuidar o modo como planeja, para que consiga equilibrar diferentes autores, nomes importantes na literatura. Ela admite que, em um determinado momento, acaba visualizando mais os argentinos, devido a sua influência naquela época; contudo, também declara tentar (verbo que exprime possibilidade, não necessariamente certeza) mostrar a imagem do colombiano, do venezuelano, e de outras nacionalidades que formam a América Latina. No entanto, o tempo é pouco. Mais uma vez percebemos o pouco espaço que esses 19 países têm no currículo de Letras.

Em seguida, ao questionarmos o conceito de literatura, Júlia volta ao tema da carga horária que as disciplinas de Literatura hispano-americana ocupam:

O problema maior até não é o conceito de literatura, é o conceito de hispano-americana, sempre é muito difícil, porque tu imagina que trabalhar com uma literatura nacional em um semestre já é difícil, e aí trabalhar com um continente, então a gente trabalha com a consciência de que muita coisa deveria ser trabalhada e não é trabalhada, então eu faço escolhas a partir daqueles autores que mais se destacaram e que figuram na tradição hispano-americana, então é uma literatura que circula muito no cânone, embora que eu faça a autocrítica disso, que deveríamos incluir autores não tão

canônicos na literatura espanhol, mas pensando muito na formação do nosso aluno, que vai da aula especificamente de espanhol, que o aluno que a gente devolve pro mercado pra trabalhar com educação básica difícilmente ele vai assumir uma disciplina de literatura hispano-americana, ele vai assumir língua espanhola nas escolas e aí a literatura vai dar um suporte pro ensino de língua, pro ensino de cultura, pra essa coisa mais abrangente, então eu escolho esses autores que tem ressonância, que tem essa tradição canônica (JÚLIA, grifo nosso).

No início de seu segmento de fala, a professora comenta o quão difícil é ensinar aos alunos, em apenas um semestre, aspectos literários de um continente. Ela até mesmo compara seu trabalho ao de um professor de literatura portuguesa, para o qual já parece ser complicado ensinar a literatura brasileira em seis meses. Em seguida, Júlia declara estar consciente de que muita coisa deveria ser mostrada aos alunos e não é (inclusive ela enfatiza o advérbio *muita*); em função disso acaba, como já dito anteriormente, fazendo escolhas, optando por ver os autores clássicos, os cânones da literatura hispano-americana. Outro ponto interessante em sua fala é a formação do aluno de Letras-Português/Espanhol, que, na sua opinião, provavelmente sairá da universidade e lecionará língua espanhola, e não literatura espanhola. Desse modo, as disciplinas de literatura lhe serviriam como um suporte para ensinar língua e cultura.

No tocante a essa última ideia trazida por Júlia, poderíamos repensar seu modo de ver o ensino de literatura hispano-americana para futuros professores de língua espanhola. Assim, propomos pensar que nessas aulas não somente exporíamos os alunos aos cânones literários dessa região e aos períodos literários que lhe correspondem, mas abriríamos espaço para os conceitos de diversidade cultural, cidadania, identidade sul-americana, identidade latino-americana, aproximando, por meio da literatura que os identifica, Brasil e os países hispano-americanos, pondo em evidência “[...] a necessidade de reconhecimento, aceitação e aproximação em termos culturais e sociais de nossos povos” (LIMA, 2013, p. 30), apresentando “[...] conceitos que levem os estudantes a entender o processo de colonização das Américas portuguesa e espanhola, principalmente por meio do pluriculturalismo e do plurilinguismo em uma perspectiva intercultural [...]” (LIMA, 2013, p. 37). Desse modo, as disciplinas de Literatura hispano-americana tornam-se fundamentais para as futuras aulas do professor de espanhol, pois compreendem não somente sua formação literária e linguística, mas principalmente sua formação

cidadã, que reconhece o elo entre literatura, língua e cultura, imprescindíveis para a formação integral do docente de espanhol no Brasil.

Retornando aos segmentos de fala, para a professora Vitória, a Espanha já tem seu próprio espaço no currículo da universidade 3, por isso, em suas aulas, ela volta sua atenção (e a atenção dos alunos) para a América Latina:

[...] sempre faço pelo menos um trabalho em que os alunos se responsabilizam por apresentar um dos países da América latina e geralmente a Espanha não, e não é porque eu estou fazendo a entrevista com você, de verdade, a Espanha não entra como um trabalho no primeiro semestre, eu falo sobre a Espanha, eu falo sobre as línguas da Espanha, falo sobre essa discussão do termo espanhol e castelhano, falo dessas questões de políticas linguísticas da Espanha, bom isso acontece na Espanha, mas trabalhos sobre países no espanhol 1 é sempre um país da América Latina né, porque que eu tento, porque que eu faço isso, porque eu sei que a Espanha em algum momento seja no livro didático, seja com outros professores, ela acaba não sei se pela minha formação, a minha formação foi assim o único país sobre o qual se falava era Espanha então eu não sei se eu tento fazer o oposto né, a Espanha ela entra sim né, ela tem uma disciplina que é pra de cultura espanhola né, é como eu sempre digo um semestre inteiro pra estudar a cultura espanhola e um semestre inteiro pra estudar a cultura hispano-americana que envolve 20 países ou 19 países né, então assim eles vão ver bastante sobre a Espanha, eu tenho certeza disso, então eu acabo priorizando essa questão [...] (VITÓRIA, grifo nosso).

Por meio do advérbio “não”, Vitória enfatiza o fato de dar preferência aos países latino-americanos nos trabalhos realizados pelos alunos do espanhol 1. Contudo, ela não invisibiliza a Espanha, pois mostra aspectos gerais desse país. Em seguida, ela reafirma o espaço que a América Latina ocupa em suas aulas, por meio do advérbio “sempre”, intensificando a ação de dar visibilidade a esses países, e justificando-se em relação à Espanha, que, de acordo com ela, tem seu espaço em outras aulas do currículo, por outros professores, no material didático utilizado e nas disciplinas voltadas a ela. Para finalizar, a professora ressalta o que também já havíamos comentado em relação às outras duas universidades: a disparidade entre o espaço destinado à Espanha nos currículos e o espaço destinado à América Latina: “[...] um semestre inteiro pra estudar a cultura espanhola e um semestre inteiro pra estudar a cultura hispano-americana que envolve 20 países ou 19 países [...]” (VITÓRIA).



Retomando os aspectos levantados nos segmentos de fala dos participantes da universidade 3, percebemos, primeiramente, que uma característica interessante da disciplina de Espanhol 1 dessa universidade é que não somente os alunos de Letras-Português/Espanhol ou de Bacharelado em Letras/tradução podem participar das aulas, pois ela é oferecida a qualquer outro curso de graduação, em caráter optativo. Para os professores, essa escolha pode representar, em um primeiro momento, um grande desafio, afinal, trata-se de ensinar espanhol para um grupo de alunos com diferentes objetivos, habilidades e projeções futuras. Não obstante, parece-nos uma escolha enriquecedora, um momento em que futuros profissionais de diferentes áreas podem aprender e refletir sobre a língua espanhola, uma língua tão heterogênea, tão vasta e plural, e sobre as inúmeras representações que permeiam o imaginário do brasileiro quando o assunto é essa língua. Na disciplina de Espanhol 1, os alunos têm a oportunidade de confrontar-se com uma grande variedade linguística, que pode levar a não permitir a reprodução de preconceitos. Desse modo, entendemos que a escolha por detrás dessa disciplina compreende a função social do ensino de espanhol no Brasil, indo além de um propósito de formação docente, visando contribuir para a construção da cidadania, como pretendem as OCEM (2006):

[...] é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino de Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais (BRASIL, 2006).

No tocante ao espaço que a língua espanhola ocupa no currículo dessa universidade, podemos perceber que as professoras participantes da pesquisa centram sua atenção ao espaço que a América Latina ocupa no currículo, um espaço pequeno, se comparado ao espaço ocupado pela Espanha. A professora Vitória, inclusive, reconhece a necessidade de olhar, no Espanhol 1, para os 19 países hispano-americanos, dando uma visão geral da Espanha, e uma visão mais detalhada da América Latina, que, em sua opinião, é pouco vista em outras disciplinas curriculares. Como vimos, novamente há uma disparidade em relação ao espaço que cada região ocupa na distribuição das disciplinas, uma questão política que, de modo implícito, reforça o valor já conferido à variedade peninsular no Brasil.



Após analisar os segmentos de fala das nove participantes da pesquisa, de compreender a organização do currículo de Letras-Português/Espanhol das três universidades, e de analisar o espaço que a língua espanhola e a América Latina ocupam nesses currículos, percebemos que, em menor ou maior grau, reconhece-se a falta de espaço que essa língua tem em relação à língua portuguesa. É notável que, em pouco tempo, os professores de espanhol e de literatura latino-americana e espanhola, devem dar conta de levar aos alunos um grande conhecimento linguístico, literário, cultural e de cidadania. Além disso, também entra em conflito a situação dos países latino-americanos, que disputam espaço com um único país europeu: a Espanha.

Após realizar a análise das falas das participantes em relação à estrutura curricular de Letras-Português/Espanhol, e de sua atuação como professora nas disciplinas que cada uma leciona, percebemos que, na universidade, há poucos ingressos para esse currículo, o que, por conseguinte, afeta a abertura de turmas, afinal, se há poucos alunos há poucas disciplinas ofertadas por semestre. Como justificativa, a coordenadora de Letras diz que a universidade contratou somente uma professora, Simone. Trata-se de uma questão financeira, afinal, economicamente falando, torna-se viável pagar somente uma docente, já que há pouca entrada advinda do curso de Letras-Português/Espanhol. Porém, diante dessa situação, não se veria afetado, de alguma forma, o ensino de língua espanhola? Os alunos que se formam, tendo contato semanal com uma única professora, teriam as mesmas possibilidades e conhecimentos (não somente linguísticos, mas de mundo, de cultura), que alunos que têm contato com mais de um professor de espanhol durante sua formação? Se, como vimos em Zolin-Vesz (2013, p. 14), o professor, aliado aos meios de comunicação e aos livros didáticos, tem o poder de “[...] fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América Latina”, além de ser fundamental no processo de (re)constituição de representações sociais e da construção da identidade de professor de espanhol dos alunos, como se daria todo esse (complexo) processo de aprendizagem no caso de o estudante ter como referência um único professor de espanhol durante toda a sua formação? Não podemos, nesta pesquisa, responder a essas perguntas, mas também não podemos deixar de nos questionar enquanto a elas, uma vez que suas possíveis respostas estão diretamente ligadas à formação do profissional que atuará nas escolas brasileiras, formando mais que pessoas, cidadãos.

Ainda no tocante ao currículo da universidade 1, a professora Simone reconhece o pouco espaço destinado às disciplinas de espanhol, sendo difícil conseguir levar aos alunos, com a mesma atenção e detalhes, todos os países hispânicos. Outra questão levantada por ela é a falta de um pré-requisito nas disciplinas de Cultura e Literatura latino-americana, que, diretamente, não afetariam o aprendizado das aulas em si, porém, se cursadas aleatoriamente, como acaba ocorrendo, fica difícil criar uma representação de associação, ou seja, que os alunos percebam que tudo que estão aprendendo está interligado, característica importante para, inclusive, o reconhecimento de que muito da cultura e da literatura dos países hispânicos é comum a nós, brasileiros, enquanto também latino-americanos. Por último, observamos nesse currículo uma predominância de espaço dedicado ao ensino da Cultura e Literatura espanhola em contraposição ao espaço dedicado às disciplinas de Cultura e Literatura hispano-americana. Ao problematizarmos essa questão, deixamos claro que, como professoras e pesquisadoras da área de espanhol, estamos conscientes da importância histórica que a Espanha tem para a formação dos países hispano-americanos, assim como temos noção da importância que Portugal tem para a história da colonização portuguesa no Brasil. Contudo, recordemos que Lima (2013) chama a atenção para os aspectos relacionados com as heranças espanhola e portuguesa na América, que são ressaltadas, apagando-se a heterogeneidade constitutiva dos povos dessa região. Assim, pensamos que, um currículo que forma professores de espanhol no Brasil, deve sim olhar para a Espanha, reconhecendo sua importância para a formação da América - hispânica; não obstante, seu espaço não necessita ser tão desigual em relação aos países da América, como percebemos nos currículos atuais.

Na universidade também há poucos alunos para o currículo de Letras-Português/Espanhol. Todavia, essa instituição optou por uma política de não suspensão do vestibular em caso de poucos alunos matriculados, o que, aliado ao número de professores para as disciplinas de espanhol (2 professoras titulares e 1 professora leitora) nos levam a perceber que a universidade visa à qualidade de ensino, levada aos alunos por meio de diferentes profissionais, tanto em questão de nacionalidade, quanto em questão de formação e conhecimentos gerais e específicos, característica que, como vimos anteriormente, reflete na constituição do futuro professor de espanhol.

Outra questão que novamente aparece é a carga horária destinada à língua espanhola, desigual em relação às disciplinas de português/literatura portuguesa, às disciplinas de língua inglesa (do currículo de Letras-Português/Inglês) e aos currículos das universidades públicas. Contudo, as disciplinas de literatura em espanhol possuem um formato diferenciado: sendo literaturas de expressão hispânica, não necessariamente hispano-americana e espanhola. Esse formato, ao mesmo tempo em que possibilita um espaço “ideal” para a América Latina, também aumenta a responsabilidade do professor de literatura, que, dependendo de sua formação e representações, pode realizar escolhas que, (in)conscientemente, reforcem ou não a América Latina e suas manifestações culturais/linguísticas.

Na universidade 3, há uma possibilidade maior de disciplinas a ser cursadas em língua espanhola, pois há muitas disciplinas optativas para ambas as línguas e literaturas (espanhol ou português). Assim, se o aluno tiver interesse (e tempo) poderá optar pela aquisição de mais conhecimento em espanhol. O número de professores também é superior se comparado às duas universidades privadas: são seis professores para as disciplinas de língua, cultura, literatura e didática, com diferentes nacionalidades e formações acadêmicas, fato que, como vimos, enriquece a formação do aluno ao expô-lo a diferentes identidades, representações e conhecimentos específicos e gerais.

Outro fator visto em relação à estrutura do currículo da universidade 3 é a divisão das disciplinas de literatura em hispano-americana e espanhola, como na universidade 1. E de, novamente, haver mais disciplinas voltadas à literatura espanhola que à hispano-americana, questão que é problematizada pelas duas professoras de espanhol, Júlia e Vitória. Esta última, inclusive, comenta o fato de que prioriza a América Latina em suas aulas, uma vez que a Espanha já tem muito mais espaço em outros momentos.

## **4.2 Representações sobre a América Latina**

Nesta seção, analisaremos as representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2007) dos participantes da pesquisa em relação à América Latina.

#### 4.2.1 A divisão da América Latina em áreas

Para iniciar esta seção, é necessário olhar para a expressão América Latina, retomando a problematização realizada por Figueiredo (2010 *apud* ZOLIN-VESZ, 2013) em relação a ela. Para a autora, sua denominação está relacionada a ideologias predominantes, que resultam em termos como “pan-americanismo”, “hispano-americano”, “latinidade”, “latino-americano”, entre outros; são termos generalizantes utilizados para se referir a uma região que tem uma longa história de luta. Matías Blanco (2010 *apud* LESSA, 2013) vai ao encontro dessa perspectiva ao afirmar que, por meio do uso de expressões generalizantes, reforçamos o apagamento dos traços identitários dos inúmeros povos que constituem essa região, encobrendo disputas no plano político-linguístico e as tensões socio-históricas, em prol de uma “visão panorâmica”, “[...] da qual se observam alteridades exóticas, interessantes, desde que permaneçam em seu lugar e não impliquem conflitos ou questionamentos históricos mais profundos” (LESSA, 2013, p.22). A partir desses autores, compreendemos que, ao reproduzir representações da América Latina como um todo, uma unidade, estamos, ao mesmo tempo, apagando a cultura, as crenças, a história particular de cada um de seus povos, as variantes linguísticas próprias de cada país, a um único bloco uníssono (PARAQUETT, 2013). “São termos generalizantes que facilitam nossos discursos, que podem, no entanto, levar à equivocada compreensão de que há unidade nessas diversidades” (PARAQUETT, 2013, p.11). Assim, valemo-nos, nesta pesquisa, desses termos generalizantes, compreendendo-os, porém, a partir de uma postura crítica, que os problematiza e que percebe toda a alteridade e diversidade que estão por detrás dessas locuções. Feito esse esclarecimento, podemos olhar, agora, para as representações dos entrevistados.

É possível perceber, na fala das participantes, uma tentativa de dividir as regiões hispânicas. A coordenadora Maria, da universidade 2, por exemplo, nomeia essas regiões em América Latina, Espanha, Caribe e Extremo Oriente: “[...] bom, vamos trabalhar língua espanhola, língua e cultura, língua e aprendizagem, até na ideia de contexto, o que é o espanhol na América Latina, o que é o espanhol por exemplo na Espanha, o que é o espanhol do Caribe, o que é o espanhol lá não sei, do Extremo Oriente” (MARIA, grifo nosso). Percebemos, em sua fala, possibilidades de agrupamento que, de acordo com sua representação, são possíveis de serem

realizados. Contudo, essas divisões contemplam variantes do espanhol que vão além da América Latina, compreendendo Europa e Extremo Oriente. Além disso, Maria considera não somente os países cuja língua materna é o espanhol, mas também aqueles nos quais ele se faz presente, de algum modo, seja como meio de comunicação, seja como expressão literária e cultural.

A professora Fernanda, também da universidade 1, utiliza uma representação da América Latina dividida em áreas e características linguísticas do espanhol:

[...] então que modelo de língua é essa que a gente tá ensinando que é um modelo de um espanhol mais europeu peninsular e as diferentes variantes que existem aqui na América latina, e também o que se trata, se trata um pouquinho de mostrar, bom essas variantes são vinte países, bom cada país tem as suas variações e todas são muito amplas, nós poderíamos fazer aglutinações de tipos de espanhol dentro da América e a gente trabalha com alguma subdivisões que vários livros trazem né, o espanhol então aqui do sul da América, um espanhol meridional e assim vai indo né os diferentes tipos de espanhol e as características deles, então que características eles têm em termos, por exemplo em termos como o S e aí são questões as fonéticas, semânticas, não se trata só disso também, e a gente trabalha com amostras de língua com vídeos dessas línguas [...] (FERNANDA, grifo nosso).

Em sua fala, percebemos também que ela trata a variante do espanhol da Espanha como “europeu peninsular” (como se lá fosse único e homogêneo), e, em seguida, realiza um comentário em relação aos países da América Latina, que, por serem muitos e por possuírem variações próprias, que ela caracteriza como “amplas”, poderiam ser estudados de um modo mais amplo, por meio de subdivisões que os livros que ela utiliza trazem. Pelo que podemos compreender de sua fala, ao utilizar o pronome “a gente”, Fernanda inclui a outra professora de espanhol da universidade, uma vez que somente há duas docentes titulares. A divisão da América Latina em áreas traz a região do sul da América e um espanhol meridional, sendo que, por meio do segmento “assim vai indo né”, ela resume as demais subdivisões, deixando claro que obviamente existem outras além dessas. Em seguida, a professora reafirma que o ensino de espanhol se dá por meio de blocos de países hispânicos: “[...] é por blocos porque fica muito difícil trabalhar na sua complexidade, de diferentes tipos de variação que tem né” (FERNANDA, grifo nosso). Ao utilizar o advérbio “muito”, seguido do adjetivo “difícil”, Fernanda enfatiza a diversidade dos países que falam espanhol na América, e, devido ao espaço que a

América Latina ocupa nos currículos (como vimos anteriormente), a opção que lhe parece mais adequada são essas subdivisões em áreas maiores. Contudo, o que vemos aqui não é a representação da professora Fernanda em relação à América Latina, mas a representação realizada por livros didáticos, que por sua vez lhe parecem adequados; ela compreende essa representação como uma possibilidade de ensino conveniente para seus alunos, considerando a quantidade de países envolvidos e a carga horária do espanhol presente no currículo.

