

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSEMIRA MENDES DE SOUSA

**O COMPONENTE CULTURAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE
FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS – ESPANHOL**

UBERABA – MG

2023

i

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSEMIRA MENDES DE SOUSA

**O COMPONENTE CULTURAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE
FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS – ESPANHOL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo ensino-aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães.

UBERABA – MG

2023

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S85c Sousa, Rosemira Mendes de.
O componente cultural em projetos pedagógicos de cursos de formação docente em letras – espanhol / Rosemira Mendes de Sousa. – Uberaba, 2023.
223 f. : il., color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Cultura – Educação. I. Guimarães, Selva. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 460.07

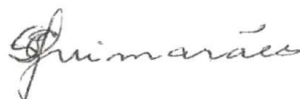
Rosemira Mendes de Sousa

O COMPONENTE CULTURAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE
FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS - ESPANHOL

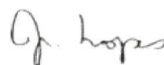
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 13/03/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Selva Guimarães
(orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. José Maria Lopes Júnior
UNIR – Universidade Federal de
Rondônia.



Prof.^a Dr.^a Karla Fernandes Cipreste
UFPR – Universidade Federal do
Paraná.



Prof.^a Dr.^a Valeska Guimarães Resende
Cunha
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Vânia Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

A Deus, razão de toda existência e amor.
Aos meus amados Alexandre Henry e Luísa, pilares da minha vida.
Aos meus alunos, no intuito de um ensino-aprendizagem mais assertivo e
estimulante da Língua Espanhola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus por me permitir chegar até aqui.

À minha preciosa orientadora Prof.^a Dra. Selva Guimarães, por me receber, por acreditar em mim, no tempo e nesta pesquisa. Pela dedicação, conhecimentos aplicados, pelo profissionalismo e por sua generosidade em me receber. Exemplo de retidão, competência e amor pela docência e por seus alunos.

Ao meu amado esposo Alexandre Henry, gratidão por sempre me impulsionar, pelos incentivos, encorajamentos, dedicação, esforços pessoais e financeiros, por estar sempre ao meu lado, ou melhor, sempre à frente, pela paciência e disponibilidade para que pudéssemos cumprir mais esta valiosa etapa em nossas vidas.

À minha amada e preciosa filha Luísa, por aceitar minha ausência e falhas durante este tempo, pelas palavras de estímulo, por desejar férias para mim e pelo desejo de eu obter boas notas!

À minha querida mãe, Fátima, que sempre nos ensinou, lutou, estimulou e nos mostrou o caminho dos estudos como essenciais para o nosso crescimento.

Ao meu saudoso pai, que infelizmente não conseguiu me ver chegar até aqui.

À minha querida Mãezinha, pelo amor e apoio durante a minha vida e que, por infortúnio, também não está mais aqui.

Às minhas queridas irmãs Natália e Melina, pelo apoio, orgulho e felicidade que sentem de mim.

Aos meus sobrinhos e cunhado Osvaldo Célio, pela constante presença em todos as áreas de nossas vidas.

Às minhas amigas/irmãs Carla Fabiana Borges e Leide Cardoso, pelo precioso apoio, motivações e por sempre acreditarem e torcerem por mim. Obrigada, principalmente, pelas orações!

À minha amiga/madrinha Marina Forti, que desde a graduação esteve ao meu lado fisicamente ou à distância, incentivando a minha vida pessoal e profissional.

À querida Adriana, sempre presente em nossas vidas, ajudando a cuidar de nós e de nossa casa de forma tão afetuosa.

Às minhas colegas de curso e viagens Adélia e Terezinha, que ao longo desta jornada se tornaram minhas grandes amigas. Obrigada pela cumplicidade, apoio, dedicação, informações, carinho, disponibilidade e amor.

À Prof.^a Dra. Sálua Cecílio, tanto pelas aulas quanto pela compreensão em relação aos desafios da minha pesquisa.

Aos colegas do mestrado e doutorado, pelo convívio, aprendizado e trocas enriquecedoras ao longo deste caminho.

À amiga Paula Gonçalves, que fiz durante o Programa, exemplo de pessoa humana, dedicada, competente e estudiosa.

À querida Ester Melo, sempre ao meu lado nos cafés dando sugestões e palavras de apoio sobre a minha possível entrada no doutorado.

Ao querido Romes, pela oportunidade de tê-lo como parceiro nesta jornada.

Aos componentes da banca, que rapidamente aceitaram participar deste estudo, trazendo seus conhecimentos, tempo, experiências e ricas contribuições para este trabalho.

Agradeço a todos os estudiosos aqui citados por me permitirem embasar e enriquecer esta tese.

À Universidade Federal de Uberlândia, pela liberação para que eu pudesse levar a cabo este projeto.

Ao Programa QUALI-UFU, pelo financiamento desta pesquisa.

À Direção do Instituto de Letras e Linguísticas, por cuidar de toda a parte burocrática para viabilizar meu afastamento.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e por continuarem trabalhando enquanto eu pude seguir os meus estudos.

A todos os professores, colegas e funcionários envolvidos no Programa de Educação da UNIUBE. Obrigada pelos ensinamentos e tempo dedicado às nossas formações. Grata por mais uma vez fazer parte desta Instituição que me graduou e que agora me oferta o doutorado.

A todos os meus mestres e alunos que, ao longo de minha trajetória, ensinaram-me a ser professora.

Um agradecimento especial à Marianela, minha querida professora, por me apresentar as riquezas linguísticas e culturais da Língua Espanhola e por ser exemplo de atemporalidade, dedicação e amor pela educação.



SIRI, Ricardo Liniers. **Macanudo 2**. – 8. ed. – Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2011. p. 59

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem”, do Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). O objetivo foi compreender o papel e o lugar do componente cultural nos PPC - Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol, que obtiveram índice 5 no ENADE, realizado em 2017, no contexto do ensino da língua no Brasil. Compuseram o universo de estudo os PPC da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campi de Chapecó/SC e Realeza/PR; da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Trata-se de uma pesquisa no campo da abordagem qualitativa de pesquisa em educação. *Como procedimentos, foram adotados: a) análise documental, a partir das cinco dimensões mencionadas por Cellard (2012, 299-303); b) pesquisa bibliográfica. Os estudos foram realizados em ambientes digitais, conforme a nova realidade mencionada por Deslandes e Coutinho (2020, p. 04), uma vez que ocorreram no contexto da Pandemia de COVID-19, nos anos 2020-2022.* A hipótese elaborada foi a de que, mesmo nos cursos com os melhores índices no ENADE, os Projetos Pedagógicos apresentavam lacunas quanto à formação dos futuros professores para o trabalho com o componente cultural. Como objetivos específicos, foram delineados: contextualizar os percursos, os marcos históricos, jurídicos e normativos do ensino da língua espanhola na história da educação escolar brasileira; caracterizar o cenário das Licenciaturas em Letras-Espanhol no Brasil no tempo presente; mapear o estado do conhecimento sobre a formação de docentes de língua espanhola, bem como sobre a presença do componente cultural na formação inicial de professores nos Cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol; a partir da literatura sobre o tema, *com destaque para Sánchez (2009) e Benito (2009), e das normas educacionais*, conceituar “componente cultural” e identificar possibilidades de abordagem nas aulas de língua espanhola e na formação de professores; identificar e caracterizar os Projetos Pedagógicos das instituições selecionadas; analisar o lugar, o papel e a abordagem do componente cultural nos Projetos Pedagógicos dos cursos investigados. O estudo evidenciou que: 1) no percurso histórico da educação, a presença do ensino da língua espanhola ocorreu em curtos interstícios de tempo e espaço, decorrentes de mudanças legais em 1942 e em 2005, que tornaram obrigatória a oferta do espanhol na educação básica, porém perderam pouco mais de uma década. Ressalva-se que, nas escolas militares, o ensino de língua espanhola teve, historicamente, um espaço mais relevante quando comparado com as demais instituições de ensino; 2) o cenário atual das licenciaturas evidenciou uma tendência de concentração da oferta de vagas em cursos na modalidade EAD, bem como a influência da localização territorial na oferta de cursos, nos estados que fazem fronteira com países hispanofalantes; 3) nas bases de dados investigadas não se identificaram produções acadêmicas sobre o tema desta tese, tendo sido selecionadas, porém, quarenta e cinco produções que dialogam com a base teórica do estudo; 4) em diálogo entre a literatura, as normas educacionais brasileiras e as diretrizes da Comunidade Europeia, foram construídas sete categorias (competências/habilidades) para proceder à análise dos Projetos Pedagógicos quanto ao componente cultural: a) conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola; b) compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e

sua importância no ensino de idiomas; c) habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural; d) habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural; e) compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural; f) aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas; g) conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo. Foram então identificados e caracterizados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras – Espanhol investigados. A análise dos PPC, tendo como parâmetros essas competências/habilidades, revelou que o componente cultural ocupa um lugar marcado por lacunas que podem ser preenchidas, de maneira a ampliar as possibilidades de uma formação cultural mais abrangente dos docentes de língua espanhola. Conclui-se que os objetivos foram alcançados, tendo a hipótese sido parcialmente confirmada. Reconheceu-se, ao final, que os PPC demonstram projetos formativos de excelência. Ainda assim, a expectativa é que este estudo contribua para o debate e construção de projetos pedagógicos nos quais o componente cultural se consolide como parte indissociável da formação de professores de espanhol.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Espanhola; Formação de Professores; Componente Cultural.

RESUMEN

Este estudio se desarrolló en el ámbito de la línea de investigación “Desarrollo Profesional, Trabajo Docente y Proceso de Enseñanza-Aprendizaje”, del Doctorado en Educación de la Universidade de Uberaba (UNIUBE), en Minas Gerais, Brasil. El objetivo fue comprender el papel y el lugar del componente cultural en los Proyectos Pedagógicos de Licenciatura en Español, que obtuvieron índice 5 en el Examen Nacional de Desempeño (ENADE) realizado en 2017, en el contexto de la enseñanza de idiomas en Brasil. El universo de estudio comprendió los Proyectos de los cursos de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Chapecó/SC y Realeza/PR; de la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); de la Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) y de la Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). La investigación es de carácter cualitativo en la educación. Como procedimientos, se adoptaron: a) análisis de documentos, a partir de las cinco dimensiones mencionadas por Cellard (2012, 299-303); b) investigación bibliográfica. Los estudios se realizaron en ambientes digitales, de acuerdo con la nueva realidad mencionada por Deslandes y Coutinho (2020, p. 04), ya que ocurrieron en el contexto de la Pandemia de COVID-19, en los años 2020-2022. La hipótesis elaborada fue que, aun en los cursos con mejores apreciaciones en ENADE, los Proyectos Pedagógicos presentaban vacíos en cuanto a la formación de los futuros docentes al trabajar el componente cultural. Como objetivos específicos, se perfilaron los siguientes: contextualizar los caminos, los hitos históricos, legales y normativos de la enseñanza de la lengua española en la historia de la educación escolar brasileña; caracterizar el escenario actual de las Licenciaturas en Español en el Brasil; mapear el estado del conocimiento sobre la formación docente, así como la presencia del componente cultural en la formación inicial de los profesores en las Licenciaturas en Español; conceptualizar el “componente cultural” a partir de la literatura sobre el tema, con énfasis en Sánchez (2009) y Benito (2009), y las normas educativas, e identificar posibilidades de abordaje en las clases y en la formación docente; identificar y caracterizar los Proyectos Pedagógicos de las instituciones seleccionadas; analizar el lugar, el papel y el abordaje del componente cultural en los cursos investigados. El estudio mostró que: 1) en el curso histórico de la educación, la presencia de la enseñanza del idioma español se dio en cortos intervalos de tiempo y espacio, producto de los cambios legales de 1942 y 2005, que hicieron obligatoria la enseñanza del español en la educación básica, pero duraron poco más de una década. Cabe señalar que, en las escuelas militares, la enseñanza del español ha tenido históricamente un espacio más relevante en comparación con otras instituciones de enseñanza; 2) el escenario actual de las carreras de magisterio ha mostrado una tendencia a la concentración de vacantes en cursos a distancia, así como la influencia de la ubicación territorial en la oferta de cursos en estados fronterizos con países de habla hispana; 3) en las bases de datos investigadas no se identificaron producciones académicas sobre el tema de esta tesis, pero se seleccionaron cuarenta y cinco estudios que dialogan con la base teórica del trabajo; lengua española; 4) en diálogo entre la literatura, las normas educativas brasileñas y las directrices de la Comunidad Europea, fueron construidas siete categorías (competencias/habilidades) para proceder al análisis de los Proyectos Pedagógicos en lo que se refiere al componente cultural: a) conocer las principales manifestaciones culturales de los países de lengua española; b) comprender el componente cultural, incluyendo el tema de la interculturalidad, y su importancia en la enseñanza de idiomas; c) habilitarse para ser un constante aprendiz cultural; d) calificarse para ser un mediador y promotor cultural; e) comprender y dominar los métodos y herramientas de trabajo relativos al componente cultural; f) aprender a conocer y a trabajar con variaciones lingüísticas; g) conocer la historia y el papel actual de la lengua española en el mundo. Seguidamente, se identificaron y caracterizaron los Proyectos Pedagógicos de los cinco cursos investigados. Para

el análisis de los Proyectos, fueron utilizados como parámetros estas competencias/destrezas, que revelaron que el componente cultural ocupa un lugar marcado por vacíos que pueden ser llenados, con el fin de ampliar las posibilidades de una formación cultural más completa de los profesores de lengua española. Se concluye que los objetivos fueron logrados y que la hipótesis fue confirmada parcialmente. Se reconoció, al final, que los Proyectos Pedagógicos de Licenciatura en español demuestran propósitos de formación de excelencia. Sin embargo, la expectativa es que este estudio contribuya al debate y construcción de proyectos pedagógicos, de manera que el componente cultural se consolide como parte inseparable de la formación de los profesores de español.

Palabras clave: Enseñanza de la Lengua Española; Formación de Profesores; Componente Cultural.

ABSTRACT

This study was developed within the research line “Professional Development, Teaching Work and the Teaching-Learning Process” of the Doctorate in Education at the Universidade de Uberaba (UNIUBE). The objective was to understand the role and place of the cultural component in the Pedagogical Projects of the Degree in Spanish Language, which obtained index 5 in the ENADE, carried out in 2017, in the context of language teaching in Brazil. The universe of the study comprised the Course Pedagogical Projects of Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campuses of Chapecó/SC and Realeza/PR; Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) and Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). It is a research in the field of qualitative research approach in education. The procedures adopted were: a) document analysis, based on the five dimensions mentioned by Cellard (2012, 299-303); b) bibliographic research. The studies were carried out in digital environments, according to the new reality mentioned by Deslandes and Coutinho (2020, p. 04), since they took place in the context of the COVID-19 Pandemic, in the years 2020-2022. The hypothesis elaborated was that, even in the courses with the best rates in ENADE, the Pedagogical Projects had gaps regarding the training of future teachers to work with the cultural component. As specific objectives, the following were outlined: to contextualize the paths, the historical, legal, and normative landmarks of the teaching of the Spanish language in the history of Brazilian education; to characterize the scenario of Degrees in Spanish-Language in Brazil at present; to map the state of knowledge about the training of Spanish language teachers, as well as the presence of the cultural component in the initial training of teachers in the Bachelor’s Degree Courses in Spanish; based on the literature on the subject and educational norms, conceptualize the “cultural component”, highlighting Sánchez (2009) and Benito (2009), and identify possibilities for approaching Spanish language classes and teacher training; identify and characterize the Pedagogical Projects of the selected institutions; to analyze the place, role, and approach of the cultural component in the Pedagogical Projects of the investigated degrees. The study showed that: 1) in the history of education, the presence of Spanish language teaching occurred in short intervals of time and space, resulting from legal changes in 1942 and 2005, which made the provision of Spanish in primary education mandatory; however, they lasted little more than a decade. It should be noted that, in military schools, the teaching of Spanish has historically had a more relevant space when compared to other teaching institutions; 2) the current scenario of teaching degrees has shown a tendency towards a concentration of vacancies in distance learning courses, as well as the influence of territorial location on the offer of classes, in states bordering Spanish-speaking countries; 3) in the investigated databases, no academic productions were identified on the subject of this thesis, having been selected, however, forty-five studies that dialogue with the theoretical basis of the study; 4) in dialogue between the literature, Brazilian educational norms and the guidelines of the European Community, seven categories were constructed (competences/skills) to proceed with the analysis of the Pedagogical Projects regarding the cultural component: a) to know the main cultural manifestations of the countries of Spanish language; b) understand the cultural component, including the issue of interculturality, and its importance in language teaching; c) enable oneself to be a constant cultural learner; d) qualify to be a mediator and cultural promoter; e) understand and master the working methods and tools of the cultural component; f) learn to know and work with linguistic variations; g) know the history and current role of the Spanish language in the world. The Pedagogical Projects of the Spanish Degrees investigated were then identified and characterized. The analysis of the Pedagogical Projects, using these competencies/skills as parameters, revealed that the cultural component occupies a place marked by gaps that can be filled to expand the possibilities of

more comprehensive cultural training of Spanish-speaking teachers. In conclusion, the objectives were achieved, and the hypothesis was partially confirmed. It was recognized, in the end, that the Pedagogical Projects reflex institutions of excellence. Even so, the expectation is that this study will contribute to the debate and construction of pedagogical projects in which the cultural component is consolidated as an inseparable part of the training of Spanish teachers.

Keywords: Spanish Language Teaching; Teacher Training; Cultural Component.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Línguas mais faladas no mundo.....	40
Figura 2: Línguas mais populares estudadas no Duolingo em 2021	45
Figura 3: Segundas línguas mais populares e estudadas no Duolingo em 2021	46
Figura 4: Mapa do Brasil com a localização das instituições selecionadas.....	54
Figura 5: Cidade de Chapecó - Santa Catarina.....	149
Figura 6: UFFS - Campus Chapecó.....	150
Figura 7: Cidade de Realeza - Paraná.....	152
Figura 8: UFFS - Campus de Realeza	153
Figura 9: Cidade de Juiz de Fora - Minas Gerais	154
Figura 10: UFJF - Faculdade de Letras	155
Figura 11: Cidade de Guarulhos - São Paulo	156
Figura 12: UNIFESP - Campus de Guarulhos	157
Figura 13: Cidade do Recife - Pernambuco	159
Figura 14: UFRPE - Campus do Recife	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Licenciaturas presenciais em Letras-Espanhol (12/2021).....	51
Gráfico 2: Desempenho das licenciaturas no ENADE.....	53
Gráfico 3: Número de vagas autorizadas - Licenciaturas em Letras - Espanhol.....	85
Gráfico 4: Número de vagas autorizadas por categoria administrativa.....	86
Gráfico 5: Quantidade de cursos iniciados em cada ano.....	87
Gráfico 6: Número de licenciaturas criadas em cada década.....	89
Gráfico 7: Licenciaturas presenciais em atividade no Brasil.....	90
Gráfico 8: Vagas autorizadas nos cursos de licenciatura em atividade no Brasil.....	90
Gráfico 9: Tipos de instituições que mantêm licenciaturas presenciais em Letras - Espanhol.....	91
Gráfico 10: Tipos de habilitação das licenciaturas em Letras - Espanhol.....	91
Gráfico 11: Licenciaturas presenciais de Letras-Espanhol por região.....	92
Gráfico 12: Percentual de cursos vs. Percentual da população.....	92
Gráfico 13: Licenciaturas vs. Fronteiras com países de língua espanhola.....	94
Gráfico 14: Divisão das teses por tema:.....	98
Gráfico 15: Divisão das dissertações por temas.....	98
Gráfico 16: Conjunto das disciplinas dos cinco cursos.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Projetos de lei sobre o ensino de espanhol.....	39
Quadro 2: Licenciaturas selecionadas para a pesquisa.....	55
Quadro 3: Ensino de espanhol nas instituições militares de educação.....	72
Quadro 4: Teses e Dissertações selecionadas.....	99
Quadro 5: Diretrizes Curriculares Nacionais.....	138
Quadro 6: Eixo Dimensão Cultural - BNCC/EF.....	141
Quadro 7: Docentes do curso de Letras da UFFS - Campus Chapecó.....	151
Quadro 8: Competências e habilidades.....	162
Quadro 9: O componente cultural nos objetivos dos cursos.....	163
Quadro 10: Perfil do egresso no PPC da UFFS - Chapecó.....	166
Quadro 11: Perfil do egresso no PPC da UFFS - Realeza.....	167
Quadro 12: Perfil do egresso no PPC da UFJF.....	167
Quadro 13: Perfil do egresso no PPC da UNIFESP.....	168
Quadro 14: Perfil do egresso no PPC da UFRPE.....	169
Quadro 15: Competência/Habilidade A em cada PPC.....	192
Quadro 16: Competência/Habilidade B em cada PPC.....	192
Quadro 17: Competência/Habilidade C em cada PPC.....	192
Quadro 18: Competência/Habilidade D em cada PPC.....	193
Quadro 19: Competência/Habilidade E em cada PPC.....	193
Quadro 20: Competência/Habilidade F em cada PPC.....	193
Quadro 21: Competência/Habilidade G em cada PPC.....	194
Quadro 22: Quadro geral das competências/habilidades por instituição.....	194
Quadro 23: Quadro-resumo da presença do componente cultural nas disciplinas.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Autorizações de instalação de licenciaturas	37
Tabela 2: Espanhol em países nos quais a língua é o idioma nativo	42
Tabela 3: Imigrantes que ingressaram no Brasil entre 2015 e 2019, por país de origem.....	43
Tabela 4: Localização das sedes das instituições mantenedoras	86
Tabela 5: Licenciaturas na modalidade presencial de língua espanhola no Brasil, ano 2021 ..	88
Tabela 6: Resumo dos cursos	161

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CEF	Conselho Federal de Educação
CMC	Conselho do Mercado Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
COTEMGE	Colégio Técnico de Minas Gerais
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
CP	Conselho Pleno
CSE	Câmara Superior de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
EB	Educação Básica
ECEMAR	Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica
EF	Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL
ISM	Instituto Social do MERCOSUL
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OBMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais

OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PARLASUL	Parlamento do MERCOSUL
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PREPES	Programa de Pós-Graduação “Lato Sensu” da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação
RME	Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome-Related Coronavirus – 2
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMT	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SM	Secretaria do MERCOSUL
TPR	Tribunal Permanente de Revisão
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UniSul	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO - MEMORIAL	24
a) Antecedentes familiares e o aprendizado da língua espanhola	24
b) Ingresso na docência e a licenciatura em espanhol	27
c) A experiência na educação superior	31
1. INTRODUÇÃO	35
1.1. Tema da pesquisa e justificativas	35
1.2. Problema da pesquisa	48
1.3. Hipótese	48
1.4. Objetivo geral	49
1.5. Objetivos específicos	49
1.6. Universo de estudo	50
1.7. Procedimentos metodológicos	55
1.8. Organização da tese	60
2. A LÍNGUA ESPANHOLA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: UMA REVISÃO	61
2.1. Da colonização à chegada da família real portuguesa	61
2.2. Da chegada da família real ao final do Império	63
2.3. A Primeira República e a imigração espanhola	67
2.4. Parêntesis: a língua espanhola nas instituições militares de ensino	71
2.5. Do final da Primeira República à redemocratização em 1985	77
2.6. No período democrático pós Ditadura Civil/Militar	80
3. CENÁRIO ATUAL DAS LICENCIATURAS E ESTADO DO CONHECIMENTO	84
3.1. Os cursos de licenciaturas a distância de Língua Espanhola	84
3.2. Os cursos de licenciaturas presenciais de Língua Espanhola	88
3.3. Inventário sobre o estado do conhecimento	94
4. O COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	103
4.1. Delimitações semânticas	103
4.2. Ensino de idiomas: métodos e enfoques	113
4.3. O Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas	116
4.4. O componente cultural nas normas e orientações sobre a educação no Brasil	119
4.4.1. A LDB e as diretrizes curriculares nacionais para a educação superior	119
4.4.2. Normas e orientações para a educação básica	122
4.4.2.1. Introdução	122
4.4.2.2. Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990	124
4.4.2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II	125
4.4.2.4. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio	129
4.4.2.5. PCN+ Ensino Médio	131
4.4.2.6. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	133
4.4.2.7. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	137
4.4.2.8. Base Nacional Comum Curricular	139
4.5. O componente cultural e a formação inicial do professor de língua espanhola	143
5. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS	148
5.1. Universo da investigação	148
5.1.1. UFFS – Chapecó: Curso de Letras Português e Espanhol	148
5.1.2. UFFS – Realeza: Curso de Letras Português e Espanhol	151
5.1.3. UFJF: Licenciatura em Letras	153

5.1.4.	UNIFESP: Licenciatura em Letras Português-Espanhol.....	156
5.1.5.	UFRPE: Licenciatura em Letras – Português e Espanhol	158
5.1.6.	Quadro resumo dos cursos.....	160
5.2.	Análise dos Projetos Pedagógicos	161
5.2.1.	Introdução.....	161
5.2.2.	O componente cultural nos objetivos dos cursos	163
5.2.3.	O componente cultural no perfil do egresso	165
5.2.4.	O componente cultural na organização curricular.....	169
5.2.4.1.	Metodologia de análise dos componentes curriculares	169
5.2.4.2.	UFFS – Chapecó.....	170
5.2.4.3.	UFFS – Realeza	179
5.2.4.4.	UFJF	184
5.2.4.5.	UNIFESP.....	187
5.2.4.6.	UFRPE	188
5.2.5.	Compilação dos dados sobre a presença do componente cultural nos PPC.....	192
5.2.6.	Avaliação dos resultados encontrados nos PPC	196
6.	CONCLUSÕES	198
	REFERÊNCIAS	203

PRÓLOGO - MEMORIAL

a) Antecedentes familiares e o aprendizado da língua espanhola¹

Venho de duas famílias com relações distintas no tocante à educação formal, muito, provavelmente, por conta de suas origens; distintas em decorrência das diferenças econômicas entre elas. Do lado paterno, descendo de uma família que se instalou no interior de Goiás, em regiões agropecuárias distantes de uma estrutura educacional relevante, o que contribuiu, por exemplo, para o fato de o meu avô paterno não ter chegado à educação superior e de, na infância e juventude, minha avó ter completado apenas a então segunda série primária². Anos mais tarde, minha avó paterna estudaria, mais alguns anos, para completar a educação básica, mas, assim como três de seus quatro filhos, não conseguiu ter uma educação universitária. Meu pai, apesar de expressar seu desejo nesse sentido, faleceu tragicamente em 1998, sem realizar seus planos.

Situação bem diversa foi a da minha família materna. A minha bisavó, por exemplo, na primeira metade do século XX, completou o então chamado curso “Normal” com as Irmãs Dominicanas e se tornou professora na pequena cidade de Tapira. Meu bisavô cursou contabilidade. Tiveram cinco filhos, dos quais três conseguiram finalizar a educação superior. Seguindo os passos de sua mãe, minha avó se tornou professora, teve três filhos, sendo que a sua primogênita iniciou a Faculdade de Economia e, posteriormente, concluiu os cursos de História e Geografia, dedicando-se à docência. Minha mãe, por outro lado, não conseguiu terminar o Curso superior, apesar do sonho de estudar Psicologia. Ainda assim, atuou como professora particular de português por muitos anos. Por fim, meu tio caçula somente conseguiu cursar graduação em Direito na maturidade, após os cinquenta anos de idade.

Tornar-se professora, então, parecia ser um caminho “natural”. Porém, demandou algum tempo para que eu visualizasse essa trajetória. Mesmo meus pais não tivessem concluído uma Faculdade, e que a instabilidade financeira fosse uma constante em nossa casa, eles me incentivaram a estudar e conseguiram me manter em escolas particulares, durante grande parte

¹ Segundo Santana e Guimarães (s.d., p. 3): “Portanto, a escrita de um memorial não só possibilita atribuir sentido a própria vida, como também socializar, divulgar uma visão (autorizada) de si e de outros. A escritura deste texto/documento, diferentemente do ato de escrever outros textos, é uma reflexão nas e sobre as ações. As dimensões pessoais e profissionais, o individual e o coletivo, mesclam-se, entrecem-se o tempo todo na narrativa. Assim, são estabelecidos como objetivos da escrita do referido memorial: 1. Favorecer o registro e a reflexão das experiências em tempos específicos de estudo de teorias e práticas de investigação científica. 2. Oportunizar reflexões acerca dos conhecimentos sobre investigação científica e a trajetória e lugar onde o/a aluno/a se encontra no processo de construção do Projeto de investigação. 3. Fortalecer as práticas de registro e reflexão sobre as experiências atuais e remotas. 4. Incentivar as práticas de registro e análise das memórias. 5. Refletir sobre as relações entre memória individual e coletiva”. O texto foi escrito na primeira pessoa do singular.

² Que corresponde, de acordo com a legislação vigente, ao terceiro ano do ensino fundamental.

da minha trajetória escolar. Em casa, havia muitos livros e eu era levada à biblioteca, recebendo excelente acompanhamento de minha mãe nessa área, além do exemplo de minha avó e minha tia, que me eram próximas, às quais se dedicavam, profissionalmente, à educação.

Esse ambiente propício aos estudos me levou ao que considero ser o primeiro passo até chegar ao problema desta minha pesquisa. Na década de 1990, a minha mãe conheceu uma professora uruguaia, que havia se instalado em Uberlândia, Minas Gerais, pouco tempo antes, e organizara uma sala para ensinar espanhol, sua língua nativa. Minha mãe animou-se com a ideia de eu estudar o idioma, passando a incentivar minha matrícula nas aulas daquela professora. Na época, muito se falava das possibilidades abertas pela criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)³, formado por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, em março de 1991, fato que abria perspectivas para a inserção da língua espanhola no sistema educacional brasileiro e que, provavelmente, influenciou na motivação da minha mãe quanto ao meu aprendizado dessa língua.

Ao saber das intenções de minha mãe, a minha reação revelou algo que tenho percebido em algumas pessoas, ao longo das quase três décadas, desde então: a visão estereotipada quanto ao espanhol e o lugar marginal que a língua me pareceu ter no Brasil. Explico: quando a minha mãe revelou seu desejo de me matricular nas aulas de espanhol, meu primeiro pensamento foi de que não fazia sentido estudar aquela língua, pois os meus amigos se dedicavam ao inglês. Por isso, condicionei minha matrícula ao ingresso concomitante em um curso de Inglês. Meu passo inicial no estudo do idioma britânico se deu com um professor que não estava capacitado para ensiná-lo para uma adolescente, não possuía prática, didática para lidar com esse público e utilizava-se de um material inadequado para o contexto, pois era um material elaborado para estudantes da licenciatura em Letras, não para adolescentes em um ambiente diferente. Como se não bastasse, estudar inglês de forma solitária com o professor, em casa, sem interagir com outras pessoas da minha idade, não foi nada estimulante. Por fim, a língua era trabalhada sem uma conexão direta com elementos culturais que pudessem amplificar meu desejo de aprendê-la. O resultado foi a perda de interesse pelo idioma e o abandono do estudo alguns meses depois.

³ O Mercado Comum do Sul, conhecido com MERCOSUL, foi fundado em 1991 com o intuito de promover uma profunda integração da América Latina e busca atender à determinação contida na Constituição Federal, cujo parágrafo único do art. 4º prevê que “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Seus integrantes originais são o Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai. A Venezuela aderiu ao MERCOSUL em 2012, mas está suspensa por descumprir condições democráticas desde 2016. No Tratado de Assunção, firmado em 1991 e que constitui a certidão de nascimento do MERCOSUL, ficaram definidos os seus objetivos, ligados especialmente à integração econômica e à derrubada de barreiras comerciais entre os países. Em 1994, com o Protocolo de Outro Preto, a estrutura institucional básica do bloco foi estabelecida. Apesar do avanço lento rumo aos objetivos iniciais, o MERCOSUL se mantém vivo em contribui para o avanço econômico dos países. (BRASIL, c2021)

Quanto à matrícula nas aulas de língua espanhola, a realidade foi diversa. A minha professora, de origem uruguaia, era apaixonada pela sala de aula e vibrava a cada conquista de seus alunos no aprendizado do idioma. Sua prioridade era educar, era conseguir fazer com que seus estudantes evoluíssem na incorporação do espanhol, tanto que, mesmo quando eu ou algum outro colega apresentava dificuldade para pagar a mensalidade, ela não nos deixava abandonar as aulas e postergava os pagamentos para quando fosse possível para nossos pais. Encontrar uma professora apaixonada pelo que fazia fez toda diferença para a minha vida pessoal e profissional. Mais do que isso, havia outra característica naquela professora que se mostrará no foco de estudo na pesquisa de Doutorado e que, naquele momento, mudou a minha visão sobre o espanhol: o conhecimento que ela possuía sobre aspectos culturais de países de língua espanhola, bem como sobre as produções culturais dos artistas, escritores e intelectuais hispânicos. Em pouquíssimo tempo, eu me vi envolvida em um mundo totalmente novo de cantores, pintores, escritores, cartunistas, atores, atletas, enfim, um mundo de cultura e entretenimento antes desconhecido para mim, que logo me conquistou por completo e me despertou um desejo enorme de me aprofundar no aprendizado do espanhol. Esse é um ponto marcante de contato da minha história de vida com a pesquisa, suscitando uma reflexão bem clara: não há como ensinar um idioma de maneira isolada dos demais componentes culturais dos povos que o têm como língua nativa. Essa prática, por vezes identificada em escolas, pode significar um prejuízo tanto para o interesse do estudante pelo idioma quanto na formação mais completa em relação a ele. Essa visão que trago, como bagagem de vida e de profissão, teve origem na forma como aquela professora explorava a língua ensinada em um ambiente marcado por produções culturais diversificadas, mostrando aos estudantes o quanto de conteúdo interessantíssimo havia para ser apreciado ao estudar a língua espanhola. Sem contar as imersões em assuntos políticos, em eventos históricos, enfim, em todo um mundo que nos mostrava uma língua, muito além de lições sobre tempos verbais complexos ou estruturas adequadas de uma frase.

Como é relativamente comum, especialmente quando se trata de adolescentes, o fogo de minha paixão inicial pelo espanhol regrediu, de forma considerável, algum tempo depois. Porém, dois fatores me motivaram a não desistir: o contato com produções culturais em língua espanhola, depois de ter acesso a uma TV a cabo com conteúdo no idioma, bem como a possibilidade de obter a minha primeira certificação de aprendizagem.

Quanto a este último ponto, estudei e fui aprovada no exame promovido pelo Instituto

Cervantes⁴ e conhecido com DELE, acrônimo de “Diplomas de Español como Lengua Extranjera”, recebendo a certificação básica desse exame.

b) Ingresso na docência e a licenciatura em espanhol

A minha primeira professora de espanhol teve um papel fundamental no meu futuro profissional ao me indicar para, com apenas 19 anos de idade, ministrar aulas no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) a uma turma de estudantes de língua espanhola. Isso foi em 1997 e representou um desafio gigantesco, pois tive que passar por um exame de seleção (elaboração de um plano de aula de uma unidade do livro didático adotada pela escola, além da respectiva aula) e, uma vez aprovada, encontrei uma sala muito heterogênea, algo comum em escolas de idiomas, além de ter dificuldade com a parte didática. Aquela minha primeira experiência no magistério, aliada a muitas outras, em que enfrentei novos desafios, especialmente com públicos diferentes, despertou em mim a noção do quão fundamental é a preparação dos futuros docentes, especialmente por meio de estágios supervisionados.

Apesar do histórico familiar na área de educação e do meu prazer nas aulas de espanhol, seja no papel de aluna ou de professora, acabei ingressando no curso superior de Economia, no início de 1997. Ao mesmo tempo, continuei lecionando, pois era a fonte de renda para eu me manter. O ingresso no SENAC como docente abriu as portas para outro mercado: aulas particulares de espanhol. Na área de línguas estrangeiras, há um campo para esse tipo de docência, pois não são poucos os estudantes que procuram um aprendizado individualizado, seja por entender que é mais eficiente (o que, nem sempre, é verdade), seja por questões de tempo ou mesmo preferência pessoal. O certo é que, de indicação em indicação, tornei-me professora particular de espanhol para estudantes que queriam aprender o idioma sem fins

⁴ Na internet, o Instituto Cervantes assim se apresenta: “O Instituto Cervantes é a instituição pública criada pela Espanha em 1991 para promover universalmente o ensino, o estudo e o uso do espanhol e contribuir para a difusão das culturas hispânicas no exterior. Em suas atividades, o Instituto Cervantes atende fundamentalmente ao patrimônio linguístico e cultural comum aos países e povos da comunidade de língua espanhola. Está presente em 88 cidades de 45 países, por meio de seus núcleos, salas de aula e extensões, nos cinco continentes. Além disso, possui dois escritórios na Espanha, a sede em Madri e a sede em Alcalá de Henares” (INSTITUTO CERVANTES, 2022, tradução nossa). Sobre seus objetivos e funções, apresenta o seguinte: “Organizar cursos gerais e especiais em espanhol, bem como nas línguas cooficiais na Espanha. Emitir diplomas oficiais de espanhol DELE em nome do Ministério da Educação e Formação Profissional e organizar os exames para obtê-los. Atualizar métodos de ensino e formação de docentes. Apoiar o trabalho dos hispanistas. Participar de programas de divulgação da língua e cultura espanhola em espanhol. Realizar atividades de divulgação cultural em colaboração com outras organizações espanholas e latino-americanas e com entidades dos países de acolhimento. Gerenciar a maior rede de bibliotecas espanholas do mundo. Publicar inúmeros recursos digitais por meio do Centro Virtual Cervantes e disponibilizar uma biblioteca eletrônica ao público interessado” (id.).

específicos, mas alguns que precisavam de uma formação específica, como o espanhol instrumental para concursos, para a proficiência exigida na pós-graduação *stricto sensu*, com foco no trabalho etc. Foi um período de desafios por conta dessa heterogeneidade de interesses e as dificuldades de deslocamento na cidade, por mim enfrentadas, visto usar o transporte público, que não era integrado em Uberlândia, Minas Gerais.

Em todos os casos, quando era pertinente ao que estava lecionando, procurava replicar o hábito da minha primeira mestra espanhol, incorporando conteúdos culturais para auxiliar no ensino da língua, buscando um ensino mais completo e, ao mesmo tempo, mais interessante. Essa prática se manteve no meu percurso nos anos seguintes e perdura até hoje. Faço apenas um resumo, pois os detalhes não são tão relevantes para este estudo. O fato é que, em 1998, perdi meu pai em um acidente automobilístico e, sem condições de continuar pagando a Faculdade de Economia, não dei sequência àquele curso superior. Antes de ingressar novamente em uma universidade, aprofundi meu trabalho como docente de língua espanhola e acabei acumulando experiências muito variadas. Fui sócia de uma escola especializada em ensino de idiomas (Ibérica Idiomas) em 1999 e 2000, ministrando aulas para pequenas turmas de espanhol. Comecei a trabalhar em escolas particulares do ensino regular, lecionando para o ensino médio, como no Colégio Inconfidência. E cheguei, inclusive, a ensinar por um bom tempo para estudantes adultos do ensino técnico no COTEMGE – Colégio Técnico de Minas Gerais. Em 2001, iniciei outro desafio no Colégio Objetivo, em Uberlândia, que foi ministrar aulas para estudantes desde a pré-escola até os últimos anos do ensino fundamental.

Olhando para trás, percebo que tive muitas dificuldades didáticas, sobretudo naquele começo, e é certo que cometi muitas falhas que seriam evitadas se eu tivesse uma boa formação universitária. Por outro lado, ajudou-me de forma extremamente positiva a prática de ensinar a língua vinculando-a às produções artísticas e outros aspectos culturais dos povos hispanofalantes.

Naquele período, percebi uma característica bem peculiar do ensino de línguas estrangeiras que o torna, de certa maneira, desafiador. Refiro-me à carga horária e às possibilidades de atuação. No caso do ensino regular, as disciplinas de idiomas contam com apenas um ou, quando muito, dois horários da programação escolar semanal. A consequência é o docente, como foi meu caso no Colégio Objetivo, ter que trabalhar em uma quantidade muito grande de turmas. Isso demanda mais tempo de preparação de aulas, de provas, de estudo e, especialmente, de recursos e habilidades didáticas para lidar com cada faixa de público. O perfil do estudante em uma escola de idiomas é diferente do estudante que estuda a mesma

língua em uma escola de formação técnica, como era o caso do COTEMGE, que é diferente de uma criança no maternal ou de um adolescente em uma sala de ensino médio. Enquanto um docente de matemática trabalha em apenas um ano do ensino regular, se estiver em uma escola com quatro ou cinco turmas do mesmo ano, o de idiomas chega a ter duas dezenas de turmas diferentes, fato que demanda de si mesmo muito mais energia e criatividade. Houve momento naquele período em que eu dava aula em quatro instituições diferentes, incluindo o Colégio Objetivo, e me desdobrava para dar conta de tudo.

Minha experiência pessoal com o trabalho concomitante em várias escolas e turmas me trouxe a percepção de que, quanto mais um país deseja dar importância a uma língua estrangeira, mais deve se dedicar à formação inicial dos docentes daquele idioma, pois a diversidade de ambientes em que eles trabalharão, ao mesmo tempo representará um desafio que, se não tiver sido alvo de uma boa preparação inicial, poderá levar ao desestímulo e até ao abandono da carreira por parte do docente em formação. Eu não estava preparada para enfrentar uma turma de ensino médio pela manhã, trabalhar canções infantis hispânicas na pré-escola à tarde e, à noite, lidar com as especificidades e diversidades dos estudantes que, depois de um dia cansativo de trabalho, buscavam um curso técnico. Como se formar para um desafio dessa magnitude?

Eu esperava que uma licenciatura pudesse me ajudar nesse ponto. Em 2001, tive notícia da existência do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol na Universidade de Uberaba (UNIUBE), informação que me deixou muito animada. Era, enfim, a chance de obter uma formação em espanhol na educação superior e de, além disso, obter um conhecimento sistematizado sobre didática, algo do qual sentia muita falta. Embora o curso fosse na cidade de Uberaba, a 100 quilômetros de onde eu morava, o fato de ser ministrado apenas em três dias (segunda e terça-feira à noite, além do sábado) me permitiria, não sem um extremo esforço, buscar minha formação superior.

Cursei licenciatura entre 2002 e 2005. Obter o diploma da educação superior iria me abrir as portas, posteriormente, para que eu mesma me tornasse uma professora do curso de licenciatura. Porém, não foram anos fáceis e nem tão proveitosos quanto eu imaginei. Do lado das dificuldades, havia a logística de deslocamento três vezes por semana, a dificuldade de pagar a mensalidade, o cansaço por continuar atuando em várias escolas, enquanto buscava minha formação inicial, enfim, não foi fácil. Quanto ao curso em si, devo confessar que duas expectativas que eu trazia não se concretizaram. A primeira delas é o aprofundamento no domínio da língua espanhola e de sua literatura. Em meu pensamento, o que eu havia estudado em uma escola de idiomas e depois em livros para atuar como professora estava bem aquém do

que eu estudaria na universidade. Não foi o que aconteceu. A questão é que praticamente ninguém da minha turma de Licenciatura possuía qualquer conhecimento sobre espanhol. Conseqüentemente, as aulas foram direcionadas a um público iniciante, algo que, para mim, representou uma espécie de frustração. No final das contas, fiz várias provas de proficiência para eliminar disciplinas de língua espanhola, pouco evoluindo em meus conhecimentos nessa área durante a licenciatura. Surge a questão: caberia aos cursos de licenciatura promover algum estudo concentrado para os estudantes que não tiveram contato anterior com o idioma? Qual é o impacto de um problema como o que vivi na Licenciatura, para os docentes em formação?

Para além dessas perguntas, resta comentar sobre o ensino de conteúdo didático, o qual ficou muito aquém do que eu imaginava e, infelizmente, não agregou conhecimento de forma relevante para a minha atuação. Meus estágios práticos foram realizados nas próprias escolas em que eu trabalhava e não houve acompanhamento próximo dos responsáveis por essas disciplinas na licenciatura. Que influência tem uma boa formação didática para a formação de docentes de língua estrangeira e, evidentemente, para o desenvolvimento do ensino dessa língua no país? De que forma isso poderia influenciar na presença do espanhol no Brasil? São reflexões que, como muitas outras expostas, trago da minha experiência acadêmica e profissional como complemento ao desenvolvimento desta pesquisa.

As lacunas na formação acadêmica, embora hoje sejam apontadas como elementos influenciadores desta pesquisa de doutorado, não suprimiram a minha alegria e a gratidão pela obtenção do diploma de curso superior. E, se o curso não foi exatamente como eu imaginava, as portas que me abriria foram valiosas.

No último ano da licenciatura, 2005, estudei e fui aprovada no exame DELE – Nível Superior, do Instituto Cervantes. Embora o diploma da educação superior estivesse próximo, havia urgência de obter aquela certificação para poder continuar lecionando no ensino médio.

No ano de 2005, houve um fato que prometia trazer um impacto sem precedentes na relação dos brasileiros com a língua espanhola: foi aprovada a Lei nº 11.161/2005, que determinou a obrigatoriedade da oferta do idioma pela escola e a matrícula facultativa para o estudante, devendo ser implantado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio, em um prazo de cinco anos da aprovação da lei (BRASIL, 2005). Como docente de espanhol, a notícia dessa normativa me trouxe grande esperança de, enfim, ver a língua se desenvolver de forma plena no país, abrindo espaços relevantes para seus falantes e, evidentemente, para seus docentes. O futuro não seria tão promissor quanto parecia na época, mas isso é objeto para as seções seguintes desta Tese.

No começo de 2006, encerrada a licenciatura, ingressei no PREPES – Programa de Pós-Graduação “Lato Sensu” da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), para fazer uma especialização em Língua Espanhola. Durante um ano e meio, passei minhas férias laborais em Belo Horizonte, estudando de forma mais aprofundada o espanhol. Foi uma excelente oportunidade para praticar a língua, para ter contato com autores dos livros nos quais eu havia estudado e me aprofundar em disciplinas ligadas à gramática aplicada, teatro, fonética, história do espanhol, literatura, enfim, parte do que eu esperava na graduação acabou vindo na pós-graduação.

Concomitantemente, continuei atuando no magistério em vários níveis da educação básica, em variadas escolas; tentava agregar ao conteúdo ministrado conhecimentos culturais dos países de língua espanhola. Nesse período, viajei para dois países sul-americanos, a Argentina e o Chile, e procurei trazer materiais que pudessem me ajudar nesse intuito, especialmente histórias em quadrinhos e produções musicais. Quino⁵, criador da famosa personagem Mafalda, tornou-se um companheiro constante das minhas aulas com suas inteligentíssimas e engraçadas reflexões, as quais caíam no gosto de muitos dos meus estudantes.

c) A experiência na educação superior

Assim como acontece com muitos profissionais de escolas de idiomas e da educação básica, lecionar no ensino superior, muitas vezes, não chega nem a passar pela cabeça, seja por muitos não se considerarem capacitados para tanto, seja por não acharem que haverá espaço para atuar naquele nível de ensino. Minha história não foi diferente. Em uma década de docência, havia ensinado espanhol do maternal ao ensino técnico, ser docente universitária não havia sido cogitado em momento algum. Até que, em 2007, recebi o convite para fazer uma breve passagem como professora visitante do curso a distância de Letras Português/Espanhol. Foi então que percebi aquela nova possibilidade.

Foi o acontecimento certo no momento certo. Eu me sentia cansada do ritmo pesado, das múltiplas escolas e turmas, das dificuldades com escolas particulares que não valorizavam a língua ou os docentes, o que me fez cogitar a possibilidade de abandonar a docência. O contato com o trabalho na educação superior representou uma reviravolta para mim, pois me apontou

⁵ Joaquín Salvador Lavado Tejón, conhecido apenas como Quino, foi um cartunista nascido na Argentina em 1932 e falecido em 2020. Filho de espanhóis, estudou na "Escuela de Bellas Artes de Mendoza", publicou seu primeiro livro em 1963 sob o título "Mundo Quino". Sua personagem mais famosa, criada em 1964, foi Mafalda, uma garota que tenta resolver o dilema de quem são os bons e quem são os maus no mundo (LAVADO TEJÓN, 2022).

um caminho para continuar na carreira sem ter que enfrentar uma jornada tão exaustiva como a que fazia. No mesmo ano de 2007, essa mudança se iniciou. No começo do segundo semestre, foi aberta uma vaga para docente substituta de espanhol na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba, e decidi me candidatar. Foi um desafio, pois eu teria como concorrente um ex-professor que eu tivera na UNIUBE, com titulação superior à minha e experiência na docência em universidade. Percebi, preparando-me para a prova, que a formação que eu tivera na licenciatura na parte de literatura era frágil, mas consegui a aprovação e, finalmente, ingressei na UFTM no final de agosto de 2007. Aquele seria meu último semestre no magistério no ensino médio e em escolas de idiomas, locais nos quais não mais atuei a partir de 2008.

A minha passagem pela UFTM foi um tempo de aprendizado e de desafios. O curso estava no seu início, éramos apenas dois docentes de espanhol (eu, como substituta, e outro, como efetivo) e não havia um histórico para nos auxiliar naquela jornada. Além disso, o excelente prédio que futuramente abrigaria o curso ainda não estava acabado, o que nos levou a ter dificuldades com a estrutura física naquele começo.

Quanto à organização do curso, ocorria da seguinte maneira: os estudantes faziam, primeiro, as disciplinas comuns do curso de Letras e, depois, dividiam-se para fazer disciplinas específicas do inglês ou do espanhol. Eu possuía apenas uma turma para trabalhar no começo. Por um lado, ter uma única turma me ajudou, pois me permitiu uma boa concentração da preparação para ela. Por outro lado, acabei assumindo a docência da disciplina de literatura, quando se evidenciou minha formação lacunar na área e, portanto, o inevitável esforço para vencer o desafio. Daquela experiência, trago a noção de que a literatura, como um dos aspectos culturais do ensino de um idioma estrangeiro, precisa receber uma atenção especial na formação inicial dos docentes de espanhol.

Em junho de 2009, após aprovação em concurso, tornei-me docente efetiva do curso de Letras / Espanhol da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)⁶, uma experiência enriquecedora não apenas como docente, mas pelo aspecto cultural e da diversidade, pois a realidade dos estudantes no Norte do país é distinta, em inúmeros aspectos, da realidade dos estudantes do Sudeste. Outro aspecto interessante é a fronteira com um país de língua espanhola (no caso de Rondônia, a Bolívia), aspecto esse que, em princípio, pareceu-me ter uma relevância evidente no interesse dos estudantes pelo idioma.

⁶ O sítio da UNIR na internet disponibiliza detalhes sobre esse curso no seguinte endereço: <https://letrasespanhol.unir.br/pagina/exibir/17106>. Acesso em: 05 fev. 2022.

Na UNIR, ministrei aulas em disciplinas vinculadas à linguística. Porém, não deixei o ensino de prática docente. Fui docente da disciplina “Laboratório de Língua Espanhola” e atuei como Coordenadora do Programa Escola Aberta⁷ no Estado de Rondônia. O programa Escola Aberta / Conexão de Saberes permitiu que eu tivesse contato não apenas com os discentes em Letras / Espanhol da UNIR, mas com várias escolas da cidade de Porto Velho, em uma gratificante experiência docente e de diversidade cultural e social.

Durante meu período na UNIR, consegui ingressar e concluir o Mestrado em Letras⁸. Pesquisei o uso de “historietas” (histórias em quadrinhos) nas aulas de língua espanhola, retomando o início do aprendizado do idioma, momento em que, motivada pelos recursos utilizados pela minha primeira mestra de espanhol, tive a noção da importância de elementos culturais no ensino de uma língua estrangeira.

Em junho de 2011, retornei a Uberlândia, MG, como docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no curso de Letras / Espanhol, exercendo, desde então, a docência naquela instituição. No âmbito da linguística, ministrei disciplinas de línguas para diversas turmas, nos meus anos iniciais, naquela instituição. A concentração maior de disciplinas, porém, foi na área de prática docente e escolar, com conteúdos teóricos e turmas de estágio. A escolha de disciplinas da área de prática docente e escolar me permitiu trabalhar com temas com os quais tenho experiência e que me dão, como descrito, satisfação profissional, pois gosto de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes dentro da sala de aula, a formação e a maturação de cada um como docentes.

Na UFU, atuei, de 2013 a 2018, como Coordenadora Pedagógica da área de Espanhol da Central de Línguas⁹. Trata-se de uma atividade na qual organizava pedagogicamente o curso de espanhol dessa Central de Línguas, além de orientar os estudantes quanto às atividades desenvolvidas por eles como docentes para as turmas de língua espanhola. Nesse sentido, eu me valia das experiências que tivera nas escolas de idiomas, bem como da formação na área de prática docente.

Outro trabalho que desenvolvi na UFU, de 2013 a 2018, foi a coordenação da área de espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁰, da

⁷ Para informações sobre o Programa Escola Aberta, consultar: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta#:~:text=A%20estrat%C3%A9gia%20potencializa%20a%20parceira,e%20%C3%A0%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20entorno>. Acesso em: 05 fev. 2022.

⁸ Website do Mestrado em Letras da UNIR: <https://mestradoemletras.unir.br/homepage>. Acesso em: 05 fev. 2022.

⁹ Website da Central de Línguas da UFU: <http://www.portal.ileel.ufu.br/celin>. Acesso em: 05 fev. 2022.

¹⁰ Uma breve apresentação sobre o que é o PIBID pode ser acessada no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 05 fev. 2022.

Universidade Federal de Uberlândia. O subprojeto Letras Espanhol do PIBID, além de cumprir com os objetivos do programa de preparação de licenciandos bolsistas para atuação no magistério, um incentivo à docência, atuava no intuito de divulgar a língua espanhola à comunidade escolar, a importância do estudo desse idioma e da cultura hispânica. Objetivava-se, assim, levar às escolas públicas a oportunidade de acesso a outras realidades, muitas vezes desconhecidas por essas comunidades e de, por meio da divulgação da cultura, incentivar a participação dos estudantes, ocupando o tempo com mais horas de dedicação aos estudos e ampliação do universo cultural. Como coordenadora, atuei na orientação dos bolsistas, sendo que a equipe desenvolvia murais mensais de divulgação da língua espanhola, promovia oficinas de espanhol periódicas em escolas da rede pública da cidade de Uberlândia, além de trabalhar questões culturais dos países de língua hispânica. Ademais, a equipe do PIBID promovia grupos de estudos que buscavam pensar a realidade escolar e a profissão docente, dois temas, como visto ao longo deste memorial, muito relevantes em minha formação e prática profissional.

Em 2019, iniciei o Doutorado, cujo objeto de pesquisa está intrinsecamente relacionado a essa minha história profissional e pessoal, ligado ao ensino e aprendizado da língua espanhola. Percebi, ao longo dos vários anos, como estudante e docente dessa língua, a existência de enormes desafios para a consolidação do espanhol no Brasil, desafios esses sobre os quais faço uma breve análise a seguir, a fim de delimitar o meu objeto de estudo.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Tema da pesquisa e justificativas

Esta pesquisa se propõe a analisar o componente cultural¹¹ em projetos pedagógicos de cursos de formação docente em Letras – Espanhol. O objeto de estudo decorre diretamente do processo de desenvolvimento profissional desta pesquisadora como docente e pesquisadora da área, ligando-se ao papel da cultura na formação e atuação no magistério, além das concepções acumuladas e defendidas sobre a relevância e o papel do idioma na educação escolar em nosso país, que tem como língua oficial o português.

O presente/futuro do ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil é incerto, diferente do contexto exposto no Memorial, em relação à realidade dos anos 1990 e 2000. Durante o governo do ex-presidente José Sarney, no processo de democratização pós-ditadura (1964-1985), foram feitos esforços para a integração econômica e cultural entre o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai e, em março de 1991, foi assinado o Tratado de Assunção pelos respectivos presidentes Fernando Collor, Carlos Menem, Luis Lacalle e Andrés Rodríguez firmaram o Tratado de Assunção (WESTIN, 2021), marco inicial do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Inicialmente, o tratado prevê uma estrutura institucional provisória, modificada posteriormente, em 17 de dezembro de 1994, com a assinatura do Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do MERCOSUL (Protocolo de Ouro Preto). Este determina a estrutura institucional definitiva, integrada por três órgãos decisórios e três não decisórios.

Ao longo dos anos e como resposta às distintas etapas do processo de integração, foram criados outros órgãos que, transcendendo a perspectiva econômica e comercial da etapa inicial, procuram abranger outras áreas de natureza social e cidadã. Tal é o caso do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL (IPPDH), o Instituto Social do MERCOSUL (ISM), o Parlamento do MERCOSUL (PARLASUL), a Secretaria do MERCOSUL (SM) e do Tribunal Permanente de Revisão (TPR). (MERCOSUL, 2022)

No âmbito educacional, alguns documentos foram assinados pelos países integrantes do MERCOSUL, a maioria deles destinados a reconhecimentos de titulação. Em agosto de 1994, por exemplo, foi assinado o “Protocolo sobre integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico” (PROTOCOLO SOBRE INTEGRAÇÃO EDUCATIVA E RECONHECIMENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS E

¹¹ A expressão “componente cultural” se refere, em linhas gerais, aos conteúdos ministrados para estudantes, concernentes a aspectos culturais da língua e de seus povos. Na quarta seção, o conceito será analisado com um nível mais aprofundado de detalhamento.

ESTUDOS DE NÍVEL PRIMÁRIO E MÉDIO NÃO TÉCNICO – MERCOSUL, 1994), substituído em 2010 pelo “Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados” (2010). Ainda foram assinados acordos na área do ensino técnico, da educação superior e da pós-graduação¹².

Foi criado no MERCOSUL o espaço, chamado “Setor Educacional”, como descrito a seguir:

O Setor Educacional do MERCOSUL é um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum (CMC) criou, através da Decisão 07/91, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME).

Ao longo do tempo, a Reunião de Ministros criou outras instâncias de apoio ao Setor. Em 2001, o CMC, através da decisão 15/01, aprovou a “Estrutura orgânica do Setor Educacional do MERCOSUL”, onde se cria o Comitê Coordenador Regional e as Comissões Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior) e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação. Em 2005 foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educacional do MERCOSUL. Em 2006, foi criada a Rede de Agências Nacionais de Acreditação, e em 2011, foi criada a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente. Além destes, existem outras instâncias, provisórias e permanentes, que gerenciam ações específicas.

Através da negociação de políticas públicas e da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos, o Setor Educacional do MERCOSUL busca a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do MERCOSUL e países associados. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2022)

Evidencia-se, portanto, um esforço das autoridades envolvidas na estruturação e consolidação do MERCOSUL para que a integração entre os países não se restringisse às questões econômicas e comerciais, mas uma integração abrangente, destacando-se a educação, a cultura e outros setores.

O propósito de integração educacional e linguística entre os países do MERCOSUL teve sequência nos governos com a assinatura do Tratado de Assunção. Durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi aprovada a Lei nº 11.161/2005, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no ensino médio e, por conseguinte, foram criados vários cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol nas redes pública e privada de educação superior, nas modalidades presencial e a distância.

Antes de dar prosseguimento à análise do impacto do MERCOSUL, é necessário fazer uma explicação terminológica. Na educação superior, a formação docente para o ensino de língua espanhola é realizada em cursos de Licenciatura que recebem nomenclaturas variadas,

¹² A lista completa de tratados e acordos entre os países do MERCOSUL está disponível no seguinte link: https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx. Acesso em: 05 mai. 2022.

em formatos curriculares distintos. O primeiro deles é Letras, nos casos em que o estudante ingressa no curso e, depois de um período, escolhe a língua estrangeira em que irá se habilitar, podendo haver habilitação dupla, com inclusão do Português. Quando há habilitação dupla, o curso é nominado de Letras – Português e Espanhol. A nomenclatura mais comum, quando há habilitação única na língua estrangeira, é Letras – Espanhol. Foram encontradas as seguintes variações: Letras – Espanhol e Literatura Hispânica; Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Letras – Língua e Literatura Espanhola, Letras – Língua Espanhola, Letras – Língua Espanhola e Literatura, Letras – Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, Letras com Português e Espanhol, Língua e Literatura Espanhola. Essas nomenclaturas de cursos foram identificadas no levantamento realizado no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), a partir do uso do descritor “espanhol” no campo “Curso”, na opção de pesquisa por “Curso de Graduação”. Embora exista variação de nomenclaturas, de currículos e trajetórias formativas, todas essas identificações são utilizadas para Licenciaturas que habilitam docentes de língua espanhola. Assim, todas compuseram o universo inicial da investigação. Porém, para simplificação e padronização terminológica do texto, utilizou-se apenas a designação “Letras – Espanhol”.

Feita essa explicação, a tabela a seguir apresenta o quantitativo de Cursos de formação de docentes de Língua Espanhola, desde a criação do primeiro Curso, nos anos 1930:

Tabela 1: Autorizações de instalação de licenciaturas¹³

Período	Quantidade	Autorizações por ano
1931-1990	42	0,84
1991-2002	116	5,27
2003-2015	200	12,50
2016-2021	11	1,83

Fonte: e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

¹³ Inclui licenciaturas presenciais em Letras-Espanhol e licenciaturas correlatas (como Letras Português-Espanhol), que abrangem o ensino de língua espanhola, conforme explicado na nota de rodapé anterior. O ano de 1931 foi selecionado por representar o primeiro em que foi autorizada a instalação de uma licenciatura abrangendo espanhol no Brasil, segundo dados coletados no e-MEC em dezembro de 2021 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). O período entre 1991-2002 representa as presidências brasileiras nos primeiros anos da criação do MERCOSUL. O período entre 2003-2015 representa os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Os números representam apenas as autorizações de instalação, não o efetivo início das atividades dos cursos autorizados.

Os números demonstram que a criação do MERCOSUL, no início dos anos 1990, representou um avanço significativo na quantidade de autorizações para instalação de cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol, sendo que nas presidências de Lula e Dilma Rousseff houve o ápice desse processo. De 2016 a 2021 houve um declínio no número de autorizações devido à saturação do mercado e à ausência de políticas públicas voltadas para o estímulo do ensino de língua espanhola na educação básica no Brasil, que culminou com a revogação da Lei nº 11.161/2005 pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, poucos dias após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Essa medida teve um impacto direto no presente/futuro do ensino-aprendizagem do idioma no país.

Em março de 2022, o MEC anunciou a proposta para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2024, fazendo referência à oferta apenas da língua inglesa no Exame, sedimentando o declínio da política pública de estímulo ao ensino de espanhol no Brasil (BRASIL, 2022b).

Diante desse panorama, abrem-se, então, dois caminhos para lidar com o presente/futuro do idioma. O primeiro deles é o caminho da resignação, passando-se a ver o espanhol como uma língua ensinada apenas em alguns poucos cursos universitários, além das escolas de idiomas, como é a realidade do ensino de francês, de alemão e de italiano no país, por exemplo¹⁴.

O segundo caminho é pensar soluções para que o espanhol seja reconhecido como obrigatório na educação básica escolar, demonstrando a importância da língua para a formação das pessoas, uma vez que é língua oficial de nossos países vizinhos e parceiros comerciais, além de ser uma das línguas com mais falantes no planeta, inclusive em países ricos como os Estados Unidos da América e a Espanha, entre outros fatores.

A história de vida profissional narrada no Memorial me conduziu à segunda opção, o que demonstra a influência de questões subjetivas, além das opções político-culturais e éticas no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica e, portanto, justifica a narrativa histórica pessoal e profissional da pesquisadora. Todavia, essas questões pessoais não se sobrepõem à objetividade exigida na condução da pesquisa científica. Por isso, ao longo do desenvolvimento destes estudos, as hipóteses levantadas serão analisadas de forma objetiva e metódica.

Na defesa do idioma em nosso país, identificou-se no Congresso Nacional, em 2022, a tramitação de projetos de lei sobre o tema:

¹⁴ A referência a esses idiomas não implica demérito a eles, mas apenas em uma constatação objetiva do lugar secundário que ocupam no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, que eles estejam bem à frente do ensino de idiomas originários de países que não são da Europa Ocidental.

Quadro 1: Projetos de lei sobre o ensino de espanhol

Nº do Projeto de Lei	Autor	Resumo
10.682/2018 (Câmara)	Dep. Bacelar	Revoga a Lei nº 13.415/2017, que é o resultado da conversão da medida provisória que revogou a Lei nº 11.161/2005, ou seja, que revogou a obrigatoriedade da oferta do espanhol.
1.580/2019 (Câmara)	Dep. João H. Campos	Determina oferta de espanhol como língua opcional a partir do 6º ano do ensino fundamental (o projeto prevê a oferta obrigatória de inglês).
4.991/2019 (Câmara)	Dep. Dagoberto Nogueira	Determina a oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano do ensino fundamental, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dando-se preferência ao espanhol nas regiões de fronteira com países em que esse idioma seja oficial.
5.603/2019 (Câmara)	Dep. Bia Cavassa	Determina que os municípios que têm fronteira internacional ofertem, a partir do sexto ano do ensino fundamental e na parte diversificada do currículo, o ensino da língua oficial do país com o qual faz divisa.
3.036/2021 (Senado)	Sem. Flávio Arns	Prevê que, no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, serão ofertadas, dentro do horário regular de aula, a língua inglesa e a língua espanhola.
3.059/2021 (Senado)	Sen. Humberto Costa	Prevê que, no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, serão ofertadas a língua inglesa e, de forma facultativa, a língua espanhola.

Fontes: Sites da Câmara e do Senado Federal (2022).

Embora não se refira à oferta de língua espanhola na educação básica, destaca-se o Projeto de Lei nº 345/2008, da Senadora Marisa Serrano, que prevê que “nos concursos públicos em que houver prova de língua estrangeira, será obrigatório o oferecimento da língua espanhola, sem prejuízo de outros idiomas alternativos ou adicionais, a critério do edital”.

Quanto ao andamento desses projetos, três deles (1.580/2019, 4.991/2019 e 5.603/2019) foram aprovados na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados em 2021 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015), mas ainda aguardavam, quando da confecção desta tese, a votação no Plenário.

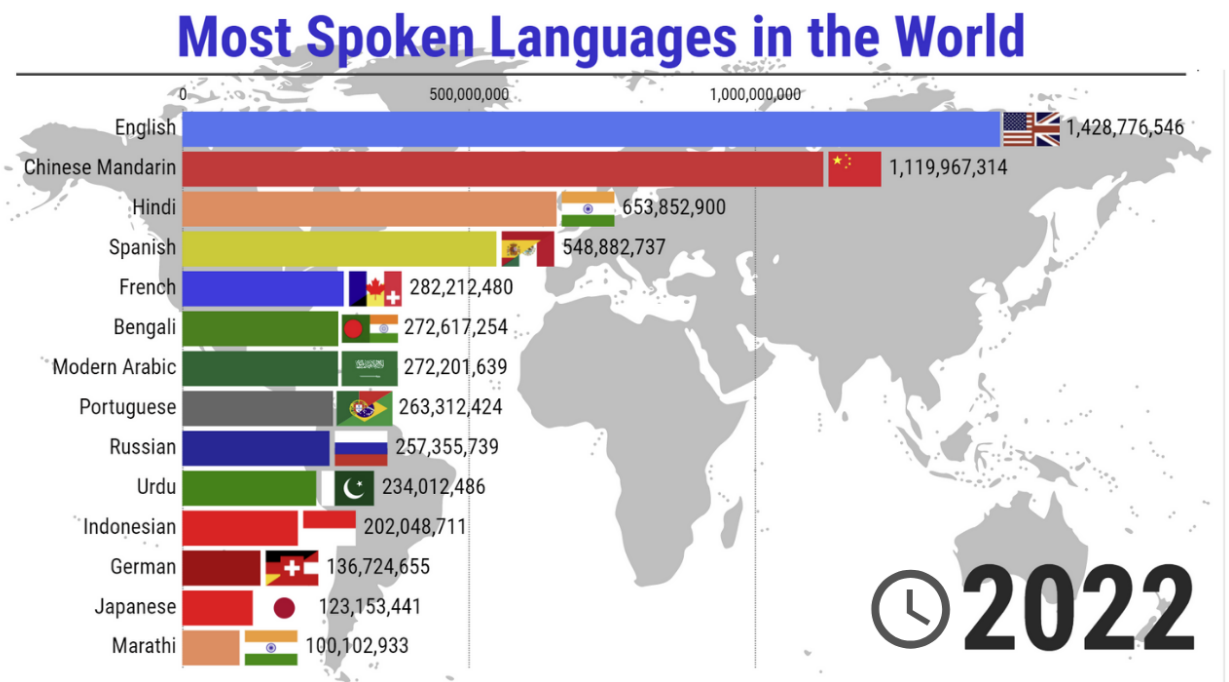
Em síntese, constata-se uma preocupação com o ensino da língua no Brasil, evidenciada na pauta dos congressistas brasileiros. É necessário questionar o que deve ser feito, além dessas alterações legais, para evitar o declínio do ensino do espanhol no país, com o correspondente encerramento de muitos cursos de licenciaturas. Esse questionamento se deve ao fato de que, conforme será analisado adiante, a língua espanhola está imbricada à formação da identidade cultural brasileira, com a constituição histórica da nação brasileira, seja pelas fronteiras territoriais, pela circulação de mercadorias, pelo comércio, de pessoas, pelas manifestações, os

produtos e os produtores culturais, que a colocam em um patamar elevado dentre as demais línguas estrangeiras, com exceção do inglês.

Dados quantitativos reforçam a relevância da língua espanhola no mundo e, sobretudo, para o Brasil, o que robustece, o imperativo de se buscarem caminhos para que o ensino desse idioma permaneça ativo e, se possível, cresça no país.

Quanto à relevância social e acadêmica do estudo, faz-se necessário apresentar dados relacionados à quantidade de falantes de espanhol. O portal *Statistics & Data* (2022) apresenta os seguintes números em 2022, relativos ao total de falantes do idioma, seja como primeira língua ou não:

Figura 1: Línguas mais faladas no mundo



Fonte: Statistics & Data (2022).

O espanhol é, de acordo com esses dados, a quarta língua mais falada no mundo. Acrescentando-se o peso relativo à quantidade de nações em que o idioma é falado, o destaque da língua espanhola é evidente, pois o mandarim e o hindi (segundo e terceiro idiomas com mais falantes, respectivamente) são falados basicamente em seus países de origem, China e Índia.

Outro dado a ser destacado é que nos Estados Unidos, o “United States Census Bureau” (UNITED STATES OF AMERICA, 2015)¹⁵ divulgou dados censitários relativos ao período 2009-2013 indicando que, quando da realização do levantamento, 12,85% da população americana acima de cinco anos de idade falava a língua espanhola, o que representava, à época, mais de trinta e sete milhões de falantes de espanhol naquele país. Esse número é superior ao de muitas nações em que a língua é a oficial.

O Instituto Cervantes, da Espanha, publica, anualmente, um relatório nomeado "El Español: una lengua viva" (INSTITUTO CERVANTES, 2021). Alguns dados do relatório de 2021 evidenciam a relevância mundial do idioma:

- Em 2021, quase 493 milhões de pessoas tinham o espanhol como língua materna.
- O grupo de potenciais usuários de espanhol no mundo (número que reúne o Grupo de Domínio Nativo¹⁶, o Grupo de Competência Limitada¹⁷ e o Grupo de Aprendizes de Língua Estrangeira) ultrapassa os 591 milhões (7,5% da população mundial).
- O espanhol é a segunda língua materna do mundo em número de falantes, depois do mandarim, e a terceira língua em uma contagem global de falantes (domínio nativo + proficiência limitada + alunos de espanhol), depois do inglês e do mandarim.
- O número de falantes de espanhol continuará a crescer nas próximas cinco décadas, mas seu peso relativo diminuirá progressivamente até o final do século. Em 2100, apenas 6,3% da população mundial será capaz de se comunicar em espanhol.
- Em 2060, os Estados Unidos serão o segundo país de língua espanhola do mundo, depois do México. 27,5% da população dos EUA será de origem hispânica.
- Mais de 24 milhões de estudantes estudam espanhol como língua estrangeira em 2021. Especificamente, 24.069.206. (INSTITUTO CERVANTES, 2021, p. 5)¹⁸

Em relação ao Brasil, o Relatório indica que havia 556.018 falantes de espanhol no país no ano de apuração dos dados (ibid, p. 11).

Quanto aos países em que o idioma é a língua dos falantes nativos, os dados são os seguintes:

¹⁵ Os cálculos foram feitos pela autora a partir dos números constantes na planilha “Detailed Languages Spoken at Home and Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over for United States: 2009-2013” disponibilizada na página do “United States Census Bureau” (UNITED STATES OF AMERICA, 2015).

¹⁶ Nesse grupo, os bilíngues são contados como falantes de espanhol, mas não os monolíngues em outros idiomas

¹⁷ Este grupo inclui falantes de espanhol de segunda e terceira geração em comunidades bilíngues, usuários de variedades bilíngues mistas e estrangeiros com língua materna diferente do espanhol que residem em um país de língua espanhola (INSTITUTO CERVANTES, 2021).

¹⁸ Traduzido pela pesquisadora.

Tabela 2: Espanhol em países nos quais a língua é o idioma nativo

País	População	Falantes nativos (%)	Grupo de domínio nativo	Grupo de competência limitada
México	128.972.439	96,8 %	124.845.320	4.127.1176
Colômbia	51.049.498	99,2 %	50.641.102	408.396
Espanha	47.431.256	92,0 %	43.636.756	3.794.500
Argentina	45.808.747	98,1 %	44.938.381	870.366
Peru	33.149.016	86,6 %	28.707.048	4.441.968
Venezuela	32.985.763	97,3 %	32.095.147	890.616
Chile	19.678.363	95,9 %	18.871.550	806.813
Guatemala	17.109.746	78,3 %	13.396.931	3.712.815
Equador	16.154.354	95,8 %	15.475.871	678.483
Bolívia	11.797.257	83,0 %	9.791.723	2.005.534
Cuba	11.317.505	99,8 %	11.294.870	22.635
República Dominicana	10.535.535	97,6 %	10.282.682	252.853
Honduras	9.450.711	98,7 %	9.327.852	122.859
Paraguai	7.353.038	68,2 %	5.014.772	2.338.266
Nicarágua	6.702.385	97,1 %	6.508.016	194.369
El Salvador	6.518.499	99,7 %	6.498.944	19.555
Costa Rica	5.163.038	99,3 %	5.126.897	36.141
Uruguai	3.485.151	98,4 %	3.429.389	55.762
Panamá	4.381.579	91,9 %	4.026.671	354.908
Porto Rico	3.193.694	99,0 %	3.161.757	31.937
Guiné Equatorial	1.225.377	74,0 %	906.779	318.598
Total	473.462.951	94,6 %	447.978.458	25.484.493

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo Instituto Cervantes (2021, p. 9-10).

Dos países vizinhos fronteiriços do Brasil, apenas o Suriname e a Guiana, além do território da Guiana Francesa, não possuem o espanhol como língua majoritária de seus habitantes. Esses são os três únicos territórios da América do Sul no qual o idioma não é falado por parte significativa da população.

Outro dado a ser destacado é a origem dos turistas que visitam o Brasil. Os últimos números do Ministério do Turismo anteriores à pandemia COVID-19¹⁹, ou seja, relativos ao ano de 2019, indicam que naquele ano 6.353.141 de estrangeiros visitaram o Brasil. Mais de 50% desse contingente veio de países de língua espanhola, com destaque para a Argentina, que representou cerca de 33% do total de turistas estrangeiros em 2019 (BRASIL, 2019, p. 16).

Os números relativos à imigração entre 2015 e 2019, por sua vez, indicam um predomínio de pessoas vindas de países de língua espanhola:

Tabela 3: Imigrantes que ingressaram no Brasil entre 2015 e 2019, por país de origem

País de Nascimento	2015	2016	2017	2018	2019
Total	73.328	70.363	74.552	108.049	117.037
Argentina	3.56	3.766	3.318	1.885	981
Bolívia	5.223	4.925	5.739	7.741	4.661
China	5.379	6.028	5.405	2.015	1.318
Colômbia	2.718	2.464	4.631	8.05	5.419
Haiti	4.248	2.779	5.528	16.943	15.679
Paraguai	19.677	20.988	10.788	1.881	2.029
Peru	2.916	2.332	2.556	2.415	1.817
Senegal	2.819	317	607	351	291
Uruguai	1.703	1.759	2.034	4.346	3.109
Venezuela	1.297	3.943	15.326	49.267	70.653
Outros Países	23.788	21.062	18.62	13.155	11.080

Fonte: Adaptado pela autora de OBMigra (2020, p. 4).

¹⁹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou uma cronologia sobre as suas ações em relação à pandemia COVID-19, a qual detalha como o problema evoluiu. Nessa cronologia, o primeiro dado destacado é a colheita, pela OMS, de um pronunciamento por parte da Comissão Municipal de Saúde de Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019, mencionando casos de uma pneumonia viral. Essa informação fez com que várias autoridades ao redor do mundo procurassem a OMS para obter mais informações. No dia 09 de janeiro de 2020, a OMS reportou que autoridades chinesas haviam identificado um novo vírus como causador da doença. O primeiro caso fora da China foi divulgado em 13 de janeiro de 2020 pelo governo da Tailândia. Nas Américas, a Organização Pan-Americana de Saúde divulgou o primeiro alerta quatro dias depois, em 17 de janeiro de 2020, o primeiro caso no continente confirmado pelos Estados Unidos da América no dia 21 de janeiro de 2020. No mês de janeiro, o causador da doença foi confirmado como sendo um vírus do tipo coronavírus. No começo de fevereiro, a OMS pediu ao Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) que ativasse os procedimentos de manejo de crises da instituição. No dia 11/02/2020, a OMS nomeou a doença como COVID-19 e, dezoito dias depois, publicou suas recomendações sobre a quarentena como método de reação à disseminação da doença. A COVID-19 foi se expandindo rapidamente e, no começo de março de 2020, ultrapassava a marca dos 100 mil casos. Finalmente, no dia 11 de março, a COVID-19 foi declarada pela OMS uma pandemia mundial (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). Em abril de 2022, pouco mais de dois anos após o início da pandemia, Johns Hopkins University, instituição americana reconhecida como um dos centros de referência estatística sobre a COVID-19, registrava no planeta quase 500 milhões de casos e mais de 6,1 milhões de mortes relacionadas à contaminação pelo vírus (JOHNS HOPKINS UNIVERSITY, 2022), que foi nomeado oficialmente de SARS-CoV-2. No Brasil, o Ministério da Saúde registrava, na mesma época, mais de 30 milhões de casos e mais de 660 mil óbitos (BRASIL, 2022b).

No que diz respeito ao comércio exterior, entre os dez países que mais importaram produtos brasileiros estão quatro de língua espanhola (BRASIL, 2022): Argentina (3º lugar), Chile (5º), México (6º) e Espanha (7º). Esses quatro países aparecem entre os dez, quando são avaliadas as exportações para o Brasil: Argentina (3º), México (5º), Chile (6º) e Espanha (7º).

A relevância do espanhol é visualizada em outra área: nas produções acadêmicas. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi feita uma consulta à Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)²⁰, conforme será detalhado em seção posterior. Foram identificadas 666 dissertações de mestrado e 229 teses de doutorado com a palavra “espanhol” e suas derivações, como “espanhola”, no título da publicação, com destaque para pesquisas sobre questões linguísticas e sobre o ensino desse idioma. No portal brasileiro da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)²¹, foram localizadas 78 publicações em revistas e jornais científicos com referências ao espanhol nos respectivos títulos, vinculadas especialmente à linguística e à área de educação. A Universidade de São Paulo (USP) publica a *Caracol*, revista científica dedicada exclusivamente a publicações envolvendo língua, literatura e tradução do espanhol²².

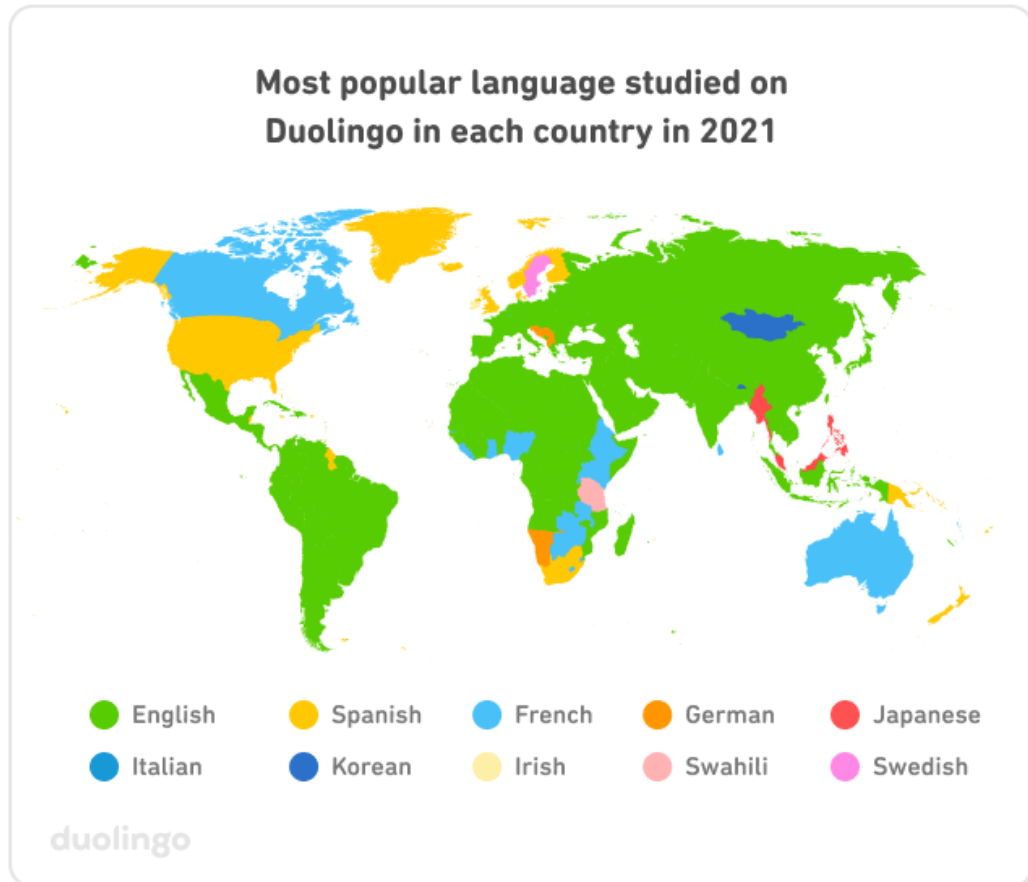
Finalmente, dados relevantes sobre a difusão da língua espanhola foram colhidos na Plataforma de Ensino de Idiomas “Duolingo”, cujo aplicativo foi o mais utilizado em 2021, no mundo (CECI, 2021). A empresa divulga, anualmente, um relatório sobre as línguas mais estudadas pelos seus usuários, que somam milhões ao redor do planeta. Embora esses números não expressem os números exatos do aprendizado de línguas estrangeiras, foram destacados por indicarem as línguas que mais despertam o interesse das pessoas no ambiente virtual, que se tornou um meio comum para o ensino e aprendizagem de idiomas. O Relatório sobre 2021 indicou o inglês como idioma mais estudado na plataforma, na maioria dos países; mas com destaque para o espanhol nos Estados Unidos, em parte da Europa, na África do Sul e até mesmo na Oceania:

²⁰ A BDTD pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <https://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

²¹ O portal *Scielo* Brasil pode ser acessado no seguinte endereço: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

²² A revista pode ser acessada no seguinte endereço: <https://www.revistas.usp.br/caracol/about>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Figura 2: Línguas mais populares estudadas no Duolingo em 2021



Fonte: Blanco (2021).