Na fala da professora Júlia, da universidade 3, também percebemos uma representação das variantes de espanhol faladas na América, em regiões:

[...]a questão do hispano-americano também é um problema assim também é problema na disciplina porque entender hispano-americano como a soma das culturas de 19 países e aí ter as nacionalidades como padrão ou pensar em regiões mais amplas que englobariam diferentes países, mas que teriam proximidade cultural, em geral eu opto por esse segundo esquema baseada na leitura do Ángel Rama e divido por cultura mesoamericana, cultura andina, cultura do rio da prata e vou trabalhando a partir dessas regiões mais amplas que os países, algumas manifestações artísticas culturais sociais dessas regiões, então meu cronograma todo é estruturado a partir dessas áreas transnacionais mais amplas do que as nações e aí exemplos de culturas nessas áreas, pra tu entender, a gente tá agora na cultura andina, e aí a gente escutou algumas canções da orquestra andina por exemplo, a gente leu alguns poetas mapuchis, do Chile, a gente viu algumas obras do Olwaldo Guayasamín, que é um pintor, mas que trabalha com a temática indígena e a gente vai tentando ver diferentes manifestações culturais a partir desse recorte geográfico mais amplo do que o país (JÚLIA, grifo nosso).

No início do segmento de fala da professora Júlia, percebemos o substantivo “problema” usado por ela para qualificar o que se pode entender por América Latina: 1) “a soma das culturas de 19 países”, tendo as nacionalidades como padrão ou 2) “pensar em regiões mais amplas que englobariam diferentes países”, próximos culturalmente. Pelo modo como ela expressa, parece que estamos diante de um dilema. Contudo, e possivelmente pela falta de tempo e de espaço para dar conta da primeira opção, Júlia opta pela segunda. Assim, apoiada em uma representação da América Latina por áreas, baseada no autor Ángel Rama, ela leva aos alunos uma divisão em cultura mesoamericana, cultura andina e cultura do Rio da Prata. O fato de ela não ter adicionado a conjunção coordenativa “e” entre as duas últimas regiões parece demonstrar que há ainda outras mais. Trabalhar sob a ótica de Ángel Rama lhe confere a possibilidade de estruturar seu cronograma em torno de “áreas

transnacionais mais amplas do que as nações”, garantindo tempo para selecionar manifestações artísticas, culturais e sociais dessas regiões.

As representações sociais levantadas acima mostram alternativas para ensinar/compreender a língua espanhola, sua literatura e cultura, considerando a questão já problematizada quanto ao pouco espaço que o espanhol tem no currículo de Letras-Português/Espanhol. As representações sociais (MOSCOVICI, 1978/2007) fazem parte de nosso dia a dia, são entidades simbólicas que se reproduzem entre as pessoas, a partir do compartilhamento de ideias, de uma fala ou até mesmo de um simples gesto. Por conseguinte, consciente ou inconscientemente, reproduzimos representações sem, muitas vezes, percebermos o conteúdo que elas carregam e suas consequências para com os sujeitos com as quais as compartilhamos. Desse modo, ao falar em América Latina, devemos estar conscientes do apagamento de vozes, crenças, tradições, costumes, variedades, que essa locução pode (deixar de) representar aos alunos. Como já dissemos, trata-se de uma expressão generalizante, mas que pode ser utilizada de maneira crítica, problematizada (con)juntamente aos (futuros) professores de espanhol. Assim, dividir a América Latina, ou, por extensão, a língua espanhola em área/blocos transnacionais, seja por características culturais, linguísticas, políticas, econômicas ou outras particularidades em comum, pode ser (e parece realmente ser, no caso das universidades 1, 2 e 3) uma opção viável, dentro das possibilidades que a carga horária de espanhol permite; e, pelo que podemos perceber por meio dos exemplos trazidos pelos professores, está sendo uma alternativa explorada, ao parecer, da melhor maneira possível, com uma diversidade de autores, gêneros, literaturas e culturas a serem reconhecidas nas aulas de espanhol.

#### 4.2.2 Nós também somos latino-americanos

Em meio à ditadura, mudam-se os paradigmas políticos e a orientação oficial para os brasileiros era afastar-se e não se comunicar com os países vizinhos de nosso continente. De acordo com Paraquett (2013, p. 10), “[a] falta de políticas de integração e o incremento de políticas de desintegração provocaram, naturalmente, nosso afastamento”, dos brasileiros em relação aos hispano-americanos, e deles em relação a nós. De acordo com a autora, esse cenário só começa a se modificar com



o fim do processo ditatorial, e, especificamente, com as políticas de integração, como a criação do Mercosul. Do fim da ditadura até hoje, 30 anos se passaram, mas pouco mudou no tocante às representações sociais dos brasileiros em relação à América Latina.

Lessa (2013) apresenta dados que nos mostram que os brasileiros ainda não se representam como latino-americanos, pois, nos livros didáticos de história que circulam pelas escolas brasileiras quase inexistiu a América Latina; de acordo com a autora, também é pouca ou nenhuma a referência ao período histórico anterior à “descoberta” do Brasil e da América. Assim, “[p]ouco se conhece no Brasil sobre os povos e culturas latino-americanos” (LESSA, 2013, p. 24), e “[m]uitos autores, incluindo os brasileiros, nem sequer consideram o Brasil como parte da América Latina” (LESSA, 2013, p. 35). Os dados da pesquisa de Lessa (2004) também destacam a invisibilidade da América Latina nos contextos sociais em que permeiam os alunos brasileiros. De acordo com esses dados, nossos alunos não representam sua realidade socio-histórica como parte da realidade latino-americana, voltando-se somente às influências culturais norte-americanas, e ignorando as bases históricas comuns entre Brasil e os demais países latino-americanos.

Refletindo acerca das considerações acima, Lessa (2013, p. 25) chama a atenção para os professores brasileiros, “[...] autoridades e formadores de consciência e cidadania [...]”, e que, a partir de suas escolhas em sala de aula, têm o poder de influenciar diretamente na (re)constituição das representações sociais de seus alunos em relação à América Latina. Realizamos toda essa retomada, pois encontramos, nos segmentos de fala das participantes, muitas representações que afirmam nossa identidade latino-americana, e que parecem reforçá-la durante as aulas de espanhol para futuros formadores de representações sociais nas escolas de nosso país.

Começamos pela universidade 1, cuja coordenadora, Marta, e a professora Simone, parecem concordar com uma visão de ensino em que a língua espanhola dialogue com a língua portuguesa e em que os alunos percebam que são latino-americanos:

[...] e nós procuramos ter um olhar mais local, mais voltando Brasil em relação à América Latina, e uma visão não só da língua mas cultural também, que procurassem conhecer, tá, essa língua, mas de onde essa língua é falada, como é que isso acontece e, sempre assim, tentando fazer um diálogo com a língua portuguesa, com a



literatura brasileira também, foi o que nós tentamos fazer (MARTA, grifo nosso).

Ao declarar que elas (Marta e a professora Simone) procuram “ter um olhar mais local”, o advérbio “mais”, seguido do substantivo “local”, revelam uma representação implícita de que quando se fala em espanhol normalmente se olha para outro continente: o europeu; também dá a entender que não olham o suficiente para a América Latina. Em seguida, Marta reafirma essa hipótese, explicitando que seus olhares se voltam para o “Brasil em relação à América Latina”. É interessante observar sua proposta de diálogo entre a língua/literatura portuguesa e a língua/literatura espanhola, pois ela vai ao encontro das OCEM (BRASIL, 2006), que, sob o aporte teórico de Celada e Rodrigues (2004), ressaltam a importância de se refletir acerca do papel da língua estudada, das comunidades que a falam, de sua complexa relação com o mundo em geral e em relação à nossa própria língua. “O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira” (BRASIL, 2006, p. 132).

Ao ser questionada quanto a importância da América Latina para a formação dos alunos de espanhol, Simone deixa claro que somos parte dessa região:

Eu acho que primeiro é a questão de conhecer, de saber o que está dentro do nosso continente, eu não consigo assim imaginar um professor de língua espanhola que não tem em algum momento de sua formação passado pelos países que falam espanhol, passado no sentido assim de conhecer um pouco [...] (SIMONE, grifo nosso).

O primeiro passo, para ela, é conhecer, ou seja, saber quem são os sujeitos que falam espanhol. Ao entrar em contato com identidades diferentes da sua, o aluno brasileiro inicia um processo de natureza mental, em que relações entre seu “reservatório” de imagens anterior e seu “reservatório” de imagens atuais (aquelas com as quais ele passou a ter contato nas aulas) se combinam, gerando novas representações. A partir dessas representações, “[...] o sujeito situa-se no universo social e material” (MOSCOVICI, 1978, p. 48). Nesse processo, reconhecer o que é a América Latina é “saber o que está dentro do nosso continente”, como declara Simone. E, ao escolher o pronome pessoal na 1ª pessoa do plural (nosso), ela declara que somos parte de um todo, parte da América. Assim, confirma-se a necessidade de, nas aulas de espanhol, expor os alunos brasileiros à alteridade, a

partir de situações que os façam refletir sobre seu lugar no mundo, e sua identidade latino-americana.

[...] que eles tenham uma visão ampla do que é a América latina, e que eles consigam perceber que a gente vive no continente, isso é um mosaico, de tantas diferenças culturais que a gente não se dá conta, então assim em termos de literatura, em termos de pintura, em termos de costume, coisas que eles às vezes não fazem ideia que exista, eu acho que isso é extremamente importante pra gente pensar o nosso país, a nossa vida, os nossos costumes, então essa visão geral que eu busco sempre trazer pra eles (SIMONE, grifo nosso).

Ao declarar, na fala acima, que os alunos brasileiros, às vezes, não têm ideia de que tantas diferenças culturais existem em nosso continente, Simone ressalta a importância desse conhecimento para repensar o Brasil e o modo como vivemos. “Saber que muitos problemas nossos são também problemas colombianos, argentinos, uruguaios, bolivianos” (BARBOSA, 2013, p. 97), faz com que reconstruamos nossas representações em relação ao “outro”, permitindo-nos ver que somos parte disso, parte da América Latina, e contribuindo para reforçar uma identidade local, tão apagada e silenciada pela mídia e ensino brasileiros.

Simone exemplifica, ainda, modos de conduzir os alunos a repensar suas representações em relação à América Latina:

[...]então assim  fatos históricos que estão ligados com que aparece de uma forma de literatura, costumes, então entram desde danças, músicas, curiosidades, então a gente tenta fazer um estudo do que existe nessa América latina que é tão grande, tão diversificada, e faz uma certa comparação com o Brasil, porque quando a gente estuda a história da América Latina, o Brasil muitas vezes não aparece, e nós fazemos parte da América Latina, obviamente que nós falamos em outro idioma que não é o espanhol, mas quando a gente fala de América Latina a gente devia considerar que o Brasil tá junto e são poucos livros, poucas histórias da literatura que abordam no Brasil, então a gente tenta, obviamente que focar nos países hispano-americanos, mas sem a gente se excluir disso porque a gente está dentro, a gente acaba de alguma forma fazendo uma comparação, uma análise dos nossos costumes, da nossa literatura, dos nossos aspectos históricos, das nossas curiosidades e como isso aparece na nossa literatura, então aparece pintura, música, aparece de tudo um pouco assim (SIMONE, grifo nosso).

Novamente, no segmento acima, a professora ressalta a comparação da qual é difícil fugir nas aulas de espanhol: comparar a literatura, os costumes, as danças, as músicas, as curiosidades, a história dos países hispano-americanos em relação

ao Brasil. Esse movimento de comparar, visto nas falas anteriores, é uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que os alunos conhecem quem são os sujeitos que falam a língua que eles estudam, reconhecem-se enquanto parte da mesma realidade que os cerca, fato que não pode ser realizado se compararmos Brasil e Estados Unidos, com o qual Lessa (2004) afirma que os estudantes brasileiros têm mais contato e conhecimento.

Fernanda, professora da universidade 2, também costuma realizar em suas aulas o movimento de mão dupla descrito acima, em que, a partir de um fato ocorrido em um ou mais países hispânicos, ela ensina língua espanhola e, com isso, repensa a realidade histórica e social dos brasileiros:

[...]eu procuro trazer assim muita coisa da América Latina, muita coisa, vou te dar um exemplo pra ti ver como é que vem, até numa situação em que o tema não era esse, por exemplo esse semestre havia uma discussão muito grande na mídia sobre a violência nas escolas e como os professores estavam sendo, estavam sendo não assediados, mas digamos assim, havia muita violência por parte dos pais ou dos próprios alunos com os professores e sempre essa discussão é muito Brasil, no Brasil, é tudo Brasile não se olha outras realidades, e aí eu trouxe vídeo e textos de diferentes países da América Latina que têm a mesma situação, e um texto em que na Espanha ocorre a mesma coisa, inclusive uma pesquisa que mostrava dados e etc., e aí bom qual foi o final da aula ficaram impressionados que tanto no Chile, quanto no Peru, quanto na Colômbia, quanto no México e na Espanha que era os exemplos que eu trouxe aconteciam a mesma coisa, então o que aparece ali, aparece a voz dos outros países que não apenas o Brasil, embora a temática não era uma temática de ordem cultural, então acho que sempre se procura trazer isso de alguma forma [...] (FERNANDA, grifo nosso).

É muito interessante observar a maneira como Fernanda leva conteúdo sobre a América Latina à sala de aula: a partir de uma discussão generalizada sobre a violência nas escolas, em que o único país de referência era o Brasil, ela organiza materiais em língua espanhola que mostram a mesma realidade em países da América Latina e na Espanha. O confronto com a realidade dos “outros”, e sua descoberta como parte dessa realidade, leva-os ao que Revuz (1998 *apud* VILHENA, 2013) denomina como descentramento do sujeito, ou seja, leva-o a repensar sua identidade, antes estagnada em torno de uma única voz: a da mídia brasileira.

Outro exemplo trazido por Fernanda diz respeito à situação de terceirização, muito comentada na televisão e nos demais meios, na época:

Quando teve a situação da terceirização aqui trouxe também um vídeo e esse era do Equador..., era do Equador acho... não, não era um vídeo do Equador, não me lembro qual era país que trazia como é que estava a terceirização em toda a América Latina e o Equador era o único país que proibia a terceirização em qualquer nível, então também me lembro que na sala de aula era uauu né, tinha gente que nem sabia o que era terceirização no Brasil, então tu trazer dados da América Latina, podendo fazer com que eles se deem conta que eles pertencem à América Latina e que o Brasil não é uma ilha, que tem todos os problemas, e o resto não tem nenhum desses problemas que o Brasil tem, os problemas são mundiais, mas como é que o mundo hispânico também apresenta isso...enfim (FERNANDA, grifo nosso).

Nesse caso, além de trazer uma situação que conduz o aluno a repensar o Equador em relação ao Brasil, estabelecendo características culturais comuns, a professora contribui para a formação cidadã, marco bastante frisado nos três Documentos oficiais da Educação aqui analisados. Percebemos essa contribuição, principalmente, por meio da descrição da reação dos alunos (com a interjeição uauu) diante do vídeo assistido, e da declaração de que havia alunos que não sabiam o que era a terceirização no Brasil. Para Fernanda, fica claro que os alunos (e falamos aqui em nível universitário), ainda não se dão conta de que pertencem à América Latina “e que o Brasil não é uma ilha”.

Nessa mesma perspectiva está Júlia, professora da universidade 3, que se preocupa na realização de paralelos entre os demais países latino-americanos e o Brasil:

Eu acho muito importante também, nós sempre demarcamos que somos brasileiros estudando o espanhol para ensinar espanhol no Brasil, então tenho muito essa preocupação de fazer paralelos com o Brasil, culturalmente com o Brasil e aí como eu trabalho com cultura e literatura isso fica visível assim ah, estudar os românticos na Argentina e os românticos no Brasil, qual a diferença, o que vocês podem comparar, o que vocês viram nas disciplinas de literatura brasileira que nós podemos comparar com esses autores que nós estamos trabalhando aqui, então eu gosto muito de trabalhar nessa perspectiva mais integracionista de entender o Brasil na América Latina e fazer essas comparações e entender o contrário também, o quando esses países de língua espanhola foram importantes pra formação brasileira em muitos aspectos né, quando a gente recorta pelo período das ditaduras, o quanto eles receberam escritores brasileiros, e o contrário, o Brasil recebeu escritores hispânicos

exilados, esse contato foi sempre tão presente, eu gosto muito de trabalhar nessa perspectiva de entender-se como brasileiro, mas também o brasileiro entendendo-se como latino-americano (JÚLIA, grifo nosso).

Ao reconhecer o fato de que a universidade brasileira forma (futuros) professores de espanhol no Brasil, Júlia compreende a necessidade de uma visão de ensino que ela mesma define como uma “perspectiva integracionista”, na qual se estabelecem relações entre os conteúdos e países estudados na disciplina de cultura e literatura hispano-americana e nas disciplinas de literatura brasileira. Ao provocar os alunos a relacionar o que aprendem em ambas as disciplinas, por meio de questionamentos, a professora estimula a aproximação das realidades estudadas, levando os alunos a compreender a importância dos demais países latino-americanos para a formação brasileira, e da importância que o Brasil teve para a formação de alguns desses países. Assim, ela trabalha na perspectiva de “entender-se como brasileiro, mas também o brasileiro entendendo-se como latino-americano”.

Enquanto escrevíamos esta dissertação, deparamo-nos com uma notícia publicada no site da BBC Brasil, em 21 de dezembro de 2015, cujo conteúdo destaca alguns resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy* (As Américas e o Mundo: Opinião Pública e Política Externa), cujo responsável no Brasil é o Instituto de Relações Internacionais da USP (Universidade de São Paulo) (ARUGUETE, 2012). Essa pesquisa, inédita e de opinião pública, aplicou 1.881 questionários no país. Uma das perguntas realizadas solicitava que os participantes indicassem três gentilícios e expressões aos quais se mais se identificam. O resultado constatou que 79% se definem “brasileiros”, 13% se definem como “cidadãos do mundo”, e somente 4% dos brasileiros se auto definem como “latino-americanos”, ou como “sul-americanos” (1%). Os outros 6 países pesquisados (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Peru e México) apresentaram, como primeira opção, a expressão “latino-americano”, seguidos de “sul-americano” e de “cidadão do mundo” (para os cinco primeiros), e de “cidadão do mundo” e “norte-americano” para o último. Nessa mesma linha, em relação ao foco de política externa, 24% dos brasileiros apontou a África, 16% a América Latina, 13% a Europa (muito próxima à América Latina) e 9,5

% a América do Norte. Nos outros 6 países a opção pela América Latina predominou, chegando a 57% na Argentina e 30% no Chile e no Peru.

Nesta seção, percebemos que participantes das três universidades reconhecem nossa identidade como latino-americanos por meio de referências como “nosso continente”, “a gente vive no continente”, “fazemos parte da América Latina”, “porque a gente está dentro”, “que eles [os alunos] pertencem à América Latina”, “que o Brasil não é uma ilha” e “o brasileiro entendendo-se como latino-americano”. Além disso, as professoras Simone, Fernanda e Júlia, e a coordenadora Marta acreditam ser importante que o ensino de língua e literatura/cultura dos países hispânicos dialogue com o ensino de língua e literatura/cultura portuguesa, como meio de se repensar não somente os aspectos relacionados às competências próprias das disciplinas, mas refletir, frente à alteridade, sobre o lugar que ocupamos no mundo, com ênfase à identidade latino-americana. Quanto a esse último aspecto, a professora Fernanda chama a atenção para o fato de que muitos de seus alunos (e isso que aqui estamos falando de futuros professores de espanhol) não reconhecem nossa realidade como semelhante às realidades sociais de muitos países hispano-americanos. Sua observação vai ao encontro dos resultados da pesquisa realizada pela BBC Brasil, antes referida, e que parecem indicar que há um sentimento de diferença e até mesmo desprezo dos brasileiros em relação aos outros países latinos, pois, embora eles reconheçam seu país como líder regional, (contraditório, não?)