Segundo o Relatório, as línguas estrangeiras mais estudadas são inglês, espanhol e francês. O Relatório assinala as segundas línguas mais estudadas e, nesse caso, o espanhol aparece com destaque:

Figura 3: Segundas línguas mais populares e estudadas no Duolingo em 2021



Fonte: Blanco (2021).

A posição do espanhol como segundo idioma estrangeiro mais estudado na plataforma Duolingo pelos brasileiros em 2021 confirma os dados do relatório de 2020 preparado especificamente para o Brasil (MARTINS, 2020).

Esses dados demonstram a necessidade de se promover o ensino de espanhol no Brasil na educação básica e superior, na formação e no desenvolvimento profissional de docentes para a difusão do aprendizado na língua em nosso país. Trata-se de um dos idiomas mais falados e estudados no mundo; é a língua nativa da maioria dos turistas estrangeiros que veem ao Brasil; quatro dos maiores parceiros comerciais do país são nações hispanofalantes; o Brasil tem uma fronteira que, em sua quase totalidade, formada por populações de língua espanhola. Esses fatores, aliados aos laços próximos de colonização e desenvolvimento desde a chegada dos primeiros europeus ao continente americano, reforçam a posição de que o espanhol não pode ser preterido no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. E, com base nesse pressuposto, decidiu-se por esta pesquisa como forma de contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua espanhola no país.

Conforme foi demonstrado anteriormente, existem projetos de lei, em tramitação no Congresso Nacional e nas Assembleias Legislativas²³, visando reimplantar a obrigatoriedade de oferta de espanhol para estudantes da educação básica. A aprovação de uma nova lei sobre o tema requer um ambiente propício, docentes habilitados, condições de oferta nas unidades escolares, a legitimação por parte da sociedade, o interesse das pessoas e políticas públicas focalizadas. Esse interesse e a consciência da importância da língua podem ser potencializados por algumas mudanças e ações, como o crescimento das relações econômicas com pessoas e países de língua espanhola, campanhas de conscientização por parte da sociedade, especialmente grupos com interesses diretos no tema, como associações de docentes, de tradutores e associações comerciais ligadas ao MERCOSUL. No âmbito específico da educação, o aprimoramento da qualidade do ensino de espanhol pode despertar o interesse por parte dos atuais e futuros estudantes em iniciar e permanecer estudando a língua e, conseqüentemente, poderão ter um papel significativo na sua divulgação.

Todas essas considerações justificam a escolha e a relevância social e científica do tema específico desta pesquisa, que é a presença do componente cultural nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Letras – Espanhol. Tem-se, então, uma síntese das ideias acima desenvolvidas: o fim da obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio, após a revogação da Lei nº 11.161/2005, no ano de 2016, coloca em risco a existência dos cursos de licenciatura em Letras – Espanhol. Todavia, devido aos fortes laços históricos, econômicos, sociais, culturais e fronteiriços com países de língua espanhola, esse idioma deve ter um lugar de destaque no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Por isso, são necessárias ações para promover a valorização e o desenvolvimento do espanhol no país, o que pode ser feito de muitas maneiras, entre elas a aprovação de uma lei nacional para retomar a obrigatoriedade de seu ensino na educação básica, por meio de campanhas públicas e pelo aumento do interesse dos atuais e futuros estudantes de espanhol, elevando-se, para atingir este último ponto, a qualidade do ensino. A cultura, nesse aspecto, entendida tanto como o conhecimento da diversidade de manifestações, de produtos e produtores culturais dos países de língua espanhola, quanto as características particulares de ser e viver de cada um desses povos, deve ser inerente ao processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira, inclusive o espanhol. Por meio da valorização do componente cultural, o ensino-aprendizagem

²³ Na Assembleia legislativa do Paraná, por exemplo, “a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 3/2021 trata da inclusão da língua espanhola na matriz curricular da rede estadual de ensino do Paraná”. Disponível em <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/pec-do-espanhol-e-aprovada-em-segundo-turno-na-assembleia-legislativa>. Acesso em: 09 jan. 2023.

do espanhol torna-se mais amplo e permite ao estudante conhecer não apenas aspectos linguísticos do idioma aprendido, mas elementos fundamentais de culturas e seus falantes nativos, o que enriquece a formação cultural e linguística²⁴. A presença do componente cultural nas aulas de espanhol requer formação ampliada e diversificada dos licenciandos em Letras – Espanhol quanto aos conteúdos sócio-histórico-culturais. Por essas razões, decidiu-se analisar como os projetos pedagógicos das licenciaturas em Letras – Espanhol abordam o componente cultural na formação dos futuros docentes.

1.2. Problema da pesquisa

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em Letras – Espanhol, com índice 5 no ENADE, no ano de 2017, preveem a abordagem do componente cultural? Qual é o lugar ocupado e o papel do componente cultural nos objetivos das licenciaturas, no perfil do egresso e nas disciplinas constantes nos PPC?

1.3. Hipótese

Segundo Hegenberg (1976. p. 120), “a hipótese norteia a pesquisa, indicando como proceder em seguida; ela poderá ser a solução do problema – porém saber que é a solução, eis o objetivo das investigações”.

Partindo dessas considerações, a hipótese foi assim elaborada: considerando o PPC um documento temporal, construído por coletivos de docentes, estudantes e técnicos de Curso, em determinados contextos institucionais, e que aglutina concepções, fundamentos, princípios educacionais e os vetores das ações educativas para que o Curso atinja suas finalidades pedagógicas, o componente cultural deve ocupar um espaço restrito nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Letras – Espanhol, em especial naquelas que obtiveram a avaliação máxima no ENADE de 2017, os quais deveriam expressar o padrão de qualidade de tais licenciaturas no Brasil. Logo, devem incorporar o componente cultural nos projetos

²⁴ Abordando especificamente a experiência estética, Cipreste (2023) agrega mais um ponto, defendendo que o estímulo ao imaginário e à experiência estética que a arte promove tem um poder impressionante de formar cidadãos críticos da realidade e ativos na necessidade de mudar o que está errado.

pedagógicos de maneira a evidenciar a relevância que ele tem no ensino-aprendizagem da língua espanhola e na formação de educadores da área.

Essa é uma hipótese que será comprovada ou não com o desenrolar da pesquisa. Foram buscados elementos não para necessariamente ratificá-la, mas para concluir se realmente ela se confirma ou não. Pela experiência descrita no Memorial, supõe-se que o componente cultural está ausente ou lacunar nas licenciaturas em Letras – Espanhol, mas essa suposição não pode se tornar uma amarra de maneira a enxergar apenas os dados que possam comprová-la. Nessa seara, têm-se as palavras de Popper (2004):

Nossa ignorância é sóbria e ilimitada. De fato, ela é, precisamente, o progresso titubeante das ciências naturais [...], que constantemente, abre nossos olhos mais uma vez à nossa ignorância, mesmo no campo das próprias ciências naturais. Isto dá uma nova virada na ideia socrática de ignorância. A cada passo adiante, a cada problema que resolvemos, não só descobrimos problemas novos e não solucionados, porém, também, descobrimos que onde acreditávamos pisar em solo firme e seguro, todas as coisas são, na verdade, inseguras e em estado de alteração contínua (POPPER, 2004, p. 13).

1.4. Objetivo geral

Compreender o papel e o lugar do componente cultural nos Projetos Pedagógicos do Cursos de– Licenciatura em Letras – Espanhol, que obtiveram índice 5 no ENADE, realizado em 2017 no contexto do ensino da língua no Brasil, a fim de verificar se eles estão em harmonia com o que a literatura e as normas educacionais dizem sobre o tema.

1.5. Objetivos específicos

a) Contextualizar os percursos, os marcos históricos, jurídicos e normativos do ensino da língua espanhola na história da educação escolar brasileira.

b) Caracterizar o cenário das Licenciaturas em Letras-Espanhol no Brasil no tempo presente.

c) Mapear o estado do conhecimento sobre a formação de docentes de língua espanhola, bem como a presença do componente cultural na formação inicial docente nos Cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol.

d) Conceituar “componente cultural”, as possibilidades de sua abordagem nas aulas de língua espanhola, a partir da leitura das diretrizes legais sobre o ensino da língua no Brasil, sobre a formação de docentes, bem como a partir da literatura encontrada sobre o tema.

e) Identificar e caracterizar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras – Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tanto do campus de Chapecó/SC quanto de Realeza/SC, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

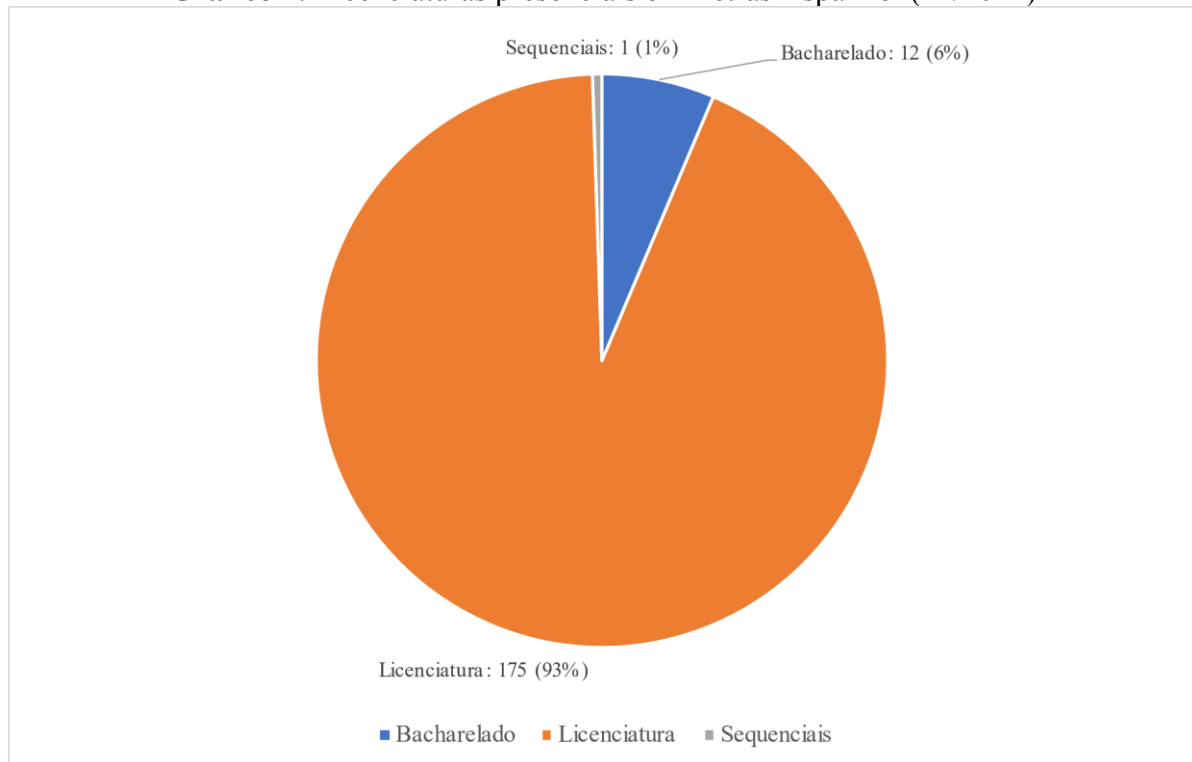
f) Analisar o lugar, o papel e a abordagem do componente cultural nos Projetos Pedagógicos dos Cursos investigados.

1.6. Universo de estudo

Definido que a pesquisa se concentraria na análise da presença do elemento cultural nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Letras-Espanhol, o passo seguinte foi definir o universo de estudo. Para tanto, foram realizadas buscas no “Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior”, conhecido como e-MEC, nomenclatura doravante utilizada para se referir à base de dados do Ministério da Educação sobre a educação superior no Brasil²⁵. Na opção "Consulta Avançada" do e-MEC, foi feita a busca por "Curso de Graduação" digitando-se, no campo "Curso", a palavra "espanhol". Como não foi marcada a opção "Pesquisa Exata", o sistema retornou resultados com a palavra digitada, bem como suas derivações (ex.: espanhola). A partir das informações constantes no referido cadastro, foram encontrados os seguintes quantitativos de licenciaturas em Letras com habilitação em língua espanhola²⁶:

²⁵ Para a realização das pesquisas, o e-MEC foi acessado em diversas ocasiões, entre novembro de 2021 e outubro de 2022, no seguinte endereço: <https://emec.mec.gov.br/> (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022)

²⁶ Conforme explicado anteriormente, os cursos recebem nomenclaturas variadas, como Letras-Espanhol, Letras Português-Espanhol, Letras – Espanhol e Letras – Língua e Literatura Espanhola, entre outros. O critério de seleção foi o curso ser uma licenciatura e habilitar o graduando em o título de licenciado em espanhol, independentemente de ser uma habilitação única, dupla ou da denominação utilizada pela instituição de ensino.

Gráfico 1: Licenciaturas presenciais em Letras-Espanhol (12/2021)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

O gráfico 1 registra a existência, em dezembro de 2021, de 188 cursos em atividade e iniciados²⁷ no Brasil, divididos em bacharelado, licenciatura e sequencial²⁸. As licenciaturas correspondem a 175 cursos, ou seja, representam a grande maioria.

Dentro desse universo, foi feito um recorte. Os critérios de inclusão escolhidos foram: licenciaturas com habilitação em Letras-Espanhol; ofertadas nas diversas regiões do Brasil; que obtiveram o índice 5 no Exame do ENADE²⁹, realizado em 2017. Como critérios de exclusão,

²⁷ O e-MEC classifica os cursos em três categorias: em atividade, em extinção e extintos. Em relação aos cursos em atividade, há informações sobre se cada um deles realmente iniciou as atividades ou não. Para a pesquisa, foram selecionados apenas os cursos que se encontravam na situação de iniciados, excluindo-se os extintos, os em extinção e aqueles que, embora ativos, não tinham iniciado as atividades de fato. Na quarta seção, são apresentados dados mais específicos sobre os números de cursos de Letras-Espanhol no Brasil. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022)

²⁸ Sobre os cursos sequenciais, recomenda-se a leitura da Resolução nº 01, de 22 de maio de 2017, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). Seu conteúdo pode ser visualizado no seguinte endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65181-rces001-17-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2022.

²⁹ “O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. O objetivo do Enade é avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão escolhida, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento”. (BRASIL, 2020)

foram definidos: cursos na modalidade a distância³⁰; cursos de Letras que oferecem apenas a complementação em espanhol; cursos que aparecem no sistema, com índice 5 no ENADE, porém resultante de avaliação anterior a 2017; cursos extintos ou em extinção.

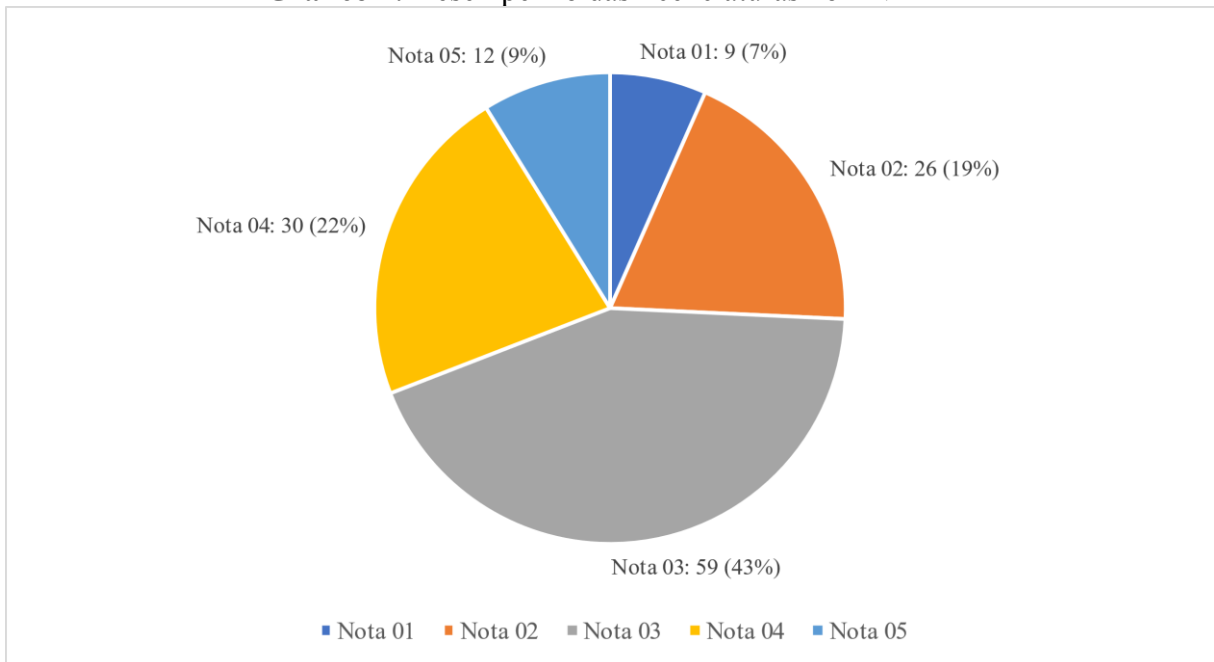
O índice 5 do Curso no ENADE foi utilizado como critério de inclusão, como um dos indicadores de qualidade. Não obstante, registra-se que ENADE tem sido alvo de críticas desde a sua criação em 2004. Entre as críticas, cita-se a de Souza (2013) como exemplo:

...ao se centrar o resultado da avaliação no ENADE, uma única prova, com 40 questões, considera-se o ensino como um produto a ser medido e quantificado, determinando-se um padrão de qualidade, independente das especificidades de cada instituição. Conclui-se que o desempenho dos estudantes apenas não é o indicador mais eficaz para se identificarem as diferenças de qualidade entre os cursos das diversas instituições brasileiras, tendo em vista o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes. Assim, foi possível constatar, ao final desta pesquisa, que a centralidade do ENADE nos processos avaliativos deve ser questionada. É necessário analisar o conjunto da avaliação, e não considerar a avaliação com base nos dados do ENADE desarticulado dos outros instrumentos de avaliação, pois a multiplicidade das informações é que garante que todos os dados sejam levados em conta (SOUZA, 2013, p. 123).

O INEP, por meio do ENADE, apresenta um parâmetro objetivo e atualizado para se comparar a qualidade dos cursos em todo o Brasil. Em relação ao exame escolhido ser o de 2017, essa escolha é decorrente do fato de que o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu nos anos de 2021 e primeiro semestre de 2022, quando os dados mais recentes do ENADE relativos às licenciaturas em língua espanhola eram de 2017. Quanto à ausência dos cursos a distância, isso se deveu ao fato de nenhum deles ter alcançado o índice máximo no referido exame.

A partir dos dados do e-MEC, foram sistematizados os seguintes números e percentuais relativos ao índice das licenciaturas no ENADE:

³⁰ Utilizou-se a terminologia que consta no e-MEC, ou seja, “a distância”, sem adentrar na discussão sobre as diferenças entre ensino remoto e ensino a distância.

Gráfico 2: Desempenho das licenciaturas no ENADE

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Em síntese, foram identificadas doze licenciaturas em Letras-Espanhol no Brasil, incluindo habilitação única ou dupla habilitação, com índice igual a 5 no ENADE. Ser a instituição pública ou privada não foi critério de seleção.

Na sequência, dentre os cursos com índice 5, foram selecionadas apenas as licenciaturas que participaram da avaliação do ENADE, em 2017. A justificativa para esse novo recorte é o fato de o exame passar por constantes alterações em suas bases e metodologias de avaliação, o que poderia comprometer as análises fossem os cursos avaliados em anos distintos. Nesse sentido, Griboski (2012) escreveu:

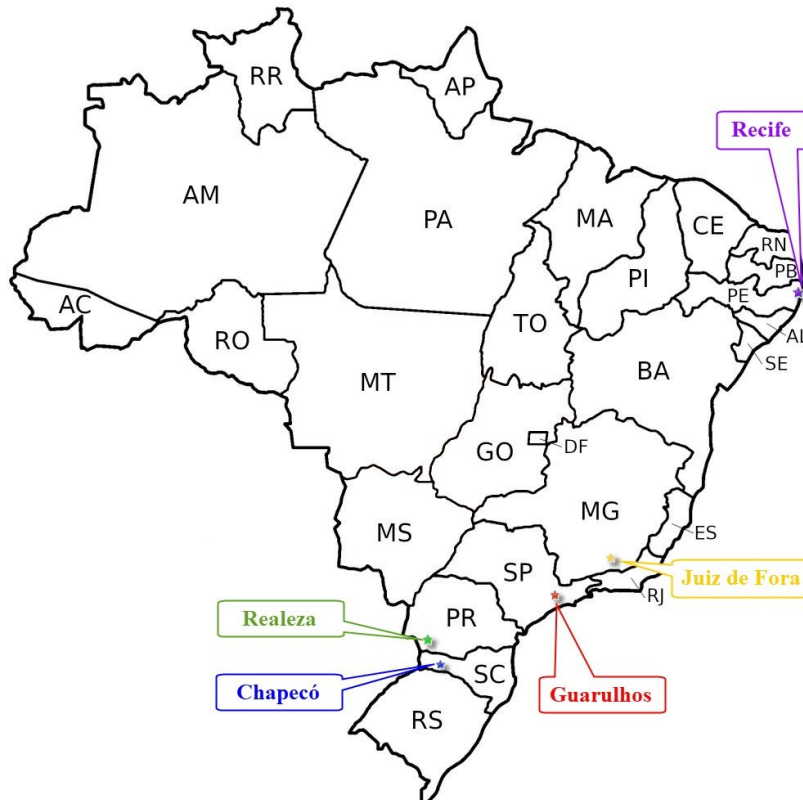
A análise da metodologia da avaliação de desempenho dos estudantes demonstra que foram sendo incluídas, no decorrer da sua implementação, novas práticas no processo avaliativo. Exemplo disso são as alterações na prova, primeiro somente para concluintes, depois para ingressantes e concluintes: a substituição do caráter de amostragem pela forma censitária de seleção; a instalação do ciclo avaliativo com a aplicação trienal do exame, distribuído por áreas de cursos; a criação dos indicadores de qualidade da avaliação e o peso atribuído aos resultados do exame no respectivo cálculo; o cômputo apenas do resultado dos concluintes no Conceito Enade; a recente proposta de utilização do Enem como exame de referência para os ingressantes, em substituição ao Enade, entre outras alterações características de um processo de avaliação, que é por natureza, dinâmico (GRIBOSKI, 2012, p. 193-194).

A exclusão das licenciaturas com índice 5 no ENADE anteriores a 2017 suprimiu da pesquisa os cursos da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal de Santa Maria

(UFMS). Dos nove cursos restantes, a licenciatura da Universidade de Taubaté (UNITAU) não foi identificada no sítio eletrônico da instituição. Após contato telefônico com a universidade, colheu-se a informação de que o curso foi extinto em 2017. Situação semelhante aconteceu em relação ao curso da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que foi extinto. Respectivamente ao curso da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), foi feito contato por e-mail com a instituição e a informação recebida foi que o curso não está mais sendo ofertado. No tocante à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a licenciatura avaliada no ENADE em 2017 foi a localizada na cidade de Campo Grande, em regime integral. Porém, esse curso deixou de ser ofertado, sendo substituído por uma licenciatura em período matutino apenas, como novo projeto pedagógico de curso (PPC), fato que inviabilizou a inclusão nesta pesquisa.

Portanto, dos doze cursos com índice 5 no ENADE, três foram excluídos dado o período anterior a 2017, três foram excluídos porque foram encerrados e o curso da UFMS deixou de compor o grupo a ser pesquisado porque sua estrutura foi modificada em 2018. Restaram, ao final, cinco cursos: UFFS – Chapecó, UFFS – Realeza, UFJF, UNIFESP e UFRPE.

Figura 4: Mapa do Brasil com a localização das instituições selecionadas



Fonte: Adaptado pela autora de InfoEscola (2023).

Os cursos analisados foram as licenciaturas ofertadas pelas seguintes instituições públicas federais:

Quadro 2: Licenciaturas selecionadas para a pesquisa

	Instituição	Cidade/Estado	Nome do Curso	Início
1	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL ³¹	Chapecó/SC	Letras - Português e Espanhol	2010
2	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL ³²	Realeza/PR	Letras - Português e Espanhol	2010
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA ³³	Juiz de Fora/MG	Letras ³⁴	1948
4	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ³⁵	Guarulhos/SP	Letras - Português e Espanhol	2009
5	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO ³⁶	Recife/PE	Letras - Português e Espanhol	2009

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

1.7. Procedimentos metodológicos

1.7.1. Procedimentos básicos

O estudo situa-se no campo da abordagem qualitativa da pesquisa em educação, concentrando-se na interpretação da realidade social que envolve o objeto de estudo (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23). Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em ambiente digital.

Qualifica-se como pesquisa bibliográfica e não como uma simples revisão porque ela busca “fundamentar teoricamente o objeto de estudo” e “vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas”, imprimindo sobre eles “a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Segundo Sampieri, Fernández-

³¹ Endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/graduacao/letras-portugues-e-espanhol/perfil-do-curso>

³² Endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/campi/realeza/cursos/graduacao/letras-portugues-e-espanhol/perfil-do-curso>

³³ Endereço eletrônico: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/letras/>

³⁴ O curso da Universidade Federal de Juiz de Fora tem um ingresso único para todos os alunos que pretendem se licenciar em Letras. A escolha de uma ou mais habilitações, incluindo a habilitação em Letras – Espanhol, é feita durante o curso.

³⁵ A UNIFESP oferece a licenciatura em Letras – Português e Espanhol em dois turnos (vespertino e noturno). Porém, no cadastro do e-MEC, ambos os turnos compõe o mesmo código de curso (1103085). Além disso, o Projeto Pedagógico de Curso é o mesmo para os dois turnos. Endereços eletrônicos: <https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/descricao/1903> (vespertino) e <https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/descricao/1902> (noturno)

³⁶ Endereço eletrônico: <http://www.ufpe.br/br/content/licenciatura-em-letras-portugu%C3%AAs-e-espanhol>

Collado e Lucio (2006), a pesquisa bibliográfica consiste em detectar, consultar e obter a bibliografia útil para os propósitos do estudo, da qual se extrai, analisa e recompila conhecimentos e referências relevantes e necessários para o problema da investigação. Esse recurso foi utilizado para a construção da fundamentação teórica relativa ao componente cultural e o uso dele no ensino do espanhol, e para o levantamento do histórico do ensino da língua no Brasil e nas análises, numa perspectiva dialogada.

A pesquisa documental representa um estudo direto em fontes primárias, sem ter que se recorrer diretamente aos “fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), constituindo uma técnica de relevo no que diz respeito à pesquisa qualitativa. Quanto aos documentos, eles foram analisados tendo como guias as cinco dimensões mencionadas por Cellard (2012, p. 299-303). A primeira delas é o contexto, ou seja, o estudo do documento deve levar em consideração da conjuntura política, econômica, social e cultural em que ele estava inserido no momento de sua produção, para que se possa “apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais fatos aos quais se faz alusão etc.” (ibid, p. 299). Enxergar o documento com a consciência de seu entorno ao nascer evita, como escreveu Cellard (2012, p. 300), a interpretação de seu conteúdo em função de valores modernos. A segunda dimensão é a do autor ou dos autores do documento, pois é preciso conhecer a autoria para avaliar de forma mais completa “a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento” (ibid, p. 300). A terceira dimensão diz respeito à autenticidade e à confiabilidade do texto, que dizem respeito à qualidade da informação nele contida. Cellard (2012) apresenta alguns questionamentos a serem feitos nesse âmbito, especialmente na relação entre os autores e o que eles escreveram:

Eles foram testemunhas diretas ou indiretas do que eles relatam? Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a sua descrição? Eles reportaram as falas de alguma outra pessoa? Eles poderiam estar enganados? Eles estavam em posição de fazer esta ou aquela observação, de estabelecer tal julgamento? (CELLARD, 2012, p. 301).

A quarta dimensão é relacionada à natureza do texto, pois a postura do autor e a sua liberdade de expressão diferem conforme o tipo de documento. A análise de um diário pessoal, quando comparada à análise de um relatório destinado ao superior hierárquico, por exemplo, deve ser realizada com um olhar atento às diferenças de natureza desses dois tipos de documentos e no que isso implica para os autores que os redigiram (CELLARD, 2012, p. 302).

Finalmente, a quinta dimensão diz respeito aos conceitos-chave e à lógica interna do texto. Em resumo, atentar-se a tais pontos significa “delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos”, além de analisar como o argumento do autor se desenvolveu ao longo do texto (CELLARD, 2012, p. 303).

Esse trabalho inicial de clarificação das dimensões que envolvem um documento é importante para a garantia do rigor científico, evitando-se lacunas decorrentes da análise documental parcial.

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial (CELLARD, 2012, p. 303).

Quanto aos tipos de documentos, a pesquisa foi feita a partir da análise de documentos escritos e públicos, disponíveis na internet. Foram utilizados, entre outros, documentos divulgados em sites do Governo Federal, como o do Ministério da Educação, em repositórios de legislação (sites do Planalto, Câmara e Senado), bem como nos sites das instituições de educação superior investigadas.

A utilização exclusiva de conteúdo disponibilizado em meio digital, no ambiente da internet, é justificada por dois fatores. O primeiro deles diz respeito ao distanciamento social imposto pelas autoridades sanitárias em decorrência da pandemia COVID-19. Esse fato tornou a pesquisa em ambientes físicos temporariamente inacessível. O segundo fator é o papel que o mundo digital passou a ocupar no cotidiano da sociedade, sobretudo no âmbito das pesquisas científicas. Nesse aspecto, são elucidativas as palavras de Deslandes e Coutinho (2020):

Com a “digitalização da vida cotidiana”, observa-se que a tecnologia aplicada à pesquisa social não funciona meramente como ferramenta auxiliar para a captação de dados. Essa torna-se o meio pelo qual a socialidade dos sujeitos de pesquisa é colocada em prática. Pode-se dizer que o mundo digital engloba todos os campos de interação da vida social, daqueles mais íntimos e privados (como relacionamentos afetivo-sexuais ou de controle de ciclos corporais como a menstruação) até os de esfera macro, como grandes movimentações financeiras transnacionais. Essa mudança de paradigma em relação ao papel da tecnologia nas pesquisas sociais tem como principal desdobramento prático a tomada de consciência por parte do pesquisador que a tecnologia tem esse duplo caráter: se por um lado ela é o locus privilegiado onde os interlocutores desenvolvem suas interações, por outro ela auxilia na extração, mensuração e análise dos dados. Assim, todas as etapas da pesquisa serão mediadas pelo mundo digital, desde sua análise exploratória de reconhecimento do

campo até a escrita do texto final, e neste percurso haverá pouca distinção entre o offline e o online (DESLANDES; COUTINHO, 2020, p. 04).

Considerando o fato de os documentos analisados serem públicos e estarem disponíveis na internet, bem como os dados das instituições que ofertam os Cursos de Graduação, formadores de docentes em Língua Espanhola, o ambiente digital constituiu o ambiente de desenvolvimento da pesquisa.

1.7.2. *Corpus documental*

A pesquisa sobre o componente cultural nos projetos formativos de docentes em licenciaturas em Letras – Espanhol se desenvolveu a partir de quatro eixos principais, no que diz respeito ao corpus documental.

O primeiro deles é a contextualização histórica do ensino de língua espanhola na educação escolar brasileira, que demandou a análise de uma série de documentos legislativos, jurídico-normativos, que, ao longo da história, fizeram referência direta ou indireta ao ensino do idioma no Brasil. O corpus foi constituído de leis, decretos, resoluções e outros instrumentos legais nacionais, e documentos relativos ao MERCOSUL.

O segundo eixo envolve a elaboração dos fundamentos teóricos especificamente quanto ao papel do componente cultural no ensino de línguas estrangeiras, incluindo o espanhol. A base teórica de uma investigação é estruturada a partir dos ensinamentos de autores que trabalharam o assunto, ou seja, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Porém, para que se tivesse uma definição mais abrangente sobre o componente cultural e sobre a presença no ensino de idiomas, foi analisado o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que é o documento da União Europeia com as balizas sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Documentos normativos brasileiros, incluindo aqueles produzidos pelo Ministério da Educação, foram analisados. A partir da pesquisa bibliográfica e da análise documental, foi possível estabelecer os fundamentos para se analisar a presença do componente cultural nos projetos pedagógicos de curso.

O terceiro eixo diz respeito ao regramento sobre a formação de docentes de espanhol no Brasil, no tempo presente. Buscou-se apresentar os dados quantitativos sobre os cursos de formação e, para tanto, a fonte foi a plataforma do e-MEC, cadastro do Ministério da Educação que agrega os dados sobre as instituições de ensino superior. Em relação ao regramento, ele foi estudado seguindo a sequência hierárquica e cronológica normativa, ou seja, desde a

Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, até as normas do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Por fim, o quarto eixo é a análise dos projetos pedagógicos de curso (daqui em diante identificados apenas como PPC). Para tanto, foram investigados, inicialmente, os documentos de cada uma das instituições de educação superior selecionadas, tanto para a apresentação da própria instituição quanto para a apresentação de seu curso de Letras – Espanhol. A fonte principal foi o site de cada instituição, de cada curso, documentos, dados e demais informações, como resoluções acadêmicas, que fossem necessárias para a elaboração da identidade da instituição e do curso.

O PPC é um documento, exigido pelas normas nacionais, elaborado pela instituição de educação superior (IES) para cada curso oferecido, no seio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). É o orientador do curso traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas diretrizes curriculares nacionais. “Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso” (UNIFESP, 2019). O PPC, geralmente, contém a “estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso” (ibid). Em síntese, “é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber” (BRASIL, 2006, p. 6).

Tratando das licenciaturas em Letras, a Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, estabelece um artigo dedicado exclusivamente ao PPC (CNE/CNS, 2002):

- Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:
- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
 - b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
 - c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
 - d) a estruturação do curso;
 - e) as formas de avaliação.

O PPC, conforme mencionado, inclui em seu conteúdo o currículo do curso, que é o “conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade” (BRASIL, 2006,

p. 6). A opção por analisar o PPC como documento nuclear da pesquisa se justifica pelo fato de ser mais abrangente do que o currículo e por possibilitar uma visão mais completa sobre o componente cultural no ensino da língua espanhola nas licenciaturas.

Quanto às categorias do PPC que foram analisadas, a pesquisa se concentrou nos objetivos do curso, no perfil do egresso e na organização curricular, na análise das ementas e bibliografias, por serem as categorias que contêm a potencialidade de abordar a presença do componente cultural na licenciatura.

1.8. Organização da tese

A tese foi organizada nas seguintes seções, além do Prólogo e da introdução (1), que constituiu a primeira delas:

- 2. A língua espanhola na história da educação escolar brasileira: uma revisão. Nesta seção, foi feita uma análise das principais normas e eventos históricos relacionados ao ensino de espanhol no país, com o objetivo de permitir a compreensão dos acontecimentos que conduziram à realidade atual da língua no Brasil.

- 3. A formação de docentes de língua Espanhola no Brasil: nesta seção analisou-se, especialmente a partir de dados do e-MEC, os números sobre as licenciaturas em Letras – Espanhol. Além disso, foi feito o mapeamento do estado do conhecimento sobre o componente cultural, localizando-se teses, dissertações e principais artigos científicos elaborados sobre o tema.

- 4. Foi desenvolvida uma análise dos principais documentos normativos e orientadores sobre o ensino da língua no Brasil, tanto na educação básica quanto na educação superior. O objetivo foi compreender a realidade do ensino do espanhol e examinar como os referidos documentos abordam o componente cultural. Em complemento, foi feita uma pesquisa bibliográfica para definir, no contexto da tese, o que deveria ser compreendido como componente cultural e de que forma ele deveria ser abordado nas aulas de língua espanhola.

- 5. O componente cultural nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Letras – Espanhol: nessa seção, foram apresentados os cinco cursos analisados e foi feita a avaliação de cada um dos PPC, com o objetivo de conhecer como o componente cultural é trabalhado nesses cursos.

- 6. Conclusões: na última seção, foi feita uma síntese de todo o estudo e a elaboração das respostas às perguntas da pesquisa.

2. A LÍNGUA ESPANHOLA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: UMA REVISÃO

O objetivo geral desta tese é, conforme exposto anteriormente, compreender o papel e o lugar do componente cultural nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol, que obtiveram índice 5 no ENADE, realizado em 2017 no contexto do ensino da língua no Brasil, a fim de verificar se eles estão em harmonia com o que a literatura e as normas educacionais dizem sobre o tema. Mostra-se relevante, pois, para atingir esse objetivo, contextualizar o ensino do idioma na história do país. Por meio de uma reflexão sobre o percurso histórico percorrido, é possível compreender as dificuldades da língua no espaço das salas de aula brasileiras, mesmo o país fazendo parte de um continente de fala majoritariamente hispânica.

Sobre esse tema, existe uma quantidade destacada de materiais produzidos, sejam eles livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Por isso, a construção desta seção da pesquisa se apoiou basicamente em uma revisão bibliográfica e, quando preciso, na análise de documentos históricos, especialmente legislativos, conforme explicado no item que tratou dos recursos metodológicos. A quantidade relativamente grande de autores citados a seguir é uma amostra de como o tema tem sido explorado com afincamento pelos pesquisadores nacionais.

Finalmente, cabe registrar que se buscou não apenas a história recente do espanhol no Brasil, mas também o que aconteceu desde o início da colonização, tudo com o intuito de apresentar um quadro amplo e suficiente para a compreensão geral do percurso histórico trilhado pelo idioma no país.

2.1. Da colonização à chegada da família real portuguesa

Na época da chegada dos primeiros portugueses ao Brasil, em 1500, a realidade europeia indicava uma valorização do ensino e aprendizagem das línguas clássicas, como o grego e, de maneira especial, o latim. Essas línguas estavam presentes na maioria dos documentos familiares e oficiais. Esse fato impactou na realidade brasileira do início da colonização, pois os jesuítas implantaram como língua culta o latim (BARREIRA, 2019, p. 24-25), que era ensinado como língua estrangeira por meio do método tradicional de gramática e tradução. As habilidades privilegiadas eram a escrita e a leitura, concebendo-se a linguagem como expressão

do pensamento, ou seja, defendia-se a ideia de que “quem pensa bem deve expressar-se da mesma forma” (ibid). Em síntese, boa parte do período colonial foi marcada, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, pelo ensino apenas do grego e do latim (DANNA, 2019, p. 25), com destaque para este último.

Ainda durante os tempos de domínio português, um documento é considerado relevante no que diz respeito ao ensino de línguas: o Diretório dos Índios do Pará e Maranhão. Rodrigues (2010) explica que o texto é uma normativa que foi escrita por Sebastião José de Carvalho e Melo, posteriormente reconhecido como Marquês de Pombal, que foi escrito na década de 1750 e divulgado em 1757, inserindo-se em um amplo projeto político que buscava, entre outros objetivos, a ampliação da participação do Maranhão e do Grão-Pará na economia colonial. A importância desse documento é evidente:

Em 1757, o Diretório do Marquês de Pombal afetou sobremaneira a história das línguas no Brasil. Esse Diretório, ao mesmo tempo, tornava o ensino do português obrigatório nas escolas brasileiras e proibia o ensino e o uso das línguas indígenas e da língua geral.

Considerando-se que a língua portuguesa não era a que se falava ou se escrevia no Brasil pela população constituída de índios, africanos e europeus, que aqui viviam e utilizavam a língua geral, sua passagem de “língua estrangeira” para “língua nacional” imposta pelo Diretório e a exclusão das demais línguas que no Brasil existiam e/ou eram usadas, constituem-se um dos momentos mais importantes para a história da língua portuguesa e das línguas no Brasil. Seus efeitos vindos de uma intervenção do estado, que restringiu o alcance das línguas de diversas populações, são vistos como determinantes na relação do brasileiro não apenas com a língua portuguesa, mas com as línguas em geral. (JARAMILLO, 2010, p. 26-27).

O fato de o Brasil não possuir uma quantidade relevante de falantes de línguas indígenas, ao contrário do que acontece em locais como o Paraguai, por exemplo, pode ser explicado em boa parte por ações como a buscada pelo Diretório dos Índios do Pará e Maranhão³⁷. Mesmo que a intenção do Marquês de Pombal fosse abafar a chamada “língua geral”, os idiomas indígenas e africanos, sem combater diretamente o ensino do latim e do grego, o impacto no

³⁷ Apesar do quantitativo de pessoas que falam línguas indígenas no Brasil reduzido quando comparado ao total de falantes de português, Santana (2020) registra: “Apesar de ser praticamente homogêneo em todo o território nacional, apenas com distinções de sotaques e regionalismos dependendo do local onde é falado, o português praticado no Brasil não é a única língua do País. Além do português oficial, há mais de uma centena de línguas faladas em nosso território. São as línguas indígenas, que correm sérios riscos de desaparecer nos próximos 100 anos, caso siga-se uma tendência: diminuição do número de falantes e com as crianças abandonando o aprendizado nas comunidades. Esses riscos não se restringem apenas ao seu desaparecimento. Por serem línguas ágrafas, ou seja, de tradição apenas oral, e não escrita, quando essas línguas morrem também se vai toda uma tradição histórica secular contada oralmente, de geração a geração, de clã para clã. Estima-se que, antes da chegada dos portugueses no Brasil, havia entre 600 e mil línguas sendo faladas pelos nativos indígenas. Hoje, existem um total de 154 línguas indígenas faladas no Brasil. O livro ‘Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade’, de Luciana Storto, professora do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, traz um apanhado dessas línguas, bem como o aprofundamento linguístico das principais famílias identificadas e agrupadas”.

ensino de línguas diversas do português é inegável, dada a campanha para a solidificação de um idioma nacional único³⁸.