[...] a maioria dos brasileiros (54%) discorda do livre movimento de pessoas na região sem controles fronteiriços. A maior fatia dos entrevistados também se opõe ao trabalho de sul-americanos no país sem visto (66%) e rejeita (65%) a possibilidade de intervenção brasileira em uma possível crise militar regional (GUIMARÃES, 2015).

Enquanto os alunos de Fernanda parecem possuir um imaginário do Brasil como uma “ilha”, tal qual ela descreve, os participantes da pesquisa da USP demonstram representações negativas em torno de nossos vizinhos, assim como demonstravam, em 2004, os alunos participantes da pesquisa realizada por Lessa (2004):

Os dados mostram também que, no início do curso, os alunos posicionavam deliberadamente a alteridade latino-americana num

lugar carregado de negatividade. Entendo que nesses posicionamentos ecoam e se reproduzem as vozes colonizadoras, que posicionaram e continuam posicionando a América Latina como um lugar do atraso e do fracasso histórico. Parece haver uma rejeição à realidade construída como negativa, atrasada, inadequada, etc. e aos habitantes desses países [...] Chamo a atenção aqui para o fato de que os alunos assumem os discursos dos colonizadores como sendo seus (LESSA, 2004, p. 156).

Para os autores da pesquisa realizada pela BBC Brasil, essas representações negativas comprovam a visão sustentada por historiadores e cientistas sociais de que a auto-identificação do brasileiro é tênue e ambivalente, na qual se sobressai a representação de pertencer a uma nação diferente, ou a uma ilha, como comenta a professora Fernanda.

Por último, as análises das falas das participantes mostraram que as aulas de língua e literatura/cultura hispânica são um espaço que possibilita, ao mesmo tempo, o aprendizado da língua espanhola, a reflexão em relação a sua própria língua, o desenvolvimento da cidadania, a possibilidade de se (re)pensar representações sociais em relação à América Latina e suas variantes linguísticas e a (re)construção da identidade dos futuros professores de espanhol como latino-americanos.

#### 4.2.3 A identidade latino-americana

As OCEM (BRASIL, 2006), ressaltam o papel crucial de aprender uma língua estrangeira nos dias atuais, ressaltando, de modo particular, a aprendizagem da língua espanhola, por meio da qual o estudante deve ser levado a ver-se e a constituir-se como sujeito, através do contato e da exposição ao outro, às diferenças e semelhanças entre eles, e ao reconhecimento da diversidade. Na seção anterior, analisamos falas de participantes que reconhecem e consideram o papel do espanhol para a formação cidadã, para a (re)constituição de representações sociais e para a formação de uma identidade latino-americana pelos alunos. Nesta seção, observamos a identidade do latino-americano por meio das representações das participantes.

Ter uma visão ampla da América Latina, para Simone, da universidade 1, perpassa o objetivo de que



[...] eles [os alunos] consigam perceber que a gente vive no continente, isso é um mosaico, de tantas diferenças culturais que a gente não se dá conta, então assim em termos de literatura, em termos de pintura, em termos de costume, coisas que eles às vezes não fazem ideia que exista [...] (SIMONE, grifo nosso).

Em sua fala, ela caracteriza o que é a América Latina: “um mosaico”, lugar de “tantas diferenças culturais”, das quais, muitas vezes, não nos damos conta, afinal, trata-se de uma vasta extensão territorial, da qual somos parte. Sua definição vai ao encontro de Lima (2013), para a qual

[a] América Latina é conformada com base na diversidade, seja étnica, cultural, política, geográfica, histórica, ideológica, seja linguística, para mencionar alguns aspectos. Em razão disso, ao usar essa denominação, apaga-se a heterogeneidade constitutiva dos diversos países que formam essa região, entre eles os indígenas e afrodescendentes, e ressaltam-se somente os aspectos relacionados com a herança espanhola e portuguesa (LIMA, 2013, p. 35, grifo nosso).

Para Lima (2013), a identidade latino-americana é formada pela diversidade que se faz presente, como visto acima, em vários âmbitos (étnico, cultural, político, geográfico, histórico, ideológico, linguístico, etc.). A “heterogeneidade constitutiva” é outra expressão utilizada pela autora para definir a América Latina, em cuja formação encontram-se indígenas e afrodescendentes. Para Fernanda, professora da universidade 2, essas vozes também estão presentes em sua representação da identidade latina:

[...] uma das primeiras temáticas que a gente tem é identidade, na primeira aula, nas duas primeiras aulas é o que se procura trazer, se procura trazer a voz indígena, a voz do negro e a voz do gaúcho, são as três grandes identidades formadoras da América Latina e aí a comparação existe, ou seja, de alguma forma o gaúcho se relaciona com a identidade sul-rio-grandense, então se trabalha um pouco nessas questões, o índio pela formação aqui da América Latina, o formador da América Latina foi o índio, os negros em função da América Central e América parte norte da América do Sul que teve uma grande migração africana, então tem na sua identidade formadora muito mais importante o negro talvez que o índio, e aqui do Paraguai pra baixo tu tem todo o gaúcho, então se procura trabalhar isso [...] (FERNANDA, grifo nosso).



Como vemos no início de sua fala, a professora privilegia a discussão sobre identidade em suas aulas de espanhol, compreendendo que há “três grandes identidades formadoras da América Latina”: o indígena, o negro e o gaúcho. Para esta última, ela admite que uma certa comparação existe com a identidade do gaúcho sul-rio-grandense. A professora ainda justifica a presença dessas vozes na América: o índio, como formador da América Latina, os negros, que marcaram presença na América Central e em parte da América do Sul, e os gaúchos, do Paraguai para baixo (esqueceu, evidentemente, dos negros do Brasil).

Pensar a aula de língua e cultura/literatura como um espaço para discutir e refletir sobre a formação identitária dos sujeitos que falam a língua espanhola é instigar os alunos a repensarem sua própria identidade, afinal, como aclara Rajagopalan (2003), as identidades no mundo pós-moderno tornaram-se voláteis e instáveis, e, consoante HALL (2006), múltiplas, algumas vezes contraditórias, e em constante fluxo.

Para Lima (2013), é importantíssimo discutir criticamente, no âmbito do Mercosul e da UNASUL, conceitos-chave como diversidade cultural, cidadania e identidade sul-americana ou dos países do Mercosul, localizados na América Latina, necessários para o “[...] reconhecimento, aceitação e aproximação em termos culturais e sociais de nossos povos, sem deixar de reconhecer o valor econômico dessa aproximação” (LIMA, 2013, p. 36). É interessante observar que os preceitos de Lima (2013) vão ao encontro daqueles encontrados nos Documentos Oficiais da Educação, com ênfase à cidadania e à compreensão de diversidade cultural e pluralidade.

Na universidade 3, a professora Júlia, assim como Fernanda, busca levar aos alunos a identidade do latino-americano por meio da disciplina de Cultura hispano-americana:

A gente começa a partir de uma discussão justamente sobre esse conceito de cultura e aí adoto 2 teóricos que me parecem que refletem bem sobre isso que é o Ángel Rama, uruguaio e a Ana Pizarro que são os 2 textos iniciais da disciplina, um pouco pra problematizar o que é cultura e aí eles trabalham com essas ideias de uma cultura mais ilustrada, mais urbana, mas também faria parte da cultura hispano-americana traços indígenas, traços africanos, traços rurais, camponeses, então eu sempre tenho no horizonte essa diversidade [...] (JÚLIA, grifo nosso).

Para ela, essa identidade é composta por traços indígenas, africanos, rurais e camponeses. E suas aulas parecem ser um lugar de encontro com a diversidade, como ela ressalta e enfatiza por meio do advérbio “sempre”.

Após analisar as falas de três professoras de espanhol, uma de cada universidade participante, percebemos nelas os preceitos plurais enfatizados por Lima (2013) em relação a heterogeneidade constitutiva dos povos da América Latina. Levar aos futuros professores de espanhol no Brasil uma imagem da diversidade que nos constitui enquanto identidade comum é instigá-los a compreender a história “[...] de colonização das Américas portuguesa e espanhola, principalmente por meio do pluriculturalismo e do plurilinguismo em uma perspectiva intercultural, e que parte da noção de diferença (SILVA, 2000) para que sejam problematizadas as representações” (LIMA, 2013, p. 37).

Desse modo, percebemos a necessidade de que no ensino de espanhol em nível universitário os futuros professores sejam instigados a querer saber a história de colonização das Américas, os processos de independência ocorridos, os acordos firmados (ou não) entre Brasil e países hispano-americanos, compreendendo melhor o porquê desse afastamento e negação, além das representações sociais em relação aos países latino-americanos. Somente por meio da problematização de questões como essas (sociais, históricas e políticas), poderemos promover a formação de uma consciência crítica, e de professores de espanhol capacitados para atuar em nossas escolas, contribuindo para a “[...] descolonização de saberes e para o conhecimento e a compreensão de outras versões de nossa história” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 13).

### **4.3 Representações sobre as variantes do espanhol**

Nesta seção, analisaremos as representações sociais presentes nas falas das participantes no tocante às variantes linguísticas do espanhol.

#### 4.3.1 A Espanha como modelo de espanhol

Em uma pesquisa realizada em 2012, Zolin-Vesz investiga os aspectos sociopolíticos que envolvem uma crença sobre o ensino de língua espanhola em uma escola pública de ensino fundamental que oferece o espanhol desde 2000. A crença em questão é que a Espanha é o único lugar em que se fala a língua espanhola. A análise é realizada a partir dos relatos dos atores sociais da escola: a professora de língua espanhola, o professor de geografia e uma aluna. Nos dados, percebe-se a ênfase dada à Espanha – “[...] o país é o lugar por excelência em que se fala a língua espanhola. Os demais países do mundo hispânico se tornam invisíveis” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 56). Há também, nos dados, uma associação entre espanhol e Espanha “[...] que beira o natural entre a língua e o país [...] É como se houvesse um acordo tácito, ou seja, o primeiro país a ser citado seria, espontaneamente, a Espanha” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 57). Assim como na pesquisa de Zolin-Vesz (2013), nesta pesquisa também apareceram representações da Espanha como modelo de espanhol.

Falando sobre a reformulação do currículo de Letras-Português/Espanhol, Marta reconhece que uma das discussões era justamente o fato de a Espanha e sua variante linguística do espanhol predominar entre as disciplinas de língua e literatura/cultura hispânica oferecidas:

Eu lembro bem de algumas discussões assim do tipo tá muito pra Espanha o nosso currículo, nós estamos sem justamente que é o motivo da tua pesquisa, nós temos que olhar mais para a América Latina e nós queríamos fazer mais um currículo interdisciplinar, nós chegamos a conversar também com o coordenador de história para que a disciplina por exemplo, cultura latino-americana fosse compartilhada com o curso de história, ele adorou a ideia só que ele levou pro colegiado deles e eles não acataram (MARTA, grifo nosso).

Em sua fala, Marta destaca a necessidade de se “olhar mais para a América Latina”, ao mesmo tempo em que queriam (pelo verbo “queríamos, conjugado na 1ª pessoa do plural, compreendemos que ela se refere a si própria e ao(s) professor(res) de espanhol daquele momento) um currículo interdisciplinar para com a licenciatura de história, especificamente para a disciplina de Cultura latino-americana. Sua proposta agradou a uma pessoa que ela denomina de “ele”,

provavelmente um professor da área, que atua nessa linha. Contudo, o colegiado de história não aprovou a ideia.

Perceber que o currículo da universidade 1 estava “muito pra Espanha” indica um primeiro passo em direção à mudança, afinal, como veremos na seção 4.4, o currículo de Letras, bem como todas as ações pensadas no âmbito linguístico, são questões de política linguística. Para Zolin-Vesz (2013), a centralidade da Espanha frente à invisibilidade dos países hispano-americanos vai muito além da associação do nome do país e de uma de suas variantes (Espanha – espanhol), constituindo-se de aspectos sociopolíticos, relacionados às investidas das agências espanholas para a promoção linguística da variedade chamada, no país, de *castellano*. Não podemos ignorar, em relação à fala de Marta, que ela estava sendo gravada e que era consciente do tema da pesquisa da qual participava, o que, consoante Flick (2009) pode conduzi-la a estruturar respostas que ela crê que seriam adequadas ou esperadas pela pesquisadora que aqui fala. Assim, quando ela diz “nós estamos sem justamente que é o motivo da tua pesquisa”, tenta criar um espaço de aproximação, como se declarasse, em outras palavras, estar de acordo com a postura assumida pela pesquisadora. De todo modo, sabemos que o currículo anterior ia muito para o lado da Espanha (e como vimos na análise do espaço que a América Latina ocupa nos currículos, ainda continua). Em relação à interdisciplinaridade visada, ela vai ao encontro das recomendações para o ensino de línguas presentes nos Documentos Oficiais da Educação, e, se tivesse se concretizado, representaria um avanço para a (re)construção de memórias e representações sobre a história de colonização dos países latino-americanos.

Na universidade 2, a coordenadora Maria também demonstra representações em que a centralidade da Espanha em relação aos países latino-americanos torna-se evidente: “Então ela [a disciplina Literatura de Expressão Hispânica] passa a ser de expressão hispânica, que tem um traço do espanhol, mas não necessariamente a literatura da Espanha” (MARIA, grifo nosso). Em sua fala, ela caracteriza a disciplina de literatura como de expressão hispânica, cuja base não considera as literaturas espanhola e hispano-americana à parte, caso das outras duas universidades, mas as várias manifestações de origem hispânica em qualquer lugar do mundo. Contudo, após comentar que essa disciplina “tem um traço do espanhol”, Maria utiliza uma conjunção adversativa (mas), seguida de um advérbio de negação (não) e de um advérbio de modo (necessariamente), que, juntos, enfatizam o substantivo

“literatura” e a expressão “da Espanha”, que na frase funciona como um adjunto adnominal, especificando claramente que a imagem que lhe vem à mente quando pensa em uma literatura de origem hispânica é a espanhola. Sua fala é tão espontânea que vai ao encontro da percepção de Zolin-Vesz (2013, p. 57), vista acima, de que essa associação “[...] beira o natural entre a língua e o país [...]”.

Maria, ao ser questionada quanto a possíveis intercâmbios ou cursos que a coordenação de Letras promove ou organiza, no âmbito do espanhol, deixa clara sua postura: “Se eu tenho que recomendar um investimento, bom, primeiro eu recomendo o Cervantes, lógico que eu vou recomendar” (MARIA, grifo nosso). Novamente, o vocábulo “primeiro”, seguido do pronome em 1ª pessoa do singular “eu” e a ênfase no substantivo “Cervantes”, reforçam sua representação da Espanha como modelo de espanhol, frisada na frase que segue “lógico que eu vou recomendar”.

O Instituto Cervantes (doravante IC) é um órgão de política cultural de ação internacional da Espanha (LAGARES, 2013), reconhecido por promover cursos para divulgar a língua e cultura/literatura espanhola em países que não têm o espanhol como língua materna, realizar pesquisas sobre o espanhol no mundo, apoiar as políticas reguladoras e normativas da língua em países cuja língua materna é o espanhol e aplicar e corrigir as provas do DELE (*Diploma de Español Lengua Extranjera*). Como podemos ver na fala de Maria, ela não somente centraliza a Espanha, mas enaltece o Cervantes:

[...] o Instituto Cervantes tem uma formação diferenciada, e eles são bastante criteriosos porque eles têm que ser o modelo de ensino de língua, eles são modelares, então eu já fiz vários cursos lá no Cervantes, participei de palestras eles tão sempre olhando a questão como melhorar a comunicação e o ensino de espanhol. Então eles tão muito antenados, eles tem uma experiência mundial, diferente da minha aqui, da nossa, nós temos uma experiência local, o Cervantes tem uma experiência mundial, eles sabem como é que tá sendo o ensino do espanhol na Índia, por exemplo, eles sabem porque eles já têm gente morando lá, eles sabem como se dá o ensino de espanhol nos Estados Unidos, eles sabem como é que tá sendo do ensino de espanhol no Japão, então eles têm essa visão internacional e mundial, que é da competência e responsabilidade do ministério de ensino, [...] elessão especialistas em avaliar a língua espanhola, porque são eles que aplicam o DELE [...] (MARIA, grifo nosso).

No início de sua fala, Maria caracteriza a formação do IC como “diferenciada”, e eles (os professores e pesquisadores de lá) como “criteriosos”. Sua explicação

para o diferencial desse órgão é que “eles têm quer ser o modelo de ensino de língua”. Contudo, essa é a representação da Maria em relação ao IC, uma vez que não há um modelo ideal a ser seguido:

[a] ênfase no ensino de um espanhol homogêneo para a comunicação internacional, defendida pelos órgãos de difusão internacional da língua e do governo espanhol, e a consequente operação de redução da língua espanhola [...] tem tido grande destaque no cenário sobre o ensino do espanhol no Brasil (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 56).

Devido ao fato de já haver participado de muitos cursos e palestras no IC, ela reconhece seu trabalho de promoção cultural e linguística. Sua ênfase é tão grande, que em 15 linhas de fala ela os refere (por meio do nome: Instituto Cervantes ou pelo pronome “eles”) 16 vezes, sempre caracterizando sua atuação no Brasil e fora dele.

No último período, Maria afirma que “eles são especialistas em avaliar a língua espanhola, porque são eles que aplicam o DELE”. Não obstante, poderíamos questionar a partir de quais critérios o IC avalia a língua espanhola que é, na verdade, um conjunto de variantes linguísticas, reflexo da diversidade e pluralidade dos povos que a falam. Para Lagares (2013, p. 188), os materiais reproduzidos e divulgados pela Espanha possuem um modelo determinado de língua, “[...] baseado claramente no modelo padrão construído sobre a língua da Espanha central, até mesmo uma ideia concreta de “cultura hispânica” e uma marcada ideologia linguística”.

Assim, Marta reconhece a variante da Espanha central como representação da língua espanhola, que, ao parecer, nem sequer disputa espaço com outras variantes linguísticas hispano-americanas em seu imaginário, uma vez que, quando questionada em relação a outros países para os quais os alunos poderiam ir de intercâmbio, ela somente respondeu que já houve viagens para a Argentina. Em seguida, quando lhe perguntamos sobre algum momento em que a América Latina havia sido foco de palestras, ela simplesmente disse não recordar nada em relação a isso, não se estendendo mais.

Carla, coordenadora da universidade 3, ao falar sobre intercâmbios a países hispânicos diz haver muitas oportunidades nos dias de hoje, diferente de quando ela estudava Letras: “Tem, tem muitas, e não só pra Espanha e isso que é legal, tem

pros países da América Latina, pro Chile também tem, é isso que eu queria me lembrar” (CARLA, grifo nosso). Ao utilizar a conjunção aditiva “e”, seguida dos advérbios “não” e “só”, e da expressão “pra Espanha”, ela, de modo inconsciente, demonstra a representação da Espanha como preferência para viajar quando se fala em país de língua espanhola, apesar de, no restante da frase, mostrar-se satisfeita com as possibilidades de viagens a países da América Latina.

Em seguida, perguntamos a Carla qual é a importância da América Latina para a formação dos futuros professores de espanhol. Em sua resposta, ela enfatiza o caráter fundamental de seu estudo; porém, também traz à tona “uma grande contradição”:

Ah eu acho que é fundamental, porque... primeiro porque são nossos vizinhos, e eu acho que a gente tem que conhecer muito bem os nossos vizinhos, e eu acho que os nossos alunos têm isso também né, a gente procura fazer eles trabalhar com os diferentes países, pra eles poderem eles fazer isso com, em sala de aula também, então eu acho que assim... é fundamental olhar pra esses países, ver o que acontece ali, como se trabalha. Mas, mesmo que eu ache fundamental eu acho que a gente tem uma grande contradição, que é os materiais que a gente tem, prontos por exemplo, são muitos...ã focando pra Espanha, então mesmo se tu pegar os livros assim do Plano Nacional do Livro Didático, eu tenho alunas do doutorado e mestrado analisando esses livros, a gente vê que que tem, eles falam em variação mas tu, quando tu vai olhar a maioria dos textos é da Espanha, a maioria dos textos, depois é da Argentina, algum do Uruguai, então eu acho que assim é superinteressante a gente alertar os alunos pra isso, trabalhar com as culturas enfim desses outros países pra eles poderem suprir essas diferenças [...] (CARLA, grifo nosso).