2.2. Da chegada da família real ao final do Império

No dia oito de março de 1808, a família real portuguesa, incluindo boa parte da corte, desembarcou no Rio de Janeiro, fugindo dos conflitos napoleônicos (MEIRELLES, 2015). Esse fato impactou e de forma indelével a história brasileira, especialmente pela abertura dos portos que se seguiu à vinda de Dom João VI, promovendo “o processo de transição de uma economia fechada e monopolista para uma economia aberta” (ibid, p. 12). Até então uma sociedade fechada para estrangeiros (exceto os africanos escravizados), o Brasil se viu de repente acolhendo pessoas de variadas partes do mundo (ibid, p. 13). Meirelles (2015) destaca:

Desde 1809, a educação foi um tema de destaque na sociedade joanina: na seção de Avisos da Gazeta, muitas pessoas ofereciam seus préstimos educacionais. Das aulas particulares de alfabetização ao conhecimento da gramática das línguas portuguesa, francesa, inglesa, latina, passando a fundação de colégios exclusivos para moços ou meninas, vemos o quanto a preocupação com o enriquecimento cultural se tornava presente no cotidiano dessa sociedade, agora imersa nas mudanças culturais ocorridas na Corte (ibid, p. 13).

Apesar disso, mantinha-se a política do português como língua única, inclusive com fiscalização policial nas ruas do Rio de Janeiro para evitar que outros idiomas fossem utilizados para a comunicação em público (ibid, p. 53)³⁹. Esse fato demonstra uma relação inquieta e, por vezes, controversa com as línguas estrangeiras. O país buscava, de um lado, consolidar o português como base única da fala dos seus habitantes, provavelmente para assegurar a união territorial e os interesses do império. Ao mesmo tempo, havia ações buscando o ensino, primeiro, das línguas clássicas (grego e latim) e, depois, de algumas línguas modernas, como o inglês e o francês. Esse fato é constatado, por exemplo, em um documento chamado “Resolução de Consulta de Mesa do Desembargo do Paço de 14 de Julho de 1809”, por meio da qual Dom

³⁸ Ferraço e Bonfim (2007) publicaram um artigo que traz outras informações sobre o ensino de línguas no início da colonização.

³⁹ Meirelles aponta essa realidade fazendo referência aos relatos deixados por John Luccock, que foram publicados na seguinte obra, citada pela autora: LUCOCK, John. **Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil, tomadas durante uma estada de dez anos nesse país, de 1808 a 1818**, Trad. Milton da Silva Rodrigues, São Paulo, Livraria Martins, 1942.

João VI aprovou a criação, entre outras, de uma cadeira de inglês e outra de francês. As explicações e justificativas para tanto são interessantes⁴⁰:

E sendo outrosim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das linguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, e de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza.

Com o estabelecimento destas tres cadeiras, e com as que ha já estabelecidas, está interinamente providenciado quanto por ora basta para a educação litteraria, e instrucção publica.

No ensino das duas linguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discipulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Grammatica Latina. E pelo que toca à materia do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discipulos na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas linguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo⁴¹ da lingua, e as bellezas e elegancia della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores classicos do seculo de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos. (BRASIL, 1809, p. 28-29)

Alguns dados importantes são colhidos desse pequeno trecho. Os elementos que justificaram a criação das cadeiras de francês e inglês se mostram claros: os usos dessas línguas, o reconhecimento de que elas detinham lugar de destaque no cenário internacional, e a necessidade de se promover a instrução pública, a qual parece vinculada ao desejo básico de eruditismo. Segundo Danna (2019), a escolha desses dois idiomas é compreensível, pois o francês passava a ideia de cultura e de refinamento, sendo que a “vida intelectual brasileira naquele século seguia o modelo francês”. Em relação ao inglês, a própria vinda da família real para o Brasil indicava seus laços comerciais e diplomáticos com a Inglaterra, explicando a importância da língua.

Ademais, nota-se o alcance do ensino de latim e do método gramatical no ensino de línguas estrangeiras. Por fim, é importante destacar que, naquele momento, o componente

⁴⁰ Manteve-se o texto em sua escrita original, elaborado de acordo com as regras da Língua Portuguesa vigentes naquela época. As demais transcrições também mantiveram a escrita em sua linguagem original.

⁴¹ A palavra “idiotismo” utilizada no texto é tomada em um sentido não pejorativo. O dicionário define “idiotismo”, dentre outras maneiras, das seguintes formas, as quais explicam o que provavelmente se quis dizer com esse termo: “3 ling traço ou construção peculiar a determinada língua, que não se encontra na maioria dos outros idiomas (p.ex., o infinitivo pessoal do português, ou a resposta afirmativa com o próprio verbo da pergunta, como: – Você vai? – Vou); idiomatismo, locução idiomática. 3.1 ling locução própria de uma língua, cuja tradução literal não faz sentido numa outra língua de estrutura análoga, ger. por ter um significado não dedutível da simples combinação dos significados dos elementos que a constituem (p.ex., [estar] com a cachorra '[estar] irado, de mau humor'); modismo, locução idiomática”. (HOUAISS, c2022)

cultural aparecia na forma de autores clássicos dos dois idiomas, especialmente os mais antigos, do “século de quinhentos”, provavelmente considerados mais nobres e eruditos.

Em relação à língua espanhola, o primeiro registro que se tem data de pouco menos de duas décadas após a chegada da família real ao Brasil. Danna (2019, p. 26-27) menciona um anúncio do *Jornal do Commercio*, no ano de 1827, reproduzido na obra “*Inglezes no Brasil*”, de Gilberto Freire, que destacava o ensino do espanhol no *Collegio Inglez*, no Rio de Janeiro, ao lado do latim, português, inglês e francês, destacando-se ainda que o ensino era gramatical. Essa informação é importante, pois muito se fala sobre o papel de ineditismo no Colégio Dom Pedro II, também no Rio de Janeiro, quanto ao ensino de línguas estrangeiras. É certo que tal instituição é um marco quando se fala em educação oficial, posto ser um colégio público, mas os registros de Gilberto Freire mencionados por Danna (2019) indicam que idiomas estrangeiros eram ensinados em ao menos uma escola antes da criação do Colégio Dom Pedro II, que só aconteceu em 1837.

Ainda que o Colégio Pedro II⁴² não tenha sido a primeira instituição de ensino a disponibilizar línguas estrangeiras, seu papel é relevante por ter sido criado diretamente pelo poder imperial e por ter oferecido, logo nos primeiros anos de sua existência, aulas de francês e inglês, com introdução do alemão e do italiano na década de 1850 (BARREIRA, 2019). Tratou-se de um marco na área, pois o que havia até então, em geral, era o ensino da língua de origem no âmbito familiar, por parte dos imigrantes, e dentro dos limites do lar, ao lado da transmissão dos costumes dos respectivos países de origem (OLIVEIRA, 2011). Ao levar o idioma estrangeiro para um colégio criado pelo poder central do país, tal fato acabou por motivar que outros estabelecimentos de ensino tomassem isso como modelo e replicassem dentro de seus próprios currículos escolares (JARAMILLO, 2010).

Não obstante a presença do francês e do inglês no ensino do Colégio Pedro II, com inclusão posterior do alemão e do italiano⁴³, a língua espanhola não recebeu, segundo os

⁴² A instituição de ensino teve muitos nomes ao longo de sua história. Guimarães (2018, p. 28) registra que a identificação inicial foi de “*Collegio de Pedro II*”, mas com ocorrências em jornais e documentos legais de outras designações como “*Imperial Collegio de Pedro II*”, “*Collegio de D. Pedro II*” e “*Collegio do Pedro II*”. Com a queda do império, a instituição passou a se chamar “*Instituto Nacional de Instrução Secundária, conforme art. 1º, do Decreto 9, de 21 de novembro de 1889*” (id), voltando a utilizar a designação Pedro II no governo Nilo Peçanha, em 1909 (id., p. 30). Por fim, o Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, que aprovava a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, consolidou a denominação Colégio Pedro II, utilizada até hoje (id., p. 30-31).

⁴³ O Decreto 1.331-A tratou do ensino primário e secundário no então Município da Corte e, dentre outros temas, abordou as disciplinas a serem ministradas no Colégio Pedro II. O art. 80 daquele Decreto trouxe referência ao ensino de um idioma estrangeiro diverso daqueles previstos expressamente: “Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa”. Como o italiano não estava entre as línguas expressamente previstas no Decreto, mas foi introduzido no Colégio Pedro II naquela década, provavelmente era considerado uma “língua viva do meio dia da Europa”. (BRASIL, 1854)

historiadores da área, espaço naquela instituição de ensino durante o período imperial brasileiro. Os registros que se têm de seu ensino são como o do supracitado Collegio Inglez, de 1827, de anúncios de oferta de aulas particulares de espanhol no Jornal do Comércio em 1849 (GUIMARÃES, 2012), bem como uma publicação de 1888 no “Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro”, na qual um docente ofertava seus serviços de ensino de espanhol e de outras línguas. Porém, como ressalta Danna (2019) ao destacar esse registro, “é provável que tenha havido o estudo do espanhol em outros colégios brasileiros e nesses círculos não-oficiais de instrução privada no século XIX”. Esse fato denota o chamado eurocentrismo⁴⁴, o distanciamento da educação imperial da educação dos países hispânicos, como Argentina. Nessa estrutura da educação imperial, o modelo a ser seguido era o europeu, as línguas a serem estudadas eram aquelas que se mostravam mais relevantes para os padrões do continente colonizador, deixando-se em segundo plano as línguas originárias, africanas e a realidade cultural brasileira, bem como a proximidade territorial com os vizinhos de língua espanhola. Essas culturas e idiomas eram invisibilizadas na educação escolar moldada os padrões das nações do chamado “Velho Continente”.

Em 1879, no final do período imperial, aconteceu a chamada “Reforma Leôncio de Carvalho”, por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril daquele ano, com o objetivo de reformar o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o império. Foi previsto o ensino, nas chamadas “Escolas Normais”, de francês, inglês, alemão e italiano, além do latim, não havendo previsão do ensino de espanhol (BRASIL, 1879).

Fecha-se esse ciclo da história brasileira com um breve comentário, a fim de delimitar o impacto dessas informações para a presente pesquisa⁴⁵. O período imperial marcou, como visto, o início de uma fase de valorização do ensino de línguas estrangeiras modernas, concentrando-se no francês inglês, que eram os idiomas de maior destaque na época. Porém, resta evidente o conflito entre o português e as demais línguas, incluindo as africanas, europeias e indígenas, que marcou a história do país desde o início da colonização. De um lado, tem-se o reconhecimento da importância do estudo de alguns desses idiomas, especialmente aqueles das grandes potências. De outro, tem-se a urgência da integração territorial nacional, que poderia

⁴⁴ O termo “eurocentrismo” é aqui utilizado para se referir à ideia de que a Europa ocupa um lugar privilegiado na história, representando o ponto central dos acontecimentos mais relevantes e a principal influenciadora cultural na formação e desenvolvimento de outros países, especialmente aqueles que foram colonizados por nações europeias. “Subjaz que a partir de 1492 todo o mundo e todas as culturas são organizados conforme uma única narrativa universal eurocêntrica, como se antes disso não existisse história. Como resultado da inserção europeia pela força em todo o mundo, a Europa passa a ser considerada o modelo universal de desenvolvimento histórico unilinear e unidirecional pelo qual deveriam passar todas as outras sociedades”. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1785)

⁴⁵ Sobre o ensino de línguas estrangeiras durante o Império, Vidotti e Dornelas (2007) apresentam informações complementares às que foram mencionadas neste trecho da pesquisa.

ser ameaçada, ao menos pelo que transparece dos registros históricos sobre a visão do poder central, pela manutenção ou disseminação de outras línguas que não o português. Em síntese, um conflito entre a necessidade de dominar o idioma das nações mais ricas e, ao mesmo tempo, evitar abrir espaço para a fragmentação territorial estimulada pela fragmentação linguística. Nesse ambiente conflitivo, transparece a solução de concentração da aprendizagem de línguas estrangeiras por parte apenas dos integrantes da elite. A população, em geral, era coibida de usar outros idiomas, algo que é indicado, por exemplo, pelo Diretório do Marquês de Pombal e, após a chegada da família imperial, por episódios como os relatados por John Luccock de repressão ao uso popular de outras línguas. É possível, e aqui não se afirma, mas se conjectura, que essa política dos tempos coloniais e imperiais tenha deixado um legado muito forte na disseminação do ensino de outros idiomas no país. Essa hipótese é reforçada pelo fato de o país ter pouco conteúdo nos meios de comunicação de massa veiculados em língua estrangeira (não há, por exemplo, um canal de TV de abrangência nacional em inglês ou espanhol) e de, conforme será visto mais adiante, nunca termos tido uma política duradoura e consolidada de ensino efetivo de outros idiomas para a população em geral.

Por fim, registra-se também do relato histórico até aqui apresentado que o espanhol não encontrou espaço de destaque nos tempos pré-republicanos, bem como que o ensino de línguas estrangeiras, marcadamente gramatical, tocava em aspectos culturais para valorizar produções e autores tidos como clássicos.

2.3. A Primeira República e a imigração espanhola

O português e o espanhol, também conhecido como castelhano, comungam praticamente a mesma origem, pois ambas são consideradas línguas neolatinas, pertencendo à família das línguas românicas (GONÇALVES, 2018, p. 58-59). Além disso, os países nos quais tais línguas se desenvolveram originariamente são vizinhos e, por algum tempo, durante a dinastia filipina (1580-1640), Portugal e Espanha foram governados pelo mesmo rei: Felipe II, da Espanha (CAMARGO, 2016, p. 194). Para completar, ambos exerceram um papel substancial na colonização da América do Sul e da América Central, mantendo a proximidade também no chamado “novo mundo”.

A despeito desse histórico, o fato de a colonização brasileira ter se mantido por vários séculos praticamente restrita ao litoral, centenas (e às vezes milhares) de quilômetros das colônias espanholas, fez com que o crescimento maior do contato do país com a língua falada

na Espanha se desse quando não mais se falava em domínio colonial. No final do século XIX e início do século XX, o fim da escravidão gerou uma demanda de mão de obra para suprir os trabalhadores até então escravizados. Ao mesmo tempo, as condições de vida na Europa não se apresentavam as ideais, inclusive com a ocorrência de fome. Aliado a isso, a ideia de mudar de vida no “novo mundo” levou milhões de italianos, europeus e irlandeses, além de outros povos, a atravessar o Atlântico em busca de uma esperança de melhora.

De acordo com Bellotto (1992), só o Estado de São Paulo recebeu, entre 1850 e 1951, um total de 395.621 imigrantes espanhóis. O autor assinala ainda que:

Por razões étnicas, familiares e psicológicas e, em inúmeros casos, por interesse econômico, social e cultural, é evidente que os maiores contingentes de espanhóis tenham se dirigido, prioritariamente, para os países americanos de colonização espanhola. Outro polo a exercer irresistível atração eram os Estados Unidos da América, pela potencialidade e pelas perspectivas de natureza econômica que ofereciam. O Brasil, no entanto, não obstante a diferença e o entrave de caráter linguístico, recebeu parte considerável da imigração espanhola, até estimulada por seu próprio governo. A razão estaria nas condições de aproveitamento do imigrante. (BELLOTTO, 1992)

O impacto da imigração europeia no Brasil foi evidente. A culinária brasileira, por exemplo, sofreu grande influência da cozinha italiana trazida pelas pessoas que vieram daquele país. Da mesma forma, música, costumes e até a língua portuguesa foram tocados pela bagagem cultural que os novos habitantes trouxeram. Quanto aos idiomas de seus países de origem, os imigrantes acabaram impactando essa esfera no Brasil com a criação das primeiras escolas bilíngues, as quais tiveram, inicialmente, o apoio do governo brasileiro, conforme registra Barreira (2019).

Com os espanhóis não foi diferente, embora tenham formado o maior contingente de imigrantes apenas em alguns períodos⁴⁶. Mas, fica a pergunta: até que ponto isso acendeu o interesse dos brasileiros pelo aprendizado da nova língua, quando se sabe que a tendência é o imigrante se integrar ao idioma de seu novo lar e não o contrário?

O que se busca dizer com isso é que a imigração espanhola foi importante para que os brasileiros tomassem contato com essa cultura e com a língua do país ibérico, que se tornou

⁴⁶ “O ápice da imigração espanhola ao Brasil ocorreu no início do século XXI, período que coincide com o marco temporal em foco nesta tese. De acordo com Martins (1989, p. 7), ‘a partir de 1905, a imigração espanhola para São Paulo passou a ser, durante certo tempo, a mais numerosa’. Lanza e Lamounier (2015, p. 100) trazem dados semelhantes, concluindo que na década de 1910, a quantidade de imigrantes espanhóis superava a de imigrantes portugueses e italianos, por exemplo. Segundo Uebel (2012), chegaram ao país, na década de 1910, cerca de 13.000 imigrantes espanhóis, e aproximadamente 17.000 na década de 1920. Nas décadas subsequentes, esse número foi caindo (cerca de 7.600 na década de 1930 e menos de 1.000 na década de 1940)”. (DANNA, 2019, p. 23)

bem mais familiar, mas não foi suficiente para impulsionar de forma vertiginosa o ensino do espanhol no Brasil. Sobre o tema, assinala Fernández (2005):

Sin embargo, como ha señalado Susana Kakuta (1993:214), la influencia más acusada entre España y Brasil se ha producido durante los últimos cien años a causa de la inmigración. El flujo migratorio desde España fue consecuencia de las graves crisis económicas padecidas desde mediados del siglo XIX, con especial incidencia en las regiones menos prósperas e industrializadas, como Galicia y Andalucía, hecho que vino a coincidir con la necesidad de sustituir en Brasil la población esclava por una mano de obra barata, principalmente en los cafetales. El destino de la mayor parte de estos inmigrantes fueron los territorios del sur y del sudeste, lo cual, unido a la vecindad de los países hispanos, contribuyó a que el español adquiriese una presencia y a convertirlo, sobre todo en las regiones meridionales, en una lengua cercana y familiar, si bien no necesariamente usada, en todo tipo de relaciones.

(...)

A pesar de lo dicho, es preciso advertir que la presencia del uso y aprendizaje del español en el Brasil del último siglo, exceptuando tal vez las áreas más sureñas, ha sido reducida y marginal. Tanto es así, que puede afirmarse que el interés por el estudio de esta lengua ha sido escaso hasta hace cinco años, como lo demuestra el hecho de que el español apenas ha sido tenido en cuenta en el sistema educativo brasileño. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 18)

O fato da língua e da cultura espanholas se tornarem mais familiares pode ser considerado uma semente para o que viria no futuro, ou seja, para o crescimento do interesse dos brasileiros pelo aprendizado do novo idioma.

7 No âmbito legislativo, as três primeiras décadas da República foram marcadas por cinco reformas educacionais (PALMA FILHO, 2005). A primeira delas é identificada como “Reforma Benjamin Constant”, uma série de decretos que trataram, “majoritariamente, sobre a educação e estabelecimentos mantidos pelo governo federal na capital federal, ressalva feita ao ensino superior, que tinha instituições de ensino em outras cidades e capitais do país” (DELANEZE, 2007). Houve mudanças nos vários níveis de ensino, mas nenhuma delas mencionando o ensino de espanhol. Essa mesma realidade marcou a “Reforma Epiácio Pessoa”, de 1901 (BRASIL, 1901); a “Reforma Rivadávia Corrêa”, de 1911 (BRASIL, 1911); e a “Reforma Carlos Maximiliano”, de 1915 (BRASIL, 1915).

A última das reformas, conhecida como “Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz”, de 1925, mencionou pela primeira vez o espanhol ao tratar do ensino secundário, que consistia em seis anos escolares após o ensino primário:

Art. 48. O conjunto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim , obrigatorias, inglez, ou alemão, á escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e

historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia.

§ 1º. O Professor da cadeira de hespanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de portuguez, ficando então extinta aquella cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º anno. (BRASIL, 1925)

A língua espanhola, conforme consta nesse artigo do Decreto nº 16.782-A, de 1925, era uma disciplina facultativa e cuja cadeira poderia ser convertida em uma segunda de português. Em síntese, apesar da previsão sobre o idioma no ensino secundário, a última das reformas importantes da chamada Primeira República Brasileira (ou Velha República) não representou um avanço significativo para a língua. Pouco tempo depois, na chamada “Reforma Francisco Campos”, de 1931, a legislação sobre a educação secundária novamente foi reformada e se excluiu qualquer referência ao espanhol (BRASIL, 1931).

Antes dessa Reforma, porém, registram-se alguns fatos importantes. Em 1905, por exemplo, há o registro da presença da língua espanhola no componente curricular da educação superior disponibilizada pela Academia de Commercio do Rio de Janeiro (DANNA, 2019)⁴⁷. Em 1926, o Decreto nº 17.329 previu que os estudantes do chamado “Curso Superior”, das escolas técnicas de ensino comercial, teriam três anos de aprendizado de uma língua estrangeira, podendo optar entre alemão, italiano e espanhol (BRASIL, 1926).

Em 1919, foi criada a cadeira de língua espanhola no Colégio Pedro II. Ainda que tenha perdurado apenas até 1925⁴⁸, o ensino do idioma espanhol naquele estabelecimento de ensino representou outro marco importante, dado o paradigma, a referência em educação que o Colégio Pedro II representava.

Esse evento, conforme registra Barreira (2019), abriu caminho para ensino do espanhol como língua estrangeira. Por outro lado, ele também representa um dos muitos registros históricos do papel secundário da língua dentro do rol de idiomas estrangeiros ensinados no Brasil, posto que ele deixou de ser ministrado no Colégio Pedro II justamente pela insatisfação do seu professor com a facultatividade da disciplina e a ausência de apoio para torná-la

⁴⁷ Esse registro consta na nota de rodapé da p. 23.

⁴⁸ O professor contratado em 1919 para lecionar espanhol no Colégio Pedro II foi Antenor Nascente, que anos depois publicaria a “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros” (LIMA, 2015, p. 28).

obrigatória nos currículos⁴⁹.

2.4. Parêntesis: a língua espanhola nas instituições militares de ensino

A prospecção sobre o estado do conhecimento, para o desenvolvimento desta pesquisa, encontrou várias referências à inclusão do espanhol no Colégio Pedro II, em 1919, o que ocorreu a partir da edição da Lei nº 3.674/1919 (BRASIL, 1919), de natureza orçamentária. O dispositivo dessa lei rotineiramente mencionado é o seguinte:

23. Subvenção a institutos de Ensino:
 Augmentada de 9:600\$ a do Collegio Pedro II, para attender a despesas com a criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay. (BRASIL, 1919)

Porém, embora essa lei seja citada com frequência pelos autores, a sua leitura permite localizar uma informação valiosa e ignorada nas publicações levantadas:

4. Instrucção Militar: 2.650\$383\$000
 Augmentada de 72:000\$, correspondente aos vencimentos de 12 adjuntos excedentes dos quadros dos institutos militares de ensino, que, por omissão, não foram incluídos na proposta:
 Augmentada de 9:600\$ para pagamento de vencimentos do professor de hespanhol no Collegio Militar do Rio de Janeiro; e augmentada de 4:800\$ nas sub-consignações «Escola Militar» «Collegio Militar do Rio de Janeiro» e «Collegio Militar de Porto Alegre» e «Collegio Militar de Barbacena» para o pagamento de gratificações aos officiaes que servirem de sub-secretario. (BRASIL, 1919)

Esse dispositivo permite concluir que, quando o espanhol foi implantado no Colégio Pedro II, era ministrado no Collegio Militar do Rio de Janeiro. A previsão constante no trecho transcrito levou esta pesquisa a uma busca por dispositivos da legislação que vinculassem

⁴⁹ As razões para que ele deixasse de ensinar espanhol apenas seis anos depois foram explicadas por ele mesmo na introdução da obra que Nascentes publicou em 1955, chamada “Dicionário etimológico da Língua Portuguesa”. Escreveu Nascentes: “A cadeira era facultativa, o que me trouxe os maiores dissabores. Os que lidam no magistério sabem como são estudadas as cadeiras obrigatórias e bem podem imaginar como o seria uma facultativa. Quando se planejou uma reforma do ensino em 1925, fui ao ministro do interior de então, o Dr. João Luiz Alvez, e lhe expus a minha situação, pedindo a obrigatoriedade da cadeira. O ministro me objetou a sobrecarga do ensino secundário, a falta de reciprocidade por países hispano-americanos e não me atendeu. Tempos depois, havendo eu desinteressadamente desempenhado uma comissão de que êle me encarregara, chamou-me para perguntar se não me serviria outra solução, como por exemplo uma transferência de cadeira. Respondi-lhe que qualquer solução me serviria, contanto que eu sáisse daquela situação. Alvitrou-se a minha transferência para uma segunda cadeira de português e eu aceitei; o decreto de reforma previu o meu caso e assim se encerrou a minha carreira de professor de espanhol” (NASCENTES, 1955, p. X).

instituições de ensino militar ao ensino de língua espanhola, o que foi feito por meio do sítio eletrônico do Senado Federal com o uso do comando de busca “espanhol”⁵⁰.

Para o registro das informações, foi organizado o quadro a seguir. O objetivo da apresentação desses dados é demonstrar de que forma o espanhol é tratado nas normas examinadas. De forma resumida, foram identificados os seguintes documentos legislativos (ordem cronológica):

Quadro 3: Ensino de espanhol nas instituições militares de educação

Documento	Comentário
Decreto nº 24.539, de 3 de julho de 1934. Aprova o Regulamento da Escola de Estado-Maior.	Instituição destinada a preparar oficiais para o exercício das funções de estado-maior em campanha e a desenvolver no Exército os estudos militares superiores e os conhecimentos gerais indispensáveis à preparação para o comando (art. 1º). O ensino de espanhol era previsto no 2º e 3º anos do curso de estado-maior (art. 10), sendo um elemento subsidiário no momento do julgamento dos oficiais, na composição da nota de apreciação geral (artigos 28 e 30). Além disso, o Anexo 1, ao tratar da organização dos concursos, inseria entre os conteúdos de cultura geral a serem avaliados na prova o conhecimento obrigatório de francês e espanhol, além do conhecimento facultativo de italiano, inglês ou alemão (Anexo 1, art. 12). Além disso, o conhecimento de espanhol também era avaliado obrigatoriamente na prova oral (Anexo 1, art. 14). (BRASIL, 1934)
Decreto nº 3.012, de 24 de agosto de 1938. Aprova o Regulamento de Escola de Estado-Maior.	O Decreto de 1938 traz basicamente as mesmas disposições daquele de 1934, no tocante ao ensino de idiomas, inclusive mantendo o francês e o espanhol como as únicas línguas obrigatórias da Escola (BRASIL, 1938b).
Decreto nº 3.771, de 28 de fevereiro de 1939. Aprova o Regulamento para a Escola Técnica do Exército	Instituição de ensino superior destinada ao recrutamento de engenheiros militares (art. 1º). O primeiro ano dos cursos para as várias áreas da engenharia era comum. Não havia previsão de ensino de línguas estrangeiras. Porém, o Decreto previu a existência de uma biblioteca para uso dos corpos docente e discente (art. 24) e previu que ela teria livros de Espanhol, dentre livros de outros idiomas (Anexo I). (BRASIL, 1939)
Decreto nº 6.656, de 30 de dezembro de 1940. Aprova o Regulamento de Escola de Estado-Maior.	O Decreto de 1940 traz basicamente as mesmas disposições daqueles de 1934 e 1938, no tocante ao ensino de idiomas, inclusive mantendo o francês e o espanhol como as únicas línguas obrigatórias da Escola (BRASIL, 1940).
Decreto nº 9.978, de 14 de julho de 1942. Aprova o regulamento para as Escolas Preparatórias.	Instituições no formato de internatos destinados a ministrar o ensino de matérias do curso científico (2º ciclo do secundário civil) a praças do Exército e a civis, a fim de prepará-los para o concurso de admissão à Escola Militar e à de Intendência (art. 1º). O currículo dessas escolas, estabelecido pelo Decreto, previa o ensino de espanhol no 1º ano, o ensino de francês. No 2º ano, era previsto o ensino de espanhol e, além dele, de inglês ou alemão, ou seja, o espanhol era língua obrigatória (BRASIL, 1942a).

⁵⁰ O sítio eletrônico do Senado, consultado nos dias 03 e 04 de março de 2022, tem o seguinte endereço: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao>

<p>Decreto nº 10.790, de 9 de novembro de 1942. Aprova o Regulamento de Escola de Estado-Maior.</p>	<p>Esse Decreto promoveu mais uma atualização do currículo da Escola de Estado-Maior e, no tocante à parte de línguas estrangeiras, estabeleceu que o ensino de espanhol seria distribuído nos três anos do curso, continuando a disciplina como sendo obrigatória. Por outro lado, o francês cedeu lugar entre as disciplinas obrigatórias para o inglês, passando a ser facultativo. Esse fato demonstra uma tendência desde meados do século passado de superação do francês como primeira língua estrangeira (BRASIL, 1942b).</p>
<p>Decreto nº 12.277, de 19 de abril de 1943. Aprova um novo Regulamento para o Colégio Militar.</p>	<p>Instituição destinada a ministrar o ensino secundário, sob o regime de internato, em princípio, de acordo com os ciclos e programas do Ministério da Educação e Saúde Pública. O Decreto mencionou que os alunos seriam os órfãos e filhos de oficiais da ativa, da reserva de 1ª classe ou reformados, do Exército, da Armada e da Aeronáutica, podendo ser admitidos, também, filhos de civis, cujos pais fossem brasileiros natos, desde que o número de vagas não tivesse sido preenchido com os outros candidatos (art. 1º). Quanto ao ensino de língua estrangeira, ele era previsto nas quatro séries do Curso Ginásial, mas apenas de latim, francês e inglês. No Curso Científico, com três séries, não havia previsão de ensino de latim e, exclusivamente na primeira série, o currículo previa duas aulas por semana de língua espanhola (inglês e francês também tinham duas aulas por semana no Científico, só que em todos os três anos de duração do curso). (BRASIL, 1943)</p>
<p>Decreto nº 17.738, de 2 de fevereiro de 1945. Aprova o Regulamento para a Escola Militar de Resende - Primeira Parte.</p>	<p>Instituição destinada a ministrar aos candidatos a Aspirantes a Oficial das Armas e do Serviço de Intendência, sob o regime de internato, o preparo de formação que os habilite ao exercício das funções de oficial subalterno (art. 1º). É interessante a previsão sobre o ensino de línguas, que incluía o espanhol: “Art.17. Será ainda ministrada, em caráter facultativo, a prática falada de espanhol, francês e inglês, tendo em vista a conversação corrente. A inscrição nas turmas dessas disciplinas não será obrigatória, não devendo ser também preocupação principal apresentá-las numerosas. De preferência e por designação do comando, serão indicados à inclusão nas turmas respectivas alunos com conhecimentos e prática falada da língua, por forma a que, em pouco tempo, possam manter uma conversação fluente e, ao deixarem o estabelecimento, se recomendem capazes para uma visita ao estrangeiro ou para o serviço de intérpretes” (art. 17). (BRASIL, 1945a)</p>

<p>Decreto nº 18.732, de 28 de maio de 1945. Aprova o Regulamento para as Escolas Preparatórias.</p>	<p>O Decreto alterou o objetivo das escolas preparatórias, prevendo que elas seriam de ensino secundário, destinadas a preparar, sob o regime de internato, candidatos à matrícula na Escola Militar de Resende (art. 1º). O curso era dividido em três anos, sendo que o primeiro previa aulas de francês, o segundo previa aulas de inglês e espanhol, enquanto o terceiro não previa o ensino de línguas estrangeiras. Quanto ao espanhol, foi previsto o seguinte no art. 7º: “11 - Espanhol - Sendo feita a aprendizagem em um ano, ela deverá ser eminentemente objetiva, de modo que o aluno comece a falar e a entender a língua. Serão feitos exercícios de leitura, tradução e conversação, acompanhadas das noções indispensáveis da gramática”. Em síntese, uma abordagem tradicional. Havia, porém, a previsão para aulas adicionais, mas em caráter optativo, destinadas à conversação: “Art. 10. Será ainda ministrada, em caráter facultativo, a prática falada de espanhol, francês e inglês, tendo em vista a conversação corrente. A inscrição nas turmas de qualquer destas disciplinas não será obrigatória, não devendo ser preocupação principal apresentá-las numerosas. De preferência e por designação do comando, serão indicados à inclusão nas turmas respectivas alunos que sejam capazes de, em pouco tempo, adquirir conhecimentos e a prática falada desses idiomas”. (BRASIL, 1945b)</p>
<p>Decreto nº 24.748, de 5 de abril de 1948. Aprova o Regulamento da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica.</p>	<p>O Decreto previa que a Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR), criada pelo Decreto nº 24.203, de 16 de dezembro de 1947, seria um instituto de ensino superior da Aeronáutica, destinado a preparar oficiais da Força Aérea Brasileira para o exercício das funções de Comando de Grandes Unidades e de Estado Maior (art. 1º). A norma não estruturou a organização curricular da escola, mas previu que, no concurso de admissão para ela, seria cobrado conhecimento dos idiomas inglês, espanhol e francês, para fins de leitura e compreensão de livros-textos (art. 24). (BRASIL, 1948)</p>
<p>Decreto nº 26.403, de 25 de fevereiro de 1949. Aprova e manda executar o novo Regulamento para a Escola Naval.</p>	<p>Instituição destinada a educar, instruir os jovens que aspiram a ser oficiais do Corpo da Armada, do Corpo de Fuzileiros Navais, e do Corpo de Intendentes Navais (art. 1º). O Decreto previu como ensino complementar a abordagem de conteúdos de inglês, francês, alemão e espanhol. Porém, apenas o inglês era obrigatório (art. 17). (BRASIL, 1949)</p>

<p>Decreto nº 28.409, de 20 de julho de 1950. Aprova modificações referentes ao Regulamento para as Escolas Preparatórias.</p>	<p>A norma, no tocante ao espanhol, não trouxe modificações substanciais em relação ao que foi previsto pelo Decreto nº 18.732, de 28 de maio de 1945. Porém, é interessante destacar a manutenção de uma abordagem baseada na gramática, mas sem despreocupar com a parte da conversação sobre questões do cotidiano, que eram importantes para o exercício da atividade militar, conforme consta no art. 7º: “0 - Francês e Inglês - Deverão ser ensinados de modo a permitir ao aluno compulsar, com facilidade, manuais e livros didáticos, escritos nessas línguas. Para isso, aproveitando-se a leitura de trechos escolhidos e os exercícios de tradução, estudar-se-á também a Gramática. Especial cuidado será dado ao estudo dos verbos. Nas aulas, a conversação sobre assuntos da vida diária deverá ser constantemente ensaiada. 11 - Espanhol - O ensino dessa língua deverá ter desenvolvimento idêntico ao Francês e ao Inglês”. (BRASIL, 1950a)</p>
<p>Decreto nº 28.627, de 12 de setembro de 1950. Aprova e manda executar o Regulamento para o Colégio Naval.</p>	<p>O Colégio Naval não se confundia com a Escola Naval (tratada pelo Decreto nº 26.403/1949, acima destacado). O Decreto a previa como um estabelecimento de ensino secundário da Marinha de Guerra, destinado a educar e instruir jovens a fim de habilitá-los a cursar a Escola Naval. O art. 18 previa que o “Ensino Colegial” abrangeria, entre outros assuntos, francês, inglês e espanhol, em caráter obrigatório. (BRASIL, 1950b)</p>
<p>Decreto nº 36.955, de 25 de fevereiro de 1955. Aprova o Regulamento para a Escola de Comando e Estado - Maior do Exército.</p>	<p>A norma não estruturou o currículo da escola, mas previu que, no concurso de admissão para ela, seria cobrado conhecimento dos idiomas inglês e espanhol, de modo “a evidenciar conhecimento gramaticais através de uma versão e de uma tradução de trecho em estilo militar corrente, com auxílio de dicionários” (art. 79). (BRASIL, 1955)</p>

<p>Decreto nº 41.476, de 8 de maio de 1957. Dá nova redação a dispositivos do Regulamento para as Escolas Preparatórias do Exército.</p>	<p>Nota-se que, desde a década de 1940, as escolas militares, que antes eram das “Forças Armadas”, passaram a se vincular a uma das forças específicas (Exército, Marinha e Aeronáutica). Esse Decreto trata justamente das “Escolas Preparatórias do Exército”, destinadas a proporcionar: “a) ensino fundamental, constituído das matérias do curso científico que devem servir de base aos estudos subseqüentes, na Academia Militar das Agulhas Negras; b) instrução militar atinente às praças da Infantaria, para obtenção dos fundamentos necessários ao preparo técnico-profissional do cadete no 1º ano daquela Academia (art. 1º)”. Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, o espanhol se manteve presente. Uma parte a destacar desse Decreto foi a que tratou das orientações em relação às línguas estrangeiras constantes no art. 6º: “2 - Inglês - O ensino dessa língua, realizado em dois anos, visa a dar ao aluno: conhecimento das características estruturais do idioma; capacidade para ler e entender livros didáticos, manuais e revistas técnicas, particularmente militares, que interessem ao estudo na AMAN e à atividade futura como oficial do Exército; possibilidade de compreender e fazer-se compreender na linguagem oral da vida cotidiana. O ensino terá caráter eminentemente prático. Nas aulas, constantemente se praticará conversação sôbre assuntos da vida diária. Para o ensino das regras gramaticais, a fim de que se fuja à simples memorização, aproveitar-se-ão trechos escolhidos e exercícios de conversação para o ensino das regras gramaticais. 3 - Francês - O ensino dessa língua, realizado em dois anos, visa a objetivos análogos ao do inglês e deve ser orientado de forma idêntica, explorando-se os conhecimentos trazidos do curso ginásial. 4 - Espanhol - O ensino dessa língua, realizado em um ano, visa permitir ao aluno: assenhorear-se da estrutura gramatical do idioma; conhecer e usar com acêrto das divergências léxicas entre o espanhol e o português; habilitar-se a manusear livros didáticos, manuais e revistas técnicas, particularmente militares, que sejam úteis ou necessários a aprendizagem especializada, quer na AMAN quer na atividade como oficial do Exército. A orientação do ensino deve ser idêntica à do inglês e francês”. (BRASIL, 1957)</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações dos sites da Câmara, Senado e Presidência, em 2022.

Os dados do quadro 3 representam apenas uma parcela das normas e regulamentos das escolas militares, pois foram colhidas informações somente das previsões contidas em decretos

e que foram localizadas na ferramenta de busca de legislação disponibilizada pelo Senado Federal. A análise da presença das línguas estrangeiras nas escolas militares, de forma mais aprofundada, com a busca de documentos infralegais, inclusive aqueles internos dos referidos estabelecimentos, não é, porém, o escopo desta pesquisa, razão pela qual a abordagem foi relativamente limitada.

Apesar das limitações da pesquisa sobre as escolas militares, os dados colhidos são relevantes. Como o componente estrangeiro é insito à atividade militar de qualquer nação, que visa à preparação do país para enfrentar ameaças externas, o estudo de outros idiomas constitui, por certo, algo natural nas escolas ligadas às forças armadas. Porém, o que a análise dos documentos legislativos demonstrou foi que os militares brasileiros sempre demonstraram entender a importância da localização geográfica do país, cercado de nações que falam a língua espanhola. A presença constante do ensino de espanhol nos currículos e nos concursos de ingressos das escolas do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, mesmo antes do idioma ser implantado no Colégio Pedro II (como indica a citada Lei nº 3.674/1919), é uma demonstração evidente da visão das Forças Armadas do Brasil quanto à premente demanda de que seus integrantes compreendam o idioma falado por quase todos os nossos vizinhos fronteiriços, além de reforçar a predileção por uma educação mais erudita, posto que o aprendizado de mais de uma língua contribui nesse sentido.

Outro ponto a destacar nesse breve estudo das escolas militares é a forma de ensino das línguas estrangeiras, não apenas do espanhol, baseada nos métodos gramaticais clássicos, mas sem deixar de lado as preocupações com a conversação. Esse enfoque evidencia a manutenção de um formato tradicional de ensino (o gramatical), focado em boa parte nos textos escritos (pela urgência militar de compreensão dos documentos estrangeiros), bem como na comunicação oral (que seria importante, por exemplo, no caso de uma guerra).

2.5. Do final da Primeira República à redemocratização em 1985

Feita essa passagem pela legislação específica das escolas militares, volta-se à legislação geral sobre o ensino no Brasil, com o intuito de compreender como as línguas estrangeiras e, em especial, o espanhol, estiveram presentes nesses documentos legais.

Durante o governo de exceção de Getúlio Vargas, em 1942, houve a edição do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), que foi concebido como sendo a “lei orgânica no ensino secundário”. Trata-se de um marco em relação ao ensino de espanhol no

Brasil, pelo menos do ponto de vista legislativo. Embora o ensino da língua não foi previsto no curso ginásial⁵¹, ele foi expressamente mencionado no rol de disciplinas dos cursos clássico e científico⁵². Chama a atenção o fato de o Decreto-Lei ter determinado o ensino de espanhol não como língua optativa e, sim, como obrigatória. Além disso, determinou que o idioma seria ensinado em dois dos três anos do curso clássico. O estudante poderia optar entre francês ou inglês, mas sem dispensar o espanhol. Em relação ao curso científico, o idioma estava presente no primeiro dos três anos. O alemão e o italiano, línguas de países contra os quais boa parte das nações mundiais travava a guerra na época, não foram mencionados no Decreto-Lei.

A legislação de 1942 colocou o ensino de idiomas estrangeiros em primeiro plano na educação brasileira. E, mesmo o espanhol não estando presente no currículo do curso ginásial, o latim, o francês e o inglês eram obrigatórios naquele ciclo de estudo. Esse dado indica que a política educacional daquela época, pelo menos no nível legislativo, compreendeu a relevância do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na educação regular, algo até então inexistente com esse nível de generalização.