Como vemos, para Carla é “fundamental” visibilizar os países latino-americanos nas aulas de espanhol. Ela ainda adiciona: “a gente tem que conhecer muito bem nossos vizinhos”, em que o verbo “ter”, na forma conjugada “tem” possui valor semântico de obrigatoriedade, ao mesmo tempo em que a locução adverbial “muito bem” frisa o modo como devemos conhecê-los. Além disso, ela utiliza o pronome “a gente”, sinônimo de “nós”, incluindo-se na ação.

Em seguida, Carla diz que em sua universidade ela e os demais professores (implícitos no pronome “a gente”) procuram levar os países da América Latina à sala de aula, compreendendo que os alunos são um reflexo de sua formação “pra eles poderem eles fazer isso com, em sala de aula também”, fato que parece reforçar a necessidade de olhar para esses países e de investir na formação de professores



críticos. Contudo, a coordenadora reconhece uma “grande contradição” no ensino dos países hispano-americanos e suas variantes linguísticas: o fato de que os materiais utilizados no Brasil refletem uma realidade espanhola, com vistas a variedade linguística do espanhol falado lá.

Partindo da premissa de que os materiais didáticos usados na sala de aula são opções de ordem política (LESSA, 2013), as OCEM (BRASIL, 2006, p. 155), enfatizam a necessidade, por parte do professor de espanhol, de “[...] reconhecer o que está por detrás de uma metodologia, de um manual, de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais”. Desse modo, se os livros de espanhol veiculados no Brasil, em sua maioria, ou são de editoras espanholas, ou apresentam conteúdo em que predomina a representação da Espanha e de sua variante linguística como modelo de língua, é papel do professor analisar seu conteúdo de modo crítico, refletindo acerca de sua responsabilidade enquanto formador de memórias, de representações e de identidades.

Ainda em relação ao material didático, Carla diz que a maioria dos textos, se não são da Espanha, são da Argentina, “algum do Uruguai”. Para Zolin-Vesz (2013), a alusão realizada a outro país de língua espanhola que não a Espanha, em seus dados, deve-se à suposta proximidade entre o país e a Europa. Para exemplificar sua fala, ele destaca a representação de um professor de geografia, para o qual, assim como nos materiais referidos por Carla, a Argentina é recordada como país hispano-falante:

Se, na fala do professor de geografia, a Espanha deixa de ser explicitamente citada como lugar que, por excelência, se fala espanhol, a herança cultural que o país deixou para a Argentina passa a ser exaltada como importante. Dessa forma, além da rivalidade entre Brasil e Argentina mencionada pelo professor [...] o país somente merece ser citado porque é considerado “uma extensão da Europa (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 58-59).

Apesar da contradição levantada por Carla, ela afirma que sua universidade alerta os alunos para isso, de modo a “suprir essas diferenças”.

Para a professora Fernanda, da universidade 2, os alunos entram no curso de Letras-Português/Espanhol, com uma representação de língua espanhola voltada para duas variantes linguísticas: a do livro didático (espanhola) e a dos vizinhos (em



referência direta à Argentina e ao Uruguai). Ela comenta também que os alunos se surpreendem com a quantidade de outras variantes e de países que falam essa língua.

Eu acho que eles pensam que há muito menos variedades, e a impressão que eu tenho é que eles vêm com uma ideia de eu conheço latino-americano, Argentinos basicamente, e adoro música, e bom, é isso aí, esse é o entorno deles, mas tu percebe que quando eles começam a se manifestar em sala de aula a primeira dúvida é digo “djo” ou “io” e ali por trás tem, ou seja, onde é que está enraizada essa pergunta, e também além de estar enraizada em algum lugar essa pergunta ela tem também um juízo de valor né, tanto é que a grande maioria dos alunos, isso é gritante, eles preferem usar uma variante peninsular do que aquela que, por exemplo, é usada na Argentina e Uruguai a rio-platense, por quê? Porque há um valor muito intrínseco maior naquilo que vem da Europa do que aquilo que vem da América Latina (FERNANDA, grifo nosso).

Para Fernanda, os alunos que iniciam o curso de Letras-Português/Espanhol, relacionam a imagem do latino-americano aos argentinos e ao gosto pela música, “esse é o entorno deles”. Além disso, por detrás de suas primeiras dúvidas linguísticas, a professora percebe uma dúvida em torno da leitura do pronome pessoal de 1ª pessoa “yo”, que revela seu conhecimento de variantes específicas da língua, “enraizada em algum lugar”, e que, de acordo com ela, tem por detrás um juízo de valor. Ao mencionar esse último fato, a professora ressalta que “a maioria dos alunos” dá preferência à variante peninsular da língua, frente àquelas utilizadas na Argentina e no Uruguai, que, como vimos na apresentação das participantes da pesquisa, é utilizada pela maioria delas. Para Fernanda, suas representações em relação aos alunos indicam que “há um valor muito intrínseco naquilo que vem da Europa do que daquilo que vem da América”.

Ao encontro da percepção de Fernanda, está a da professora Vitória, da universidade 3, para a qual os alunos que ingressam no curso de Letras nem se quer sabem quais são os países que falam espanhol. Além disso, ela também comenta que a maioria dos materiais aos quais temos acesso, no Brasil, são de origem espanhola:

Só tem um detalhe assim que não não gosto não gosto muito, que é que os textos teóricos aos quais a gente tem acesso geralmente são de sociolinguistas espanhóis não hispano-americanos, então a gente tem muita visão teórica de sociolinguistas, não que eles não vão falar das Américas, só que os livros aos quais eu tenho acesso, que eu

levo pra sala de aula que falam por exemplo das variantes hispano-americanas, ele é escrito por um linguista espanhol então é uma coisa é, é eu não sei, é uma coisa de eu estou falando do outro, até que ponto ele está falando de forma completa do outro, que são questões que eu também discuto com os alunos em sala de aula. Então eu acredito que se o professor não tem conhecimento teórico e não tem capacidade de refletir teoricamente isso, ele dificilmente vai tomar decisões mais autônomas mais conscientes mais reflexivas (VITÓRIA, grifo nosso).

É interessante observar a reflexão realizada por Vitória em relação aos materiais escritos por espanhóis sobre variantes hispano-americanas, pois, para ela, parece ser complicado levar à sala de aula uma leitura que na verdade é a representação de uma variante do espanhol diferente daquela falada por aquele que a descreve, ou seja, inquieta-a “até que ponto ele está falando de forma completa do outro”. Logo em seguida, porém, ela diz discutir essas questões com seus alunos, pois acredita que “o professor que não tem conhecimento teórico”, também não tem capacidade de refletir teoricamente sobre questões dessa índole, que requerem decisões autônomas, conscientes e reflexivas.

Ao falar do papel do professor de língua estrangeira, o Referencial curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2009, 169), diz ser “[...] o de um interlocutor mais experiente nas práticas de uso da linguagem e que pode auxiliar o educando a, gradativamente, tornar-se participante de interações sociais desenvolvidas na língua adicional”. Já para as OCEM (BRASIL, 2006, p. 136), “[...] o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes”, estimuladores de uma estratégia consciente, por parte do aluno, a da reflexão sobre e na língua aprendida. Como podemos perceber, a representação de Vitória vai ao encontro daquelas orientadas pelos Documentos Oficiais, indo também, no mesmo caminho do discurso assumido por Zolin-Vesz (2013, p. 14), o qual compreende “[...] papel ético do professor como aquele que pode, somado aos meios de comunicação e aos livros didáticos, fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América Latina”.

Nesta seção, analisamos as falas das participantes em relação à representação de que a Espanha é o modelo de ensino de espanhol. Percebemos que, (in)conscientemente, algumas delas associam a língua espanhola à Espanha e à variedade linguística do espanhol dito peninsular. Percebemos também que, na universidade 1, uma proposta interdisciplinar para o ensino da cultura latino-

americana foi pensada em relação aos cursos de licenciatura em Letras e em História. Apesar de a proposta ir ao encontro dos preceitos presentes nos Documentos Oficiais da Educação, não se pode (infelizmente) dar continuidade ao projeto. Na universidade 2, Maria centraliza a Espanha como país que fala e ensina a língua espanhola por excelência, enaltecendo, ainda, o Instituto Cervantes, e não tendo referências em relação aos países latino-americanos. Já Carla, coordenadora da universidade 3, associa naturalmente a Espanha como país para o qual é possível realizar viagens de intercâmbio, alegrando-se, contudo, pelo fato de que hoje em dia é possível viajar também para outros países hispânicos (parece que, apesar da proximidade, muito mais óbvia, entre Brasil e os países hispano-americanos, não havia, há um tempo atrás, a oferta de possibilidades como essa). Carla também acrescenta perceber uma grande contradição em relação à América Latina: enquanto esta lhe parece fundamental para a formação dos alunos, os livros didáticos com os quais eles têm contato são de editoras espanholas ou neles predominam a imagem desse país e de sua variante linguística. Para a professora Fernanda, os alunos entram no curso de Letras com uma representação muito restrita do que é a América Latina, não compreendendo a realidade (e quantidade) dos países hispano-falantes, e as variantes linguísticas existentes. Para ela, os alunos preferenciam a variante peninsular àquelas utilizadas nos países da Argentina e Uruguai, recordando o que Zolin-Vesz (2013, p. 61) declara: “Os povos dos países latino-americanos e suas respectivas variantes da língua espanhola pertencem a uma parte do continente vista como inferior, subdesenvolvida, atrasada. Vale dizer: a dos colonizadores, a dos invisíveis”. Por último, Vitória problematiza a questão da produção de materiais teóricos sobre a América Latina por espanhóis, refletindo sobre a legitimidade de se falar sobre o outro. Além disso, ela ressalta a importância de se discutir questões como essa com os alunos em formação, de modo a conduzi-los a tomar decisões mais autônomas, conscientes e reflexivas.

#### 4.3.2 Espanhol da Espanha X espanhol da América Latina

Nesta pesquisa, consideramos a língua como “[...] um lugar de experiências e práticas sociais que envolvem sujeitos atravessados por suas identidades sociais e relações de poder” (LESSA, 2013, p. 18). Ao utilizar, então, a expressão América

Latina, recorrente nas falas dos entrevistados, problematizamos, em seções anteriores, seu uso generalizante, para facilitar nossos discursos, e que acarreta, conseqüentemente, no apagamento de identidades formadoras da América hispânica e portuguesa: os índios, os camponeses, os negros, os gaúchos, os descendentes de portugueses, os descendentes de espanhóis, aqueles que descendem de nacionalidades que por aqui passaram, etc.

Ao representar os falantes de espanhol por meio das expressões latino-americano e espanhol, ou ainda, localizá-los como pertencentes à América Latina e à Espanha, estamos, muitas vezes inconscientemente, invisibilizando, por meio de rótulos, muitas identidades que caracterizam experiências e práticas próprias, além de estar envolvidos em relações de poder que se ocultam nessas expressões. Com essa problematização, não queremos, obviamente, sugerir que não mais se usem esses termos generalizantes, mas que, como formadores de professores de espanhol no Brasil, repensemos criticamente essas questões, e estendamos essa reflexão aos alunos, inclusive de forma teórica, com textos que embasem e sustentem a discussão. Nesta seção, analisamos, com base na retomada sobre América Latina e Espanha, as falas das participantes em que aparecem essas denominações, procurando descrever em que contextos elas se dão.

Na universidade 1, Marta é a favor de uma visão mais ampla do espanhol, porém, enquadra-o na classificação acima discutida: “[...] que ele tenha uma visão um pouco mais ampla do espanhol em todos os países que falam espanhol, uma noção da Espanha, uma noção de América Latina, e uma noção fronteiriça também, o Brasil e suas fronteiras” (MARTA, grifo nosso). É interessante observar que, além do espanhol da Espanha e do espanhol da América Latina, ela recorda do espanhol da fronteira, que possui características singulares, uma vez que a língua é o meio de contato mais utilizado entre os falantes que vivem nessas regiões, sendo um assunto que deve ser levado à sala de aula, de modo que os futuros professores estejam conscientes desse fenômeno linguístico.

Para Simone, da mesma universidade, “[...]o espanhol I é bem focado na questão da pronúncia, questão das diferenças linguísticas que há entre Espanha, América latina, então ele é bem assim pra ter uma noção geral do idioma [...]” (SIMONE, grifo nosso). Em sua fala, ela ressalta que nas aulas da disciplina de Espanhol I se foca em diferenças linguísticas entre a Espanha e a América Latina, agregando que, assim, o aluno terá uma “noção geral” do idioma. Ao realizar um

trabalho comparativo entre as diferenças linguísticas em que 19 países são vistos em comparação a um, é lógico que os alunos terão uma noção geral, uma pincelada bastante superficial sobre as muitas variantes existentes na América. É curioso pensar de que modo essas questões seriam levadas à aula pela professora, sendo provável que ela faça escolhas de variantes ou de países mais próximos ao Brasil, ou daqueles que se destacam nos materiais didáticos por ela utilizados. Como bem ressaltam as OCEM (BRASIL, 2006), o professor é um articulador de vozes, capaz de (in)visibilizar discursos, memórias, identidades, representações de uma cultura.

Na universidade 2, Maria utiliza-se de duas nomenclaturas para definir o espanhol: o europeu e o latino-americano: “[...] mesmo que tu tenha um título Espanhol, bom, de que espanhol nós estamos tratando? Que espanhol nós estamos ensinando na universidade? Quais são os traços desse espanhol? Eles tendem mais a um traço, uma pronúncia, um léxico mais europeu? Ou um traço, uma pronúncia, um acento mais latino-americano?” (MARIA, grifo nosso). Ao questionar o que está por detrás do nome da disciplina de Espanhol, ela questiona, por meio da expressão “(de) que espanhol”, quais as variantes linguísticas ensinadas na universidade. Em seguida, a coordenadora demonstra uma representação em relação às variantes do espanhol: elas se dividem em mais próximas à variante europeia ou mais próximas às variantes latino-americanas. Contudo, sabemos que não há uma variante do espanhol na Europa, inclusive, dentro deste país, há quatro línguas oficiais: o catalão, o basco, o galego e o castelhano, e muitas variantes dessas línguas. Também chamamos a atenção para o que Maria chama de “um traço, uma pronúncia, um acento mais latino-americano”, algo que não existe, pois não há um único acento nessa região geográfica, mas sim muitos acentos que constituem variantes linguísticas faladas nessa área, resultados de muitos (des)encontros: “[...] pode-se, portanto, problematizar a representação referente à unidade linguístico-cultural da América Latina, que apaga as línguas e culturas indígenas existentes no continente [...]” (LIMA, 2013, p. 40).

Maria, ao falar sobre as disciplinas de literatura do currículo, refere-se a duas literaturas possíveis de serem agrupadas: a espanhola e a latino-americana:

Onde está a literatura de expressão hispânica? Ela não tá só no Uruguai, só na Argentina, ela tá, ela tem áreas, ela pode tá lá na Índia, lá em não sei onde, entende? Então, por exemplo, trabalhar com essa ideia na literatura uma literatura de expressão é como a língua espanhola né, tem expressão no mundo, então

necessariamente não vou trabalhar só a literatura hispânica de natureza espanhola ou a latino-americana, mas também a gente tem a literatura hispânica no Caribe, então daí que se começou a pensar nas disciplinas e nos programas, nas caracterizações das disciplinas do PA (MARIA, grifo nosso).

Ao comentar sobre os pressupostos que embasam a disciplina de Literatura de Expressão hispânica (já analisados na seção anterior), Maria aclara que em sua universidade não se trabalha “só a literatura hispânica de natureza espanhola ou a latino-americana”. Assim, apesar de uma visão ampla, caracterizada pela escolha de não dividir as literaturas em dois blocos (Espanha e América Latina), a coordenadora, mesmo assim, refere essas nomenclaturas, de modo que torna possível perceber que a explicação para a disciplina ser de expressão hispânica (e não espanhola e latino-americana, como nas outras universidades) não é sustentada por representações de que há muitas literaturas hispânicas na América (e não somente uma literatura latino-americana), mas pela representação de que a literatura de natureza hispânica não se detém a países cuja língua materna é o espanhol, podendo estar em qualquer lugar do mundo.

Na universidade 3, Carla, ao comentar sobre os gostos dos alunos quando o assunto são as viagens de intercâmbio, diz que

[...] às vezes tem uma tendência que alguns querem ir para a Espanha, porque aí é Europa, acham que tudo tá na Europa. Em compensação tem outras que dizem eu quero ir pra Argentina, no lugar tal porque tal coisa, então não sei, eu acho que aqui na Letras é meio dividido, não vou te dizer que oh todos, a maioria quer ir pra Espanha, sabe, eu acho que assim como tem aqueles que querem ir pra Espanha tem aqueles que querem ir aqui pra América Latina (CARLA, grifo nosso).

Em sua fala, primeiramente ela refere a tendência de alguns alunos a irem para a Espanha, porque ela se localiza na Europa. Em seguida, comenta que outros preferem a Argentina, que se localiza na América. Para finalizar, ressalta que há escolhas que tendem para ambos os lados, para a Espanha e para a América Latina. Nesse contexto, apesar de citar apenas um país da América (a Argentina), ela generaliza as escolhas dos alunos, definindo seus destinos por meio das expressões generalizantes nesta seção problematizadas.

Já Júlia, também da universidade 3, ao comentar como se dá a presença das variantes linguísticas quando se fala em tradução, é a única que, apesar de utilizar-

se da nomenclatura espanhol da Espanha, espanhol da hispano América, assume uma postura crítica em relação a isso:

[...] em geral uma variedade desmarcada quando é na hispanoamérica, porque vai circular da Argentina ao México, mas com, pelo menos com essa divisão espanhol da Espanha espanhol da hispanoamérica, embora o espanhol da hispanoamérica não exista né, são muitos espanhóis na hispanoamérica (JÚLIA, grifo nosso).

Como percebemos, Júlia admite que, quando o assunto é a tradução para países da América hispânica, opta-se por “uma variedade desmarcada”. Ela usa a conjunção “mas”, seguida de, “pelo menos”, para explicar que há uma diferenciação entre o espanhol da Espanha e o da América (ainda que possa não ser a melhor). Em seguida, ela admite ser consciente de que não existe um único espanhol na América hispânica, mas muitas variantes, que ela chama de “espanhóis na hispanoamérica”. É interessante observar que, durante a entrevista, essa fala de Júlia aparece quando a pesquisadora que aqui fala lhe pergunta como se orientam os alunos a realizar a tradução de textos que circulariam por toda a América. Então, nesse contexto, ela responde que se optaria por essa variedade desmarcada, embora tanto ela como nós saibamos que não há uma variante neutra, todas as variantes possuem características próprias, singulares, que são reflexo daqueles que as falam, de suas culturas e tradições.

Após analisarmos os contextos nos quais o espanhol da Espanha aparece frente ao espanhol da América Latina, percebemos que somente uma das participantes, Júlia, problematiza essa generalização, estando consciente de que não há apenas uma variante linguística do espanhol na América. As demais falas aparecem em contextos em que as participantes caracterizam as disciplinas ou o currículo de espanhol, e ainda, quando Carla fala sobre as preferências de viagens de intercâmbio por parte dos estudantes.

#### **4.4 Políticas linguísticas em relação ao espanhol**

Lagares (2006) diz que as decisões tomadas no âmbito da língua são sempre decisões de índole política. Nesse sentido, desde a aprovação de uma lei como a Lei 11.161/2005, até a mais simples escolha de que texto levar para a aula de espanhol são consideradas ações políticas, e especificamente, de políticas



linguísticas que mobilizam representações sociais, e que estão intimamente ligadas à construção da identidade. Nas falas de algumas participantes, emergiram representações relacionadas a políticas linguísticas do espanhol, ou, como veremos também, à falta delas.

Na universidade 2, chamou-nos a atenção a presença de uma professora que não é titular, ou seja, ela está na instituição como professora leitora. De acordo com a coordenadora Maria:

[...]é uma professora que ela é pesquisadora e professora e ela recebe uma bolsa do governo espanhol e uma bolsa da universidade, então esse é o sustento dela né, ela é bolsista e ela tem a obrigação, comprometimento de desenvolver língua, arte, cultura, metodologia de ensino e extensão, e colaborar com o Cervantes e com o consulado (MARIA, grifo nosso).