No ano seguinte à edição do Decreto-Lei nº 4.244, foi publicada a Portaria Ministerial nº 127, de 03 de fevereiro de 1943, que especificou o programa do ensino de espanhol nos cursos clássico e científico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1943). A Portaria dividiu o ensino em quatro áreas: leitura, gramática, noções de história literária e outros exercícios (como exposições orais e exercícios de redação e tradução). Quanto ao componente cultural, ele foi mencionado indiretamente na parte da leitura, pois a Portaria estabeleceu que ela seria feita por meio de

trechos fáceis, em prosa e verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida da Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, por já aspirar a constituir uma iniciação literária, os excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1943)

Além disso, a área de "noções de história literária", por si só, constituía uma abordagem do componente cultural.

⁵¹ Os ciclos de estudo foram assim definidos pelo Decreto-Lei nº 4.244/1942: Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942)

⁵² Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol. (BRASIL, 1942)

Dois anos depois, foi editado novo instrumento normativo:

A Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945, do Ministro de Estado da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, que precedeu Gustavo de Capanema, aprovou instruções metodológicas para o ensino de espanhol para o curso secundário. Esta portaria instituiu o método direto, não permitindo aos alunos após o primeiro trimestre de aula se expressar em língua portuguesa. O programa ressalta a importância da leitura para o aprendizado da cultura hispana como uma fonte de conteúdos importantes, para que o aluno possa ter acesso a assuntos que o conduza a uma elevação de espírito e a uma crescente consciência humanística. Os objetivos do estudo do espanhol, conforme a portaria, eram os seguintes: a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito; b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores; c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente; d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos. (GUIMARÃES, 2012, p. 11)

Em outros campos da educação, o espanhol também se fez presente. O Instituto Rio Branco, por exemplo, centro de formação de diplomatas brasileiros, foi criado em 1945 e, em 1946, foi previsto o ensino de espanhol no Curso de Aperfeiçoamento de Diplomata (BRASIL, 1946). Em 1953, a língua espanhola foi prevista como disciplina do ensino secundário do Colégio Pedro II (BRASIL, 1953). Em 1957, constou como disciplina complementar dos Cursos de Formação do Ensino Comercial (BRASIL, 1957). No ano seguinte, o espanhol constou como uma das opções dentre as disciplinas que poderiam constar nos chamados exames de madureza, para a obtenção do certificado de licença colegial (clássica ou científica) por parte daqueles que tivessem realizado estudos sem observância dos regimes escolares previstos na legislação do ensino (BRASIL, 1958).

Porém, o estímulo legislativo à ampliação do ensino de línguas estrangeiras, incluindo o espanhol, foi reduzido nas duas décadas seguintes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961) não chegou sequer a mencionar línguas estrangeiras. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (BRASIL, 1971) previu apenas que, em qualquer grau de ensino, poderiam ser organizadas classes que reunissem “alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas” (ibid). O ensino de idiomas na educação regular, portanto, deixou de fazer parte da legislação federal e passou a ser decidido por cada estado.

Esse retrocesso legislativo federal, porém, não foi absoluto. O Conselho Federal de Educação (CFE) fixou, em 1971, os currículos do ensino de 1º e 2º graus e recomendou para este último que, “em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se incluía uma Língua

Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1971). Em 1976, o CFE tornou obrigatório o ensino de um idioma estrangeiro no 2º grau e recomendou a inclusão também no 1º grau (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1976).

2.6. No período democrático pós Ditadura Civil/Militar

Conforme exposto na primeira seção, os governos civis que se estabeleceram no Brasil e na Argentina na década de 1980, a partir do fim das respectivas ditaduras militares, iniciaram os diálogos para uma maior integração entre os dois países. Esse fato levou à criação do MERCOSUL, em 1991, que representou um estímulo ao ensino-aprendizagem de espanhol no país. Outro estímulo veio em 1994, quando foi promulgado o “Tratado Geral de Cooperação e Amizade e o Acordo Econômico Integrante do Tratado Geral de Cooperação e Amizade, entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha, ambos de 23 de julho de 1992”. Esse documento previa a promoção do ensino do espanhol no Brasil e da língua portuguesa na Espanha (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada em 1996 estabeleceu, em sua redação original, que seria incluída, na parte diversificada do currículo⁵³, “obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). E, no ano de 2000, foi promulgado o Convênio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997. Esse convênio previu, entre outras coisas, que cada parte estimularia

- a) a inclusão, no conteúdo dos cursos de educação fundamental, do ensino do idioma oficial da outra Parte;
- b) a criação de cursos de especialização, de pós-graduação ou cursos específicos sobre literatura, história e cultura nacional do outro Estado;
- c) a criação de cursos de especialização, de pós-graduação ou cursos específicos que visem a aprimorar o conhecimento da realidade econômica, política, social e tecnológica da outra Parte;

⁵³ A redação original do art. 26 menciona a “parte diversificada do currículo”, possibilitando compreender do que se trata: “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (BRASIL, 1996)

- d) a criação de cursos de português e de cultura brasileira nas universidades argentinas e de espanhol e de cultura argentina nas universidades brasileiras;
- e) a inclusão de conteúdos relativos à integração regional em seus distintos aspectos nos diferentes níveis educacionais. (BRASIL, 2000)

A promulgação do Convênio foi feita em julho de 2000 e, em 15 de dezembro daquele mesmo ano, o Deputado Átila Lira, do Piauí, apresentou o Projeto de Lei da Câmara nº 3.987/2000, que previu a oferta obrigatória de língua espanhola pela escola, com matrícula facultativa para o estudante, nos currículos plenos do ensino médio. Além disso, facultava a inclusão do idioma nos currículos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. A previsão legal era de implantação do ensino de espanhol em cinco anos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000). O Deputado apresentou uma série de justificativas para a aprovação do Projeto de Lei, as quais podem ser assim resumidas: a) a quantidade de falantes de língua espanhola no mundo é muito grande; b) a maioria dos países da América Latina fala o idioma, o que torna o Brasil uma ilha nesse contexto; c) a consolidação do MERCOSUL aumenta a demanda de aprendizado da língua; d) o espanhol ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional; e) o ensino do idioma fora obrigatório quando da vigência do Decreto-Lei n. 4.244/1942; f) a Constituição de 1988 dispõe que o Brasil buscará a integração com os povos da América Latina; g) a LDB de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira a partir da 5ª série; h) há um elevado número de publicações em espanhol; i) o ensino da língua permite ampliar as oportunidades de comunicação global (ibid, p. 3-5).

Na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, o Projeto foi relatado pelo Deputado João Matos, que votou favoravelmente pela aprovação. Além de reforçar alguns argumentos mencionados na justificativa do Projeto de Lei, o Relator acrescentou que o espanhol era a segunda língua mais procurada do país, logo após o inglês. Além disso, mencionou um estudo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, de 1999, que revelou que em todas as regiões do país havia escolas de nível fundamental e médio oferecendo o espanhol nos seus currículos. Citou que a língua espanhola é um dos idiomas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Comunidade Econômica Europeia (ibid, p. 14-17).

O Projeto tramitou na Câmara e no Senado até 2005, sendo aprovado definitivamente pelo Poder Legislativo e enviado à sanção presidencial, tornando-se a Lei nº 11.161, 05 de agosto de 2005. Assim, pela segunda vez na história brasileira, foi prevista na legislação federal a obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola em uma etapa da educação básica.

O impacto da criação do MERCOSUL e da aprovação da Lei nº 11.161/2005 na criação de cursos de licenciatura em Letras – Espanhol foi demonstrado na seção anterior. Porém, essa evolução legislativa em prol do ensino de língua espanhola no Brasil sofreu um revés em 22 de setembro de 2016, com a edição da Medida Provisória nº 746, que revogou a Lei nº 11.161/2005 e fez diversas alterações da LDB de 1996. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, as principais mudanças foram: a) determinar a obrigatoriedade especificamente do inglês a partir do sexto ano do ensino fundamental, até o final do ensino médio; b) estabelecer que os sistemas de ensino “poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016).

A Mensagem nº 506 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016), que contemplou a justificativa apresentada ao Congresso Nacional pelo MEC para a edição da Medida Provisória, não mencionou a língua espanhola, apesar de promover a revogação integral de uma lei que sobre ela tratava. Em resumo, o MEC propôs as alterações no sistema educacional brasileiro sob o argumento de que o texto então vigente da LDB de 1996, no que dizia respeito ao ensino médio, previa um "currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI". Segundo a Mensagem, os estudantes brasileiros tinham desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) muito aquém do esperado, o que gerava um reduzido ingresso no ensino superior e a ausência de uma "boa colocação no mercado de trabalho". Quanto ao ensino de língua estrangeira, a Mensagem continha o seguinte parágrafo:

Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória. (ibid)

Nenhuma outra palavra foi escrita sobre o ensino de idiomas. Na tramitação legislativa da Medida Provisória, foram apresentadas algumas emendas que buscavam manter a obrigatoriedade do ensino de espanhol, mas nenhuma delas foi acolhida (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016). Na Comissão Mista criada para analisar a MP n. 746/2016, foi elaborado parecer pelo Relator, o Senador Pedro Chaves. Quanto às emendas que retiravam a menção ao inglês como idioma de ensino obrigatório, o Relator entendeu que a determinação de que a língua estrangeira obrigatória fosse o inglês se mostrava coerente com o fato de o idioma ser a

“língua franca, compartilhada por todos aqueles que pretendem aproveitar as chances propiciadas pelos novos cenários trazidos pelo que se convencionou chamar ‘globalização’” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b). No que diz respeito às emendas que buscavam manter a obrigatoriedade do ensino de espanhol, o Relator afirmou que não haveria “motivo para que se priorize a língua espanhola, em detrimento de outras línguas estrangeiras modernas que podem ser ministradas, em caráter optativo, na educação básica” (ibid). Ao final da tramitação legislativa, a Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415, de 2017.

A análise do percurso histórico da língua espanhola no Brasil evidencia registros da presença do ensino, de forma um pouco mais consistente, apenas a partir da República. As duas tentativas, por meio de instrumentos legislativos, de tornar o ensino do idioma obrigatório na rede regular de ensino são, relativamente, recentes na história do país, datando de 1942 e 2005. Ambas foram justificadas, entre outros argumentos, pelo fato de o Brasil ter como vizinhos países de língua espanhola, mantendo laços culturais e importantes com eles. E, ambas sucumbiram a alterações legislativas posteriores sem argumentos consistentes para justificar a exclusão da obrigatoriedade do ensino de espanhol.

A análise desse percurso histórico mostra que, a não ser nas escolas militares, os sistemas de ensino nunca adotaram uma política consistente de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Não se trata de um problema enfrentado apenas pelo espanhol, mas por todos os demais idiomas, como é possível notar, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira na educação básica.

No processo de globalização evidencia-se uma política de atrelamento da educação escolar ao mercado de trabalho, e um privilégio em relação à língua inglesa nas redes pública e privada, espaço de proliferação de escolas bilíngues. Porém, a despeito de língua espanhola ter um peso importante nas relações culturais, territoriais e comerciais, permanece secundarizada. Alguns estados brasileiros, em um movimento oposto ao do Governo Federal nos últimos anos, movimentaram-se para aprovar leis determinando a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, como Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul, Paraná, Amazonas (SOUZA, 2020) e, mais recentemente, o Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 1993) e o Pará (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ, 2019). Apesar desses esforços representarem uma contribuição para a manutenção e ampliação do ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, acabam por ratificar a conclusão de ausência de uma política coordenada, de caráter nacional, que incentive a disseminação da língua no país.

3. CENÁRIO ATUAL DAS LICENCIATURAS E ESTADO DO CONHECIMENTO

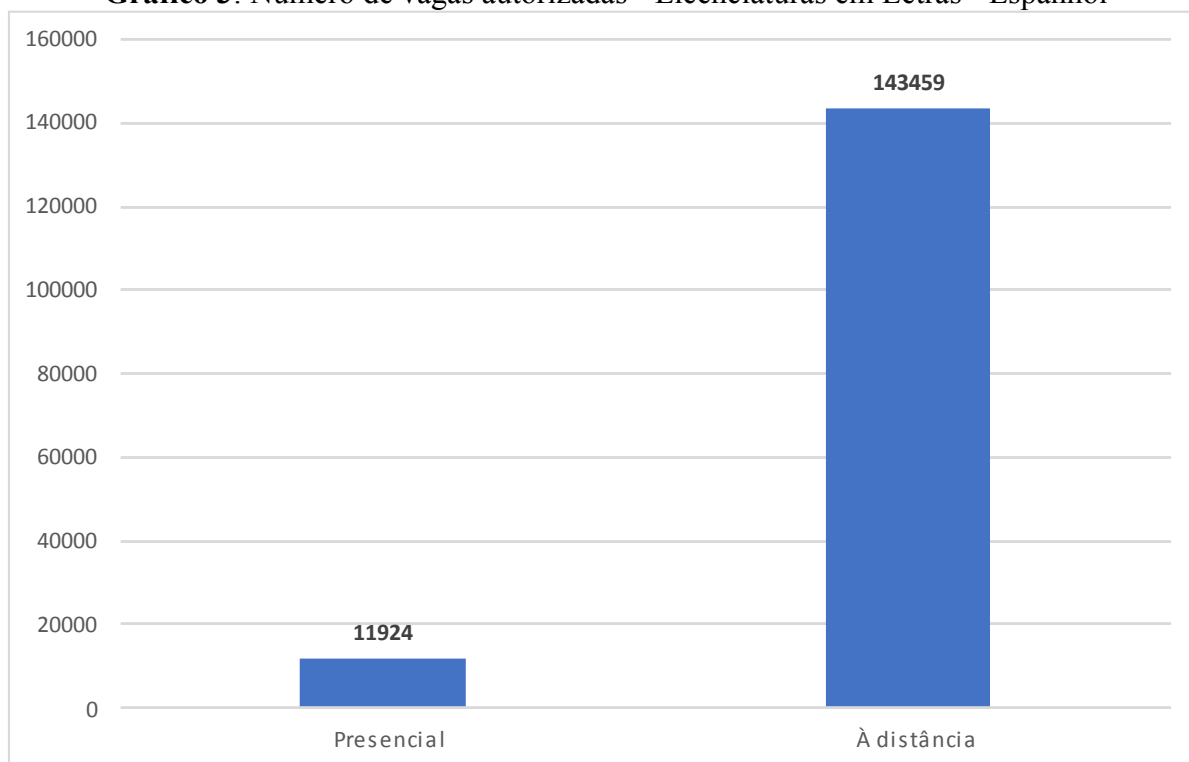
3.1. Os cursos de licenciaturas a distância de Língua Espanhola

De acordo com o que foi exposto anteriormente, somente cursos de licenciatura presenciais terão seus projetos pedagógicos de curso analisados, pois não foi encontrado nenhum curso a distância que tenha atingido índice 5 no ENADE e tal índice foi um critério de seleção. Conseqüentemente, o foco desta seção é direcionado para as licenciaturas presenciais. Todavia, como existe uma notória tendência de crescimento dos cursos a distância, optou-se por elaborar esta subseção primeiro, apresentando os dados desses cursos.

Em consulta ao e-MEC, em maio de 2022 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022), foram localizados 72 cursos a distância a partir da busca pela palavra “espanhol”. Todos os cursos encontrados foram de licenciaturas. Desses 72, encontravam-se classificados como “Extinto” ou “Em extinção” 10 cursos, restando 62 classificados como “Em Atividade”. Ocorre que, entre os cursos “Em Atividade”, 18 deles estavam classificados como “Não iniciado”. Isso significa que eram cursos que, embora autorizados e sem registro de extinção ou processo de extinção, não haviam começado efetivamente suas atividades. Portanto, apenas 44 licenciaturas em língua espanhola constavam como iniciadas no e-MEC. Essas 44 licenciaturas contavam com 143.459 vagas autorizadas, destacando-se que a autorização para determinada quantidade de vagas não significa que todas estão sendo ofertadas e, muito menos, que estão preenchidas.

Os gráficos a seguir, relativos aos cursos a distância, abrangem apenas as licenciaturas em atividade e iniciadas.

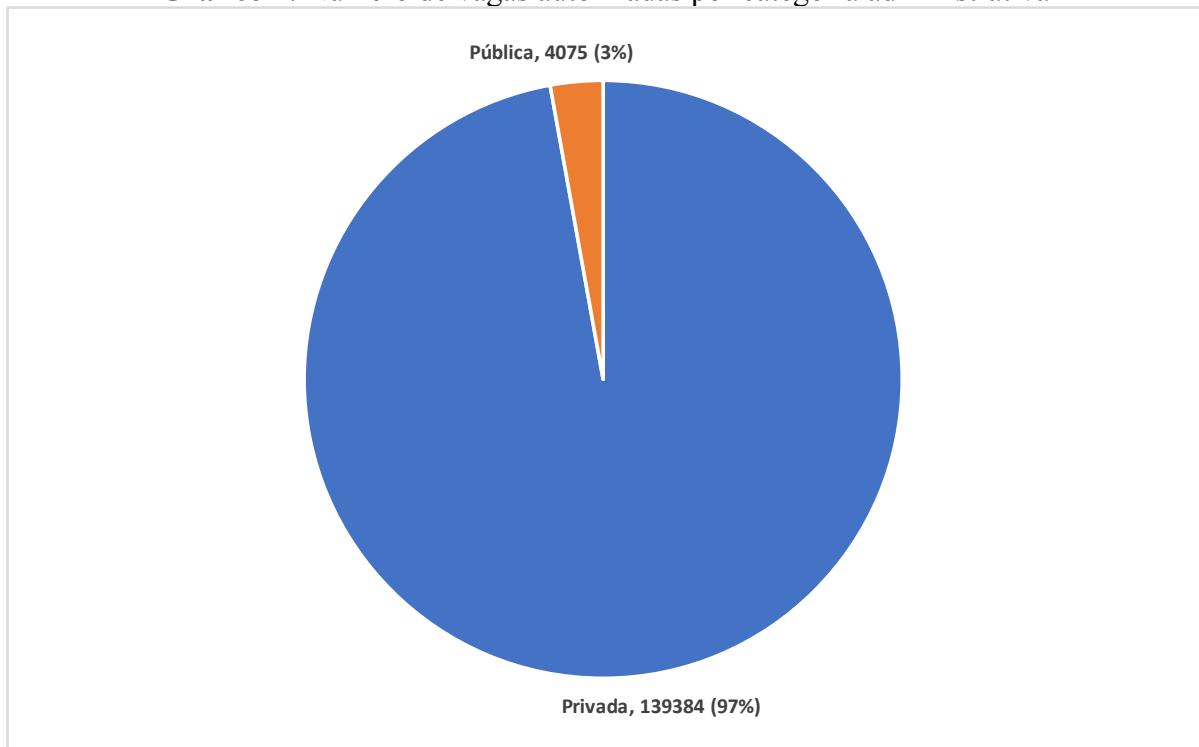
O primeiro dado a ser apresentado é a comparação do número de cursos a distância com as licenciaturas presenciais, em relação ao quantitativo de vagas autorizadas:

Gráfico 3: Número de vagas autorizadas - Licenciaturas em Letras - Espanhol

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Portanto, enquanto as licenciaturas presenciais ainda representam quase 80% da quantidade de cursos em atividade e iniciados, elas detêm menos de 8% das vagas autorizadas.

Quanto à categoria administrativa das instituições mantenedoras das licenciaturas em Letras – Espanhol a distância, há um predomínio de instituições privadas (30 cursos / 68% do total) sobre as instituições públicas (14 cursos / 32% do total). As diferenças são bem maiores quando comparadas as vagas autorizadas para cada categoria administrativa:

Gráfico 4: Número de vagas autorizadas por categoria administrativa

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

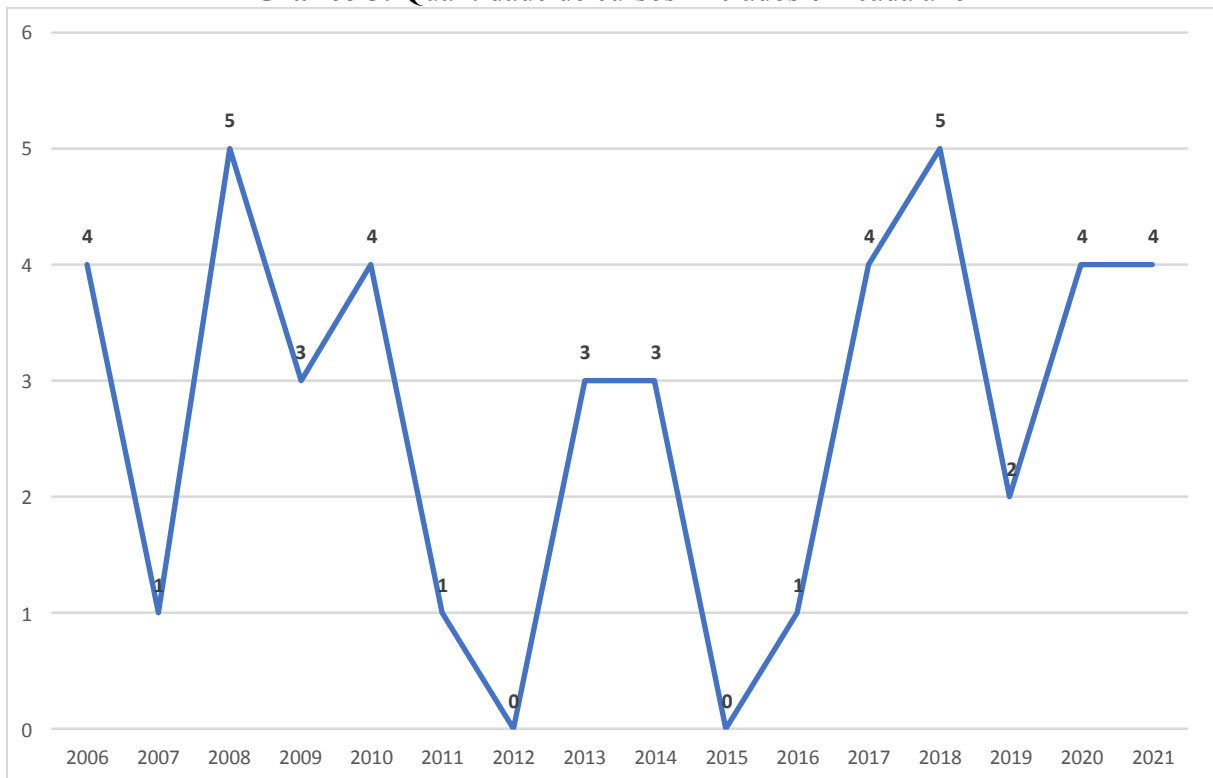
Outro dado pesquisado no e-MEC foi a localização da sede das instituições mantenedoras das licenciaturas em Letras – Espanhol a distância. Como não são cursos presenciais e como o e-MEC não forneceu, na pesquisa realizada, a informação de onde está instalado cada polo vinculado a cada curso a distância, os dados permitem identificar apenas o local da sede:

Tabela 4: Localização das sedes das instituições mantenedoras

Região	Quant. Cursos
Centro-Oeste	3
Nordeste	12
Norte	2
Sudeste	16
Sul	11

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Quanto à data de início das atividades dos cursos, o mais antigo é de 2006 e o mais recente é de 2021. O gráfico a seguir mostra o quantitativo de cursos iniciados em cada ano:

Gráfico 5: Quantidade de cursos iniciados em cada ano

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

O último dado selecionado foi sobre o tipo de habilitação ofertada. Os cursos com habilitação apenas em Letras – Espanhol são 21 (48% do total), enquanto os cursos com habilitação Letras – Português e Espanhol correspondem a 23 (52% do total).

Os dados do e-MEC indicam, portanto, que há uma tendência de concentração da oferta de vagas de cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol (seja habilitação única ou dupla) na modalidade a distância, bem como uma concentração dessas vagas em instituições privadas, sejam elas com ou sem fins lucrativos. Essa conclusão pode ser obtida a partir da leitura das informações coletadas, as quais demonstram que, nos últimos anos, houve um crescimento dos cursos a distância, com predominância nas instituições privadas, enquanto a quantidade de cursos e de vagas nas instituições públicas não mostrou a mesma tendência. Essa realidade foi constatada por Moraes e Araújo (2021), que analisaram a expansão no número de cursos, matrículas e vagas em cursos de formação de professores na educação a distância no Brasil, entre 2000 e 2019:

De acordo com Bielschowsky (2018), o crescimento desordenado no número de cursos na modalidade da EAD possui relação com a impossibilidade ou desinteresse em realizar investimento e expansão na educação pública e presencial. Este fato fez com que os rumos da Educação a Distância fossem alterados, passando de uma modalidade de ensino, que era vista apenas com capacidade de ampliar o raio de

atuação, para um modelo concorrente no mercado, que apresenta relativamente baixos custos e uma possibilidade de crescimento altamente viável pelo interior do país. Com o conseqüente aumento do número de cursos verificado ao longo dos últimos anos para a modalidade EAD, houve naturalmente um aumento desproporcional no número de vagas oferecidas. (MORAES; ARAÚJO, 2021)

Esse aumento desproporcional citado por Moraes e Araújo tem sido objeto de análise por alguns estudiosos da Educação. Conforme destacado por Gatti (2021, p. 5), por exemplo, ainda que o papel do ensino a distância seja importante, “estudos têm evidenciado a fragilidade na oferta, nas dinâmicas de aprendizagem e nas avaliações”. Falta, segundo a autora, uma análise acurada da qualidade dos cursos existentes, ao mesmo tempo em que se permite que as instituições aumentem a oferta de vagas nessa modalidade sem exigir credenciamento prévio para oferta de cursos presenciais, podendo, além disso, criar seus polos independentemente de autorização. Destaca-se que a legislação educacional não prevê qualquer diferença entre os cursos a distância e os cursos presenciais quanto ao conteúdo a ser ministrado (SILVA, 2015, p. 185), o que indica a necessidade de se manter o mesmo padrão de ensino em ambas as modalidades. Conclui-se, enfim, que se trata de uma expansão desorganizada, que não leva em conta o critério da qualidade, privilegiando a quantidade.

3.2. Os cursos de licenciaturas presenciais de Língua Espanhola

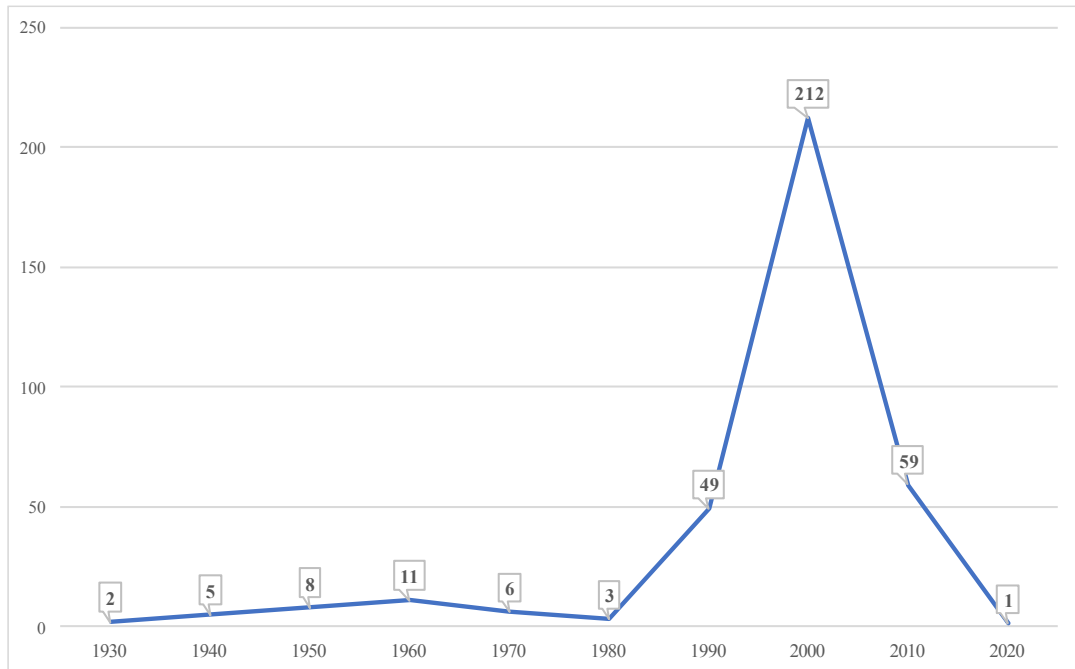
O Gráfico 1, apresentado na seção 1, demonstrou a existência de 175 licenciaturas na modalidade presencial em Letras – Espanhol no Brasil, segundo dados do e-MEC levantados entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022. O quantitativo completo das licenciaturas no país é o seguinte:

Tabela 5: Licenciaturas na modalidade presencial de língua espanhola no Brasil, ano 2021

Em atividade	175
Em extinção	74
Extintas	107

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

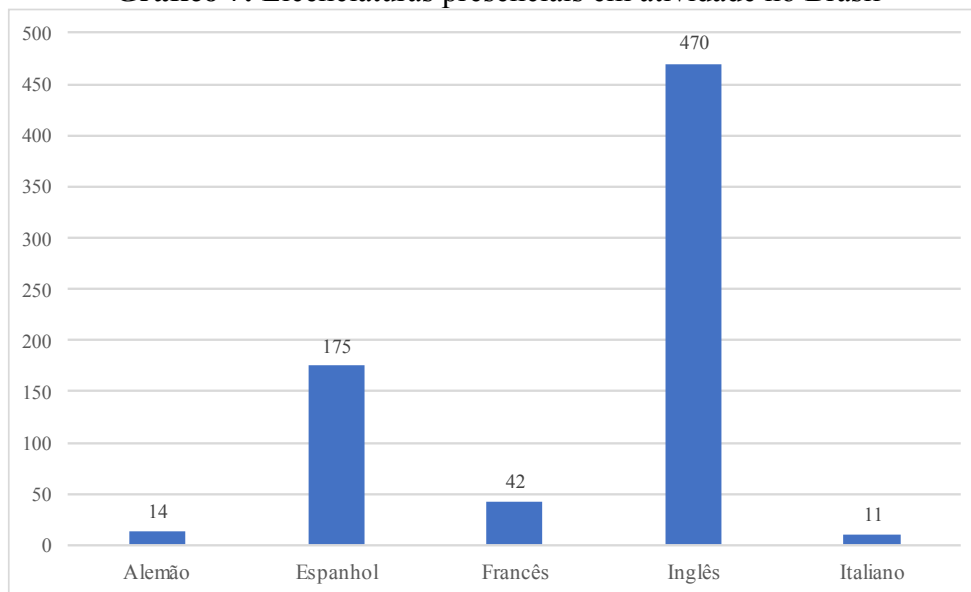
Esses números devem ser analisados em conjunto com os dados do próximo gráfico:

Gráfico 6: Número de licenciaturas criadas em cada década

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

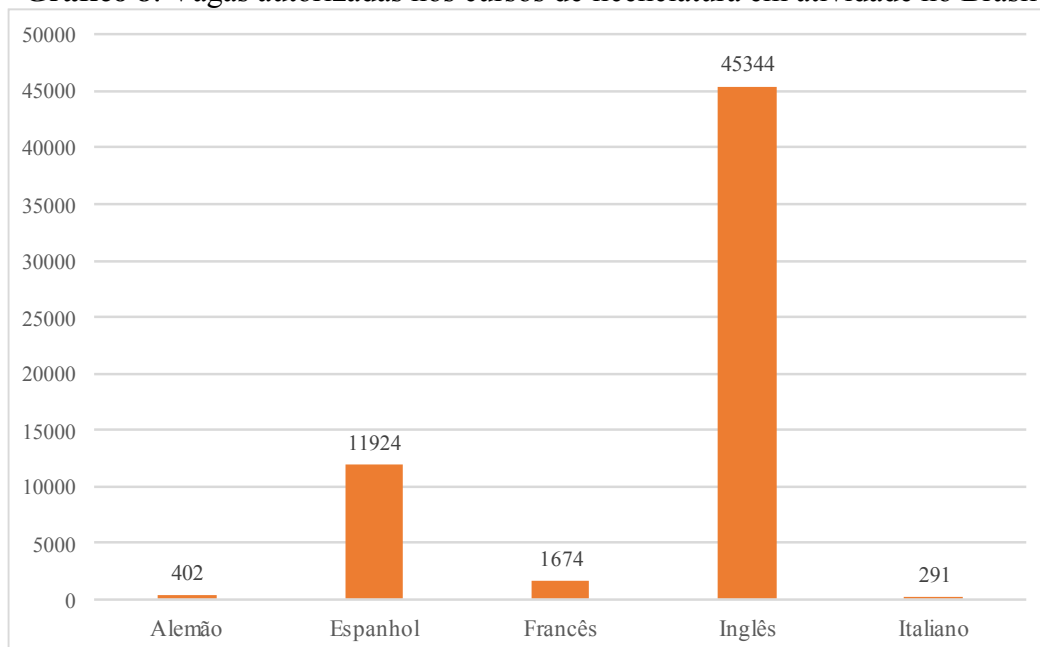
O gráfico revela que 272 das 356 licenciaturas foram criadas a partir da década de 2000, o que representam 76,40% do total. Como são 181 cursos extintos ou em extinção, isso representa 50,84% do total do total criado até então. Portanto, ao mesmo tempo em que os dados do e-MEC ratificam o impacto do MERCOSUL e da Lei nº 11.161/2005 na criação de licenciaturas para a formação de docentes de espanhol, especialmente na década de 2000, demonstram que está em curso um processo acelerado de fechamento de licenciaturas presenciais de Letras – Espanhol. É possível que parte desse movimento seja decorrente da saturação da oferta de vagas, mas é preciso considerar que existe um evidente impacto da falta de incentivos para a substancial implantação da língua na educação básica. Se a Lei nº 11.161/2005 não tivesse sido revogada e, mais do que isso, se tivesse havido a sua efetiva implantação em todos os estados, possivelmente a tendência de fechamento de cursos não seria vista ou, pelo menos, seria bem menos acentuada.

Ainda que uma grande quantidade de licenciaturas presenciais tenha sido encerrada ou esteja em processo de encerramento, o espanhol se mantém como o segundo idioma estrangeiro com mais cursos superiores de formação docente, com um quantitativo mais de quatro vezes maior do que o francês, terceira língua com mais cursos:

Gráfico 7: Licenciaturas presenciais em atividade no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

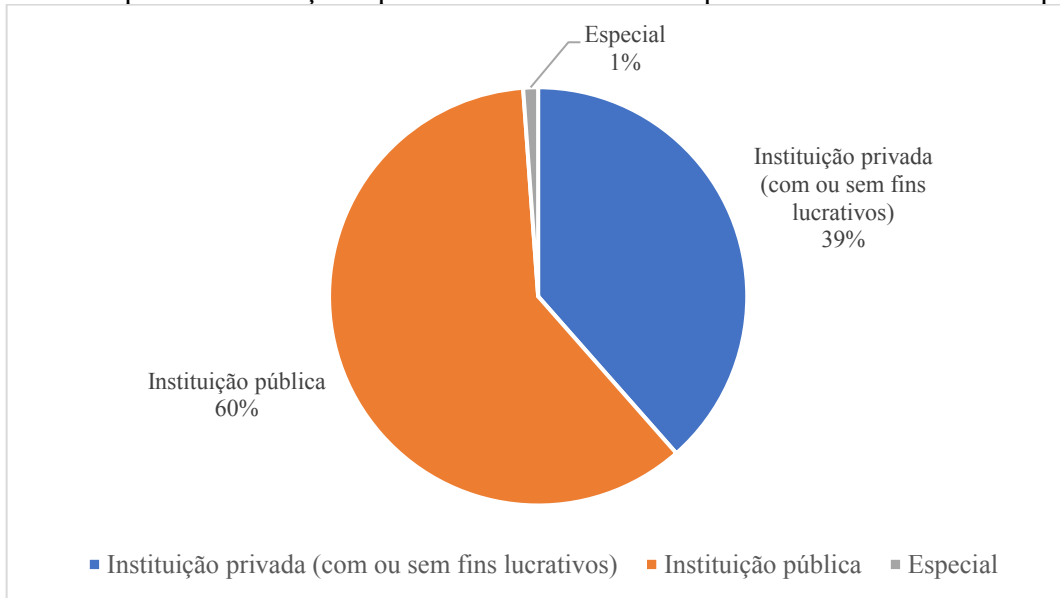
A quantidade de vagas autorizadas é outro número que corrobora a consolidação do espanhol como segunda língua estrangeira mais presente nas licenciaturas:

Gráfico 8: Vagas autorizadas nos cursos de licenciatura em atividade no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Quanto às instituições mantenedoras das licenciaturas presenciais em Letras – Espanhol em atividade e sem informação de processo de extinção, há um predomínio das instituições públicas:

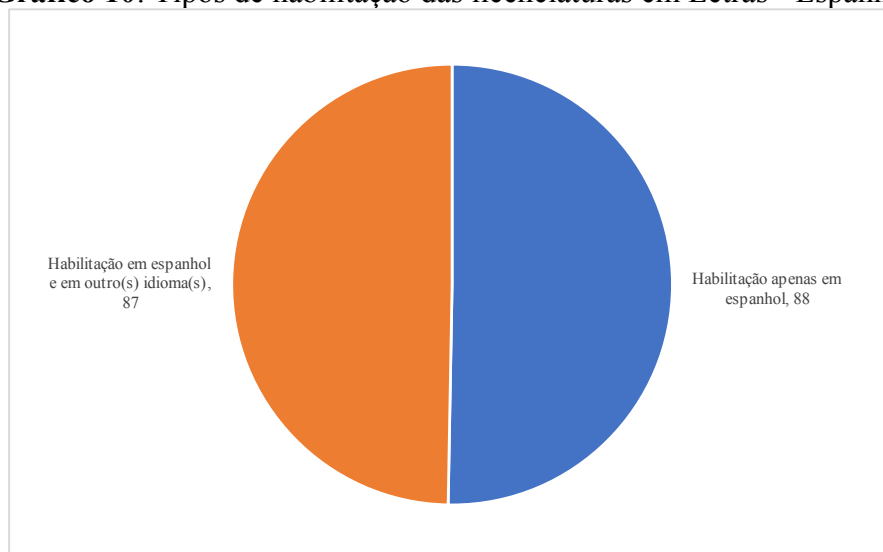
Gráfico 9: Tipos de instituições que mantêm licenciaturas presenciais em Letras - Espanhol



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Em relação às 175 licenciaturas presenciais em atividade no momento do levantamento dos dados no e-MEC, notou-se uma divisão quase igualitária entre os cursos de habilitação única e os cursos com mais de uma habilitação:

Gráfico 10: Tipos de habilitação das licenciaturas em Letras - Espanhol

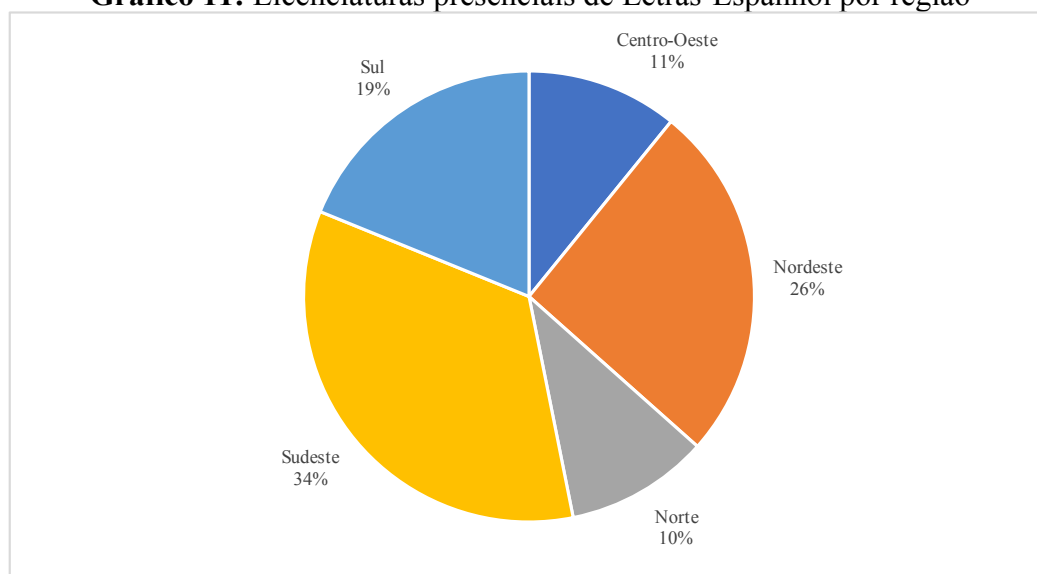


Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

A estruturação do curso em habilitação única ou mais de uma habilitação é uma decisão exclusiva da instituição de ensino superior, geralmente influenciada pela demanda local e pelo entendimento da comunidade acadêmica da própria instituição.

Analizados os quantitativos de licenciaturas em geral, passou-se a fazer uma averiguação da distribuição dos cursos pelo país. O primeiro dado coletado foi o seguinte:

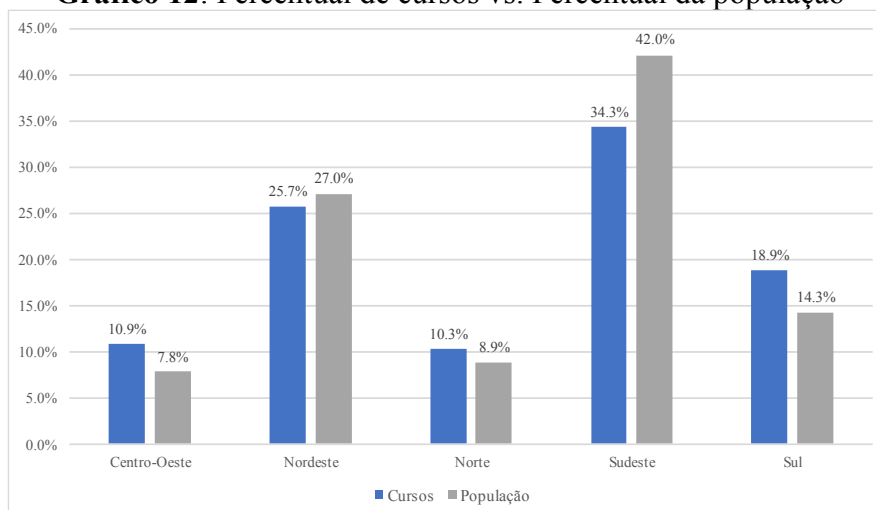
Gráfico 11: Licenciaturas presenciais de Letras-Espanhol por região



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Essa distribuição dos cursos pelas regiões brasileiras foi comparada à distribuição da população:

Gráfico 12: Percentual de cursos vs. Percentual da população



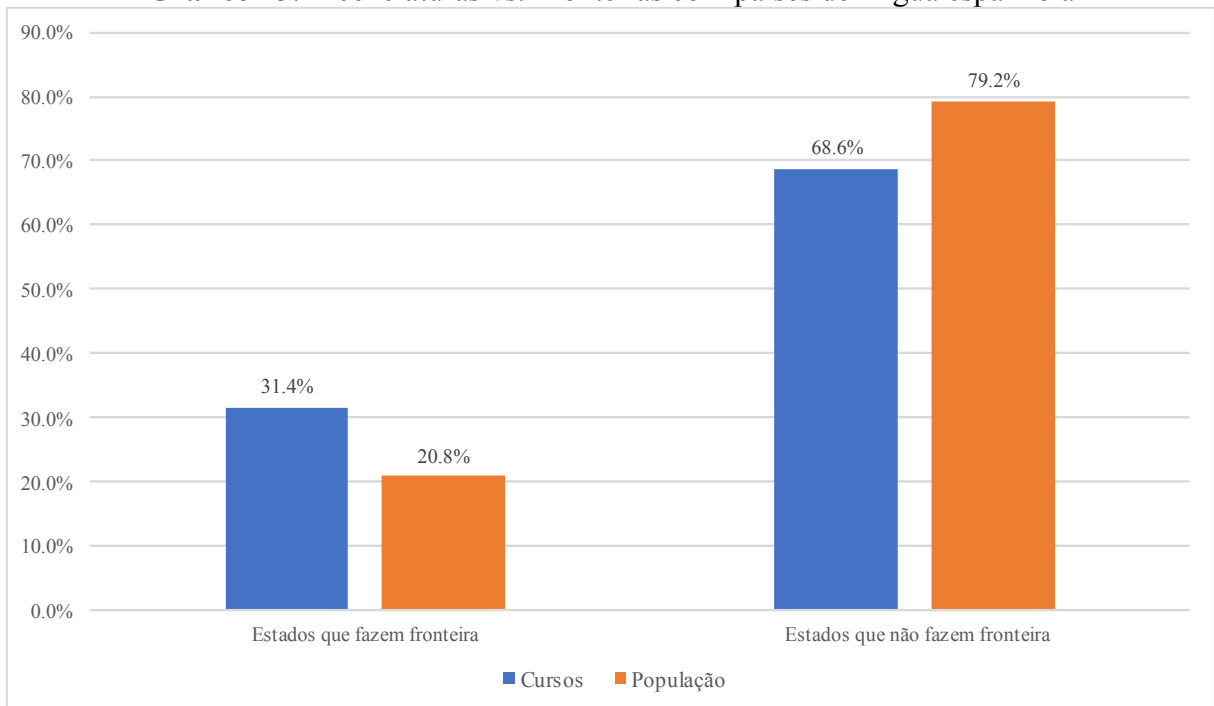
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

A conclusão a que se chega é que a existência de uma fronteira com países de língua espanhola influencia diretamente na existência de licenciaturas em Letras – Espanhol, pois apenas o Sudeste e o Nordeste, as duas únicas regiões sem fronteiras com outros países, apresentaram percentual de cursos menor do que o percentual da população, quando comparados aos números totais do país.

Torna-se relevante mencionar, pois, a questão do território, termo que não se confunde com o conceito de espaço, pois o espaço é o palco sob o qual se constrói o território⁵⁴ (VIEIRA; VIEIRA; KNOPP, 2010, p. 08). Se, antigamente, o território se referia à concepção de poder, resultante de questões jurídico-políticas, atualmente “pode-se destacar questões simbólicas e culturais como elementos constituintes de territorialidades” (CRUZ; GHIGGI, 2011, p. 279). O território, o lugar, pois, abarca as cargas identitárias (ibid, p. 280). E esse território se reinventa “na medida em que recebe carga identitária diversa da sua tradicional” (ibid, p. 282). Como consequência, tem-se que a proximidade territorial, especialmente as fronteiras com outro país, têm a capacidade de influência no próprio território, inclusive pela citada carga identitária recebida, a qual inclui diversificados elementos culturais, com destaque para a língua. Em síntese, o território ocupado por um povo, como local de cultura, marca, define o interesse ou não pelo aprendizado de outros idiomas.

As marcas culturais das fronteiras se repetem no nível estadual, conforme consta no próximo gráfico:

⁵⁴ A discussão sobre território dá ensejo a questões ligadas à territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Sobre o tema, Vieira, Vieira e Knopp (2010, p. 08) escreveram: “A ‘territorialização’ diz respeito ao dimensionamento espaço-temporal das práticas sociais e construções simbólicas ocorridas em uma dada área geográfica. Por extensão, a ‘desterritorialização’ é o desencaixe, o deslocamento, a ruptura desse conjunto de relações sociais e a perda do controle físico (domínio político-econômico) e das referências simbólicas (apropriação simbólico-cultural) sobre/a partir de seu território. Trata-se de um ‘desenraizamento’ real e simbólico do espaço. A ‘reterritorialização’ diz respeito à ressignificação dos sistemas simbólicos de um lugar, das relações sociais, à criação de novos vínculos em substituição aos perdidos”.

Gráfico 13: Licenciaturas vs. Fronteiras com países de língua espanhola

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Em síntese, o componente territorial gera impacto no interesse das instituições de ensino pela criação de cursos superiores de Licenciatura em espanhol. Essa realidade, que era uma hipótese antes da colheita dos dados no e-MEC, foi comprovada pelo levantamento dos dados quantitativos.

3.3. Inventário sobre o estado do conhecimento

Apresentada a história do ensino de língua espanhola no Brasil, bem como o panorama atual das licenciaturas em Letras – Espanhol, o passo seguinte é verificar o que foi produzido academicamente sobre a presença do componente cultural no ensino-aprendizagem do idioma.

Em todo estudo acadêmico-científico de grande profundidade, como é o caso do mestrado e do doutorado, é preciso fazer a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Busca-se, assim, fazer um “balanço da produção acadêmica de uma determinada área” (MÜLLER, 2015, p. 167). Sobre o tema, são pertinentes as observações a seguir:

Nos últimos quinze anos⁵⁵ tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Em síntese, essa é uma tarefa essencial de toda pesquisa científica, pois é necessário conhecer o que foi produzido para buscar aquilo que ainda não foi (FERREIRA, 2002, p. 259), afastando-se o risco de despender energia e tempo em uma pesquisa que não agregará conhecimento novo ou que não levará em conta os avanços conquistados naquele campo de estudo.

Para alguns autores, conforme se lê em Romanowski e Ens (2006, p. 39), há uma diferença entre pesquisar o “estado da arte”, tarefa que abrangeria toda uma área do conhecimento, incluindo os diferentes aspectos que geraram produções, como dissertações, teses, congressos na área, publicações em periódicos, e produzir um “estado do conhecimento” ou “estado da questão”, tarefa que abrangeria apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. Nessa mesma linha, tem-se, por exemplo, Fernandes e D’ávila (2015, p. 183), que definiram como estado do conhecimento a pesquisa que fizeram, isso por terem analisado apenas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e não outros tipos de produções acadêmicas.

Adotando então tal diferenciação, o que foi feito para esta pesquisa pode ser caracterizado como um inventário do estado do conhecimento, pois, na mesma linha de Fernandes e D’ávila (ibid), foram analisadas apenas dissertações e teses de um banco de dados específico.

Para essa tarefa, foram definidos dois objetivos primários. O primeiro deles foi averiguar se o objeto desta pesquisa de doutorado não havia sido exaurido em outras produções acadêmicas, o que tornaria desnecessário novo e repetido esforço científico. Considerou-se, para tanto, que a pesquisa seria inédita se não houvesse outros estudos concentrados na análise do componente cultural especificamente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das licenciaturas em língua espanhola que receberam índice 5 no ENADE de 2017.

⁵⁵ Como o texto de Ferreira foi publicado em 2002, deduz-se que período referido nesse trecho vai do final da década de 1980 até o início dos anos 2000.

Foi escolhida como fonte a Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁵⁶. A escolha se baseou na amplitude dessa base de dados, que possuía mais de 700.000 dissertações e teses de 127 instituições na segunda quinzena de dezembro de 2021.

Para a localização dos resultados primários, foi utilizado o descritor “espanhol”, bem como das palavras dele derivadas, no campo “título” das produções acadêmicas. Como o objetivo da pesquisa sobre o estado do conhecimento era identificar produções, dentro dos temas citados, que fossem vinculadas diretamente ao ensino de língua espanhola, a escolha desse único descritor se mostrou suficiente para o corte inicial, pois engloba fora produzido na área desse idioma. O sistema informou a existência de 666 dissertações de mestrado e 229 teses de doutorado, contendo a palavra “espanhol”, bem como suas derivações, no campo do título. Não foram feitos recortes temporais.

O passo seguinte foi a leitura de todos os títulos das produções levantadas, excluindo-se de forma evidente, aquelas que não possuem relação com os temas corretados, selecionados. Após esse segundo filtro, foram lidos então os resumos das produções restantes, a fim de fazer o último corte e obter, enfim, as teses relacionadas com os objetos de interesse desta pesquisa. O mesmo procedimento foi repetido, posteriormente, em relação às dissertações.

Ao final, não se verificaram dissertações de mestrado ou teses de doutorado com o mesmo objeto de estudo desta pesquisa, ratificando-se a hipótese de que se trata de um trabalho original.

Além disso, conforme dito, na medida em que as produções foram analisadas, buscou-se classificar as publicações de interesse para esta pesquisa em cinco grandes áreas. A intenção dessa pesquisa bibliográfica foi encontrar subsídios para a redação de alguns pontos importantes da tese. As áreas definidas para a classificação do material selecionado foram as seguintes:

1. História do ensino da língua espanhola no Brasil (anterior à Lei nº 11.161/05).
2. Aprovação e implantação da Lei nº 11.161/05.
3. O componente cultural no ensino de língua espanhola.
4. Parâmetros curriculares para o ensino de espanhol na educação básica e nas licenciaturas.
5. Formação inicial de docentes de espanhol no Brasil (licenciaturas).

⁵⁶ A BDTD pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <https://bdttd.ibict.br/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

Quanto à primeira delas, o objetivo foi identificar produções acadêmicas que tivessem analisado as leis que, ao longo da história brasileira, trataram o ensino de língua espanhola no país. A intenção foi apreender discussões legislativas que eventualmente ocorreram para que elas fossem aprovadas. Além disso, eventuais estudos sobre o passado de tentativas de implantação do ensino de espanhol no Brasil poderiam abordar, também, questões ligadas a aspectos culturais.

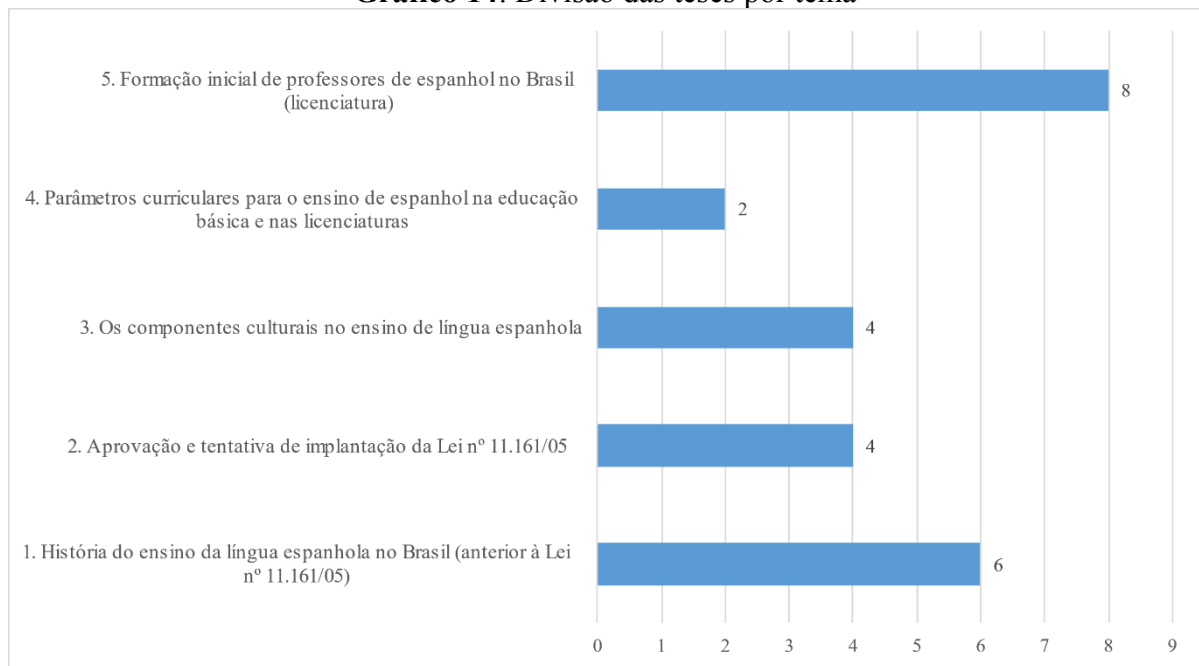
O segundo tema também tratou do levantamento histórico do ensino do espanhol, mas com foco mais recente: a aprovação e a tentativa de implantação da Lei nº 11.161/05. A divisão dos dois temas foi feita porque a intenção é dar um pouco mais de enfoque na tentativa mais recente de disseminação da língua espanhola no Brasil, vez que a proximidade temporal traz elementos mais contemporâneos para enfrentar o problema da pesquisa.

O terceiro tema diz respeito às questões culturais relacionadas com o ensino de espanhol. A intenção foi fazer um levantamento das produções que pudessem ter analisado essa questão em qualquer dos níveis de ensino, apontando as razões pelas quais é preciso contemplar a cultura nas aulas de língua espanhola, além de estudos sobre casos concretos nesse sentido. Foram incluídas nas buscas relacionadas às questões culturais as produções que analisaram preconceitos e estereótipos dos brasileiros em relação ao espanhol, partindo-se do pressuposto de que a existência de tais preconceitos e estereótipos pode ser combatida por meio de uma abordagem de conteúdos culturais nas aulas.

O quarto tema delimitado intencionou analisar as produções acadêmicas sobre os parâmetros curriculares para o ensino de espanhol no Brasil na educação básica e nas licenciaturas. O objetivo a existência de produções acadêmicas que, analisando questões curriculares, pudessem auxiliar no diagnóstico do uso de conteúdos culturais.

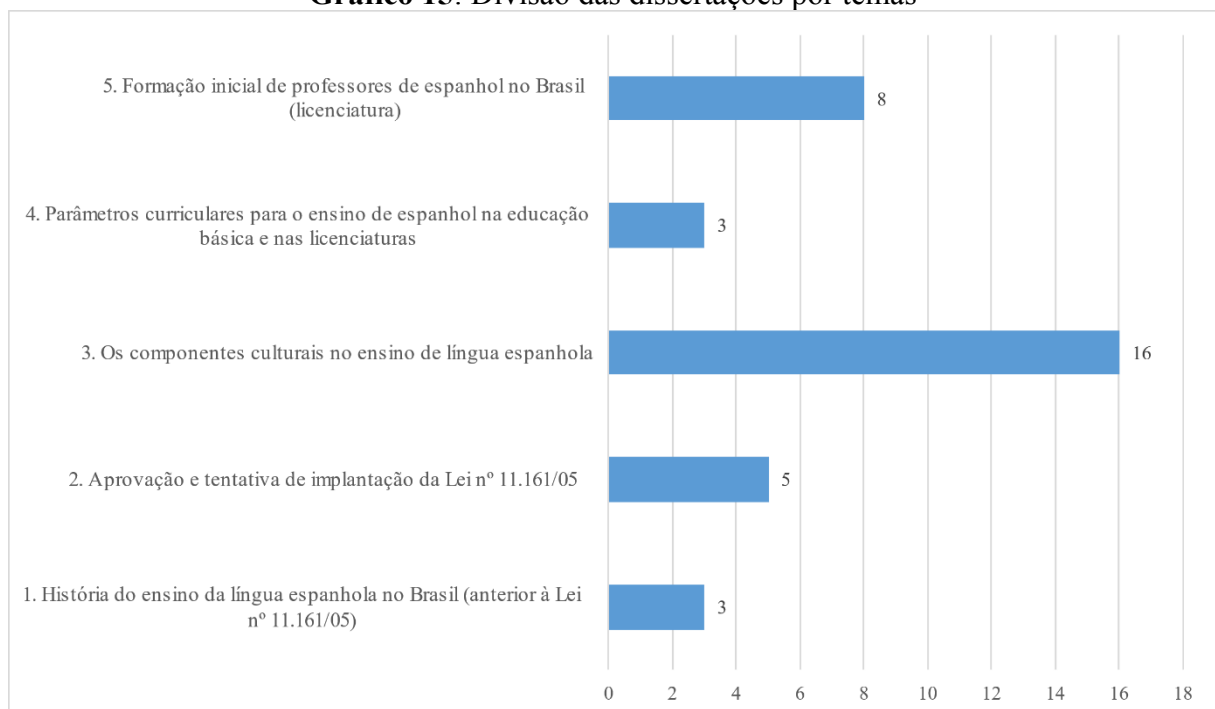
Quanto ao quinto tema, formação inicial de docentes de espanhol no Brasil (licenciatura), a percepção prévia era a de que haveria centenas de dissertações e teses sobre essa formação inicial, razão pela qual foi feita uma delimitação “fina” do tema, de maneira a selecionar tão somente as produções acadêmicas que, abordando a formação inicial, trouxessem estudos que pudessem ajudar na compreensão do uso e da importância dos elementos culturais nas licenciaturas.

Em relação às teses, foram localizadas vinte e uma publicações que correspondem aos critérios temáticos de seleção. Algumas delas abarcam mais de um dos temas, como evidenciam os seguintes números de produções:

Gráfico 14: Divisão das teses por tema

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de dados da BDTD coletados em dezembro de 2021.

Em relação às dissertações, chegou-se à seleção final de vinte e seis publicações que trabalharam ao menos um dos cinco temas referidos anteriormente. Os números finais são os seguintes, reiterando a possibilidade de uma dissertação de mestrado ter explorado mais de um tema:

Gráfico 15: Divisão das dissertações por temas

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de dados da BDTD coletados em dezembro de 2021.

A seguir, o quadro completo das produções que atenderam aos critérios para a seleção, ordenadas por ano de publicação. Quanto ao cabeçalho, a letra N representa “Nível”, dividido entre D (Doutorado) e M (Mestrado), P representa o Programa e UF a Unidade da Federação da instituição na qual foi produzida a pesquisa.

Quadro 4: Teses e Dissertações selecionadas

Ano	Título	Autor(a)	N	P	UF	Instituição
2002	O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira	Celada, M. T.	D	Linguística	SP	UNICAMP
2005	"Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira"	Santos, H. S.	M	Letras	SP	USP
2007	Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola	Sousa, G. N.	M	Letras	SP	USP
2008	O que crer (não) quer dizer: multiplicidade de vozes na manifestação de crenças e estereótipos de estudantes de tradução de língua espanhola	Simão, A. K. G.	D	Letras	SP	USP
2009	Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira em turmas de Ensino Médio	Silva, A. M. D. O.	M	Linguística	SP	UNITAU
2009	A formação do professor de língua estrangeira – análise do componente cultural no currículo de letras - espanhol da Universidade Federal do Ceará	Monte, J. B.	D	Educação	CE	UFC
2010	Possibilidades do ensino da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de formação docente	Jaramillo, M. L. M. C.	M	Educação	SP	METODISTA
2010	Política linguística e ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à Lei 11.161/05	Jantuta, L.	M	Letras	RS	UFSM
2010	Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro	Rodrigues, F. S. C.	D	Letras	SP	USP
2011	A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas	G. Sachs	M	Língua e Cultura	PR	UEL
2011	O ensino do espanhol no Brasil: silenciamentos e dominâncias	S. T. Oliveira	M	Estudos da Linguagem	SC	UNISUL
2011	O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças	S. Rinaldi	D	Educação	SP	USP
2012	Ensino de espanhol para brasileiros: das crenças à prática docente	D. S. Vieira	M	Linguística	SP	UFSCAR
2012	Crenças sobre o espanhol na escola pública: “bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades”	Vesz, F. Z.	M	Estudos da Linguagem	MT	UFMT
2012	Políticas e ensino da língua espanhola: para além do ¡Hola!; ¿Qué tal?	Feiten, P. V. L. S.	M	Educação	RS	UNISINOS

2013	Crenças sobre a língua espanhola para estudantes brasileiros do ensino fundamental: características e uma proposta de encaminhamento	Raizer, P. B.	M	Linguística	SP	UFSCAR
2013	A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de letras	Lima, T. S.	M	Linguística	DF	UNB
2013	Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol	Almeida, E. G.	D	Linguística	MG	UFMG
2013	As percepções de professores de espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias	Meneghini, C. M.	D	Linguística	SP	UNESP
2014	A cultura no ensino de língua espanhola: crenças de três professoras e seus alunos	Torres, M. C. M.	M	Linguística	RS	UFSM
2014	O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial	Souza, F. M.	D	Educação	SP	USP
2015	Aprender e ensinar espanhol como língua estrangeira: o papel das crenças na formação de ingressantes no curso de licenciatura em Letras	Soarez, A. C. A. M.	M	Linguística	SP	UFSCAR
2015	Crenças de alunos brasileiros que vivem na fronteira Brasil/Venezuela a respeito do processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira	Lima, M. G. A.	M	Letras	RR	UFRR
2015	O ensino de espanhol na trílice fronteira: encontros e desencontros nas representações de professores e alunos	Escalada, A. F.	M	Letras	PR	UNIOESTE
2015	Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná	Ribeiro, S. B. C.	D	Letras	PR	UNIOESTE
2015	O trabalho (in)visível do professor da escola básica no estágio supervisionado de espanhol: interfaces entre estudos discursivo e do trabalho	Ferreira, C. C.	D	Estudos da Linguagem	RJ	UFF
2016	A (in)visibilidade da América Latina em enlances e eco: manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional para brasileiros	Fraga, N. G.	M	Língua e Cultura	PR	UEL
2016	Para um bom entendedor certas palavras bastam: uma análise léxico-discursiva das representações sobre o espanhol por alunos da rede pública cearense de ensino	Santos, G. J. L.	M	Linguística	CE	UECE
2016	Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras-Português/Espanhol?	Mello, F. C.	M	Linguística	RS	UNISINOS
2016	Lacunas e conflitos: uma reflexão sobre as diretrizes educacionais e a realidade escolar do ensino de espanhol no estado de Goiás	Belaonia, S. G. G.	D	Letras	GO	UFG
2016	Desafios na formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”	Lima, P. R. A.	D	Letras e Linguística	GO	UFG
2017	Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas	Silva, A. C. C.	M	Letras e Linguística	GO	UFG

2017	Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino de espanhol a partir da glotopolítica	Recuero, A. L. P. C.	D	Letras	RS	UFSM
2017	As identidades culturais hispânicas na formação de professor de espanhol	Mariano, L. V.	D	Língua e Cultura	BA	UFBA
2017	Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades	Bedin, M. C.	D	Educação	SP	USP
2018	Formação leitora e literária de granduando(a)s de Letras/Espanhol da UECE: um estudo sobre a relação crenças-formação-prática de uma professora de espanhol	Lima, M. A. M.	M	Linguística	CE	UECE
2018	Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação	Barrios, R. B. C.	M	Estudos da Linguagem	PR	UEL
2018	Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol	Santos, S. L. C.	M	Letras	MG	UFV
2018	Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas: uma intervenção crítica	Lopes, P. A.	M	Linguística	DF	UNB
2018	História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)	Guimarães, A.	D	Educação	SE	UFS
2018	El español no está lejos de aquí: políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil	Morais, B. B.	D	Letras	SP	MACKENZIE
2018	O papel do estágio supervisionado na formação do professor de Espanhol/LE na licenciatura em Letras	Barreira, V. L. O.	D	Linguística	SP	PUC-SP
2019	Crenças e atitudes linguísticas: a importância do conhecimento da variação linguística em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) na formação docente	Masgo, V. R. R.	M	Letras	PR	UEPG
2019	Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de língua espanhola na rede municipal de educação SEMED/Manaus	Gomes, A. S.	M	Letras	AM	UFAM
2019	O espanhol em Sergipe: políticas declaradas, praticadas e percebidas	Loureiro, V. J. S.	D	Educação	SE	UFS
2019	A língua espanhola no Brasil: história de sua presença em materiais linguísticos produzidos entre 1919 e 1961	Danna, S. M. D. G.	D	Letras	SP	USP
2019	A identidade do professor de Espanhol: um estudo com foco no estágio curricular	Miranda, A. K. P.	D	Educação	RJ	PUC-RIO

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de dados da BDTD, levantados em dezembro de 2021.

Não obstante não ter sido localizada nenhuma pesquisa similar à que se pretende aqui fazer, foram selecionadas quarenta e cinco produções acadêmicas capazes, em um primeiro olhar, de contribuir para a formação da base teórica e também para auxiliar na condução dos passos desta pesquisa, inclusive na formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Finalmente, cabe destacar que se optou por não fazer uma explanação isolada dos conteúdos encontrados em cada uma das teses e dissertações selecionadas. Na medida em que

o diálogo entre as evidências e as fontes for desenvolvido, são feitas as devidas referências a cada uma das produções que efetivamente auxiliaram na construção desta tese.

4. O COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Esta seção busca estabelecer alguns alicerces que permitirão a análise dos projetos pedagógicos das licenciaturas selecionadas. Afirmou-se que cada PPC serão analisados, de modo crítico, o papel e lugar do componente cultural nos documentos/projetos institucionais de formação docente. Porém, para que a análise seja feita, é necessário, primeiramente, definir o que se entende por cultura e por componente cultural, bem como de que maneira o componente cultural é abordado no ensino de língua espanhola. Esses são os pontos principais a serem trabalhados nesta seção. O objetivo final é responder à seguinte pergunta: o que a formação inicial do professor de língua espanhola deve abranger para que o profissional seja preparado para trabalhar o componente cultural nas aulas desse idioma, quando estiver atuando no magistério?

Neste ponto de desenvolvimento da tese, se superou a questão da relevância do componente cultural no ensino de língua estrangeira. O certo é que, quando se fala em ensino de idiomas, conforme exposto anteriormente, o objetivo é que o aluno não apenas domine o código linguístico da língua que está aprendendo, mas também seja capaz de “agir” adequadamente do ponto de vista da comunicação. A aquisição das chaves da cultura, dos valores e da forma de interpretar o mundo partilhada pelos falantes da mesma língua, revela-se então fundamental (BENITO, 2009, p. 495).

Para a construção do texto a seguir, foram consultados livros e artigos de autores que se debruçaram sobre o tema, cujos posicionamentos não constituem um item específico desta seção, mas aparecem ao longo de todo o texto como suporte e fundamento para as conclusões apresentadas. Também foram consultados diversos documentos, incluindo o Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QCER) e diversas normas e orientações educacionais expedidas pelo Ministério da Educação e órgãos a ele vinculados ou subordinados.

4.1. Delimitações semânticas

Componente é aquilo que compõe ou ajuda na composição de algo (HOUAISS, 2022). Nesta tese, o termo *componente cultural* é utilizado para identificar o conjunto de atividades e

conteúdos de natureza cultural inseridos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua distinta da língua materna do estudante. A escolha pela palavra *componente* em detrimento de outras opções, como *aspecto*, *elemento* ou *eixo*, decorreu tão somente do fato de ser essa a nomenclatura utilizada em vários estudos, como os de Salomão (2015), Miguel e Sans (2004), Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) e Coto e Valderrama (2006). Porém, desde que inseridas na concepção de *conjunto de atividades e conteúdos*, outras palavras poderiam ser utilizadas de forma intercambiável.

Quando se trata de atividades e conteúdos de natureza cultural, porém, a expressão não pode ser compreendida com clareza científica sem que se defina o que é *cultura*. Essa definição, por sua vez, poderia ser objeto exclusivo de uma tese, dada a multiplicidade semântica que o termo *cultura* possui. Não sendo objetivo desta pesquisa se aprofundar em tal discussão, serão apresentados apenas alguns dos significados utilizados com mais frequência, a fim de trazer luz ao tema e possibilitar a definição do que se entende por cultura ao abordar componente cultural no ensino de uma língua estrangeira.

Conforme explica Sánchez (2009, p. 313), por muitos séculos “a cultura esteve associada a uma visão elitista e restrita. Os estudiosos referem-se a essa concepção do termo como 'Cultura', com letra maiúscula”. Falar em cultura significava falar em “obras de arte imortais, em seu sentido mais amplo, aos avanços tecnológicos, científicos ou eventos históricos de um país” (COTO; VALDERRAMA, 2006, p. 11).

A cultura aparece associada às artes plásticas e à literatura, entendendo-se como tal a produção e as obras de um seletivo grupo de autores que constituem o cânone. Na formação da construção cultural de uma sociedade ou grupo humano, a expressão cultural de todos os membros do grupo não parecia ter um lugar, mas apenas uma parte selecionada dele. (SÁNCHEZ, 2009, p. 313)

A essa “Cultura com ‘c’ maiúsculo” se contrastava a cultura com “c” minúsculo, por vezes associada aos costumes, tradições e práticas cotidianas das pessoas (SALOMÃO, 2015, p. 373). Essa definição é mais próxima daquela utilizada pela antropologia⁵⁷, registrada inclusive pelos dicionários, que trazem entre os significados de cultura aquele que se refere ao “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo” (HOUAISS, 2022). Areizaga, Gómez e Ibarra (2005, p. 38) utilizam o termo “Cultura formal” para fazer referência à alta cultura e “Cultura não formal” para fazer referência à cultura popular.

⁵⁷ Segundo Tato (2014, p. 216, hoje prevalece o conceito de cultura antropológico, ou seja, cultura com *c* minúsculo, significando os costumes, tradições e formas de vida cotidiana de uma comunidade etc.

A Constituição Federal não define cultura, mas tangencia essa discussão ao definir o patrimônio cultural brasileiro:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988)

A Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, por sua vez, é explícita ao tratar do que se deve entender por cultural. Essa Resolução, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, determinou em seu art. 6º que, para no âmbito das normas do Ensino Médio, “a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (CNE/CEB, 2018).

Nota-se que o texto legal restringiu o significado de *cultura*. Enquanto a Constituição Federal enfoca tanto a ação (modo de criar, fazer e viver) quanto o produto (as criações científicas, artísticas, os objetos etc.), a Resolução do CNE/CEB restringe o significado apenas ao processo de produção, o que exclui o produto em si. Por essa normativa, o processo utilizado por um artesão para construir um vaso de barro, por exemplo, seria cultura. No entanto, o vaso de barro, em si, não seria. Resta evidente que é uma definição limitada que contraria tanto o que a literatura diz sobre o tema, quanto o que o art. 216 da Constituição Federal estabelece.

A restrição da Norma do CNE/CEB é evidenciada também na definição de cultura da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

Cultura é aquele conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais distintivas de uma sociedade ou grupo social, englobando todas as formas de estar nessa sociedade; no mínimo, incluindo arte e literatura, estilos de vida, formas de viver juntos, sistemas de valores, tradições e crenças. Cada cultura é a soma de pressupostos e práticas compartilhadas por membros de um grupo que os distingue de outros grupos, de modo que uma cultura entra em foco mais claro quando comparada a outra cultura que mantém práticas diferentes. No entanto, as próprias culturas são múltiplas, de modo que, para os de dentro, todo grupo se revela não como homogêneo, mas como uma série aninhada de grupos progressivamente menores, cujos membros estão muito conscientes das distinções entre si. As próprias culturas raramente são o foco de atenção na discussão das competências interculturais, pois as culturas não existem à parte das pessoas que as constroem e as animam. Assim, membros de grupos culturais servem mais adequadamente como foco de atenção. (UNESCO, 2022)

Tanto a Constituição Federal quanto a UNESCO tratam cultura com um significado bem mais amplo do que aquele identificado como elitista, circunscrito apenas às obras artísticas e acontecimentos históricos mais destacados entre determinado povo. Mais amplo, ainda, que o da Resolução do CNE/CEB.

E, é nessa perspectiva ampliada que cultura é tratada nesta pesquisa, ou seja, como “o conjunto de conhecimentos, crenças, atitudes e expressões de atividade ou tarefa de uma determinada sociedade ou grupo social” (SÁNCHEZ, 2009, p. 308, tradução nossa). No âmbito específico do ensino de idiomas, adota-se o que Salomão (2015, p. 372) chama de visão modernista, associando-se cultura “ao contexto no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data”.

Por investigar o elemento cultural na formação de docentes de idiomas, é preciso estabelecer a distinção entre cultura e língua. Esta última pode ser compreendida tanto como o termo genérico para a habilidade humana de transformar sons em fala como uma forma de comunicação, quanto um termo específico para a maneira pela qual os membros de qualquer grupo falam uns com os outros (UNESCO, 2022)⁵⁸. Conforme ressaltado por Sánchez (2009, p. 309), as formas linguísticas podem fornecer conteúdo culturalmente relevante, e geralmente

⁵⁸ Sobre o termo *língua*, a UNESCO complementa: “Tal como acontece com outras formas de diversidade cultural, os estudiosos reconhecem que a língua pode servir como veículo para separar as pessoas, mas, ao mesmo tempo, a mera existência de várias línguas fornece um repertório soberbo de soluções diferentes para o que muitas vezes são os mesmos problemas, vocabulários diferentes para experiências semelhantes (ou diferentes), diferentes expressões de ideias e valores e crenças. Há duas partes em qualquer enunciado: o que é dito e o que não é dito. O não dito inclui o que é assumido, o que está implícito para um grupo de falantes, o que é dado como certo até o ponto que permanece inquestionável. Fazer a ponte entre o dito e o não dito requer a explicitação de pressupostos implícitos, uma componente essencial das competências interculturais. A linguagem não serve apenas como um canal de comunicação, embora, é claro, seja isso: a linguagem também deve ser reconhecida como moldadora de nossas experiências, ideias e entendimentos. Qualquer ideia pode ser dita em qualquer língua, em última análise e com bastante esforço, mas nem todos os conceitos podem ser descritos com a mesma facilidade em todas as línguas. O que é importante para os membros de um grupo na maioria das vezes pode ser dito rapidamente, em poucas palavras dessa língua; o que ainda não se tornou relevante para um determinado grupo de falantes frequentemente requer muitas palavras para explicar e pode ser complicado ou insuficientemente preciso. Um conceito encontrado em uma língua e cultura muitas vezes passa a ser entendido em outra por metáfora, se não por descrição extensa. Por exemplo, quando introduzidos pela primeira vez aos automóveis, os Achumawi, um grupo nativo americano da Califórnia, denominou a bateria do carro de hadatsi, uma palavra anteriormente usada para descrever o coração de um ser humano (de Angulo, 1950). Assim, as pessoas interpretam o novo à luz de experiências anteriores. As palavras que as pessoas usam importam, e o esforço para descobrir ou inventar palavras para preencher lacunas na compreensão desempenha um papel na forma como as pessoas exibem competências interculturais. Requisitos óbvios para o diálogo intercultural e indicações de competências interculturais, enriquecendo a compreensão de cada grupo sobre o(s) outro(s) bem como sobre si mesmos. Igualmente, o monolinguismo é uma barreira à aquisição de competências interculturais, uma vez que apenas um dos participantes de uma interação intercultural assume o difícil trabalho de compreender a língua do outro. Simplesmente aprender a entender outra língua abre uma janela para o mundo de outra cultura, quer um conjunto completo de competências comunicativas interculturais seja ou não dominado” (UNESCO, 2022, tradução nossa).

é isso o que acontece, mas não devem ser confundidas com a cultura como tal. A linguagem contribui apenas em parte para o conjunto da cultura (SANCHES, 2009, p. 310), embora seja parte integrante desse conjunto e seja responsável pela perpetuação de aspectos culturais dos diferentes grupos sociais (LIMA, 2013, p. 27). Em resumo, embora a língua seja um elemento substancial e indissociável⁵⁹ da cultura de um povo, não é o único elemento e, por isso, não deve haver confusão entre os dois termos.

Definida a acepção da palavra *cultura*, adotada neste estudo, bem como a diferenciação em relação ao significado da palavra *língua*, mencionam-se alguns termos que são derivados ou relacionados à cultura e que, frequentemente, estão presentes nos textos que estudam o papel e o lugar do componente cultural no ensino/aprendizagem de língua espanhola.

Adverte-se, contudo, que nem sempre os autores utilizam os termos de forma equivalente e uniforme. Assim, por exemplo, não é incomum que um autor se refira ao termo *multicultural* com o mesmo significado que outro autor dá para o termo *pluricultural*. O que se pretende aqui, portanto, não é definir qual é o significado correto de cada uma das palavras trabalhadas, mas, dialogar com os diversos significados recorrentes na literatura e nas normas e orientações educacionais contemporâneas.

Monocultural, multicultural e intercultural são termos conexos e que, assim como a palavra *cultura*, têm, cada qual, mais de um significado (RODRÍGUEZ, 2013, p. 45). Porém, tratando-se de uma pesquisa científica, é preciso deixar expresso qual é o significado que cada uma dessas palavras assume quando são mencionadas no texto. Por essa razão, por monocultural, especificamente no contexto deste estudo, deve-se entender a sociedade na qual está presente apenas um grupo cultural (HOUAISS, 2022)⁶⁰. Por multicultural, tem-se uma sociedade na qual várias culturas coexistem, nem sempre de forma tolerante e respeitosa. Por fim, por intercultural, tem-se a sociedade que abriga várias culturas que se interagem e geram expressões culturais compartilhadas.

Em síntese, uma sociedade multicultural se torna intercultural quando há a interação entre as diversas culturas nela presentes. Derivadas dessas três palavras, pode-se falar em

⁵⁹ A conexão entre cultura e língua é ressaltada por Benito (2009, p. 494): “A ligação entre língua e cultura é, portanto, percebida como claramente essencial, porque, na realidade, quando existem diferenças culturais, a mensagem que enviamos pode ser interpretada de forma muito diferente das nossas intenções, apesar de ser ‘correta’ desde o ponto de vista linguístico”.

⁶⁰ A ideia, na atualidade, especialmente diante do advento dos meios de comunicação de massa e, principalmente, da internet, de que é possível uma sociedade monocultural, mostra-se ilusória. Nessa linha, ao tratar de identidades culturais, Stuart Hall (2011, p. 13) escreve: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”.

monoculturalismo, quando existe uma busca por preservar a cultura nacional das influências externas; *multiculturalismo*, quando os grupos culturalmente diversos presentes no mesmo território respeitam a cultura alheia, mas adotam uma tendência de evitar a interação⁶¹; e *interculturalismo*, quando referidos grupos passam por uma interação cultural. Reitera-se que essas não são as únicas acepções para tais termos que existem na literatura sobre o tema, representando apenas aquelas que foram escolhidas de maneira a evitar confusão semântica no desenvolvimento desta pesquisa⁶². Os conceitos ligados ao mono, multi e interculturalismo não representam realidades absolutas, pois nenhum território é exclusivamente mono, multi ou intercultural. Nesse sentido, é a observação feita pela UNESCO (2022):

Intercultural descreve o que ocorre quando membros de dois ou mais grupos culturais diferentes (de qualquer tamanho, em qualquer nível) interagem ou influenciam uns aos outros de alguma forma, seja pessoalmente ou através de várias formas mediadas. Incluídos em uma definição ampla do termo estariam as interações políticas ou econômicas internacionais, quando membros de dois ou mais países interagem ou influenciam uns aos outros de alguma forma. No entanto, uma vez que é novamente uma impossibilidade logística para culturas inteiras interagirem, mesmo entidades políticas como estados-nação devem contar com indivíduos para representar seus interesses em interações com outros indivíduos, representando por sua vez outras entidades comparáveis. Uma complicação adicional: nenhum ser humano pertence a apenas uma única cultura – todos têm múltiplas identidades, múltiplas afiliações culturais, estejam ou não todos os outros conscientes de todas as sombras que estão por trás do auto relevante e, portanto, tornam-se visíveis em qualquer área específica. interação. Embora vários eus desempenhem papéis significativos em diferentes contextos ou em diferentes estágios da vida, eles também podem existir

⁶¹ Stuart Hall (2009, p. 50) escreveu sobre os termos “multicultural” e “multiculturalismo”: “Pode ser útil fazer aqui uma distinção entre o ‘multicultural’ e o ‘multiculturalismo’. Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’. Em contrapartida, o termo ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. ‘Multicultural’, entretanto, é, por definição, plural. (...). Ambos os termos são hoje interdependentes, de tal forma que é praticamente impossível separá-los”. A transcrição desse pequeno trecho da obra de Stuart Hall foi feita não apenas para apresentar um conceito relativamente diferente do que foi adotado nesta tese, mas também para demonstrar justamente a diversidade de conceitos que envolvem monoculturalismo, multiculturalismo, interculturalismo etc., o que exige do pesquisador que expresse, de forma clara, quais são os conceitos adotados especificamente para o seu estudo, a fim de não gerar confusão semântica. Esse é justamente o propósito do presente capítulo da tese.