A professora leitora, que aqui chamamos de Beatriz, é espanhola, e possui uma bolsa do governo da Espanha e da universidade à qual está vinculada no país. O benefício cobre seu sustento no Brasil durante o período em que aqui ficar, contudo, em troca, ela deve se comprometer com o desenvolvimento da língua, arte, cultura, metodologia de ensino e extensão, colaborando com o IC e com o consulado da Espanha no Rio Grande do Sul. Ao perguntarmos à própria Beatriz sobre como se deu a sua vinda ao Brasil e à universidade 2, ela explica sobre as bolsas disponibilizadas pelo governo espanhol

[...] hay unas becas que se llaman, son de auxiliares de conversación, que son unas becas para ir a otro país para, para ayudar en el aula, como profesor de español, entonces cuando yo terminé, estaba en el último curso de carrera y ya cuando terminé, solicité unas becas de auxiliar de conversación, eran en Europa y Estados Unidos y Canadá [...] (BEATRIZ, grifo nosso).

Acima, ela comenta a respeito de bolsas para atuar como auxiliar de professor de espanhol, às quais ela chegou a concorrer, mas não foi contemplada. Em seguida, ela fala sobre as bolsas de leitorado, com destino a muitos lugares do mundo. A tarefa dos selecionados para esse tipo de bolsa é dar aulas de língua espanhola, colaborar com o consulado da Espanha em Porto Alegre, e colaborar como professora no Instituto Cervantes. Beatriz adiciona ainda, no tocante à língua espanhola: “[...] yo, digamos que la estoy divulgando porque la estoy enseñando [...]” (BEATRIZ, grifo nosso).



Como podemos perceber, acima, o governo da Espanha investe em bolsas de diferentes modalidades (auxiliar de professor e professor de espanhol são apenas duas delas) para muitos lugares. No caso da primeira, Beatriz diz recordar que eram oferecidas viagens para os EUA, à Europa e ao Canadá. Em relação à segunda, ela comenta, em determinado trecho da entrevista, que havia alguns destinos pelos quais os candidatos poderiam optar, entre eles estava o Brasil, para o qual ela já havia vindo, e que lhe suscitou interesse. Além disso, Beatriz comenta, em relação à língua espanhola, que “a está divulgando”, enquanto Maria agrega que, entre suas tarefas, está a colaboração para com o IC e o consulado da Espanha em Porto Alegre. A oferta de bolsas é, assim, uma de muitas ações políticas que promovem a variante do espanhol falado da Espanha, que “[...] passa a ser vista e vendida como um bem necessário, desejável e desejado pelas suas características intrínsecas” (DEL VALLE, 2007, p. 38).

Para compreender um pouco mais sobre essa política, Calvet (1999) propõe que a língua espanhola, como língua supercentral<sup>6</sup>, passou e ainda passa por projetos de expansão, desenvolvendo uma ideologia denominada *hispanofonia*, em que a língua espanhola é considerada a materialização de uma ordem coletiva, e a Espanha é o país que exerce por excelência um papel central. É interessante observar ainda que esse projeto glotopolítico espanhol visa ao Brasil e aos EUA como destinos “naturais” para a expansão da língua espanhola, entrando em conflito com o projeto de integração regional, linguística e cultural da América do Sul (LAGARES, 2013). Assim, podemos afirmar que a bolsa de leitorado que Beatriz possui é parte de um projeto maior (glotopolítico), que, como visto acima, foi pensado para o Brasil e os EUA, principalmente.

A professora leitora, ao demonstrar sua representação sobre qual espanhol ensinar no Brasil, reafirma que a variante da Espanha (em referência ao castelhano) se converteu na **marca Espanha**, indo ao encontro dos projetos expansionistas descritos por Calvet (1999) e Lagares (2013):

[...] una representación de un país, claro, va a querer el español va a divulgar el español, por ejemplo el español de España, que ahora se ha convertido en la marca España, enseñar el español, bueno... o el español de Argentina, hay que enseñar el español de Argentina, bueno... hay que enseñar español y el profesor va a decidir qué

---

<sup>6</sup> Ver mais detalhes sobre essa caracterização em Calvet (1999).

español enseñar pero no porque uno sea mejor que otro, sino porque el profesor se va a haber identificado o si no se haber identificado le va a gustar o le va a traer más un español que otro, pero no, pero hay que quitar de la idea que hay un español mejor que otro [...] (BEATRIZ, grifo nosso).

É interessante observar que, apesar de sua nacionalidade espanhola, e de claramente reconhecer o negócio que está por detrás da língua, “el español de España, que ahora se ha convertido en la marca España”, para Beatriz a representação de língua é que não “hay un español mejor que otro”, ou seja, ela não considera sua variante linguística melhor que a variante falada na Argentina, para usar a referência de país citado por ela mesma. Além disso, a professora frisa, por meio da locução verbal “hay que quitar”, a necessidade de acabar com os estereótipos e representações de que há um espanhol (uma variante linguística) melhor que outro. É como um paradoxo: ao mesmo tempo em que trabalha para a Espanha, sendo parte de um projeto maior de divulgação de sua variante, ela crê na necessidade de se reconhecer que não há variante melhor ou pior, apenas variantes de uma mesma língua, o espanhol.

De modo a compreendermos um pouco mais sobre as investidas espanhola, voltemos a Lagares (2013), que retoma o ano de 1990, quando a Real Academia Espanhola (doravante RAE), formula uma política pan-hispânica que objetiva reorientar o policentrismo (característica histórica da língua espanhola) para uma situação de controle normativo e centralizador. O lema dessa política é *Unidade na diversidade*, sendo seu propósito

[...] manter a ‘unidade’ da língua espanhola mediante a elaboração de instrumentos normativos de carácter internacional, uma gramática, um dicionário e uma ortografia, em colaboração com as outras vinte e uma academias que formam a *Asociación de Academias de la Lengua* (LAGARES, 2013, p. 194).

Contudo, Lagares (2013) assim como os autores lidos nesta pesquisa, defendem a inexistência de uma norma culta do espanhol internacional ou transnacional (em referência, aqui, a uma variedade que seria a das classes médias-altas urbanas), que seja comum a todos os países cuja língua materna é o espanhol. Sendo assim, a variedade almejada pelo pan-hispanismo é, na verdade, um modelo e não uma variedade real, utilizada pelos falantes da língua. Não obstante, apesar

dos reforços em políticas linguísticas de divulgação, Beatriz reconhece que ainda são necessários mais investimentos:

Sí que es cierto que antes de venir para acá tenía esa cuestión del Mercosur, y aquí, entre unas cosas y otras me doy cuenta que el español, perdón, el inglés, sigue siendo la lengua que todo el mundo quiere estudiar que aun perteneciendo a Mercosur y que y Brasil estando rodeado de países que hablan español... creo que todavía hay mucho que hacer algo a respecto... no sé si es cuestión de divulgación, no de divulgación, no sé, no sé...(BEATRIZ, grifo nosso).

No início de sua fala, a professora comenta que antes de vir para o Brasil “tenía esa cuestión del Mercosur”, frase que nos indica, após a leitura de toda a sua fala, que sua representação era a de que, pelo Mercosul, houvesse a busca pelo aprendizado do espanhol, devido às possibilidades que esse acordo abre em relação aos países membros. Contudo, ao citar o inglês, ela deixa claro que o que encontrou aqui foi a hegemonia desta língua, que “sigue siendo la lengua que todo el mundo quiere estudiar”, situação nem sequer o Mercosul conseguiu mudar. Para Beatriz, “todavía hay mucho que hacer”, e uma possível mudança seria uma maior divulgação linguística.

Estamos de acordo em relação ao fato de que a língua inglesa exerce grande influência em nosso país, ela “[...] é um grande negócio no Brasil, assim como nos demais países da América Latina e, pensando bem, no resto do mundo” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 12), e, do mesmo modo que ocorre na Espanha, ela é vista (e vendida) como uma mercadoria. Nesse contexto, podemos perceber, pela fala de Beatriz, que há certa *rivalidade* entre ambas as línguas, indispensáveis para a comunicação em nosso mundo globalizado. Para ela, uma opção seria investir ainda mais na divulgação do espanhol. Mas quem faria essa divulgação? Que variante do espanhol seria visibilizada? E quais outras seriam invisibilizadas? Pois, apesar de a política pan-hispânica considerar as 21 academias da língua espanhola, e de a Espanha enaltecer sua função no processo de integração latino-americana, os países hispano-americanos não são chamados a participar de seus benefícios, ao contrário, eles acabam disputando espaço no mercado de ensino de espanhol, caso dos diplomas CELU e DELE.

Mantendo sua postura em relação à necessidade de maior divulgação da língua espanhola no Brasil, Beatriz revela outra representação: a de que o Brasil está mais aberto a aprender espanhol que a Espanha a aprender português:

Sí que es cierto, por otro lado, *sí que me sorprende*, sí he dicho que talvez necesitaría más divulgación, *pero sí que me sorprende que por ejemplo que Brasil está más abierto a aprender español, talvez sea por su situación no sé geográfica, en fin, que al mejor España en aprender portugués, fijate, en España que yo sepa no hay lectores de portugués teniendo Portugal al lado, solo ahora*, no sé, hace muy poquito, un año, el port, *la gente está empezando a estudiar portugués porque piensa que Brasil, en Brasil puede haber alguna opción de trabajo, solo ahora, entonces comparando ese interés de Brasil por el español no tiene nada que ver, interés de portugués en España* (BEATRIZ, grifo nosso).

A surpresa da professora ao perceber que nós, brasileiros, estamos mais abertos a aprender espanhol tenta ser justificada pela situação geográfica, afinal, Brasil está rodeado de países hispano-falantes. Contudo, ela desconhece a presença de professores leitores de português na Espanha, ainda que lá também haja uma “pré-disposição” geográfica, pois Portugal encontra-se ao lado dela. Beatriz diz que só recentemente se começou a estudar português, e a explicação não é o gosto por essa língua, mas a possibilidade de se viajar ao Brasil para trabalhar. Para ela não há como comparar ambos os interesses.

Lagares (2009) também ressalta o fato de que o “interesse” da Espanha em relação ao Brasil perpassa a “venda” da variedade espanhola da língua, mas nada se faz em relação ao possível ensino de português nesse país. Na direção contrária, os acordos entre Brasil e os países do Mercosul se caracterizam por preverem a adoção de medidas educativas equivalentes no tocante ao ensino das línguas portuguesa e espanhola.

Voltando às considerações sobre a política pan-hispânica, Lagares (2013) chama a atenção para o papel da RAE, que, em meio a essa política linguística, reconhece a variação das normas de uso da língua espanhola, pois, para exercer seu controle precisa, primeiramente, assumir a pluralidade e a diversidade para, em seguida, e com base em sua autoridade histórica, estabelecer quais os limites aceitáveis dessa diversidade, prezando o lema de “*unidade na diversidade*”. Trazemos essa consideração, pois, em determinado momento da entrevista, Beatriz admite que, antes de vir para o Brasil e apropriar-se de nossa realidade, não tinha

conhecimento do que representava o espanhol nas fronteiras. Eis aqui um bom exemplo da estratégia da RAE, que afirma reconhecer a variação linguística, a pluralidade e a diversidade do espanhol, mas que, ao mesmo tempo, não divulga aos professores espanhóis o fenômeno das variantes do espanhol na fronteira.

Retomando as falas das participantes, Fernanda percebe que no material didático utilizado em sua universidade predominam exemplos culturais da Espanha, bem como a variante desse país: “[...] o livro é muito pesado nesse sentido né ele tem uma carga de exemplos culturais muito fortes da Espanha amostras de áudio têm muito da Espanha e o que tem da América Latina tu vê que é forçado, nem sempre é um latino-americano falando [...]” (FERNANDA, grifo nosso). Como vemos, ela caracteriza o livro como “pesado”, pelo fato de conter “uma carga de exemplos culturais muito fortes da Espanha”. Além disso, nas amostras de áudio, prevalece a variante espanhola, enquanto as poucas que representam as variantes latino-americanas são “forçadas”, ou seja, são representações das variantes, e não os falantes reais dessas variantes falando-as em contextos verdadeiros.

O material didático utilizado pela universidade 2, do qual Fernanda falava, é de uma editora espanhola (Difusión). Fernanda conta que, entre os livros de espanhol analisados, esse era o que continha mais amostras de variantes linguísticas (imaginemos, então, como eram os demais). Outro fato considerado foi o valor do material, uma vez que eles são adquiridos pelos alunos. Por último, Fernanda diz que os exemplares analisados são de editoras espanholas, normalmente, pois, ou não se consegue material produzido por países hispano-americanos e que sejam comercializados no Brasil, ou estes possuem preços inviáveis.

É porque não há material didático produzido aqui na América Latina, então material didático que nós temos, e digo não há ... o não há coloca entre aspas, não há uma comercialização de nenhum material produzido na América latina eu desconheço né, então o que tem sempre uma produção espanhola, que no melhor dos mundos ele tenha uma adaptação para brasileiros, para o ensino de espanhol para brasileiros, e ainda assim a adaptação é de chorar né, porque a gente sabe que por mais que adaptem não é por ai né (FERNANDA, grifo nosso).

Até o momento, falávamos das investidas espanholas que, por meio de políticas linguísticas como o pan-hispanismo promoviam sua variante do espanhol, a partir de um “planejamento de corpus”, estreitamente relacionado a um

“planejamento de status”. Essas políticas propiciam um aumento na economia, à medida em que aumenta o consumo em áreas como o turismo, produtos culturais e produtos gastronômicos. Nessa perspectiva, a língua espanhola funcionaria como um “sector de arrastre” (BERDUGO, 2001 *apud* LAGARES, 2010) para outros setores da economia. Todo esse processo de política linguística de promoção do espanhol pelo governo da Espanha, seus órgãos de fomento e grandes empresas, refletem nos processos de ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil.

Desse modo, é compreensível a quantidade de materiais didáticos em língua espanhola comercializados no Brasil, pela Espanha. Porém, as OCEM (BRASIL, 2006) frisam, como vimos na seção 4.3.1, o papel do professor de espanhol em relação aos materiais utilizados, orientando-o a ser um produtor de seu próprio material, consciente e crítico em relação aos conteúdos veiculados em materiais prontos para o uso. Assim, reconhecemos na fala de Fernanda a consciência de que o livro utilizado em sua universidade invisibiliza a América Latina e suas variantes linguísticas, não dando a elas o espaço e a qualidade necessários. Contudo, ela também reconhece que não há comercialização de outros materiais que provenham de países hispano-americanos, “o que tem sempre uma produção espanhola”, que muito raramente é adaptada ao aluno brasileiro; ela dá ênfase, ainda, ao caráter dessa adaptação por meio da expressão popular: “é de chorar né”.

A universidade 2 concorreu a um edital de intercâmbio estudantil para países da América: Chile, Uruguai, Paraguai, Colômbia e Argentina. Porém, somente dois deles demonstraram interesse em participar do convênio, a Argentina e o Uruguai, sendo que este último respondeu após muito tempo, vencendo o prazo. Citamos esse fato, pois implica uma representação que coincide com o que acabamos de tratar sobre os materiais didáticos produzidos na América Latina. Ao parecer, enquanto na Espanha há um grande interesse em planejamento de políticas linguísticas e divulgação do espanhol, nos países hispano-americanos faltam investidas nessa direção.

Indo ao encontro do que acabamos de tratar, é muito interessante o modo como Fernanda (de origem uruguaia) interpreta o apoio do Instituto Cervantes à formação de professores de sua universidade, uma vez que compreende sua atuação como enriquecedora para os futuros professores. Reconhece que seria muito bom se tivéssemos professores/pesquisadores de países da América Latina para também atuar na formação, porém “[...] há uma ausência muito grande de

colaboração dos outros países em relação à área linguística aqui” (FERNANDA), o que dificulta conseguir outros órgãos/participantes dessas propostas. Por outro lado, a universidade não cobra por um dos principais programas de formação para professores de espanhol oferecidos, levando à falta de verba para financiar participantes de outros países. O Instituto Cervantes, com sede em POA-RS, oferece gratuitamente suas oficinas, facilitando a promoção de eventos voltados ao espanhol na universidade. O que vemos aqui é, novamente, uma falta de iniciativa dos outros países (temos que considerar até mesmo que por motivos financeiros) em fomentar sua variante do espanhol, e uma forte iniciativa espanhola.

Ao questionar a professora Ana, também da universidade 2, sobre a importância dos países latino-americanos para a formação de seus alunos de Letras, ela enfatiza a dificuldade de se encontrar materiais em relação a esses países:

Eu acho que sim que são importantes porque na verdade, em primeiro lugar eu diria que nós precisaríamos estar muito bem informados sobre esses países irmãos que estão próximos e que a gente acaba sabendo tão pouco sobre eles, eu procuro normalmente informações, não consigo muito, eu queria por exemplo ter mais vídeos disponíveis com atividades interessantes, procuro no youtube alguma coisa eu acho mas, acho normalmente dos países que a gente conhece mais, eu queria achar mais coisas do Paraguai por exemplo, mas não acho nada do Paraguai, acho muito importante sim e nós sabemos muito pouco desses países e temos, não temos assim muitos recursos como professor para procurar, trazer mais para a sala de aula né, os aspectos culturais desses países, e até linguísticos com certeza, por exemplo, o próprio o Paraguai, tu descobre depois de muito tempo que o Paraguai é bilíngue né, que há o Guaraní [...] porque os materiais são tipicamente espanhóis né, se não são espanhóis são meras adaptações dos materiais produzidos na Espanha, lamentavelmente os países da América Latina não têm dinheiro pra investir na produção de materiais entre outros motivos, políticos, enfim, que eu não saberia (ANA, grifo nosso).

No início de sua fala, ela caracteriza os países latino-americanos como “importantes”, acrescentando que “nós precisaríamos estar muito bem informados sobre esses países irmãos”. Contudo, ela delimita os países aqueles “que estão próximos”. Ana diz que nós sabemos pouco sobre eles, algo que os dados da pesquisa de Lessa (2004), trazidos anteriormente, confirmam. A professora agrega ainda que procura informações, não obtendo muito sucesso, pois não acha “nada do Paraguai”. Percebemos na fala de Ana a representação de que além de ser muito difícil conhecer os países latino-americanos, não há muitos recursos para o



professor de espanhol utilizar no tocante a isso, uma vez que os materiais são “tipicamente espanhóis” ou “meras adaptações dos materiais produzidos na Espanha”, fato que se dá em função de que os países da América Latina “não têm dinheiro pra investir na produção de materiais entre outros motivos, políticos, enfim”.

Apesar de reconhecermos como correta a informação de que a Espanha produz material didático para o ensino de espanhol (pois sua comercialização é parte das políticas linguísticas para promoção da língua), nem tão correta assim é a informação de que não há muito poucos materiais sobre os países hispano-americanos. Com uma breve busca no *google* de cada país, encontramos jornais online locais, páginas de divulgação cultural, horóscopo, blogs de receitas, etc. Tudo isso pode (e deve) ser utilizado pelo professor como material didático para o ensino de espanhol. O que a representação de Ana traz à tona, assim como as falas de Fernanda, é a falta de livros produzidos na América e que podem ser adquiridos no Brasil. Pensamos que essa questão está relacionada à falta de políticas linguísticas que invistam no ensino de espanhol por parte desses países, mas não seria uma desculpa para o não ensino de suas variantes no Brasil, uma vez que, como bem ressalta Paraquett (2012a, p. 397)

[...] resta-nos formar professores que sejam capazes de viver as vantagens que a produção de materiais pode trazer para sua prática, das quais ressalto a possibilidade de viver a experiência da autonomia, principalmente a partir da adoção de abordagens críticas de ensino e aprendizagem de ELE<sup>7</sup>.