⁶² Não se tem como objetivo, neste estudo, aprofundar discussões sobre o que é cultura e sobre os diversos termos e expressões derivadas de cultura. Trata-se de um campo vasto e que gera estudos variados dos mais diversos estudiosos. Apenas para citar um exemplo, Bhabha (2005, p. 63) menciona em uma de suas obras a questão da diversidade cultural frente à diferença cultural: “A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico –, enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”. Esse pequeno trecho de Bhabha demonstra o quanto a discussão sobre temas relacionados à cultura pode se aprofundar. Reitera-se, porém, que o objetivo desta tese não é aprofundar tais discussões, mas apenas analisar o papel e o lugar do componente cultural nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras Espanhol.

simultaneamente. Uma família extensa, vizinhos no mesmo complexo de apartamentos, colegas de trabalho, pessoas que praticam um determinado esporte, praticam um hobby específico, praticam uma religião específica ou aqueles cujos pais vieram da mesma localização geográfica: todos esses agrupamentos se desenvolvem em subculturas ou co-culturas – ou seja, todos eles têm suas próprias maneiras de estar no mundo, suas próprias expectativas, tradições e objetivos. Assim, mesmo o que parece ser comunicação intracultural (isto é, comunicação entre membros do mesmo grupo cultural) frequentemente requer competências interculturais substanciais dos participantes. (UNESCO, 2022, tradução nossa)

Trazendo tais termos para o âmbito do ensino de línguas, o desenvolvimento do componente cultural sob um prisma monocultural é baseado em um conceito de cultura associado a um povo e a um idioma específico, evitando incluir as relações entre as diversas culturas (BENITO, 2009, p. 495-496). Como exemplo, teríamos o professor que, ao trabalhar o componente cultural com seus alunos em uma aula de espanhol, limita-se à transmissão de conteúdo exclusivo de determinado país, como a Espanha, sem estabelecer ou provocar qualquer relação com outra ou outras culturas, inclusive aquela de seus alunos.

Por sua vez, o desenvolvimento do componente cultural baseado no multiculturalismo passa pelo mesmo caminho adotado pelo viés monocultural, ou seja, de ausência de diálogo entre culturas diversas, com a diferença de serem trabalhados em sala de aula componentes culturais de mais de um povo ou país⁶³. O multiculturalismo é chamado, por vezes, de pluralismo cultural. Também a título de exemplo, teríamos o caso do professor que apresenta aos seus alunos informações culturais sobre a Argentina, a Espanha, o Peru, a Venezuela etc. sem provocar qualquer diálogo entre essas culturas, muito menos com aquela em que o aluno está imerso.

⁶³ Salomão (2015, p. 375-376) tece críticas ao multiculturalismo no ensino de idiomas que demonstram como cada um desses termos não possuem tratamento uniforme na literatura, como cada um é tratado com significados por vezes distintos e, em alguns casos, conflitantes. Nesse sentido: “No entanto, Kumaravadivelu (2008) afirma que as abordagens multiculturalistas são consideradas por muitos estudiosos como conservadoras e essencialmente preservacionistas, uma vez que tratam a cultura como imutável e estável em diferentes contextos históricos e sociais, falhando em reconhecer as fronteiras culturais como fluidas e não fixas. O autor assevera que, apesar de suas boas intenções, o multiculturalismo nada fez para mudar o mainstream ou melhorar o acesso daqueles que historicamente não tem poder nem privilégios. De fato, uma das maiores críticas ao multiculturalismo na atualidade é que nele a diversidade étnica tomou forma de bem de consumo, sendo usado como ferramenta comercial, por meio da manipulação e venda de artes e artefatos étnicos – o multiculturalismo corporativo ou gerenciado” (ibid., p. 375). E ainda: “O autor aponta para a contribuição trazida para o entendimento de aspectos pragmáticos relacionados ao modo como certos atos de fala são realizados em diferentes culturas e línguas; entretanto, tal abordagem falhou ao não explorar as complexidades das crenças e práticas culturais, muitas vezes mumificando culturas de minorias, e ao focar somente o ganho de compreensão do aprendiz da perspectiva do falante nativo, canalizando sua energia para educar os membros de comunidades minoritárias como se os membros de comunidades majoritárias não tivessem nada a aprender ou ganhar com eles. Além disso, a abordagem multiculturalista na educação de línguas parece não apresentar meios de lidar com a dispersão de pessoas, ideias e produtos pelas fronteiras de nações e culturas, uma vez que parece colocar cultura como blocos estáticos, sem levar em conta as interconexões e os deslocamentos” (ibid., p. 376). Para este nosso estudo, o multiculturalismo é tido como sinônimo de pluralismo cultural e seu significado adotado é aquele exposto no texto principal do qual deriva esta nota de rodapé.

Finalmente, temos o desenvolvimento do componente cultural baseado em uma perspectiva intercultural:

Na década 1990, segundo Kramsch (1993), outra abordagem para a abordagem do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas ganhou destaque, a interculturalidade (KRAMSCH, 1993; BYRAM, 1997). A abordagem intercultural estaria baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar com, entender e reconhecer uma a outra, por meio de comparações, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural, na busca de uma visão não etnocêntrica. O objetivo seria desenvolver a competência intercultural e comunicativa que capacita o aprendiz a ser um mediador de ambas as culturas, nos moldes do modelo de Byram. (SALOMÃO, 2015, p. 376)

Como explica Benito (2009, p. 493), a abordagem intercultural significa ir além dos conteúdos gramaticais, funcionais e culturais, pois ao mesmo tempo em que busca desenvolver tais conhecimentos, também promove uma série de valores e atitudes com o objetivo de formar falantes e intermediários interculturais. A abordagem intercultural se baseia em um conceito de cultura que aceita que diferentes culturas se relacionam estruturalmente. Ou seja, contempla a interação entre culturas. Aborda a cultura do país em estudo, mas também considera o país e a cultura do aluno, e até a relação com outros países e outras culturas. Assim, o aluno, ao comparar aspectos dos países em estudo, desenvolve uma atitude crítica em relação à cultura do seu próprio país.

O aluno possui uma bagagem cultural própria que deve ser levada em consideração, pois determina como ele enxerga a nova cultura. Esse aspecto, juntamente com os fatores emocionais, não foi levado em consideração na “abordagem monocultural” (e na multicultural também), que se concentrou apenas no aspecto cognitivo ao abordar uma nova cultura. A realidade mostra que um maior e melhor conhecimento da outra cultura não garante que as situações conflituosas nos encontros interculturais desapareçam: por vezes, esse maior conhecimento apenas reforça clichês ou confirma estereótipos.

E, é precisamente isso que a abordagem intercultural tenta evitar, mas para o conseguir é necessário trabalhar para desenvolver a competência intercultural, que podemos definir como uma competência que permite ao aluno desempenhar o papel de mediador entre as duas culturas e utilizar a língua objeto de estudo como língua de contato com pessoas que a têm como primeira língua (BENITO, 2009, p. 495-496).

Além desses três conceitos, a literatura também menciona a *transculturalidade*, em uma crítica à ideia de interculturalidade:

Para Welsch (1994), o conceito de interculturalidade falha ao entender culturas como esferas ou ilhas, ou seja, “círculos de felicidade”, que colidem e, por isso, necessitam de estratégias para se relacionar, se reconhecer e se entender. O autor afirma também que esta ideia estaria presente no conceito de multiculturalismo, uma vez que ele implicaria diferentes culturas (esferas) convivendo dentro de uma mesma sociedade, o que mantém a velha noção de homogeneidade interna.

Assim, Welsch (1994) apontou para o conceito de transculturalidade, caracterizado pela hibridização, como a possibilidade de superação das ideias homogeneizantes e separatistas de cultura. A abordagem transcultural teria como ponto de partida o caráter interligado das culturas como condição: culturas se interpenetram em combinações mutantes por natureza devido às migrações e turismo, aos sistemas de comunicação global, à interdependência econômica e à globalização da produção de bens. (SALOMÃO, 2015, p. 377)

Benito (2009, p. 496-497) cita a transculturalidade ao mencionar os três níveis a serem alcançados pelo estudante de um idioma. Primeiro, atingiria o *nível monocultural*, no qual a pessoa é mentalmente baseada em sua cultura. A cultura estrangeira é vista e interpretada a partir da perspectiva da própria cultura. Nesse nível, o aluno observa a outra cultura através dos óculos de sua própria cultura e isso dá a ele uma certa forma de ver o mundo, de perceber e interpretar a realidade.

No *nível intercultural*, o aluno está mentalmente situado entre as duas culturas. Seu conhecimento da cultura estrangeira lhe permite fazer comparações entre elas e ele tem recursos suficientes para explicar as diferenças culturais. Por fim, no *nível transcultural*, a pessoa se situa acima das culturas envolvidas, com certa distância, permitindo-lhe posicionar-se como mediadora entre ambas. Cada um se afasta dos estilos habituais de olhar seu ambiente para poder adotar o ponto de vista de outras pessoas, sem renunciar à sua própria identidade cultural.

Apesar da crítica à ideia de interculturalismo e interculturalidade, a noção anteriormente apresentada sobre o que se deve entender por tais termos permanece como válida como referência para o desenvolvimento deste estudo. Isso se dá porque, tratando-se do ensino de uma língua estrangeira em um país com apenas uma língua dominante, como é o caso do Brasil em relação ao espanhol, aceitando-se também que a dimensão continental do país provoca um nível considerável de isolamento cultural, embora nunca absoluto, utilizar-se de uma abordagem intercultural no ensino de idiomas não traz o prejuízo.

Aliás, a defesa que se faz, conforme será visto na parte que trata das normas e orientações educacionais brasileiras, é de um ensino de idiomas marcado pela interculturalidade, ou seja, pelo diálogo tanto entre a língua e a cultura brasileiras como a de determinado país falante de espanhol, como pelo diálogo entre as variações linguísticas e

culturais dos diversos países hispanofalantes⁶⁴. A abordagem intercultural na sala de aula diz respeito, pois, à abordagem da cultura não de uma forma isolada, mas a partir do referido diálogo com outra(s) cultura(s), a qual pode atingir um nível *transcultural* sem, com isso, significar que não se está trabalhando sob uma perspectiva intercultural.

Finalmente, embora não sejam palavras derivadas do termo *cultura*, mostra-se importante falar sobre os termos *plurilinguismo* e *multilinguismo*, dado que aparecem frequentemente nos documentos legais e orientadores da educação brasileira, bem como na literatura sobre o ensino de línguas. Adotam-se, neste estudo, as definições estabelecidas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QCER), segundo o qual o multilinguismo “é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23), ao passo em que o plurilinguismo

ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (ibid, p. 23)

Em decorrência, seguindo o QCER, o termo *pluriculturalismo* se aproxima dos termos *interculturalismo* e *transculturalismo* anteriormente referidos, não dos termos *monoculturalismo* e *multiculturalismo*⁶⁵. Por fim, registra-se que o QCER defende que a

⁶⁴ Conforme mencionado em outros trechos desta tese, o ensino de uma língua estrangeira falada não apenas em seu país de origem, como é o caso do espanhol, mas também em diversas nações por ele colonizadas, pressupõe um cuidado para que o ensino do componente cultural não se restrinja às manifestações de um só país, como se apenas aquele padrão fosse importante e “correto”. Embora tratando mais especificamente da diversidade cultural nacional, as palavras de Canen (2001, p. 222) são aplicáveis ao ensino de línguas estrangeiras também: “Nesse sentido, trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais que não correspondem aos dominantes”.

⁶⁵ Nessa linha, diz o QCER (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25): “O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. Muito do que acima foi dito se aplica de igual modo a um campo mais geral. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes”.

finalidade do estudo de idiomas se modificou profundamente nas últimas décadas, razão pela qual a busca deve ser o plurilinguismo⁶⁶, não apenas o multilinguismo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24).

4.2. Ensino de idiomas: métodos e enfoques

Além de se definir o conceito de cultura utilizado nesta pesquisa, bem como a forma como o componente cultural pode ser abordado nas aulas de espanhol, faz-se necessário conhecer um pouco da história dos métodos de ensino de línguas estrangeiras. Conhecer esse percurso, ainda que de forma sucinta, auxiliará na compreensão do lugar e do papel da cultura no ensino de idiomas. Essa é a tarefa que se passa a fazer a partir de agora, com a advertência de que se trata de apenas um resumo sobre o assunto, sem a completude e o aprofundamento que seriam necessários se a história do ensino de línguas fosse o objeto de estudo desta tese.

Um método diz respeito ao “caminho seguido para fazer algo, assim como à maneira para fazê-lo ou aos procedimentos através dos quais se concretiza a ação” (SÁNCHEZ, 2009, p. 15). Quando o ser humano desenvolve um processo organizado e que pode ser replicado para produzir algo, material ou imaterial, tem-se um método. No caso do ensino de idiomas, não é diferente e, por isso, passa-se a fazer um pequeno resumo cronológico dos principais métodos (não de todos), embora não se trate de uma cronologia exata ou de superação total de um método pelo seguinte.

O chamado “Método Tradicional” ou “Método de Gramática e Tradução” é apresentado como um dos mais antigos de que se tem registro. Segundo Sánchez (2009, p. 33), é o que apresenta “características mais monolíticas na tradição docente; é como uma figura fantasmagórica que está sempre presente, embora sua presença nem sempre seja claramente delineada”. Entre suas características mais marcantes, pode-se destacar a descrição gramatical da língua como eixo da elaboração do currículo. Em síntese, a gramática tem uma presença central nas aulas, que também são marcadas pela busca de memorização de listas de vocabulário e a preponderância da língua materna do estudante durante as aulas (ibid, p. 34).

⁶⁶ Define o QCER: “A competência plurilíngue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até composta à qual o utilizador pode recorrer” (ibid., p. 231).

O ensino de idiomas também teve uma fase de preponderância do “Método Direto” (ou Natural), que percebia a “aprendizagem de uma língua de forma semelhante à forma como uma criança aprende ao vir a este mundo, a fim de se integrar numa dada sociedade e comunicar com os seus pares” (ibid, p. 51). As atividades de tradução passam a ser rejeitadas, a língua oral é o enfoque principal e as explicações sobre gramática são minimizadas, pelo menos até que o estudante alcance um nível mínimo de domínio da língua. Predominam, pois, a conversação e a técnica de pergunta e resposta (ibid, p. 57).

A partir da década de 1940, novos métodos de ensino de línguas foram desenvolvidos e tornaram-se conhecidos como *métodos de base e componente estrutural* (ibid, p. 65). Um deles é o Método Áudio-oral ou Áudio-lingual, que se baseia, entre outros fatores, na atividade mental e física refletida na repetição e interação oral. As atividades são repetitivas e em grupo, com o conteúdo fixado de forma antecipada. O docente é o protagonista-intermediário, sendo que os manuais oferecem um conjunto fechado de materiais para a prática. Os conteúdos e os objetivos são agrupados em torno de uma situação comunicativa, sendo vedado promover explicações sobre gramática, bem como fazer tradução. Além disso, os erros dos estudantes são corrigidos imediatamente (ibid, p. 73-75).

Tem-se ainda o “Método Situacional”, no qual a aula

contém todos os elementos que habitualmente ocorrem na aula de metodologia áudio-oral, mas de forma mais flexível e sobretudo com a presença de práticas claramente associadas à metodologia direta. Este fato fica evidente no uso mais abundante dos desenhos, individualmente e em sequência. (ibid, p. 81)

Posteriormente, passou-se aos *métodos orientados à comunicação*⁶⁷. Não se trata de um método específico, mas de vários deles que consideram as necessidades comunicativas dos estudantes em primeiro plano na estruturação de qualquer curso de idiomas (ibid, p. 97).

Sánchez (ibid, p. 99) explica que o passo inicial é definir o que o estudante deverá fazer, quando for obrigado a se valer do idioma para se comunicar em uma situação da vida real, na qual, previsivelmente, vivenciará. O que precisa saber para se comunicar em tais situações? A partir da resposta a essa pergunta, definem-se o conteúdo e as destrezas que serão necessárias para o estudante se comunicar.

Em síntese, o destaque que se dá para o componente comunicativo e funcional da língua contrasta com a relevância dada às estruturas linguísticas nos currículos estruturados a partir

⁶⁷ Reitera-se que o fato de surgir uma nova metodologia não significa que as anteriores tenham sido completamente abandonadas ou que não possam estar presentes, ainda que com um papel bem menos evidente, nas novas metodologias.

dos métodos anteriores, como o *Áudio-lingual*, *Audiovisual* ou *Situacional*. O mais importante deixa de ser o conjunto de estruturas linguísticas, passando a ser as funções comunicativas que se deseja desenvolver. As estruturas linguísticas e o vocabulário serão selecionados de maneira a possibilitar a realização das mencionadas funções comunicativas. Nos métodos anteriores, as necessidades eram derivadas apenas do sistema linguístico enquanto tal, mesmo que também se fundamentassem em frequências de uso que, por sua vez, estavam ligadas às práticas linguísticas dos falantes nativos de um idioma. As necessidades concretas de comunicação dos estudantes não constituíam um ponto de referência e só passaram a ter destaque central a partir do desenvolvimento dos métodos orientados à comunicação (ibid, p. 99-100).

Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (status, escala social do interlocutor etc.). O essencial de uma competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre estes diversos planos ou diversos componentes.

A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula. (CESTARO, 1999)

O percurso histórico exposto não incluiu todos os métodos e enfoques, mas apenas os destacados com mais frequência pelos autores que abordam o desenvolvimento do ensino de idiomas. A intenção foi demonstrar como o ensino/aprendizagem foi se transformando ao longo do tempo, de uma visão que privilegiava as estruturas gramaticais e a tradução para uma concepção que privilegia as necessidades específicas de comunicação do estudante. Essa trajetória é importante para compreender o desenvolvimento de diferentes modos de se pensar e fazer o ensino, não excludente dos demais, voltados para demanda de inclusão do componente cultural no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. É possível vislumbrar a justificativa de se priorizar a gramática e a tradução no fato de que, em um tempo com escassos meios de comunicação e de transporte, o contato entre pessoas que falavam distintas línguas se dava com muita frequência por meio da escrita.

Com o desenvolvimento de tecnologias de comunicação como o telefone, o rádio e a televisão, evidenciou-se a indispensabilidade de se trabalhar a parte auditiva com mais frequência. E, no pós-Segunda Guerra Mundial, o crescimento do comércio entre os diversos países do planeta, o aumento das viagens internacionais e dos deslocamentos populacionais foram elementos que contribuíram para que o ensino/aprendizagem de idiomas voltasse seus olhos para as “novas” necessidades de comunicação dos estudantes. Esses elementos

despertaram a demanda por colocar em foco o componente cultural nas aulas de línguas estrangeiras, o que se denomina com frequência de “enfoque cultural”⁶⁸.

4.3. O Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas

Nos dois itens anteriores, foram feitas as delimitações semânticas e a explanação sobre os métodos de ensino. Estabelecidas as bases, é preciso passar à análise dos principais referenciais para este estudo, ao lado da literatura, quanto a qual é o papel e como deve ser trabalhado o componente cultural nas aulas de língua espanhola: as normas e orientações produzidas no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, incluindo as diversas diretrizes, parâmetros e orientações curriculares, além da Base Nacional Comum Curricular.

Esses documentos de referência são analisados nos itens seguintes. Contudo, revela-se valioso analisar, antes disso, o que diz o Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QCER)⁶⁹ sobre o tema.

O QCER é fruto de um esforço iniciado no começo da década de 1990 no âmbito da União Europeia, com participação de membros dos Estados Unidos e do Canadá.

Sua última publicação data de 2001 e fornece uma base comum para a elaboração de material didático, programas de cursos de idiomas e exames de proficiência, por meio de descritores, denominados utilizadores no documento, que medem e avaliam o nível de proficiência dos aprendizes. Além de elementos linguísticos, as habilidades descritas no QCER incluem aspectos culturais relacionados aos idiomas. (CANI; SANTIAGO, 2018)

Por que analisar o QCER? Embora ele não seja vinculante para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, ele é um esforço de inúmeros estudiosos, particularmente europeus, sobre o tema. É notório que a Europa, com a diversidade de línguas faladas pelos habitantes de seus membros, incluindo o inglês, francês, alemão e espanhol, devido ao fluxo de pessoas e bens entre seus diversos países, tem o desafio gigantesco de saber lidar com essa diversidade

⁶⁸ Tato (2014, p. 216) defende que não basta mais falar apenas em competência comunicativa: “Sercu (2005) aponta com razão que a incorporação de objetivos interculturais nos currículos não é algo exclusivo do ensino de línguas, mas que atinge uma grande diversidade de disciplinas, e que a formação em línguas estrangeiras é, por definição, intercultural. Trazer uma língua estrangeira para a sala de aula significa colocar o aluno em contato com um mundo culturalmente diferente do seu. Portanto, os professores de línguas são obrigados a explorar esse potencial e promover a aquisição de competência comunicativa intercultural. O objetivo da aprendizagem neste campo não se define em termos de aquisição de uma competência comunicativa”.

⁶⁹ O QCER também é conhecido no Brasil como Marco Comum Europeu.

de idiomas. Isso faz com que as experiências surgidas a partir do continente europeu, no que se refere ao ensino de línguas, tenham importância para além das fronteiras daquela União, servindo, se não de caminho a ser seguido, ao menos de guia para a reflexão sobre essa área⁷⁰. É por isso que, antes de entrar no estudo das normas e orientações brasileiras, faz-se uma pequena análise do QCER no que diz respeito ao componente cultural.

O QCER propõe uma abordagem orientada para a ação, ou seja, considera antes de tudo que o utilizador e o aprendiz de uma língua são atores sociais, que possuem tarefas a cumprir (as quais não estão relacionadas apenas com a língua), em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 29). Para tanto, estabelece uma série de competências, que são o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. Dentre tais competências, há as “comunicativas em língua”, que são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos (ibid, p. 29). Dentro das competências comunicativas, o QCER menciona três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. É justamente o componente sociolinguístico da competência comunicativa que abrange de forma mais relevante o componente cultural:

As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. (ibid., p. 35)

Trata-se da capacidade de produzir enunciados consistentes, tanto na forma quanto no significado, com a situação de comunicação vivenciada pelo aprendiz do idioma (AREIZAGA; GÓMEZ; IBARRA, 2005, p. 38). O desenvolvimento da competência sociolinguística implica uma abordagem intercultural. Para o QCER, o novo idioma não é guardado à parte da língua materna ou de outros idiomas pelo estudante, que não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autônomos. Ao contrário: enquanto ele se torna plurilíngue,

⁷⁰ Cani e Santiago (2018) destacam a influência do QCER no Brasil: “O QCER tem sido adotado no programa de internacionalização das IES no Brasil, o que ocorre, por meio de programas do Governo Federal: a) Ciência sem Fronteiras (CSF), que promoveu a mobilidade estudantil entre os anos de 2012 e 2016, e b) Idiomas sem Fronteiras (ISF), para preparar os futuros intercambistas e possibilitar a recepção de professores e alunos de outros países, oferecendo, gratuitamente, testes de proficiência, cursos presenciais e online (BRASIL, 2011). O ISF, que inicialmente se restringia à Língua Inglesa (LI), iniciou o programa para ensino do Francês e do Espanhol e, em 2017, abriu editais em um número reduzido de IES para Italiano, Alemão e Japonês (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2017)”.

ele desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais de sua primeira língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem diretamente para uma conscientização, para uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Elas permitem à pessoa o desenvolvimento de uma personalidade mais complexa e rica, bem como uma maior capacidade de aprendizagem linguística e ainda uma maior abertura para novas experiências culturais (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 73).

Quanto ao conhecimento sociocultural, um dos saberes mencionados pelo QCER dentro das competências gerais, o Quadro externa a preocupação de que tal conhecimento possa ficar “fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos” (ibid., p. 148). Por isso, são citados alguns aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade que importariam para o aprendizado do idioma: vida cotidiana (comidas, bebidas, feriados, lazer etc.); condições de vida (nível de vida, seguridade social etc.); relações interpessoais (estrutura social e relações entre classes, estruturas e relações familiares, relações no trabalho e entre comunidades e grupos políticos etc.); valores, crenças e atitudes em relação a fatores como classe social, riqueza, culturas regionais, história, minorias, artes, religião, humor etc.; linguagem corporal, ou seja, o “conhecimento das convenções que regem os comportamentos deste tipo constitui a competência sociocultural do utilizador/aprendente”; as convenções sociais (pontualidade, roupa, presentes, duração da visita, modo de sair e de se despedir etc.); além dos comportamentos rituais em áreas como prática religiosa e ritos, nascimento, casamento e morte etc. (ibid., p. 148-150).

Depreende-se que o QCER propõe, pois, uma abordagem intercultural e pressupõe o conhecimento sociocultural do(s) país(es) no(s) qual(is) o idioma estudado é falado. A relação entre a abordagem cultural e o conhecimento sociocultural é, pois, uma relação de forma e conteúdo.

Se a abordagem intercultural diz respeito à forma de se trabalhar a cultura no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, a capacidade intercultural diz respeito a determinadas capacidades que se espera que o aluno desenvolva, dentre elas:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (ibid., p. 151)

O QCER é um documento complexo e extenso, que busca orientar, com o escopo de levar a um certo grau de padronização, o ensino de línguas estrangeiras nos países da União Europeia. Porém, mantendo o foco no componente cultural, conclui-se pela suficiência das informações apresentadas, as quais permitem o seguinte entendimento: na essência, o QCER compreende o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como indissociável dos aspectos culturais que dizem respeito ao idioma alvo; propõe que o aluno desenvolva uma competência sociocultural, adquirindo conhecimentos sobre as características distintivas da(s) sociedade(s) falante(s) da língua; estabelece a abordagem intercultural como forma de se trabalhar e desenvolver essa competência sociocultural; por fim, mas sem esgotar o tema, estabelece uma série de capacidades interculturais que se espera do aprendiz da língua estrangeira, de maneira a que ele possa se comunicar de forma plena naquele novo idioma.

4.4. O componente cultural nas normas e orientações sobre a educação no Brasil

4.4.1. A LDB e as diretrizes curriculares nacionais para a educação superior

As normas legais e infralegais brasileiras, bem como os documentos orientadores na esfera educacional⁷¹, referem à cultura em diversos momentos, sendo importante conhecer e compreender o que esse conjunto de normas diz sobre o assunto. Neste item da pesquisa, o objetivo é analisar essa questão, partindo-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) até se chegar à Base Nacional Comum Curricular, o que significa partir da norma mais geral e percorrer o caminho até o regramento mais específico no âmbito da educação. A análise é dividida em duas partes: primeiro, as normas e documentos relativos à educação superior; depois, as normas e documentos relativos à educação básica.

⁷¹ Por norma legal, entende-se aquela capaz de inovar a ordem jurídica criando uma obrigação para o cidadão. Geralmente, além da própria Constituição, está-se referindo às leis complementares e leis ordinárias editadas pelo Poder Legislativo, incluindo, ainda, decretos legislativos e outros instrumentos com força de lei, como medidas provisórias. A LDB, sendo uma lei aprovada pelo Poder Legislativo, enquadra-se no conceito de norma legal aqui utilizado. Por norma infralegal, entende-se aquela que é de obediência obrigatória, mas que apenas regulamenta e/ou detalha uma norma legal, sem ultrapassar os limites estabelecidos por esta última estabelecidos. As diretrizes curriculares nacionais para os vários cursos superiores se enquadram nessa categoria. Editadas pelo Poder Executivo, elas são de obediência obrigatória pelas instituições de ensino, mas não transbordam os limites impostos, por exemplo, pela própria LDB, tendo como objetivo principal detalhar conteúdos que seriam muito extensos para serem tratados em uma lei aprovada pelo Poder Legislativo. Finalmente, quando se fala em documentos orientadores, eles são documentos expedidos pelos órgãos públicos com conteúdo meramente orientador, sem caráter impositivo, como acontece com os parâmetros curriculares nacionais.

Em relação à LDB, seus 92 artigos aludem a palavra cultura e termos dela derivados, como cultural e intercultural, 29 vezes. É uma presença marcante e que demonstra que educação e cultura são indissociáveis. Consta no art. 1º da LDB que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Isso significa o reconhecimento, em lugar de ênfase, que a cultura é parte essencial da educação e não pode ser ignorada, sob pena de se ter uma formação discente incompleta. O art. 3º estabelece que um dos princípios sobre os quais o ensino é ministrado é a liberdade de divulgar a cultura (Ibid.), esse tema não pode ser abordado com desrespeito à diversidade que tanto lhe é cara.

Não há na LDB, porém, uma menção expressa ao componente cultural nas aulas de línguas estrangeiras. O que há é uma referência à parte diversificada dos currículos do ensino médio, dentro da qual estão incluídos os idiomas diversos do inglês, e que menciona a necessidade de articulação a partir do contexto cultural (art. 35-A, § 2º). Além disso, no âmbito da educação superior, a LDB define como finalidade, dentre outras coisas, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando a criação e a difusão da cultura; promover e divulgar conhecimentos culturais; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e; promover a extensão visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural (art. 43).

Em que pese não haver menção específica à cultura no ensino de línguas estrangeiras, resta nítido, pela leitura desses dispositivos da LDB, que o desejo do legislador foi promover a educação atrelada, de forma umbilical, ao estudo, pesquisa e desenvolvimento de componentes culturais, o que inclui, obviamente, o ensino de idiomas.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer CNE/CES 492/2001 (CNE/CES, 2001), no trecho que trata dos cursos de Letras, tem-se o registro de que o currículo “deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (CNE/CES, 2001, p. 29). Para além disso, o primeiro objetivo do curso de Letras quanto ao perfil dos formandos, segundo tais Diretrizes Curriculares, é “formar profissionais interculturalmente competentes” (ibid., p. 30), o que impõe na estruturação das licenciaturas de língua espanhola a necessidade de um olhar cuidadoso com a formação dos futuros docentes que permita a eles o domínio dessa competência intercultural. Reforçando essa necessidade, o citado Parecer diz:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (ibid., p. 30)

Quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, o Parecer afirma que os cursos de Letras visam à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas, devem contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades, dentre outras: reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno cultural, bem como percepção de diferentes contextos interculturais (ibid., p. 30). Finalmente, quanto aos conteúdos curriculares, o Parecer diz que, nos cursos de Letras, os estudos linguísticos e literários devem dar prioridade à abordagem intercultural, “que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (ibid., p. 31).

Fazendo uma análise conjunta da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, estabelecidas pelo Parecer CNE/CES 492/2001, resta evidente que a LDB estabelece a importância da cultura no processo de ensino, de forma geral e principiológica, abrindo caminho para que as Diretrizes tratem do tema de forma um pouco mais detalhada. Esse detalhamento é feito por meio do estabelecimento da interculturalidade como eixo da formação dos futuros docentes em Letras, bem como na necessidade de aquisição de conhecimentos sobre manifestações e variedades linguísticas e culturais. Esse é o caminho estipulado pelas Diretrizes para a abordagem da cultura nos cursos de Letras, incluindo licenciaturas em Língua Espanhola.

Dezoito anos depois do Parecer CNE/CES 492/2001, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE/CP, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁷², ainda não implementada no país. Com relação ao objeto de estudo, a referida Resolução ressalta que a compreensão dos docentes como agentes de cultura, que necessitam permanentemente de acesso à vivência e atualização cultural, é um dos princípios da política de formação de professores para a educação básica (CNE/CP, 2019, art. 6º). No seu

⁷² Diversas associações e fóruns ligados à Educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), teceram críticas tanto a essa Resolução quanto ao Parecer CNE/CP nº 14/2020, que teve como ponto de partida a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. As entidades destacaram o caráter marcadamente autoritário de tais documentos e elaboraram, em mais de um manifesto, diversas questões problemáticas que eles trazem, como a centralização curricular desnecessária e a quebra da autonomia universitária. Para uma compreensão completa dos questionamentos elaborados contra a Resolução de 2019 e o Parecer de 2020, ver Sobreira e Janes (2021), ANPEd (2019) e ANPEd (2020).

Anexo, a Resolução estabelece, dentre as competências gerais dos docentes, “valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural” (ibid.).

O que se extrai do Documento das Diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, aprovadas pelo CNE e sancionadas pelo MEC, é que o docente é um agente de cultura, ou seja, ele faz parte desse sistema, ainda que não produza, necessariamente, produtos ou manifestações culturais típicas. É um agente porque é um divulgador, é um transmissor de conhecimentos em tal área, além de estimular e provocar os estudantes quanto às relações com a cultura⁷³. E, para que o docente possa cumprir o papel que tais Diretrizes dele esperam, é preciso que sua formação inicial o capacite para tanto. Essa necessidade é amplificada quando a Resolução, em seu Anexo, fala da competência do docente quanto à valorização e incentivo das diversas manifestações artísticas e culturais. Sintetizando, esse documento do Ministério da Educação, embora não trate especificamente dos cursos de Letras e muito menos das licenciaturas em espanhol, reforça que tais cursos têm como meta a formação dos estudantes para o papel frente à cultura que eles exercerão futuramente, quando entrarem em uma sala de aula da educação básica.

Essas são as principais fontes normativas que direcionam a organização das licenciaturas em língua espanhola. Não trazem, como visto, orientações específicas sobre como o componente cultural deve ser abordado e desenvolvido nos cursos, mas reforçam a obrigatoriedade de ele estar presente e, além disso, mostram pelo menos dois aspectos que devem ser trabalhados: interculturalidade e variações culturais e linguística.

4.4.2. Normas e orientações para a educação básica

4.4.2.1. Introdução

Tendo em vista que as licenciaturas em língua espanhola formam professores para atuar, primordialmente, na educação básica, é importante analisar o conjunto de regras e orientações sobre esse nível de ensino, a fim de verificar se há algum subsídio para a verificação de como o componente cultural deve ser trabalhado nas aulas de espanhol e, em consequência, de como

⁷³ Mais adiante, conforme será visto nas Orientações Curriculares Nacionais, será consolidada a visão do professor como mediador da cultura, não como simples transferidor de conteúdo cultural para os alunos.

deve ser a formação inicial do professor. Silva Júnior e Fernández (2002, p. 219) afirmam que, desde quando foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, existem documentos organizados pelo MEC que tentam mostrar como se espera que seja estruturado o ensino de língua estrangeira no Brasil, o que reforça a importância dessas normas e orientações.

Mas, quais documentos selecionamos nesse esforço de investigação? Conforme discorrem Júnior e Romeiro (2020, p. 946-947), a década de 1990 marcou o início, no Brasil, de um movimento profundo buscando uma reforma educacional, tendo a reforma curricular como um dos eixos centrais. Tal movimento tem sido desenvolvido, desde então, no âmbito de um processo de reforma da educação brasileira mais amplo, que se iniciou sob o discurso da necessidade da melhoria de qualidade. O resultado, com reflexos nas políticas curriculares, tem sido uma gama enorme de publicações de diretrizes, orientações, parâmetros e, ainda, referenciais curriculares com o objetivo de efetivar as reformas na educação.

Optou-se por uma análise ampla, a englobar as diretrizes curriculares nacionais, documentos vinculantes para as escolas, bem como parâmetros e orientações curriculares, que, não sendo de seguimento obrigatório, ajudam a nortear os educadores em suas atividades. Além disso, foi analisada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Deu-se preferência aos documentos relativos aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ao ensino médio. Priorizou-se, quase sempre, a ordem cronológica de publicação dos documentos, embora, eventualmente, essa ordem tenha sido quebrada para que fossem analisados dois ou mais tipos de documentos semelhantes.

O objetivo, conforme mencionado, foi o de responder à seguinte indagação: o que as publicações oficiais, que determinam ou orientam a educação básica, trazem a respeito do componente cultural nas aulas de línguas estrangeiras e que, portanto, deve guiar a formação inicial dos professores?

Ressalta-se, antes de iniciar as análises, que não são ignoradas as lacunas, de cada um desses documentos, especialmente quanto às dificuldades do sistema em promover uma mudança concreta no cotidiano dos professores. Também não se ignora o excesso de documentos e os problemas que isso vêm causando. Conforme escrevem Silva Júnior e Fernández (2022, p. 219), “o excesso de textos legais acabou por gerar insegurança de que nenhuma política educacional seja, de fato, efetivada”. É um excesso que confunde não apenas professores, mas também docentes, gestores, comunidade escolar, estudantes e a sociedade em geral, gerando o risco de que muito pouco, às vezes nada, seja alterado na educação (ibid., p. 220).

Porém, mesmo falhos, tais documentos representam um norte na busca pelo papel e pela maneira como o componente cultural deve ser trabalhado na sala de aula pelo professor de espanhol. Como destacam Silva Júnior e Fernández (id., p. 223), “é certo que o docente tem a responsabilidade e o dever de trabalhar sob as normativas políticas vigentes que orientam seu trabalho pedagógico em sala”. Na esfera específica do ensino de línguas estrangeiras, no recorte mais profundo ainda do papel e da forma de trabalho do componente cultural em tais disciplinas, percorrer esse arcabouço documental, por mais deficiente, prolixo e confuso que possa ser considerado por vários autores, mostra-se importante para fundamentar a análise dos PPCs.

4.4.2.2. Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990

A LDB estabelece, em seu art. 9º, IV, que cabe à União Federal estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996). Atendendo a esse mandamento da LDB, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) editou duas resoluções estabelecendo diretrizes curriculares nacionais (DCN), uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio.

O texto da Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que tratou do ensino fundamental, definiu as DCNs da seguinte maneira:

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (CEB, 1998a)

A Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que tratou do ensino médio, trouxe definição semelhante em seu art. 1º (CEB, 1998b). Essa definição indica, de forma clara, que as DCNs não são instrumentos normativos destinados a detalhar minúcias do processo educacional, muito menos dos currículos a serem implantados em cada ano escolar. Elas apresentam apenas os fundamentos que guiarão todos os demais documentos. Por conta disso, não se espera que tais diretrizes estabeleçam de que maneira o componente cultural deve ser trabalhado em uma aula de língua estrangeira. Isso não afasta, todavia, a importância de um

olhar sobre as DCNs, a fim de evidenciar se evidenciam algo sobre a cultura e sua relação com a educação.

No caso das DCNs do ensino fundamental, é previsto no art. 3º, I, c, que a diversidade de manifestações artísticas e culturais deve ser um dos norteadores das ações pedagógicas das escolas (CEB, 1998a). Também se prevê que a base comum nacional e sua parte diversificada devem estabelecer a relação entre a educação fundamental e a cultura (ibid., art. 3º, IV, 7). Quanto às DCNs do ensino médio, é relevante destacar que elas mencionam especificamente a importância da relação entre língua estrangeira e cultura, em que pese o documento apresentar apenas as vigas mestras dessa etapa de ensino. Destaca-se do art. 10:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:
I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:
(...)
e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. (CEB, 1998b)

Dos textos das DCNs editadas em 1998, que são relativamente curtos, extrai-se, portanto, que o documento destinado ao ensino fundamental apenas repetiu, em linhas gerais, a ligação que a LDB havia feito entre educação e cultura. Por seu turno, as DCNs do ensino médio, por sua vez, foram um pouco além e, no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, vincularam expressamente a aprendizagem de um novo idioma ao acesso a outras culturas. Porém, dentro do esperado, ambas não fornecem elementos norteadores especificamente da maneira como o componente cultural pode ou deve ser trabalhado nas aulas de línguas estrangeiras.

4.4.2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados na segunda metade da década de 1990. Eles foram criados com a intenção de servir como referencial para estados e municípios na formulação de seus currículos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais

a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. (SEF, 1998a, p. 50)

E ainda:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs são mais antigos, foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018)

Em que pese a edição de novos documentos normativos e orientadores após os PCNs, eles ainda permanecem válidos como fontes de consulta e orientação na elaboração dos currículos da educação básica, naquilo em que não sofreu modificação pelas normas posteriores.

São dois os PCNs que se mostram mais relevantes para este estudo. O primeiro deles é aquele que abrange os então identificados como “Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental”, abarcando o ensino da 5ª à 8ª série, na denominação vigente à época, e que hoje corresponde ao período do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II). O segundo é aquele que abrange os anos do ensino médio.

No âmbito dos PCNs elaborados para as então nominadas 5ª à 8ª série, há um volume dedicado especificamente ao ensino de línguas estrangeiras (SEF, 1998b) e que, em diversos trechos, aborda o componente cultural de forma direta ou indireta. Ao falar sobre o chamado “Conhecimento de mundo”, que o se “refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo” (ibid., p. 29), os PCNs evidenciam a necessidade de o professor expor o aluno “a outras visões do mundo, a outros modos de viver a vida social e política, à possibilidade de reconhecer outras experiências humanas diferentes como válidas” (ibid., p. 30), visto que, para o aluno de língua estrangeira, a “ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido” (ibid.). Essa orientação dos PCNs reforça a necessidade de uma abordagem intercultural, mencionada anteriormente na análise das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras. Reforça-se tal conclusão com a leitura do seguinte trecho dos PCNs:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (ibid., p. 37)

Apenas a título de ilustração, Scheyer, Barros e Santo (2014, p. 163-164) exemplificam como a interculturalidade pode ser trabalhada em uma aula de língua espanhola, permitindo uma compreensão sobre o tema um pouco maior do que a proporcionada pelas explicações no item “Delimitação Semântica”. Os autores propõem uma atividade denominada “Vamos fazer compras?”, a ser trabalhada durante 20 minutos com alunos do nível básico. Em síntese, aos estudantes é apresentada uma foto de um “tianguí”, um mercado ao ar livre típico do México, bem como um texto sobre tal tipo de mercado, abordando quais produtos podem ser encontrados lá e sugestões de compras, entre outras informações. Segundo os autores, o texto que abre a atividade proposta tem como objetivo levar os alunos a conhecerem diferentes formas de se realizar compras ao redor do mundo.

Tendo os alunos lido o texto, discutido o que são esses mercados populares no México, comparando com os do Brasil, por exemplo, o professor pode dividir a turma em pequenos grupos e, como trabalho de casa, pedir que cada um pesquise famosos mercados ao ar livre ao redor do mundo. Durante a pesquisa, os grupos devem responder a algumas perguntas básicas previamente apresentadas pelo professor em sala de aula: onde fica o mercado, o que é vendido, a que horas abre e encerra as atividades etc. Ao final da pesquisa, o professor solicita que os alunos façam uma comparação desses mercados pesquisados com algum mercado de suas cidades de origem. Com todo o material produzido, os grupos deverão preparar uma apresentação em sala, mostrando os resultados da pesquisa com fotos e/ou vídeos dos mercados e as respostas das perguntas anteriormente propostas. Essa atividade é uma oportunidade de os alunos desenvolverem o interesse de comparar e confrontar aspectos culturais entre diferentes povos. (ibid., p. 164)

Esse é apenas um exemplo de atividade que explora o ensino da língua com uma abordagem intercultural, dentro do proposto pelos PCNs. O essencial é compreender de que modo essa abordagem é desenvolvida na sala de aula, o que requer a capacitação do discente em língua espanhola, futuro professor da educação básica, para elaborar e/ou aplicar atividades desse tipo.