Nesta seção, realizamos uma breve retomada das políticas linguísticas da Espanha, com especial atenção ao projeto glotopolítico do pan-hispanismo, e a promoção e divulgação de uma variedade idealizada que, na verdade, é um modelo, uma proposta, e não uma variante real de um grupo social. Compreendemos também que essas políticas fazem com que cheguem ao Brasil livros didáticos (além de outros materiais) produzidos com base na referência cultural espanhola, e cuja variante é aquela falada em Madri (castelhano). Por meio das falas das participantes, deparamo-nos com a consciência de que predominam materiais provenientes desse país, e uma crítica no tocante à falta de livros produzidos por países latino-americanos. Essas representações nos fazem pensar que, enquanto a

---

<sup>7</sup> Paraquett (2012a) fala aqui dos professores que atuam nas escolas brasileiras. Pensamos o mesmo em relação aos professores formadores, aqueles que atuam nas universidades.



Espanha investe em políticas linguísticas, os países hispano-americanos, que, como sabemos, não possuem nem de longe o capital espanhol, deixam de investir, sendo muito difícil encontrar materiais didáticos autênticos desses países. Foi possível perceber também, por meio da professora Fernanda, o mesmo movimento em relação à divulgação cultural ou a viagens de intercâmbio para a América Latina: não há muito interesse da parte desses países em participar de eventos na universidade 2, em relação à formação de professores de espanhol, ou, ainda, há falta de interesse ou muita burocracia para a realização de viagens estudantis, sendo que o único país que aceitou um intercâmbio foi a Argentina.

Vale retomar ainda que, apesar das não investidas hispano-americanas quando o assunto é o ensino de espanhol no Brasil, isso não é justificativa para que o professor se acomode e aceite continuar invisibilizando a América Latina. É preciso formar professores autônomos, que se sintam parte da América Latina, que conheçam suas manifestações culturais e a importância de nosso diálogo como vizinhos, “[e]nquanto isso não acontece, o professor fica refém de discursos alheios aos interesses da educação brasileira, alimentando crenças que não colaboram para nossa integração continental” (PARAQUETT, 2012a, p. 399).

#### **4.5 As representações sociais dos formadores e seus efeitos para a constituição da identidade do futuro professor de espanhol**

Até o presente momento, analisamos as falas das participantes e compreendemos suas representações em relação à América Latina e às variantes linguísticas do espanhol. A partir dessas representações, é possível inferir seus possíveis efeitos para a constituição da identidade de professor de espanhol dos alunos de Letras das universidades.

Compreendemos que as sociedades atuais, as quais Hall (2006) chama de modernidade tardia, são caracterizadas pela “diferença”, “[...] elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições do sujeito’- isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2006, p. 17). Se essas sociedades não se desintegram, consoante Hall (2006), é porque os diferentes elementos que nela convivem e nossas identidades podem se articular em certos momentos. Assim, segundo o autor, descarta-se a ideia anterior de que a identidade era algo inato, com o qual nascíamos, para uma visão de que

sua construção se dá ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, e, mesmo assim, permanece sempre incompleta, ou seja, nós estamos a todo momento reconstruindo nossas identidades atuais ou construindo novas. Esse (complexo) processo se dá por meio das representações: todos nós nascemos com o que Hall (2006) chama de uma “falta de inteireza”, a qual, inconscientemente, tentamos “preencher” a partir do nosso exterior, “[...] pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (HALL, 2006, p. 39, grifo do autor). Desse modo, ao longo de nossas vidas, somos homens ou mulheres, professores, arquitetos, artesãos, mexicanos, brasileiros, panamenhos, brancos, pardos, latino-americanos, etc., sem que isso, como vimos, afete a sociedade em que vivemos.

Por meio do conceito de identidade retomado acima, compreendemos que os alunos de Letras-Português/Espanhol, não iniciam o curso com uma identidade prévia de professores de espanhol, pois sempre nos constituímos em relação aos outros. A identidade de professor começa a ser construída ao longo de sua formação (podendo modificar-se também após esse período), principalmente a partir de sua exposição com as representações veiculadas pelos professores formadores e sua própria identidade, pelos materiais didáticos utilizados, pelas oportunidades às quais têm acesso e pelos sujeitos com os quais ele convive durante toda a formação.

Com base nos dados gerados e analisados durante as seções anteriores, foi possível perceber que, nas três universidades, segundo as falas das participantes, os alunos de Letras-Português/Espanhol são convidados, desde o primeiro dia de aula, a reconhecer que a língua espanhola é língua materna de muitos países, e que essa língua varia. Isso é perceptível à medida que os professores (pois aqui nos referimos a todos, não somente às professoras participantes desta pesquisa) de espanhol possuem diferentes nacionalidades e utilizam também diferentes variantes linguísticas. No caso das professoras entrevistadas, uma era uruguaia, uma espanhola, uma brasileira com parentes uruguaios, e as outras três brasileiras sem parentesco em países hispânicos. Porém, na universidade 3, há mais 3 professores de espanhol, também com diferentes nacionalidades. Das 6 professoras entrevistadas, 5 utilizam uma variante rio-pratense do espanhol, e 1 utiliza a variante espanhola.

Ademais, nas três instituições, organizam-se viagens de intercâmbio para diferentes países (até o momento para a Argentina, o Chile, a Espanha e o Uruguai), ou recebem-se nativos vinculados aos cursos de Letras ou a outros cursos, que vêm

à universidade para estudar e participar de eventos. Também se organizam eventos, como saraus e sessões de filmes, cujo conteúdo visibiliza a heterogeneidade hispânica. Contudo, quando o assunto é o espaço que a língua espanhola ocupa nos currículos de Letras-Português/Espanhol, a questão muda.

Como podemos perceber na leitura da análise realizada na seção 4.1, as disciplinas de espanhol têm um espaço menor em relação às disciplinas de língua portuguesa e da área das humanas. Esse espaço é dividido entre disciplinas de língua, de literatura/cultura e de estágio. Diante dessa situação, as professoras reconhecem a dificuldade de mostrar aos alunos, em um curto período de tempo, todos os países hispânicos e suas variantes linguísticas, admitindo que elas trabalham com a consciência de que muita coisa deveria ser visibilizada, mas não é. Há também há uma visível disparidade na divisão das disciplinas de literatura, nas universidades 1 e 3, em que o espaço, no currículo, destinado às literaturas espanholas é maior que o espaço destinado às literaturas hispano-americanas. Uma solução encontrada pelas professoras Fernanda e Júlia, professoras de literatura, é ensinar a literatura dos países hispano-americanos por meio de agrupamentos em blocos, uma alternativa viável, que está dentro do possível, considerando a (pouca) carga horária destinada ao ensino de espanhol, e aqui, especificamente, de literatura hispano-americana. Esses agrupamentos corresponderiam a áreas mais amplas que as nações, com características culturais e sociais próximas, como, por exemplo, a cultura mesoamericana, a cultura andina e a cultura do Rio da Prata, alguns agrupamentos utilizados por Júlia, pensados por Ángel Rama.

O que podemos perceber, até o presente momento, é que nas três universidades aos alunos de Letras se oportuniza o reconhecimento de que a língua espanhola é falada em muitos países. Porém, ao mesmo tempo, a organização curricular é desigual para as disciplinas de espanhol e de português, o que, por extensão, leva os professores das disciplinas a repensar constantemente a organização de suas aulas. Mesmo assim, vemos que as professoras admitem que há muito pouco espaço para as disciplinas de língua e literatura/cultura hispânica, e, dentro dessa carga horária, torna-se difícil levar aos alunos todos os países que falam espanhol; assim, elas apresentam os países de modo superficial, pincelado. Além disso, há também uma disparidade na divisão das disciplinas de literatura hispano-americana e espanhola, o que leva os professores de literatura hispânica a repensar o ensino das disciplinas por meio de agrupamentos transnacionais.

Como nesta seção estamos tratando dos efeitos que as representações dos participantes podem incidir sobre a constituição da identidade dos futuros professores de espanhol, pensamos que a carga horária dedicada ao ensino de espanhol está diretamente ligada ao seu aprendizado: quanto menos contato o aluno tiver com os professores e os conteúdos aprendidos, menos oportunidades de conhecer e de conviver com aspectos linguísticos, literários, culturais, sociais e políticos dessa língua ele terá. Sabemos que o aluno brasileiro é, em sua maioria, um aluno que, ao mesmo tempo em que trabalha, estuda, e que pouco ou nenhum momento será dedicado por ele, fora da sala de aula, ao estudo da/em língua espanhola.

Outro aspecto que pode incidir sobre sua formação identitária é o espaço destinado à América Latina e suas variantes linguísticas nas aulas de espanhol, pois se é necessário “[...] promover a formação de uma consciência crítica [...], a fim de contribuir para a consciência socio-histórica dos alunos, para a descolonização de saberes e para o reconhecimento e a compreensão de outras versões de nossa história” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 13), isso só é possível por meio da visibilidade da América Latina nas aulas de espanhol, nas quais os alunos serão, semanalmente, convidados a repensar suas representações e atitudes em relação aos latino-americanos, e a reconhecer-se como latino-americanos. A partir dessa reflexão, indagamos: será que a carga horária é suficiente para, em um período de 7 a 9 semestres (caso das universidades participantes) conduzir os alunos a esse nível de consciência em relação à importância de reconhecer-se enquanto parte da América Latina? Pensamos que muito ainda deveria ser feito nesse sentido, e o primeiro passo é repensar a estrutura curricular dos cursos de Letras-Português/Espanhol, oportunizando mais espaço para as disciplinas de espanhol.

Dentro das limitações acima referidas, percebe-se que as professoras dão subsídios para que os alunos se reconheçam como latino-americanos, por meio de um olhar mais local, voltado à América Latina.

[...] eu gosto muito de trabalhar nessa perspectiva mais integracionista de entender o Brasil na América Latina e fazer essas comparações e entender o contrário também, o quando esses países de língua espanhola foram importantes pra formação brasileira em muitos aspectos né, quando a gente recorta pelo período das ditaduras, o quanto eles receberam escritores brasileiros, e o contrário, o Brasil recebeu escritores hispânicos exilados, esse

contato foi sempre tão presente, eu gosto muito de trabalhar nessa perspectiva de entender-se como brasileiro, mas também o brasileiro entendendo-se como latino-americano (JÚLIA, grifo nosso).

Na fala de Júlia, os subsídios que oferece são comparações entre a história do Brasil e dos demais países latinos, em uma perspectiva que ela denomina “integracionista”. Também Simone ressalta a importância de se olhar para a América Latina e, a partir de sua cultura, compreender a nossa realidade:

[...] que eles tenham uma visão ampla do que é a América latina, e que eles consigam perceber que a gente vive no continente, isso é um mosaico, de tantas diferenças culturais que a gente não se dá conta, então assim em termos de literatura, em termos de pintura, em termos de costume, coisas que eles às vezes não fazem ideia que exista, eu acho que isso é extremamente importante pra gente pensar o nosso país, a nossa vida, os nossos costumes, então essa visão geral que eu busco sempre trazer pra eles (SIMONE, grifo nosso)

Comparar aspectos que ocorrem em países da América Latina, e, a partir deles, pensar o modo de ser e viver do brasileiro, é algo realizado também nas aulas da professora Fernanda, que, a partir de temas como a terceirização ou os conflitos entre professores e alunos nas escolas, discute, por meio de textos e vídeos, a mesma realidade ocorrendo em outros países latino-americanos. Para ela, esse movimento faz com que repensemos o lugar que ocupamos no mundo, compreendendo que o que ocorre aqui também ocorre nos demais lugares.

[...] então tu trazer dados da América Latina, podendo fazer com que eles se deem conta que eles pertencem à América Latina e que o Brasil não é uma ilha, que tem todos os problemas, e o resto não tem nenhum desses problemas que o Brasil tem, os problemas são mundiais, mas como é que o mundo hispânico também apresenta isso...enfim” (FERNANDA, grifo nosso).

Através da análise das falas das professoras, pensamos que, se o que elas dizem realmente ocorrer, na prática, está sendo construído, em suas aulas, um espaço para repensar a nossa história e a sociedade em que vivemos, propício à construção de uma identidade latino-americana.

Outro aspecto que deve ser observado diz respeito à produção e veiculação de materiais didáticos para o ensino de espanhol no Brasil, e que, em sua maioria, ou são feitos na Espanha, ou são meras adaptações brasileiras desses

materiais. Como podemos perceber na análise das falas das participantes, somente duas delas chamam a atenção para a importância de se problematizar, em sala de aula, com os futuros professores de espanhol, a produção desses materiais.

[...] eu acho que a gente tem uma grande contradição, que é os materiais que a gente tem, prontos por exemplo, são muitos...ã focando pra Espanha, então mesmo se tu pegar os livros assim do plano nacional do livro didático, eu tenho alunas do doutorado e mestrado analisando esses livros, a gente vê que que tem, eles falam em variação mas tu, quando tu vai olhar a maioria dos textos é da Espanha, a maioria dos textos, depois é da Argentina, algum do Uruguai, então eu acho que assim é superinteressante a gente alertar os alunos pra isso, trabalhar com as culturas enfim desses outros países pra eles poderem suprir essas diferenças [...] (CARLA, grifo nosso).

Para Carla, alertar os alunos é algo importante, pois auxilia os alunos a suprir a ausência de variantes linguísticas nos livros didáticos, quando eles forem atuar nas escolas brasileiras. Para Vitória, é imprescindível discutir essas questões no tocante ao material didático com os futuros professores:

Só tem um detalhe assim que não não gosto não gosto muito, que é que os textos teóricos aos quais a gente tem acesso geralmente são de sociolinguistas espanhóis não hispano-americanos, então a gente tem muita visão teórica de sociolinguistas, não que eles não vão falar das Américas, só que os livros aos quais eu tenho acesso, que eu levo pra sala de aula que falam por exemplo das variantes hispano-americanas, ele é escrito por um linguista espanhol então é uma coisa é, é eu não sei, é uma coisa de eu estou falando do outro, até que ponto ele está falando de forma completa do outro, que são questões que eu também discuto com os alunos em sala de aula. Então eu acredito que se o professor não tem conhecimento teórico e não tem capacidade de refletir teoricamente isso, ele dificilmente vai tomar decisões mais autônomas mais conscientes mais reflexivas (VITÓRIA, grifo nosso).

É interessante observar que sua representação do professor de espanhol vai ao encontro daquela destacada pelas OCEM (BRASIL, 2006), para as quais o professor deve estimular uma estratégia consciente por parte do aluno, a da reflexão sobre e na língua aprendida; e da imagem almejada por Lessa (2013), para a qual o professor é um problematizador de questões como as que aqui se discutem, em relação à produção de materiais pela Espanha, ampliando os horizontes culturais dos alunos, de modo que a sala de aula seja um espaço no qual emergjam a diversidade cultural e as múltiplas memórias.

Pensamos que a problematização de questões como essa, do domínio de produção dos materiais por parte da Espanha, é fundamental em sala de aula, e está diretamente ligada às representações dos alunos, sendo elemento que pode incidir na construção de sua identidade, afinal, se o aluno, durante sua formação, nunca foi motivado a ser crítico na hora de escolher o material que vai utilizar em suas aulas, ou até mesmo instigado a produzir seu próprio material, ele simplesmente será um reproduzidor das representações sociais presentes nesses materiais, contribuindo, ainda que inconscientemente, para o apagamento da América latina e suas variantes linguísticas, e para a propagação de estereótipos que “[...] nos rotulam como atrasados, subdesenvolvidos, inferiores e que culminam nessa invisibilidade” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 16).

Ainda no tocante às variantes faladas na América Latina, chama-nos a atenção o fato de que somente uma professora tenha problematizado a expressão “espanhol da América Latina”.

[...] em geral uma variedade desmarcada quando é na hispanoamérica, porque vai circular da Argentina ao México, mas com, pelo menos com essa divisão espanhol da Espanha espanhol da hispanoamérica, embora o espanhol da hispanoamérica não exista né, são muitos espanhóis na hispanoamérica (JÚLIA, grifo nosso).

É preciso explicar o contexto em que, durante a entrevista, se dá a fala acima, de Júlia. Ela, além de atuar como professora no curso de Letras-Português/Espanhol, atua também como professora das disciplinas de tradução para o espanhol, do curso de bacharelado em Tradução, de sua universidade. Assim, quando a indagamos sobre qual variante do espanhol utilizar quando a tradução seria veiculada em toda a América hispânica, ela respondeu-nos que “em geral uma variedade desmarcada”. Contudo, ela, em seguida, reconhece que não há essa variedade, que ela é, na verdade, uma opção viável, que possibilita a compreensão do espanhol em qualquer um desses países, uma vez que há uma grande variedade de variantes nessa região.

Pensamos que esse é outro ponto a ser levado à sala de aula e refletido (com)juntamente aos alunos, para que, ao utilizar termos generalizantes para se referir aos 19 países que falam espanhol na América, ou aos falantes dessas variantes, eles estejam conscientes de tudo o que está por detrás dessas locuções,



que facilitam nosso discurso, mas que “[...] podem, no entanto, levar à equivocada compreensão de que há unidade nessas diversidades” (PARAQUETT, 2013, p. 11).

É preciso voltar, ainda, à questão dos materiais didáticos e refletir acerca de uma representação que aparece nas falas de algumas das participantes: a falta de materiais para o ensino de espanhol produzidos na América Latina e por países hispânicos:

[...] eu procuro normalmente informações, não consigo muito, eu queria por exemplo ter mais vídeos disponíveis com atividades interessantes, procuro no youtube alguma coisa eu acho mais, acho normalmente dos países que a gente conhece mais, eu queria achar mais coisas do Paraguai por exemplo, mas não acho nada do Paraguai, acho muito importante sim e nós sabemos muito pouco desses países e temos, não temos assim muitos recursos como professor para procurar, trazer mais para a sala de aula né, os aspectos culturais desses países, e até linguísticos com certeza, por exemplo, o próprio o Paraguai, tu descobre depois de muito tempo que o Paraguai é bilíngue né, que há o Guarani [...] porque os materiais são tipicamente espanhóis né, se não são espanhóis são meras adaptações dos materiais produzidos na Espanha, lamentavelmente os países da América Latina não têm dinheiro pra investir na produção de materiais entre outros motivos, políticos, enfim, que eu não saberia (ANA, grifo nosso).

Na fala da professora Ana, há um breve relato sobre a dificuldade de se conseguir materiais sobre países hispano-americanos, salvo aqueles que são mais visibilizados nos próprios materiais espanhóis, como, por exemplo, a Argentina e o Uruguai. Esse relato é seguido por uma crítica à produção de materiais, tipicamente espanhola ou uma mera adaptação desta. A representação de Ana em relação aos países latino-americanos é que eles “não têm dinheiro pra investir na produção de materiais entre outros motivos, políticos, enfim [...]”, que ela não saberia explicar.

É preciso, enquanto formadores de professores, estarmos atentos para que a falta de produção de materiais didáticos pela América hispânica, não seja apenas uma desculpa para nos acomodarmos e utilizarmos os materiais provenientes da Espanha, carregados de representações que privilegiam a visibilidade desse país e sua variante linguística (castelhana), invisibilizando a América Latina e suas variantes. Como vimos na seção 4.4, em que a fala da professora Ana foi problematizada, apesar de muitos países serem apagados ou estereotipados nos materiais comercializados no Brasil, aos quais temos acesso, é possível, com uma rápida busca pelo *google* de cada país hispano-americano, encontrar suportes que



veiculam diferentes gêneros didáticos, como horóscopo, receitas, comentários de leitores, relatos de sujeitos reais falando sobre assuntos específicos, etc., textos que podem (e devem) ser utilizados como material didático nas salas de aula brasileiras, tanto no que concerne à formação de professores, como no contexto da formação de alunos das escolas regulares. A exposição dos alunos a contextos reais de uso da língua espanhola, e a visibilização das variantes latino-americanas é o melhor meio de dar sentido ao léxico aprendido, e de expor o aluno à cultura do outro, que “[...] também habita em mim, cujo contato possibilitaria o desabrochar do sujeito inconsciente [...]” (LIMA, 2013, p. 70).

Em suma, percebemos, nesta seção, que há, ainda, muito a se fazer em relação à tão almejada integração continental do Brasil à América Latina no contexto da formação de professores de espanhol no Brasil, pelo menos no que tange ao escopo desta pesquisa. Em alguns pontos, é possível perceber que avançamos quando olhamos para o modo como as professoras de literatura buscam levar, da melhor maneira possível, a América Latina e suas variantes à aula de espanhol, por meio de grandes blocos que ultrapassam as nações; ou, ainda, no reconhecimento da necessidade de se problematizar, perante a formação de professores, a identidade do brasileiro enquanto latino-americano. Contudo, a grade curricular dos cursos de Letras-Português/Espanhol ainda precisa ser repensada, por meio de uma perspectiva que reconheça a importância de se ter mais espaço para as disciplinas de espanhol. Também se deve repensar o espaço que a América Latina ocupa na divisão curricular e no interior de cada uma das disciplinas; a produção de materiais espanhóis; a falta de materiais didáticos comercializados no Brasil por países latino-americanos; e a compreensão de que termos generalizantes, como a própria locução *América Latina*, podem incidir no apagamento da diversidade linguística e cultural presente nessa região.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, é um dos limites para os quais os PCN (BRASIL, 2000) chamam a atenção, sem os quais os alunos teriam dificuldades para interagir no mundo social. Para o documento, através da confrontação fundamentada, os alunos poderão entender as diferentes linguagens e suas manifestações, superando representações que fundamentam o achismo. Esse documento orienta que, por meio do debate e do diálogo, o professor auxilie o aluno a construir um ponto de vista articulado, a partir do qual ele (o aluno) passaria da posição de mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis, a agente capaz de pensar criticamente e de ser produtor de seu próprio material.

Outro ponto ressaltado pelos Documentos Oficiais da Educação é o respeito e preservação das diferentes manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, “[...] como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam autorizar” (BRASIL, 2000, p. 9).

Nesse sentido, a formação de professores de espanhol no Brasil deve conduzir os alunos a repensarem suas opiniões e pontos de vista através da exposição ao outro, o falante da língua espanhola. Em meio a esse (complexo) processo mental de representação social (MOSCOVICI, 1978/2007), somos convidados, inconscientemente, a repensar quem somos, onde estamos, e o nosso papel no mundo, pois ao reconhecer o outro, em toda a sua complexidade, (re)construímos nossa identidade.

Nesta pesquisa, buscamos desvendar, em meio ao processo de ensino/aprendizagem do espanhol, a (in)visibilidade da América Latina e de suas variantes linguísticas, “[...] encadeada a questões históricas e políticas” [PARAQUETT, 2013, p. 9), e compreendida como fundamental para o processo de integração continental do Brasil à América Latina. Nesse sentido, reconhecemos o papel do professor de espanhol que, consoante Zolin-vesz (2013, p. 14), é capaz, conjuntamente aos meios de comunicação e aos materiais didáticos, de “[...] fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América latina”. Assim, olhamos para a formação de professores de espanhol no Brasil, especificamente para três

universidades do Rio Grande do Sul, que (ainda) oferecem a licenciatura em Letras-Português/Espanhol, buscando perceber o espaço que a América Latina ocupa (ou não) nos cursos de Letras dessas instituições.

Neste capítulo, tecemos alguns comentários e considerações para as análises realizadas a partir das representações das falas das participantes, e discorreremos sobre o objetivo principal desta pesquisa, o espaço dedicado à América Latina e suas variantes linguísticas na formação dos futuros professores de espanhol.

Sobre as representações sociais em relação à América Latina, percebemos uma estratégia, por parte das professoras de espanhol, de dividir a América Latina em áreas ou blocos, como elas denominam, que ultrapassam os limites nacionais de cada país. Esses agrupamentos se dão por meio das características linguísticas, culturais e sociais dos povos hispano-americanos, e facilitam o ensino da língua e literatura, considerando que a carga horária para o espanhol é menor que aquela destinada ao ensino de língua portuguesa, e, ainda, que, no caso das disciplinas de literatura e cultura, há uma disparidade entre o espaço destinado à literatura espanhola e o espaço destinado à literatura hispano-americana.

[...] a questão do hispano-americano também é um problema assim também é problema na disciplina porque entender hispano-americano como a soma das culturas de 19 países e aí ter as nacionalidades como padrão **ou** pensar em regiões mais amplas que englobariam diferentes países, mas que teriam proximidade cultural, em geral eu opto por esse segundo esquema (JÚLIA, grifo nosso).

Parece-nos que, diante do contexto apresentado, a opção por dividir a América Latina em área/blocos transnacionais é viável, desde que a organização das aulas seja bem planejada, que os textos utilizados sejam teoricamente embasados e que as escolhas das professoras deem conta da pluralidade de vozes presentes na América Latina.

Outra representação das participantes no tocante à América Latina é o reconhecimento da identidade do brasileiro como latino-americano, que ocorre por meio de referências que relacionam a imagem do brasileiro ao continente americano, e de expressões como “fazemos parte da América Latina”, “porque a gente está dentro”, “que eles [os alunos] pertencem à América Latina”, “que o Brasil não é uma ilha” e “o brasileiro entendendo-se como latino-americano”. Percebemos também uma perspectiva que pode induzir os alunos a repensarem, por meio da

exposição ao outro, a sua realidade, suas crenças e representações, em uma tentativa de perceber aspectos em comum entre os brasileiros e os latino-americanos: “eu gosto muito de trabalhar nessa perspectiva de entender-se como brasileiro, mas também o brasileiro entendendo-se como latino-americano (JÚLIA, grifo nosso).

O reconhecimento, pelas participantes, de que somos parte da América Latina é, com certeza, válido. Contudo, uma pesquisa publicada pela BBC Brasil (ARUGUETE, 2012), em dezembro de 2015, mostrou que somente 4% dos brasileiros se identificam como latino-americanos, enquanto 79% se identificam somente pelo gentílico (brasileiros). Os dados, como vemos, são alarmantes, e reafirmam a necessidade de um ensino que convide os alunos a repensar, a partir do confronto com a realidade social, política e cultural latino-americana, sua identidade, sua história, sua própria realidade. “[S]e pretendemos desenvolver um olhar e uma interpretação do mundo social alicerçados em nosso lugar sócio-histórico, ou, ainda, se queremos formar cidadãos críticos, precisamos fazer opções em nossas salas de aula que promovam a leitura crítica do mundo, acorrentada a uma reflexão sobre nossa situação socio-histórica, seja como docentes, seja como aprendizes” (LESSA, 2013, p.25).

Além de reconhecer que somos latino-americanos, as participantes também demonstram representações em torno da identidade que constitui o latino-americano. Para elas, a América Latina é formada com base na diversidade. Para a professora Fernanda, há “três grandes identidades formadoras da América Latina”: o indígena, o negro e o gaúcho. Indo ao seu encontro, a professora Júlia reconhece que a identidade latino-americana é composta por traços indígenas, africanos, rurais e camponeses. Essas representações precisam ser levadas à sala de aula e refletidas (com)juntamente aos alunos, bem como utilizadas para repensar o modo como essas identidades são contempladas nos livros didáticos, nos quais, consoante Lessa (2004), as populações indígenas e rurais figuram folcloricamente, como “apêndices culturais”, sem vez nem voz.

Sobre as representações sociais no tocante às variantes linguísticas do espanhol, percebemos uma tendência, marcada principalmente na fala da coordenadora Maria, de associar a Espanha a um modelo de espanhol. Essa associação “beira o natural” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 57), e é constante nas falas da participante, sendo perceptível, em menor ocorrência, nas falas das outras duas

coordenadoras. É interessante fazer uma observação quanto à relação entre a formação das coordenadoras e suas representações sobre a língua espanhola e a América Latina. Enquanto as duas coordenadoras que não possuem formação na área do espanhol acabam por demonstrar, por meio de conteúdos implícitos ou explícitos, representações em que a centralidade da Espanha é reforçada, a coordenadora Carla, que tem ampla formação na área do espanhol (e que inclusive atua como professora de espanhol), tem conhecimento das questões tratadas nesta pesquisa, e problematiza, assim como as professoras Vitória e Fernanda, a ampla produção de materiais em/sobre língua espanhola.

Nas falas das participantes, foi possível perceber também, a referência aos falantes de espanhol por meio das expressões “latino-americano” e “espanhol”, ou ainda, sua localização como pertencentes à “América Latina” e à “Espanha”. Não que essas locuções não possam ser utilizadas, mas no contexto de estudo em questão, no qual a invisibilidade da América latina busca ser desvendada, elas são tomadas como generalizantes, facilitadoras de nossos discursos, e seu uso sem qualquer reflexão pode levar à imagem de unidade, quando na verdade, a América Latina é formada pela pluralidade (PARAQUETT, 2013).

Na análise do contexto em que essas expressões generalizantes apareceram nas falas das participantes, somente em um dos casos ela foi problematizada. É o caso da professora Júlia, que, ao falar da tradução para o espanhol, comenta que, no caso de que o material traduzido circule em toda a América hispânica, é necessário, “[...] pelo menos com essa divisão espanhol da Espanha espanhol da hispanoamérica, embora o espanhol da hispanoamérica não exista né, são muitos espanhóis na hispanoamérica” (JÚLIA, grifo nosso). Como vemos, Júlia reconhece a presença de muitas variantes do espanhol na América, apesar de fazer uso de expressões generalizantes.

Sobre os efeitos das representações dos participantes para a constituição da identidade de professor de espanhol dos alunos de Letras, formados pelas três universidades, pensamos, primeiramente, que a exposição dos alunos, desde o início do curso, à representação de que muitos países falam a língua espanhola e de que essa língua varia é, com certeza, muito importante para a formação de sua identidade como professor. Contudo, a questão do espaço é algo a se pensar. Como vimos, o currículo não apresenta uma divisão igual entre ambas as línguas (português e espanhol) e suas literaturas. Dentro de um curto espaço de tempo, as

professoras são desafiadas a pensar a melhor maneira de levar aos alunos a língua e a cultura/literatura de 21 países que falam a língua espanhola como língua oficial. Há ainda o problema da divisão nas disciplinas de literatura, observado nas universidades 1 e 2, nas quais, há uma disparidade entre o número de literaturas voltadas à Espanha (maior) e o número de literaturas voltadas à América Latina (menor). Com essa observação, deixamos claro que não estamos propondo que a literatura espanhola ocupe um pequeno espaço nos currículos, até porque reconhecemos sua importância histórica para a formação dos povos hispano-americanos, e a relevância de suas produções literárias. O que propomos é uma divisão um pouco mais igualitária, em que a América Latina possa ser realmente visibilizada. Pelo modo como estão organizados os currículos, atualmente, percebemos a falta de tempo para mostrar, em sala de aula, um pouco da cultura e das variantes linguísticas de todos os países hispano-americanos, o que é claramente visto nas falas das professoras e até mesmo das coordenadoras. Essas escolhas incidem diretamente na formação da identidade dos futuros professores, pois da maneira como está a organização curricular, não é possível promover uma formação crítica, com base na consciência da importância que a América Latina tem para a compreensão de nossa realidade, uma formação que dê subsídios para que os alunos que estão sendo formados sejam professores capazes de dar continuidade ao processo de integração continental do Brasil à América Latina tão enfatizado por Paraquett (2012a).

Porém, apesar do pouco espaço para as disciplinas de espanhol e do número pequeno de disciplinas de literatura hispano-americanas, as professoras de literatura encontraram um meio de mostrar aos alunos a América Latina dividida em áreas transnacionais, agrupadas a partir de características que as assemelhem linguística, cultural e socialmente. Outro ponto positivo é o reconhecimento da importância de levar os alunos a compreender sua identidade como latino-americanos. Se as professoras, na prática, realizam o que dizem em suas falas, acreditamos que nossas universidades estão formando professores conscientes de que o Brasil está localizado na América Latina, algo que parece óbvio, mas que, se recordarmos os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto de Relações Internacionais da USP, em que somente 4% dos brasileiros se reconhece como latino-americano, perceberemos que há um longo caminho a percorrer se queremos que esse percentual aumente nas próximas gerações.

No tocante aos materiais didáticos, duas representações diferentes são veiculadas pelas participantes: a primeira delas diz respeito à necessidade de problematizar em sala de aula a comercialização de materiais didáticos provenientes da Espanha ou que, se produzidos na América, são meras adaptações dos materiais espanhóis. Essa representação, se realmente levada à sala de aula, é muito importante para a formação do futuro professor, que deve compreender o papel crítico do formador, e ser estimulado a ser produtor de seus próprios materiais, e não simplesmente reprodutor de representações que centralizam a Espanha e uma única variante do espanhol, e que invisibilizam ou rotulam os povos latino-americanos como atrasados, subdesenvolvidos e inferiores (ZOLIN-VESZ, 2013). A segunda representação no tocante aos materiais didáticos diz respeito à falta de materiais produzidos na América e que realmente visibilizem essa região e suas variantes linguísticas. Em meio a essa discussão, discorreremos sobre o cuidado que devemos tomar, como professores de espanhol, para não utilizar a falta dessas produções como desculpa para acomodarmos e utilizarmos o material que já está pronto. Recordamos que toda decisão tomada no âmbito da língua é uma decisão de política linguística (LAGARES, 2013), e a (simples) escolha entre utilizar o material (espanhol) que está pronto ou ir em busca de amostras reais de uso da língua, como comentários de falantes do Paraguai, por exemplo, em uma página de bate papo do país, e transformá-las em material didático, veicula representações sociais que, por extensão, podem refletir na formação da identidade dos alunos.

Por último, somente uma professora, Júlia, problematiza o uso de uma expressão generalizante utilizada por ela mesma: “espanhol da hispanoamérica”, indo ao encontro das abordagens que utilizamos nesta pesquisa. Pensamos que esse tipo de problematização deve ser tópico das aulas de espanhol, pois sua compreensão convida os futuros professores a repensarem a crença da América Latina como um todo, desvendando-a como o que ela realmente é: um conjunto de muitos países, muitas variantes, muitas culturas e crenças, unidos por “uma longa história de luta” (FIGUEIREDO, 2010 *apud* PARAQUETT, 2013, p. 11).

A análise dos dados nos leva a perceber que a América Latina é pauta nas reformulações curriculares recentes dos cursos de Letras-Português/Espanhol analisados, e está presente nas aulas de espanhol e em ações pensadas para a formação adicional dos alunos, como cursos de intercâmbio, palestras e saraus, por exemplo. Porém, pensamos que seu espaço ainda é muito pequeno, e precisa ser



ampliado e repensado pela coordenação e pelos professores de espanhol. Há, ainda, muito que se fazer no tocante à formação dos futuros professores, e a problematização das questões abordadas na análise dos dados, junto aos estudantes, é primordial se realmente quisermos contribuir para a transformação de nossas memórias, de modo que, quando haja outra pesquisa, ao serem questionados sobre os gentílicos ou expressões com os quais se identificam, a primeira resposta dos alunos de nossas escolas seja: “latino-americanos”.

Esta pesquisa tentou, em primeiro lugar, contribuir para os estudos que desvendam “a (in)visibilidade da América Latina e das variedades latino-americanas da língua”, por meio de um olhar voltado ao espaço que ela ocupa (ou não) na formação de professores de espanhol no Brasil. Os objetivos traçados inicialmente puderam ser alcançados, chegando às respostas buscadas no princípio da investigação. Esperamos que seus resultados possam contribuir para que as universidades participantes repensem sua organização curricular, para que os professores participantes repensem sua atuação em sala de aula, visando a aperfeiçoar seu trabalho como veiculadores de representações e memórias. Se possível, esperamos também que esta pesquisa seja lida por outras universidades que oferecem a licenciatura em espanhol ou que têm interesse em oferecê-la, e por estudantes de Letras-Português/Espanhol, a fim de descortinar crenças em relação à América Latina, e possibilitar a reflexão sobre sua importância para a constituição de nossa identidade enquanto brasileiros.

Os resultados aos quais chegamos nos instigam a dar continuidade às pesquisas nessa área, “(re)discutindo o papel do ensino e da aprendizagem da língua espanhola no contexto brasileiro” (PARAQUETT, 2013), através do olhar do futuro professor de espanhol, compreendendo quais são suas representações em relação à América Latina em diferentes etapas da constituição de sua identidade de professores (no primeiro semestre, na metade do curso e na sua finalização). Quanto à pergunta que norteou esta pesquisa, e que também dá nome a ela (Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras-Português/Espanhol), pensamos que sim, que a América Latina está presente nos currículos analisados, embora seu espaço (ainda) não seja suficiente para alcançar o objetivo maior dos estudos aos quais nos filiamos.



Queremos o reconhecimento de outras versões de nossa história, a integração de nossos povos e o espaço necessário para que a pluralidade de vozes que nos constituem possa ser finalmente escutada.

## REFERÊNCIAS

Almeida Filho, J.C.P. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, 1(1), p.15-29.

ARUGUETE, Natalia; SCHIJMAN, Bárbara. “A linguística é fundamental para a integração regional”, afirma Elvira Arnoux. Entrevista com Elvira Arnoux [12 set. 2012] **IHU On-Line Revista Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo. 12 st. 2012. Disponível em:  
<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/513456%ADa%ADlinguistica%ADe%ADfundamental%ADpara%ADa%ADintegracao%ADregional%ADafirma%ADelvira%ADarnoux?tmpl=component&print=1&page=> Acesso em: 06 mai. 2015.

BARBOSA, Márcia Horácio. Ler e refletir a literatura de testemunho latino-americana. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 87-99.

**BRASIL**. Lei nº 11. 161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 8 jan. 2013.

**BRASIL**. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. OCEM. Brasília, DF, 2006. Disponível em<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2013. 239 páginas.

**BRASIL**. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN. Brasília, DF, 2000. Disponível em<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2013. 71 páginas.

**BRASIL**. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN. Brasília, DF, 1998 . Disponível em<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2013. 71 páginas.

BRESOLIN, Ana Regina. Los hermanos e a nossa esperteza – análise de uma piada sobre argentinos. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 24 v.

CALVET, L.-J. (1999). **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon.

CAMPOS, Simone Nascimento. Gente de Brasil: la enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños. **Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, n. 11, p. 184-194, 1999-2000.

DEL VALLE, J. (2007). La lengua, patria común: La Hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In J. Del Valle (ed.), **La lengua, ¿patria común?** Ideas e ideologías del español. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 31-56.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. *Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil*. In: FIAPE. I CONGRESSO INTERNACIONAL, 1., 20-23/03-2005, Toledo. **El español, lengua del futuro**. Espanha, ES: governo da Espanha, Disponível em: <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Ponencias/2005\\_ESP\\_05\\_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4ce16](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4ce16)>. Acesso em: mar. 2013.

EL ESPAÑOL se convirtió en 2012 en la segunda lengua más hablada el mundo. **La Vanguardia**, Madrid, 14 feb. 2013. Disponível em: <http://www.lavanguardia.com/vida/20130114/54360852169/espanol-segunda-lengua-mas-hablada-mundo-2012.html#ixzz2KsKpKZNe>. Acesso em 17 feb. 2013.

EL ESPAÑOL: uma lengua viva. **Instituto Cervantes**, Madrid, 2014. Disponível em: <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf> Acesso em: 04 abr. 2015.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. (2005) *El español en Brasil*. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no BRASIL**. São Paulo: Parábola Editorial.

FLICK, U. (2009) **Introdução à pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 3ª Ed.

GUIMARÃES, Thiago. *Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa*. **BBC BRASIL**, Londres, 21 dez. 2015. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217\\_brasil\\_latinos\\_tg](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg) Acesso em 01 jan. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: ed. DP&A, 2006.

LAGARES, Xoán Carlos. *A política expansionista do espanhol e a realidade brasileira*. **Grial**. T. 47, No. 184. *A esmorga 50 anos depois (outubro, novembro, dezembro, 2009)*, pp. 82-87. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/29753343>. Acesso em 10 agos.2015.

\_\_\_\_\_. *O espaço político da língua espanhola no mundo*. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(52.2): 385-408, jul./dez. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200009&script=sci_arttext) Acesso em 10 abr.2015.

LESSA, Giane da Silva Mariano. **Lá na América Latina...Um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. *Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor*. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 24 v.

LIMA, Lucielena Mendonça de. Reconhecer-se como brasileiro ao conhecer a heterogeneidade linguístico-cultural hispano-americana. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 50(1): 45-53, Jan./jul. 2011. Disponível em [:http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a03v50n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a03v50n1.pdf). Acesso em 06 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 24 v.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTÍNEZ-CACHERO, Laseca Álvaro. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones**. Madrid, 1 octubre 2009.

Disponível em:

<[http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/lengua+y+cultura/ari140-2009](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009)>. Acesso em: 29 set. 2012. Texto puesto en el sitio del Real Instituto Elcano, en el apartado Lengua y Cultura.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: LOPES, Luiz da Moita (Org.). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Mercado de Letras, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PARAQUETT, Márcia. Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira. **Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas, Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/Anais/ficha.htm>. Acesso em 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, n. 6 (3), p. 1-23, 2009a. Disponível em: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>>. Acesso em 08 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê – Diálogos Interamericanos. Instituto de Letras da UFF, n. 38, p. 123-138, Niterói/RJ, 2009b. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf> . Acesso em 8 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais didáticos**

**para o ensino de línguas na contemporaneidade:** contestações e proposições. Bahia: Ed. EDUFBA, 2012a, p. 379-403.

\_\_\_\_\_. A língua espanhola e a Linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abeache**, São Paulo: ABH, v. 1, n. 2, 2012b, p. 225-239. Disponível em: [http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache\\_n2/2\\_225-239.pdf](http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n2/2_225-239.pdf). Acesso em 8 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. e MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **A Linguística Aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola.** **Revista Inventário, 12ª edição – Jan – Julho. 2013.** Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/12/A%20Lingu%C3%ADstica%20Aplicada%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: ed. Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). **A linguística que nos faz falhar.** São Paulo: ed. Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular.** RS, 2009. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2013. 258 páginas.

ROMERO, Gregorio Pérez de Obanos. La situación del español en Brasil. **Revista Desde Macondo**, n. 4, p. 50-74, 2010.

VILLA, Laura; DEL VALLE, José. ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 45-55, 2008.

VILHENA, Flavia Braga Krauss de. Sobre a invisibilidade das variedades lingüísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 24 v.

ZOLIN-VESZ, Fernando. (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 24 v.

## APÊNDICE A –ROTEIROS DE PERGUNTAS À COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS/ESPAÑHOL DA UNIVERSIDADE 1

Dados do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenadora: \_\_\_\_\_

### Perguntas:

- 1) Quem trabalhou na elaboração do currículo de Letras-Português/Espanhol, especificamente para as disciplinas voltadas à língua espanhola?
- 2) Poderia contar-me como se deu essa elaboração? A partir de quais critérios foram escolhidas as disciplinas? Foram discutidos pontos-chave a ser tratados em cada uma delas?
- 3) Que egresso, de modo geral, é esperado para o curso de Letras/Português-Espanhol?
- 4) Gostaria que me falasse um pouco sobre algumas disciplinas que constam no currículo em vigência, e as quais refiro a seguir:
  - a. Espanhol I: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - b. Espanhol II: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - c. Espanhol III: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - d. Espanhol IV: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - e. Espanhol V: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - f. Espanhol VI: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?

- g. Cultura e literatura latino-americana I: Qual cultura e literatura latino-americana? A partir de que conceito se trata aqui a expressão "latino-americana"? Quais são os objetivos dessa disciplina? Ao terminá-la o aluno deve estar apto a quê?
- h. Cultura e literatura latino-americana II: o mesmo da disciplina acima.
- i. Cultura e literatura latino-americana III: o mesmo da disciplina acima.
- 5) No tocante à formação dos futuros professores de espanhol, a coordenação de Letras organiza cursos/oficinas/eventos ou outras atividades específicas a esse público? Se sim, quais? Os temas dessas atividades partem da escolha de quem? Quem seriam os ministrantes?
- 6) Há viagens de intercâmbio, cursos ou eventos em países de língua espanhola para os quais os alunos de Letras-Português/Espanhol podem optar em participar? Quais? Para quais países?
- 7) Na sua opinião, os alunos saem da graduação aptos para reconhecer e saber lidar com a heterogeneidade da língua espanhola?
- 8) Quantos são os professores das disciplinas de língua espanhola? Como se dá a distribuição das disciplinas que cada um lecionará? Há algum critério relacionado à nacionalidade para a escolha dos professores de espanhol?
- 9) Acha que são suficientes os conteúdos de língua espanhola para atingir aquele perfil de egresso previsto?



## APÊNDICE B- ROTEIRO DE PERGUNTAS À COORDENAÇÃO DA UNIVERSIDADE 2

Dados do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenadora na universidade: \_\_\_\_\_

Perguntas:

- 1) Quem trabalhou na elaboração do currículo de Letras-Português/Espanhol, especificamente para as disciplinas voltadas à língua espanhola?
- 2) Poderia contar-me como se deu essa elaboração? A partir de quais critérios foram escolhidas as disciplinas? Foram discutidos pontos chave a ser tratados em cada uma delas?
- 3) Que ingresso, de modo geral, é esperado para o curso de Letras/Português-Espanhol?
- 4) Gostaria que me falasse um pouco sobre algumas disciplinas que constam no currículo em vigência, e as quais refiro a seguir:
  - a. Língua e aprendizagem: a partir de que concepção de língua se elaborou essa disciplina?
  - b. Espanhol II: língua e cultura: a partir de que concepção de cultura se parte? Quais são os objetivos dessa disciplina? Qual língua e qual cultura é/são esta/s?
  - c. Espanhol IV: língua e variação: que concepção de variação se adota para essa disciplina? Qual(is) variação(s) é(são) abordada(s) em aula? Que conceito de variação o aluno que termine essa disciplina deverá ter?
  - d. Literatura de expressão hispânica e identidade cultural I: o que você definiria aqui como identidade cultural? Qual(is) literatura(s) é(são) enfatizada(s) em aula? Quais são os objetivos dessa disciplina?

e. Literatura de expressão hispânica e identidade cultural II: mesmas perguntas anteriores: o que você definiria aqui como identidade cultural? Qual(is) literatura(s) é(são) enfatizada(s) em aula? Quais são os objetivos dessa disciplina?

5) No tocante ao curso de formação, que sabemos que o curso de Letras realiza aos alunos do currículo de espanhol, poderia contar-me um pouco sobre como surgiu a ideia? Como se dá a elaboração desse evento? As oficinas trazidas têm por base temas que partem da escolha de quem?

Recordaria alguma oficina ou momento no qual a América Latina esteve em destaque? Alguma oficina colocou em foco as variedades hispano-americanas?

6) Há viagens de intercâmbio, cursos ou eventos em países de língua espanhola para os quais os alunos de Letras-Português/Espanhol podem optar em participar? Quais? Para quais países?

7) Na sua opinião, os alunos saem da graduação aptos para reconhecer e saber lidar com a heterogeneidade da língua espanhola?

8) Quantos são os professores das disciplinas de língua espanhola? Como se dá a distribuição das disciplinas que cada um lecionar? Há algum critério relacionado à nacionalidade para a escolha dos professores de espanhol?

9) Acha que são suficientes os conteúdos de língua espanhola para atingir aquele perfil de ingresso previsto?

### **APÊNDICE C- ROTEIRO DE PERGUNTAS À COORDENAÇÃO DA UNIVERSIDADE 3**

Dados do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenadora aqui: \_\_\_\_\_

Perguntas:

- 1) Conte-me um pouco sobre tua formação;
- 2) És falante de espanhol?
- 3) Tu tens contato familiar ou de amizades em algum país hispano? Se sim, em qual(is)?
- 4) Que ingresso, de modo geral, é esperado para o curso de Letras/Português-Espanhol?
- 5) Chegaste, em algum momento, a participar da elaboração da grade curricular do curso de Letras-Português/Espanhol, especificamente no tocante às disciplinas de LE?
- 6) No tocante à formação dos futuros professores de espanhol, a coordenação de Letras organiza cursos/oficinas/eventos ou outras atividades específicas a esse público? Se sim, quais? Os temas dessas atividades partem da escolha de quem? Quem seriam os ministrantes?
- 7) Quantos são os professores das disciplinas de língua espanhola? Como se dá a distribuição das disciplinas que cada um lecionará? Há algum critério relacionado à nacionalidade para a escolha dos professores de espanhol?
- 8) Defina-me o que para ti é a LÍNGUA ESPANHOLA.
- 9) Na sua opinião, os alunos saem da graduação aptos para reconhecer e saber lidar com a heterogeneidade da língua espanhola?

- 10) Em que medida a América Latina e os países hispano-americanos em geral são importantes para a formação dos futuros professores de espanhol?
- 11) Preferencias alguma variedade do espanhol?
- 12) Saberias me dizer que espaço ocupa a América hispana no curso de Letras/Português-Espanhol como um todo?
- 13) Lembras de algum momento no qual ocorreu algo relacionado à América hispana? Algum curso, palestra, etc.
- 14) O curso de Letras tem algum convênio com algum órgão que promove a língua espanhola?
- 15) Há viagens de intercâmbio, cursos ou eventos em países de língua espanhola para os quais os alunos de Letras-Português/Espanhol podem optar em participar? Quais? Para quais países?
- 16) Acha que são suficientes os conteúdos de língua espanhola para atingir aquele perfil de egresso previsto?
- 17) Ver a possibilidade de ter uma cópia das referências bibliográficas utilizadas para as disciplinas ministradas, como também de algumas atividades feitas em aula.

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS À PROFESSORA SIMONE, DA UNIVERSIDADE 1

Dados do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professora de espanhol aqui e fora: \_\_\_\_\_

Perguntas:

- 1) Conte-me um pouco sobre sua formação como professora de Língua Espanhola;
- 2) Tu tens contato familiar ou de amizades em algum país hispano? Se sim, em qual(is)?
- 3) Chegaste, em algum momento, a participar da elaboração da grade curricular do curso de Letras-Português/Espanhol, especificamente no tocante às disciplinas de LE?
- 4) Quais disciplinas ministras (currículo de espanhol)?
- 5) Pedir que me fale um pouco sobre a(s) disciplina(S) ministrada(s):
  - a. Espanhol I: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - b. Espanhol II: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - c. Espanhol III: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - d. Espanhol IV: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - e. Espanhol V: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?

- f. Espanhol VI: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
- g. Cultura e literatura latino-americana I: Qual cultura e literatura latino-americana? A partir de que conceito se trata aqui a expressão "Latino-Americana"? Quais são os objetivos dessa disciplina? Ao terminá-la o aluno deve estar apto a quê?
- h. Cultura e literatura latino-americana II: o mesmo da disciplina acima.
- i. Cultura e literatura latino-americana III: o mesmo da disciplina acima.
- 6) Na sua opinião, os alunos saem da graduação aptos para reconhecer e saber lidar com a heterogeneidade da língua espanhola?
- 7) Em que medida a América Latina e os países hispano-americanos em geral são importantes para a formação dos futuros professores de espanhol?
- 8) A qual variedade de espanhol dá preferência nas aulas?
- 9) Saberias me dizer que espaço a América hispana ocupa em suas aulas? Lembra de algum momento no qual mencionaste alguém ou algo relacionado à América hispana?
- 10) Utilizas algum livro didático nas disciplinas ministradas? Se sim, qual(is)? Que outros materiais utilizas?
- 11) Ver a possibilidade de ter uma cópia das referências bibliográficas utilizadas para as disciplinas ministradas, como também de algumas atividades feitas em aula.

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS ÀS PROFESSORAS FERNANDA E ANA, DA UNIVERSIDADE 2

Dados do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professora: \_\_\_\_\_

Perguntas:

- 1) Trabalhaste na elaboração do currículo de Letras-Português/Espanhol, especificamente para as disciplinas voltadas à língua espanhola?
- 2) Poderia contar-me como se deu essa elaboração? A partir de quais critérios foram escolhidas as disciplinas? Foram discutidos pontos chave a serem tratados em cada uma delas?
- 3) Conte-me um pouco sobre sua formação como professora de Língua Espanhola;
- 4) Tu tens contato familiar ou de amizades em algum país hispano? Se sim, em qual(is)?
- 5) Quais disciplinas ministras (currículo de espanhol)?
- 6) Gostaria que me falasse um pouco sobre algumas disciplinas que constam no currículo em vigência, e as quais refiro a seguir (PERGUNTAR SOMENTE SOBRE AS QUE ELA MINISTRA):
  - a. Língua e aprendizagem: a partir de que concepção de língua se elaborou essa disciplina?
  - b. Espanhol II: língua e cultura: a partir de que concepção de cultura se parte? Quais são os objetivos dessa disciplina? Qual língua e qual cultura é/são esta/s?



c. Espanhol IV: língua e variação: que concepção de variação se adota para essa disciplina? Qual(is) variação(s) é(são) abordada(s) em aula? Que conceito de variação o aluno que termine essa disciplina deverá ter?

d. Literatura de expressão hispânica e identidade cultural I: o que você definiria aqui como identidade cultural? Qual(is) literatura(s) é(são) enfatizada(s) em aula? Quais são os objetivos dessa disciplina? Dependendo o que responde, dá para explorar mais

e. Literatura de expressão hispânica e identidade cultural II: mesmas perguntas anteriores: o que você definiria aqui como identidade cultural? Qual(is) literatura(s) é(são) enfatizada(s) em aula? Quais são os objetivos dessa disciplina?

7) No tocante ao curso de formação, que sabemos que o curso de Letras realiza aos alunos do currículo de espanhol, poderia contar-me um pouco sobre como surgiu a ideia? Como se dá a elaboração desse evento? As oficinas trazidas têm por base temas que partem da escolha de quem?

8) Recordaria alguma oficina ou momento no qual a América Latina esteve em destaque? Alguma oficina colocou em foco as variedades hispano-americanas?

9) Há viagens de intercâmbio, cursos ou eventos em países de língua espanhola para os quais os alunos de Letras-Português/Espanhol podem optar em participar? Quais? Para quais países?

10) Na sua opinião, os alunos saem da graduação aptos para reconhecer e saber lidar com a heterogeneidade da língua espanhola?

11) Em que medida a América Latina e os países hispano-americanos em geral são importantes para a formação dos futuros professores de espanhol?

12) A qual variedade de espanhol dá preferência nas aulas?

13) Saberias me dizer que espaço a América hispana ocupa em suas aulas? Lembra de algum momento no qual mencionaste alguém ou algo relacionado à América hispana?

14) Utilizas algum livro didático nas disciplinas ministradas? Se sim, qual(is)? Que outros materiais utilizas?

15) Ver a possibilidade de ter uma cópia das referências bibliográficas utilizadas para as disciplinas ministradas, como também de algumas atividades feitas em aula.

## APÊNDICE F – ROTEIRO DE PERGUNTAS À PROFESSORA BEATRIZ, DA UNIVERSIDADE 2

Dados do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professora: \_\_\_\_\_

Perguntas:

- 1) Conte-me um pouco sobre sua formação como professora de Língua Espanhola;
- 2) Em que trabalhas na Espanha?
- 3) Como surgiu a ideia de ser professora leitora?
- 4) Tu tinhas interesse em conhecer o Brasil?
- 5) Quais teus deveres como professora leitora aqui no RS?
- 6) Qual teu vínculo com o Instituto Cervantes?
- 7) Qual tua percepção sobre o ensino de espanhol no Brasil antes de vir para o Brasil? E agora?
- 8) Qual tua percepção sobre o ensino de espanhol na universidade 2?
- 9) Se tu pudesses definir a língua espanhola, como a definiria?
- 10) Tu acreditas que exista uma variedade mais adequada de espanhol a ser ensinada aos alunos brasileiros?

### **APÊNDICE G – ROTEIRO DE PERGUNTAS ÀS PROFESSORAS JÚLIA E VITÓRIA, DA UNIVERSIDADE 3**

Dados do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professora de espanhol aqui e fora:

\_\_\_\_\_

Perguntas:

- 1) Conte-me um pouco sobre sua formação como professora de Língua Espanhola;
- 2) Tu tens contato familiar ou de amizades em algum país hispano? Se sim, em qual(is)?
- 3) Chegaste, em algum momento, a participar da elaboração da grade curricular do curso de Letras-Português/Espanhol, especificamente no tocante às disciplinas de LE?
- 4) Quais disciplinas ministras (currículo de espanhol)?
- 5) Pedir que me fale um pouco sobre a(s) disciplina(S) ministrada(s):
  - a. Espanhol I: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - b. Espanhol II: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - c. Espanhol III: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - d. Espanhol IV: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?
  - e. Espanhol V: o que se estuda nessa disciplina? O que se espera que o aluno saiba ao terminá-la?

- f. Espanhol VI: Idem;
  - g. Espanhol VII: Idem;
  - h. Espanhol VIII: Idem;
  - i. Cultura hispano-americana: Que cultura seria essa?
  - j. Literatura hispano-americana I, II, II, IV, V: Qual é a ideia de literatura por detrás do nome da disciplina? Quais são os objetivos dessa disciplina? Ao terminá-la o aluno deve estar apto a quê?
- 6) Na sua opinião, os alunos saem da graduação aptos para reconhecer e saber lidar com a heterogeneidade da língua espanhola?
  - 7) Em que medida a América Latina e os países hispano-americanos em geral são importantes para a formação dos futuros professores de espanhol?
  - 8) A qual variedade de espanhol dá preferência nas aulas?
  - 9) Saberias me dizer que espaço a América hispana ocupa em suas aulas? Lembras de algum momento no qual mencionaste alguém ou algo relacionado à América hispana?
  - 10) Utilizas algum livro didático nas disciplinas ministradas? Se sim, qual(is)? Que outros materiais utilizas?
  - 11) Ver a possibilidade de ter uma cópia das referências bibliográficas utilizadas para as disciplinas ministradas, como também de algumas atividades feitas em aula.

**APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado/a a participar do projeto "SE A LÍNGUA ESPANHOLA ESTÁ PRESENTE NA AMÉRICA LATINA, A AMÉRICA LATINA ESTÁ PRESENTE NOS CURRÍCULOS DE LETRAS- PORTUGUÊS/ESPANHOL?". Esta pesquisa está sendo realizada por mim, Fabiane Cristina de Mello, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – São Leopoldo/Brasil, devidamente matriculada sob nº 1173365, sob a orientação da professora Dorotea Frank Kersch.

Este projeto tem como objetivo identificar o espaço que a América Latina ocupa (ou não) nos cursos de Letras-Português/Espanhol. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do curso de Letras, e professores de espanhol. As informações obtidas nas entrevistas serão rigorosamente confidenciais. O seu nome será substituído por um fictício em qualquer apresentação ou publicação que eu venha a realizar, a fim de divulgar os resultados da investigação. Você tem todo o direito de escutar, revisar e excluir parcial ou totalmente a gravação em áudio (caso cheguemos a usá-la) se assim o desejar.

A participação no estudo não acarretará gasto financeiro e praticamente não há riscos para você. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação da pesquisa, como disse acima, pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Concordando em participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo Fabiane Cristina e Mello (99334797, faby\_zzinha@hotmail.com).

Agradeço por sua colaboração e interesse em meu projeto. Uma cópia desse documento é sua.

Atenciosamente,

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 Em: 22.12.2011

\_\_\_\_\_  
 Fabiane Cristina de Mello – Mestranda do Projeto

**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar do projeto acima descrito.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



## ANEXO A- RESOLUÇÃO 208/2014 PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UNISINOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

### UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA RESOLUÇÃO 208/2014

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

**Projeto:** Nº CEP 14/138    **Versão do Projeto:** 19/12/2014    **Versão do TCLE:** 19/12/2014

**Coordenadora:**

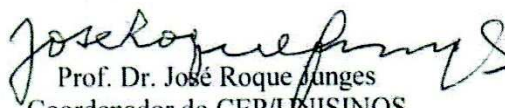
Mestranda Fabiane Cristina de Mello (PPG em Linguística Aplicada)

**Título:** Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras- Português/Espanhol?

**Parecer:** O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 19 de dezembro de 2014.

  
Prof. Dr. José Roque Junges  
Coordenador do CEP/UNISINOS