Outro aspecto ressaltado pelos PCNs é a necessidade de se ensinar a variação linguística (SEF, 1998b, p. 47). Por variações linguísticas, entendem-se aqui as diferenças apresentadas

por uma mesma língua quando ela é utilizada em diferentes condições sociais, históricas, regionais e culturais. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, explorar essa questão é importante especialmente para demonstrar que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão (ibid., p. 47). Quanto ao espanhol, falado em uma quantidade muito grande de países, essa necessidade se torna ainda mais relevante.

Na Espanha, ‘coche’ quer dizer ‘carro’. Por outro lado, na Guatemala, “coche” é uma gíria que substitui a palavra “porco”, e no Chile, também pode ser usado para se referir a um carrinho de bebê. A propósito, existem diferentes maneiras de mencionar um carro em diferentes variações da língua espanhola. No México, na Colômbia e na Venezuela, por exemplo, se diz “carro” – claro, com sotaque espanhol. Enquanto na Argentina, Chile, Uruguai e Peru usam “auto”. (MIRANDA, 2022)

Além da interculturalidade e da variação linguística, que são destacados tanto pelas diretrizes citadas na seção anterior quanto pelos PCNs, estes últimos apresentam mais um direcionamento para o trabalho do professor de língua estrangeira: a abordagem da pluralidade cultural. Incorporar e respeitar essa pluralidade contribui para “desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira do tipo, por exemplo, os ingleses ou os franceses são ‘assim ou assado’” (ibid., p. 48).

Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas da tarde ou de que são todos extremamente polidos). (ibid., id.)

Os PCNs citam especificamente a língua espanhola, na seção sobre pluralidade cultural, ao abordar o que é essencial trazer para a sala de aula a questão do processo de colonização para evitar que o espanhol seja considerado somente como a língua da Espanha, sendo útil chamar a atenção para a complexidade cultural do idioma (ibid., p. 49). Os PCNs vão além e indicam, inclusive, uma atividade específica, qual seja o uso de trabalhos de pesquisa sobre os países que usam o espanhol como língua materna e/ou língua oficial no continente americano, trazendo para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, contribuindo também para uma percepção intercultural da América Latina (ibid., p. 50-51).

Agrega-se, então, a capacidade de ensinar/aprender a pluralidade cultural na sala de aula como mais um requisito para a formação dos futuros professores de língua espanhola.

Neste ponto, porém, a partir do que foi discutido sobre os conceitos de monoculturalidade, multiculturalidade e interculturalidade, é importante alertar que os PCNs não estão vedando o desenvolvimento de um trabalho intercultural ao falar em pluralidade cultural (termo utilizado, conforme explicação anterior, como sinônimo de multiculturalidade). O que os PCNs prescrevem ao professor de línguas estrangeiras é que não basta conhecer e didatizar a cultura de um único país, como a Espanha, no caso do Espanhol, ou a Inglaterra ou os Estados Unidos da América, no caso do inglês. É preciso mobilizar o componente cultural em sala de aula, levando em conta as diferentes culturas relativas aos diferentes povos que falam o idioma alvo.

4.4.2.4. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio

O ensino médio é conhecido como a etapa final da educação básica e tem duração mínima de três anos. Segundo a LDB, ele tem como finalidades “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, bem como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, além do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e da “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, art. 35).

O conjunto de documentos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) data de 1999 e trata do ensino de línguas estrangeiras e sua relação com a cultura em vários trechos. No volume destinado às bases legais (Parte I), por exemplo, é previsto o domínio de ao menos uma língua estrangeira como caminho para a ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações (SEMT, 2000a, p. 19). Em outra seção, na mesma Parte I, trata-se das três áreas que devem estar presentes na Base Nacional Comum dos currículos das escolas de ensino médio. Uma dessas áreas é a de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que tem como objetivo, dentre outros, a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (ibid., p. 95).

No volume dedicado às “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”⁷⁴, que constitui a Parte II do PCNEM, a seção destinada às línguas estrangeiras faz uma reflexão sobre a crise pelas quais o ensino de tais línguas passou durante o Século XX no Brasil, em um contexto no qual o ensino passou a se pautar, quase sempre, tão somente no estudo de formas gramaticais, assim como na memorização de regras, dando prioridade à língua escrita e, como regra, tudo isso de maneira descontextualizada e desvinculada da realidade (SEMT, 2000b, p. 26). Contrapondo-se a essa realidade, o PCNEM propõe a inserção do ensino de línguas estrangeiras em uma grande área (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e reforça o papel da cultura na aprendizagem de idiomas:

É essencial, pois, entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo. As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, as similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área. (ibid., p. 26)

E ainda:

Conceber-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. 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. (ibid., p. 30)

Reforçando essa visão, o documento propõe que a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino médio possa permitir ao aluno desenvolver uma competência comunicativa ampla, que inclua, dentre outras competências, saber distinguir entre as variantes linguísticas e compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais (ibid., p. 28).

⁷⁴ Buscando a estruturação de um novo ensino médio, a partir das diretrizes da LDB de 1996, previu-se a integração na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das seguintes disciplinas: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte, educação física e informática.

Finalmente, ressalta-se que o documento propõe um trabalho interdisciplinar e, nessa proposta, chega a citar um exemplo de abordagem: o ensino sobre os alimentos de um determinado país de forma conjunta com o trabalho do professor de geografia, de maneira a ser feito um estudo sobre o clima e o solo do país onde se fala a língua-alvo, a fim de se chegar aos hábitos alimentares. Segundo o PCNEM, ao dar esse exemplo, dessa forma, “além de trabalhar-se um conteúdo relacionado à competência gramatical, estará sendo desenvolvida, simultaneamente, a competência sociolinguística, posto que aspectos sociais e culturais obrigatoriamente serão abordados” (ibid., p. 30).

Da leitura do PCNEM, extrai-se que o caminho proposto não difere daquele visto no item anterior, relativamente ao ensino fundamental. Estão presentes, direta e indiretamente, a interculturalidade, as variações linguísticas e a pluralidade cultural.

4.4.2.5.PCN+ Ensino Médio

Constituindo orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os chamados “PCN+” foram editados no começo da década de 2000. Segundo Oliveira *et al* (2022), os “PCN+ vieram suprir a necessidade dos professores em aprender novas metodologias ou novas maneiras de abordar os conteúdos a partir de análises e reflexões sobre o documento”.

A seção do PCN+ que aborda o ensino de idioma é iniciada com a seguinte frase: “O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 93). Em síntese, reforça-se o que se está a defender aqui, ou seja, que não há como ensinar uma língua estrangeira sem cuidar da cultura que a cerca. Embora o texto do PCN+ faça referências seguidas à língua inglesa, seu conteúdo é compatível com o ensino da língua espanhola, alvo deste estudo, especialmente por conta da amplitude dos dois idiomas, de seus usos em vários países e da quantidade imensa de falantes ao redor do globo.

Na introdução a tal capítulo, é revelado o método de ensino que o PCN+ indica para ser utilizado, qual seja o comunicativo, buscando a leitura e a compreensão de textos tanto verbais orais quanto escritos, ou seja, o foco deve ser a comunicação nas diferentes situações da vida cotidiana. O texto incentiva um ensino interdisciplinar, considerando a língua estrangeira uma ferramenta a servir todas as outras disciplinas (ibid., p. 94).

Quanto às competências e habilidades gerais a serem adquiridas na aprendizagem de línguas estrangeiras, o PCN+ segue a estrutura do PCNEM e estabelece três grandes eixos: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, Contextualização Sociocultural. Ao tratar de cada um desses eixos, o PCN+ aborda o componente cultural seguidamente. Ao falar sobre interlocução, dentro do eixo Representação e Comunicação, explica que a interlocução se refere à “possibilidade de produção e intercâmbio de enunciados em situações de uso, fala ou escrita, segundo intenções dos falantes, num mesmo código linguístico”, o que exige do interlocutor identificar a diversidade do substrato cultural como determinante dos modos de interlocução (ibid., p. 96). No eixo Investigação e Compreensão, o PCN+ estabelece como competência e habilidade a ser adquirida “identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura”, que se relaciona com os empréstimos linguísticos e as constantes aquisição e renovação de termos utilizados por falantes de determinado idioma (ibid., p. 99). Outra competência, dentro desse mesmo eixo, é “emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais”, bem como “identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria”. Segundo o PCN+, o aluno deve ser capaz de fazer uma análise de uma própria cultura e língua, estabelecendo vínculos com outras culturas, seja por semelhança ou contraste, de maneira a conseguir compreender sua realidade e também a de outros, enriquecendo tanto sua visão crítica quanto seu universo cultural (ibid., p. 100). Reforça-se, assim, a questão da interculturalidade mencionada em itens anteriores.

Finalmente, tem-se o eixo “Contextualização Sociocultural”. Dentre os temas e habilidades mencionados pelo PPC+, tem-se, em síntese: a) estudo de grupos culturais a partir de seus usos linguísticos; b) análise de empréstimos linguísticos e variações dialetais; c) identificação de ícones culturais; d) compreensão de que o fazer linguístico está muitas vezes associado a diversos preconceitos, clichês culturais e dogmas ideológicos; e) identificação da motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica, ou seja, da ideologia que cerca tais produtos culturais; f) fruição do patrimônio cultural nacional e internacional; g) contextualização e comparação do patrimônio cultural (ibid., p. 100-103).

Quanto às estratégias para a ação, ou seja, como agir em sala de aula para propiciar a abordagem dos temas citados e o desenvolvimento das habilidades e competências que se espera que o aluno adquira, pode-se afirmar que o PCN+ reforça a necessidade de um trabalho interdisciplinar; sugere que o foco seja a comunicação e não o estudo metalinguístico, ainda que o aprendizado gramatical não possa ser ignorado; ressalta a importância de não se dar destaque ao ensino da língua instrumental; reforça uma abordagem intercultural, inclusive

tendo como parâmetro a língua e a cultura maternas; não repele os recursos de memorização, mas sugere que sejam dosados e relacionados a atividades significativas; incentiva o uso de recursos tecnológicos e de outras fontes de informação, como a televisão, o cinema, letras de músicas etc. (ibid., p. 108-111).

Sobre o foco na comunicação, o PCN+ orienta:

Tempos verbais, conjunções, pronomes não representam fins em si mesmos. Aprendemos estruturas, vocabulário, regras combinatórias socialmente convencionadas para entender e sermos entendidos. É na produção de sentido que reside o objetivo fundamental do ato de linguagem.

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias –, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. (ibid., p. 148)

E complementa:

Oferecer ajuda, agradecer, desculpar-se, solicitar informação, emitir opinião, fazer sugestões, pedir favores, relatar eventos ocorridos, estabelecer diálogos, narrar uma história estão entre as muitas funções comunicativas passíveis de efetivação pelo domínio, ainda que parcial, dos códigos estrangeiros.

Criar diálogos para um texto narrativo, encenar uma peça, redigir e apresentar um telejornal, compreender diálogos de filmes, interpretar verbalmente atividades de mímica, simular situações do cotidiano, completar diálogos, produzir slogans e textos publicitários, traduzir poemas e letras de música – estas são algumas das muitas atividades que podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira, articuladas ou não a outras disciplinas do currículo, para mobilizar competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento e ao uso prático das diversas funções comunicativas da linguagem. (ibid., p. 120)

A síntese que se pode fazer do PCN+, no que toca a esta pesquisa, é que o Documentos reforça o papel do professor como mediador do contato do aluno com a cultura em que está envolta a língua estrangeira estudada. Esse contato deve ser feito não apenas pela apresentação do acervo cultural relativo ao idioma e seus povos falantes, mas também por meio de uma abordagem intercultural, que destaque as variações linguísticas e permita ao aluno compreender os discursos produzidos na língua estudada. Em relação ao que foi visto anteriormente, o PCN+ inova ao reforçar a escolha pelo método comunicativo. Mas, no geral, reitera as diretrizes dos outros documentos analisados no tocante ao papel e à forma de trabalho do componente cultural.

4.4.2.6. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

No ano de 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Mas, qual seria a razão da publicação desse documento se as DCNs de 1998 haviam estabelecido as estruturas principais do ensino médio, sendo complementadas pelos detalhados PCNEM e PCN+? Soares Júnior e Romeiro (2020, p. 947) explicam que as DCNs e os Parâmetros ratificaram ou estabeleceram alterações importantes para tal nível de ensino, a exemplo da separação entre a formação para o trabalho e a formação geral, igualmente expressa na divisão entre a educação profissional e o ensino médio, assim como na organização do conhecimento escolar, o qual foi estruturado a partir de conceitos como “integração, contextualização e tecnologias, híbridos com a lógica do currículo por competências”. Porém, os referidos documentos não foram suficientes para fazer lograr uma reforma substancial do ensino médio.

Assim, as OCNEM constituem-se como a materialização de políticas curriculares advindas do âmbito federal que objetivam direcionar um projeto educacional para a educação brasileira. O fato é que o próprio Governo Federal, em 2004, admitiu que as DCNem e os PCNem publicados não foram suficientes para sustentar a reforma na etapa final da educação básica. A falta de diálogo e de debate entre os legisladores e a comunidade educacional e a falta de condições da escola brasileira foram alguns fatores levantados para que os PCNem e as DCNem não chegassem a ser efetivados nas escolas brasileiras. Nessa perspectiva, as Orientações foram elaboradas com o propósito de auxiliar no processo de realização da reforma no ensino médio. (ibid., p. 947)

O Volume 1 das OCNEM (SEB, 2006) é dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Antes de fazer sua análise, porém, é relevante apresentar um conceito muito recorrente nas OCNEM. Trata-se do chamado *letramento crítico*, que possui definições variadas na literatura, mas que pode ser compreendido como a “defesa de um ideal de educação que se pauta em contextos reais de aprendizagem”, o que faz com que sua ação e reflexão sejam “requisitos essenciais para a formação do sujeito, atribuindo à educação o papel fundante de tornar as pessoas mais atuantes, responsáveis e solidárias” (SANTOS; MOUTINHO, 2020, p. 133). Em outras palavras, o letramento crítico “é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade” (SARDINHA, 2018). Mas, qual é o impacto do letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras? Ele conduz esse ensino de maneira a evitar com que ele fique focado apenas na aquisição da escrita e da leitura da língua alvo, visto que esse foco restrito não possibilita ao aluno “a compreensão do processo de aprendizagem de línguas como espaço e oportunidade de conhecer e respeitar as várias culturas e modos de viver presente no mundo”

(SANTOS; MOUTINHO, 2020, p. 135). Lido de outra maneira, o letramento crítico como influenciador da formulação de uma política educacional voltada para o ensino de idiomas, como ocorre na OCNEM, reforça o papel não só de uma postura crítica do aluno quanto ao conteúdo ministrado, mas também a importância da inclusão do componente cultural, notadamente de uma abordagem intercultural nesse processo.

Feita essa explicação sobre o letramento crítico, que se mostra presente nas OCNEM, destaca-se que há um capítulo dedicado aos conhecimentos de línguas estrangeiras em geral, no qual se reforça a crítica (sem rejeitar, contudo, o valor da sistematicidade da linguagem) ao ensino isolado de gramática, baseado em regras abstratas e distantes de qualquer contexto sociocultural específico (SEB, 2006, p. 107). Há também uma crítica à chamada cultura padrão, identificada àquela de cunho erudito, por não respeitar a heterogeneidade da língua e da própria cultura (ibid., p. 108). Busca-se, em uma síntese, evitar com que o professor de idiomas trabalhe com os seus alunos uma língua e uma cultura padronizadas, como se fossem únicas ou melhores. É evidente o reforço da noção de pluralidade cultural⁷⁵ – e da necessidade de que ela seja trabalhada em sala de aula – mencionada anteriormente na análise dos PCNs do ensino fundamental, tanto entre os diferentes países falantes do idioma quanto dentro de cada um deles, inclusive dentro dos diferentes segmentos territoriais e socioeconômicos. Por isso, as OCNEM propõem, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas (ibid., p. 111). Não se trata de uma inovação relevante em relação aos documentos educacionais anteriormente analisados, embora seja importante o reforço dessa necessidade de contextualização cultural.

Após a seção dedicada aos conhecimentos de línguas estrangeiras em geral, há uma nova e completa seção dedicada exclusivamente à língua espanhola, reflexo da aprovação, um ano antes da publicação das OCNEM, da Lei nº 11.161/2005, que instituiu a oferta obrigatória do espanhol em parte da educação básica (ibid., p. 127). A criação de um capítulo dedicado ao espanhol nas OCNEM é um fato importante por ser, após a LDB, o primeiro que volta sua atenção especificamente para a referida língua.

Ainda em suas páginas iniciais, as Orientações quanto ao espanhol tecem uma crítica ao excesso de foco no método comunicativo, método esse recomendado pelo citado PCN+:

Em que pese a grande e positiva guinada que a conhecida abordagem comunicativa produziu no ensino das Línguas Estrangeiras nas últimas décadas, a sua aplicação nem

⁷⁵ As OCNEM reiteram que “não se trata mais de conceber a linguagem, a cultura e o conhecimento como totalidades estanques e isoladas, e sim como conjuntos abertos e dinâmicos, esse processo de recontextualização e transformação é constante”. (SEB, 2006, p. 110)

sempre foi muito feliz. De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar. (ibid., p. 132)

E, quanto à pluralidade cultural, outro ponto mencionado nos documentos anteriores, o texto também faz uma reflexão que, se não é como a crítica ao excesso de foco no método comunicativo, é um alerta para o fato de que, no âmbito da língua espanhola, aprender/ensinar essa questão não é tão simples. Ao mesmo tempo em que defendem a substituição do discurso hegemônico (leia-se: espanhol da Espanha) pela pluralidade cultural e linguística do chamado universo hispanofalante, as OCNEM questionam: “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (ibid., 134). Esse questionamento impacta diretamente na maneira como o componente cultural estará presente nas aulas de língua espanhola.

Na tentativa de vislumbrar um caminho para guiar os professores, as OCNEM, sem deixar de lado a ideia de que o citado discurso hegemônico não deve prevalecer, reconhece que os professores de espanhol do ensino médio encontram limitações reais no exercício de suas atividades. Por isso, por exemplo, ao falar sobre qual variedade da língua ensinar, o documento chega à conclusão de que, como cada professor tem sua própria forma de expressão (seja porque é nativo de uma determinada região hispanofalante, seja porque é um falante do idioma como língua estrangeira), e sendo essa a forma natural pela qual aquele professor específico se expressa, “essa deve ser a modalidade fundamental de expressar-se, em aula ou fora dela”, sem desobrigá-lo de mostrar aos alunos que existem outras variedades “tão ricas e válidas quanto a usada por ele” (ibid., p. 136).

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (ibid., p. 137)

Esse caminho proposto deve guiar o professor também nos casos em que a variedade do espanhol presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor. Nesse caso, a

sugestão dada pelas OCNEM é não ter o livro didático como a única fonte de aprendizado da língua e da cultura (ibid., p. 138).

O que se tem até aqui, portanto, é um pequeno avanço, em relação ao conjunto de documentos analisados anteriormente, no tocante ao que as normas e orientações educacionais brasileiras estabelecem a respeito do papel e da forma como o componente cultural deve ser trabalhado nas aulas de língua espanhola. Viu-se que há uma constante nesse arcabouço documental quanto à indissociabilidade entre o componente cultural e o ensino de um idioma. Cultura e língua estrangeira, na sala de aula, são vinculadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por diretrizes, parâmetros e orientações curriculares, além da literatura sobre o tema. Da análise dos documentos, também emergiu a constatação de que há um encaminhamento pelo trabalho da cultura por meio do diálogo intercultural, reconhecendo-se a importância do estudo das variações linguísticas e da multiplicidade cultural. As OCNEM reforçam tudo isso⁷⁶, mas vão um pouco além. Quanto ao método, elas fazem uma crítica ao foco exagerado no método comunicativo (por meio do qual não só o conhecimento da língua “pura” é repassado aos alunos, mas também do componente cultural). Quanto às variações linguísticas e à multiplicidade cultural, a inovação das OCNEM, pelo menos no âmbito dos documentos normativos e orientadores da área educacional, é indicar um caminho mais concreto e realista para que o professor de língua espanhola possa, em sala de aula, dar conta da difícil tarefa que é ensinar o espanhol, um idioma tão rico e tão diversificado, inclusive culturalmente.

4.4.2.7. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Ao longo das décadas de 2000 e 2010, principalmente, a partir de 2009, foram editadas várias Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à educação básica, entre elas:

⁷⁶ O trecho a seguir é um exemplo de como as OCNEM reforçam tais pontos: “Considerando, portanto, as premissas apontadas pela Unesco assinaladas, assim como as observações anteriores, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o ‘estrangeiro’ e suas (inter)relações com o ‘nacional’, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira” (SEB, 2006, p. 149).

Quadro 5: Diretrizes Curriculares Nacionais

Documento	Instrumento
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo	Resolução CNE/CEB nº 1/2002
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Resolução CNE/CP nº 1/2004
Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	Resolução CNE/CEB nº 4/2009
Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Resolução CNE/CEB nº 5/2009
Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais	Resolução CNE/CEB nº 2/2010
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Resolução CNE/CEB nº 4/2010
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	Resolução CNE/CEB nº 7/2010
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	Resolução CNE/CP nº 1/2012
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	Resolução CNE/CP nº 2/2012
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução CNE/CEB nº 2/2012
Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância	Resolução CNE/CEB nº 3/2012
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	Resolução CNE/CEB nº 5/2012
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Resolução CNE/CEB nº 6/2012
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	Resolução CNE/CEB nº 8/2012

Fonte: Elaborado pela autora a partir da DCN/EB (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Em 2013, o Ministério da Educação, em um trabalho de várias de suas secretarias, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Nacional de Educação, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), compilando as Diretrizes dessa tabela em um único volume comentado. Nessa compilação, encontra-se a justificativa para a edição dessa quantidade relevante de novas DCNs: a constatação de que várias modificações feitas no ensino brasileiro, ao longo dos anos que se passaram após a LDB de 1996, como o ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade, tinham deixado as anteriores desatualizadas (ibid., p. 4).

Todas as DCNs mencionadas na tabela foram analisadas para este estudo. Porém, como havia sido mencionado em relação àquelas expedidas na década de 1998, as Diretrizes são documentos que reúnem basicamente princípios e fundamentos, sendo elaboradas em documentos mais curtos e mais genéricos, não descendo a detalhes sobre como, por exemplo, o componente cultural deve ser tratado em uma aula de língua estrangeira. Evidentemente, seguindo o que a própria LDB faz ao relacionar educação e cultura, praticamente todas as DCNs também fazem essa relação, reforçando a tese repetida seguidas vezes aqui de que o ensino de idiomas requer um olhar imersivo no componente cultural. Porém, exceto por essa parte, não se localizaram informações inéditas sobre o tema pesquisado.

4.4.2.8. Base Nacional Comum Curricular

A Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, não apenas retirou a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola na educação básica, como citado anteriormente, mas também buscou promover uma ampla reforma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, especialmente no ensino médio.

Como um dos esforços para implementar as reformas de 2016 e 2017 no sistema educacional brasileiro, foi editada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Silva Júnior e Fernández (2022) escrevem:

Como é sabido, a BNCC é um documento regulador dos conteúdos e da progressão de aprendizagem que se espera implementar no decorrer das etapas e das modalidades da Educação Básica. (...) O processo de construção da BNCC iniciou-se em 2015⁷⁷ e foi concluído em 2017. Apesar de, durante esse tempo, terem sido muitas as vozes dissonantes sobre seu teor e forma de condução de sua elaboração, o texto final, homologado em dezembro de 2018, tem caráter normativo, diferentemente dos textos oficiais que a precederam. (FERNÁNDEZ, 2002, p. 226-227)

Porém, tendo a reforma de 2016/2017 tornado o inglês a única língua estrangeira obrigatória e presente na BNCC, surge a pergunta: o que a BNCC define sobre esse idioma deve ser levado em conta para o ensino de língua espanhola? Há uma corrente que responde a essa pergunta de forma afirmativa, entendendo que basta ler *línguas estrangeiras* onde a BNCC menciona o *inglês*. Para outra corrente, embora não se negue que o documento sirva como referencial, é evidente que ele não é impositivo para o espanhol, cuja ausência na BNCC deve ser vista como positiva, vez que liberta seus docentes da padronização imposta no documento e permite aos especialistas da área de ensino de espanhol a idealização de uma contraproposta à BNCC, “mais coerente com o que entendemos que seja ensinar esse idioma no Brasil” (ibid., p. 236-237).

Para este estudo, considerou-se válido examinar o que a BNCC aborda sobre o ensino de inglês, por conta de algumas similitudes entre o ensino dos dois idiomas. Reitera-se que ambas são línguas faladas em vários países, por centenas de milhões de pessoas, com falantes de diversificadas culturas, esperando-se que o estudante seja colocado em contato com uma quantidade razoável de variações linguísticas e informações culturais. Enfim, se do ponto exclusivo da linguística, as diferenças entre os dois idiomas são tão relevantes que, em tese, demandam obrigatoriamente caminhos de ensino próprios, no quesito componente cultural é

⁷⁷ Nota-se que a BNCC começou a ser debatida antes das alterações da LDB de 2016/2017.

possível um intercâmbio mais acentuado de formas de trabalho em sala de aula. Por isso, optou-se pela análise da BNCC quanto à língua inglesa, tomando-a como parâmetro, embora não impositivo, para as aulas de espanhol.

Feita essa introdução, parte-se para a análise da seção 4.1.4. da BNCC, que trata da língua inglesa no ensino fundamental. Antes disso, todavia, assim como foi feito na seção sobre as OCNEM sobre o chamado letramento crítico, é importante destacar que a BNCC aborda a ideia de *multiletramento*, conceito que busca ressaltar a visão de que o letramento deve considerar a multiplicidade de linguagens existentes, incluindo a verbal, a visual, a espacial, a sonora, bem como a multiplicidade de culturas (RIBEIRO, 2022). Esse conceito a guiar a BNCC, na parte de língua estrangeira, na medida em que reforça não apenas a necessidade de mobilizar as várias linguagens, mas também com a diversidade cultural existente.

Passando-se à análise da BNCC em si, cabe mencionar que são defendidas seis competências específicas de língua inglesa para essa etapa de ensino. Na maioria delas, nota-se explicitamente a presença do componente cultural. A primeira competência é identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, o que pressupõe um mínimo de conhecimento das outras culturas – no caso, daquelas que têm o idioma estudado como o seu idioma. A segunda competência trata , entre outras, do comunicar-se no idioma estrangeiro por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, possibilitando ao aluno compreender a língua como ferramenta de acesso e de compreensão para outras culturas. A terceira competência exige uma abordagem intercultural, pois se espera que o aluno saiba identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. A quarta competência diz respeito às variações linguísticas. Finalmente, enquanto a quinta competência refere-se das novas tecnologias, a sexta ,sobre o que se espera do aluno “conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos em língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 246)

A BNCC, não obstante apresenta essas competências, a mas também apresenta uma proposta pedagógica em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (ibid., p. 248-263). Este último eixo tem o seguinte objetivo: a “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (ibid., p. 250).

O quadro a seguir se concentra no eixo *dimensão intercultural*:

Quadro 6: Eixo Dimensão Cultural - BNCC/EF

6º ANO	
Unidades temáticas:	Objetos de conhecimento:
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano
Habilidades relacionadas ao componente cultural: - Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua). - Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, - suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.	
7º ANO	
Unidades temáticas:	Objetos de conhecimento:
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea
Comunicação intercultural	Variação linguística
Habilidades relacionadas ao componente cultural: - Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado. - Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.	
8º ANO	
Unidades temáticas:	Objetos de conhecimento:
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação
Habilidades relacionadas ao componente cultural: - Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. - Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. - Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.	
9º ANO	
Unidades temáticas:	Objetos de conhecimento:
A língua inglesa no mundo	- Expansão da língua inglesa: contexto histórico. - A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político.
Comunicação intercultural	- Construção de identidades no mundo globalizado
Habilidades relacionadas ao componente cultural: - Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania. - Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial. - Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Sobre a estrutura utilizada pela BNCC para o ensino fundamental, no tocante ao inglês, Silva Júnior e Fernández (2022) elaboram a seguinte crítica:

Para o ensino fundamental, a BCNN defende seis competências específicas para a língua inglesa e norteia a proposta pedagógica em cinco eixos entendidos como práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, descritos separadamente no documento. Contudo, recomenda-se abordá-los em conjunto, evitando um trabalho fragmentado e descontextualizado das habilidades. O entendimento dessas práticas de linguagem acaba sendo concebido como as antigas situações comunicativas, decorrentes da tradição da abordagem comunicativa, em detrimento de práticas mediante o trabalho e a progressão dos gêneros discursivos, como acontece nas orientações de língua portuguesa, pautadas no princípio metodológico do uso-reflexão-uso dos gêneros. (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2002, p. 233-234)

Em que pesem tais críticas, citadas aqui como registro da existência de posicionamentos de especialistas contrários ao que propõe a BNCC, as informações reunidas na tabela acima se mostram importantes para o processo de construção do que aqui se propõe, ou seja, da definição sobre o que se espera do componente cultural no ensino de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, observa-se que a BNCC do ensino fundamental, quanto ao inglês: a) reforça a necessidade de conhecimento da cultura dos vários países que falam o idioma, inclusive de seu repertório artístico-cultural, em harmonia com documentos anteriores que falavam sobre a chamada pluralidade cultural (multiculturalismo); b) coloca o estudo da variação linguística como essencial para a aprendizagem da língua, inclusive para refutar preconceitos; c) destaca a importância do trabalho com a cultura por meio de uma abordagem intercultural; d) assinala a necessidade de explorar com os alunos a história da língua inglesa, especialmente a sua expansão global durante o processo de colonização. Como elemento novo em relação aos documentos anteriores, tem-se, portanto, a questão do conhecimento da história da língua.

Em relação à BNCC do ensino médio, da seção destinada à área “Linguagens e suas Tecnologias”, é evidente a preocupação com uma abordagem intercultural (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 484), sem ignorar também o multiculturalismo, que na BNCC recebe o sentido de multiplicidade cultural visto nos demais documentos (ibid., p. 485). São explicitadas sete competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio. Dentre elas, destacam-se para este estudo:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (ibid., p. 490)

A BNCC se apresenta, quanto ao inglês no ensino médio, menos detalhista do que a parte dedicada ao ensino fundamental. Para o objetivo deste estudo, relacionado ao componente cultural nas aulas de línguas estrangeiras, não há inovação a ser destacada, mas apenas um reforço do que foi dito anteriormente.

4.5. O componente cultural e a formação inicial do professor de língua espanhola

A análise da literatura, das diretrizes europeias sobre o ensino de línguas, bem como das normas e orientações educacionais brasileiras sobre o tema, possibilita estabelecer um quadro analítico sobre competências e habilidades que os professores em formação nos cursos de licenciaturas em espanhol podem desenvolver, visando uma formação ampliada.

Evidentemente, o requisito primário é a licenciatura ofertar ao futuro discente o contato com manifestações e discussões culturais, relativas ao idioma estudado, ao longo da formação. Não se mostra essencial, e provavelmente nem pertinente, exigir que os cursos de graduação ensinem aos seus alunos, por exemplo, especificidades sobre pintura na América durante o período colonial ou sobre tendências comportamentais na Espanha contemporânea. Isso não significa, porém, que o conteúdo a ser ministrado aos alunos durante a licenciatura seja apartado do componente cultural, como se este fosse um conhecimento à parte a ser visto apenas em disciplinas específicas para tanto. Como foi tratado anteriormente, o componente cultural, como regra, deve acompanhar o ensino da língua espanhola em praticamente todos os seus passos. Por isso, considera-se, para este estudo, que o PPC deve evidenciar, em primeiro lugar, a necessidade de que o componente cultural faça parte da formação do futuro professor.

Além disso, a partir de tudo o que foi visto anteriormente, é possível definir algumas habilidades e competências específicas que devem obrigatoriamente estar presentes nos cursos de formação inicial e que, por isso, devem ser mencionadas no PPC:

- a) Compreender o componente cultural e sua importância no ensino de idiomas:

Conforme visto exaustivamente, a conexão entre língua e cultura é indispensável (BENITO, 2009, p. 494). O primeiro passo é, portanto, habilitar o professor em formação a compreender criticamente⁷⁸ o que é cultura, a conhecer as derivações dessa palavra que importam para o exercício de sua profissão (como monoculturalismo, multiculturalismo, interculturalismo etc.), além de entender a importância de incluir o componente cultural nas atividades de ensino do idioma⁷⁹.

b) Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural:

A cultura, além de variada, está em constante mutação em todas as suas acepções, sociedades, estratos sociais etc. Por outro lado, torna-se tarefa praticamente impossível conhecer todos os detalhes e nuances de uma cultura específica, algo inatingível mesmo para nativos de um determinado idioma. Não se espera, pois, que uma licenciatura se proponha a disponibilizar para os professores em formação informações culturais concernentes aos países e povos falantes do espanhol, com o propósito de transmitir a eles o conteúdo de que precisam⁸⁰. O papel das licenciaturas é outro: cabem a elas capacitar os discentes para que eles aprendam a “aprender cultura”, ou seja, que eles adquiram a habilidade de buscar conhecimentos culturais não apenas durante a graduação, mas também em um processo de formação continuada por longo de toda a carreira profissional⁸¹. Somente com essa habilidade é que eles poderão aperfeiçoar continuamente o domínio do componente cultural.

⁷⁸ Existe a necessidade da incorporação de temáticas que levem a uma abordagem crítica de cultura na formação de professores de línguas, com a introdução de temas ligados a direitos humanos e cidadania democrática, por exemplo. (SALOMÃO, 2015, p. 385)

⁷⁹ Salomão (2015, p. 388) complementa: “Para que isso se concretize, acreditamos ser importante fomentar discussões sobre o conceito de cultura no ensino e aprendizagem de línguas e de temáticas relacionadas a identidade, alteridade e representação na formação inicial e continuada de professores de línguas, assim como a participação em projetos de telecolaboração interinstitucionais (como o Teletandem, por exemplo), que ao colocar as pessoas em contato permite que olhem não somente para ‘o outro’, mas para a interação com o outro, o que coloca a importância da presença do ‘eu’ nessa relação, vista em uma perspectiva de interdependência”.

⁸⁰ Esse também não deve ser o papel do professor frente aos aprendizes da língua espanhola: “Byram, Nichols e Stevens (2001), por sua vez, insistem que o trabalho do professor não é fornecer informações exaustivas e tentar introduzir a sociedade estrangeira na classe para que os alunos aprendam indiretamente. Sua verdadeira tarefa é facilitar a interação dos alunos com alguns aspectos de outra sociedade e suas culturas com o objetivo de relativizar a compreensão de seus próprios valores culturais, crenças e comportamentos, e incentivá-los a investigar a alteridade que os cerca, seja em seu ambiente mais imediato, seja no contexto do compromisso com a alteridade que a internacionalização e a globalização trouxeram para o seu mundo”. (TATO, 2014, p. 220)

⁸¹ Ao tratar de diferenças culturais, Semprini (1999, p. 11) destaca que a “constatada em determinado momento e sociedade, qualquer diferença é, ao mesmo tempo, um resultado e uma condição transitória”. Essa transitoriedade não só das diferenças culturais, mas dos próprios marcos e valores culturais, reforça a necessidade de que o futuro discente seja capacitado a aprender e apreender cultura.

c) Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural:

A missão fundamental do professor não é transmitir um corpo de conhecimentos mais ou menos fechado sobre a(s) cultura(s) do(s) país(es) onde se fala a língua em estudo, mas sim promover a aprendizagem autônoma dos alunos. Evidentemente que haverá, no exercício cotidiano da docência, a transmissão de um conjunto de informações sobre questões culturais do país da língua alvo, mas sem que isso constitua algo fechado e muito menos que seja a tarefa principal do docente. O papel do professor é, com mais destaque, o de mediador entre os alunos e a cultura estrangeira. O professor não precisa se tornar um especialista na cultura do aluno ou um antropólogo profissional, basta que ele mantenha os olhos abertos diante das duas realidades, a estrangeira e a sua, para manter uma certa distância que lhe permita levar uma reflexão permanente sobre os aspectos culturais que afetam ou podem afetar o comportamento linguístico de seus alunos (MIQUEL; SANS, 2004, p. 12). A par da aquisição da competência linguística comunicativa, os professores devem ter em conta como objetivo pedagógico promover nos alunos o interesse, o conhecimento e a abertura a culturas, povos e culturas estrangeiras. países (TATO, 2014, p. 219-220).

Além da expectativa atual de que o professor tenha algum conhecimento sobre a cultura do país cuja língua ensina, espera-se agora também que ele influencie as atitudes de seus alunos. E os professores não poderão fomentar valores interculturais como a reflexão, o contraste e a constante reavaliação de ideias, se não se envolverem primeiro nesta viagem intercultural. O professor deve abandonar a sua posição de mero transmissor ou informador passivo do conhecimento cultural, para se tornar um “mediador cultural”, um agente que opera entre várias culturas; podendo, inclusive, ser considerado um diplomata, devido à sua posição estratégica entre as culturas. Além disso, como Risager aponta com razão (Risager 2001: 250), os professores “devem saber como se armar com percepções básicas sobre a cultura de outros países ou áreas para ensinar seus alunos a atuar como mediadores entre o país ou área em questão e seu próprio país”, porque os intercâmbios estudantis com alunos de outros países são cada vez mais frequentes, ou viagens a países cujas línguas não são estudadas. (BENITO, 2009, p. 497)

Portanto, a licenciatura em espanhol deve habilitar o professor em formação para atuar como mediador cultural, compreendendo o que isso significa e, mais do que isso, adquirindo a habilidade de despertar em seus alunos a consciência e o gosto pelo componente cultural, de maneira, em sua caminhada na nova língua, a ser um constante aprendiz cultural, tal qual seu professor.

d) Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural:

O professor em formação deve adquirir conhecimentos não somente sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras, mas também sobre as abordagens que o componente cultural pode receber no processo ensino-aprendizagem de idiomas. Nesse ponto, um cuidado especial deve ser dado para a capacitação do professor para trabalhar com uma metodologia que privilegie a interculturalidade, sem se concentrar tão somente no diálogo entre a cultura de origem de seus alunos e a de um país específico da língua alvo. Em outras palavras, a licenciatura em espanhol deve capacitar seus professores em formação para trabalhar o componente cultural sob a perspectiva intercultural, sem ignorar a multiplicidade cultural dos vários povos e nações que falam a língua espanhola. Acresça-se a isso a aquisição da habilidade para trabalhar o componente cultural sem incorrer em estereótipos e lugares comuns.

Finalmente, o professor em formação inicial deve ser conscientizado das limitações que enfrentará no trabalho com o componente cultural e como trabalhar com essas limitações. Como destacado pelas OCNEM (SEB, 2006, p. 137):

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

e) Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas:

A licenciatura em espanhol deve habilitar seus alunos não para que terminem a graduação conhecendo todas as variações linguísticas desse idioma, tarefa hercúlea e inatingível. Deve, sim, habilitá-los a buscar e conhecer tais variações, bem como a saber trabalhá-las quando iniciarem suas atuações como professores.

f) Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo:

Finalmente, a BNCC exige, quanto à língua inglesa, que os alunos desenvolvam três habilidades que se relacionam, direta ou indiretamente, com o componente cultural: a) debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania; b) analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial; c) analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.

Na linha do que foi mencionado anteriormente, tendo em vista a disseminação dos dois idiomas (inglês e espanhol) por uma grande quantidade de países, bem como o papel deles no processo de colonização, principalmente nas Américas, as exigências feitas pela BNCC quanto às três habilidades citadas para os alunos de língua inglesa se aplicam igualmente aos alunos de língua espanhola e, por isso, o futuro professor deve ser preparado, durante a graduação, para dominá-las.

5. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

5.1. Universo da investigação

5.1.1. 7UFFS – Chapecó: Curso de Letras Português e Espanhol

A cidade de Chapecó, localizada no oeste do Estado de Santa Catarina, tinha uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 227.587 habitantes no ano de 2021 (IBGE, 2021). Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁸², o último levantamento apontou que ele era de 0,790 (PNUD, 2022), o que a colocou na 67ª posição no ranking entre todos os municípios brasileiros. Quanto ao Produto Interno Bruto (PIB), ele foi calculado pelo IBGE, para o ano de 2019, em R\$ 10.522.379.000,37 (IBGE, 2022a), com o setor de serviços contribuindo com mais da metade desse montante, seguido pela indústria e, com uma participação de menos de 2%, pela agropecuária. A renda per capita foi calculada em R\$ 47.749,34.

⁸² “O objetivo da criação do Índice de Desenvolvimento Humano foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, o IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da ‘felicidade’ das pessoas, nem indica ‘o melhor lugar no mundo para se viver’. Democracia, participação, equidade, sustentabilidade são outros dos muitos aspectos do desenvolvimento humano que não são contemplados no IDH. (...) Atualmente, os três pilares que constituem o IDH (saúde, educação e renda) são mensurados da seguinte forma:

- Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida;

- O acesso ao conhecimento (educação) é medido por:

1. média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e

2. a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança;

- E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência”. (PNUD, 2012)

Figura 5: Cidade de Chapecó - Santa Catarina



Fonte: Prefeitura Municipal de Chapecó (2020).

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada após vários anos de esforço da comunidade da região e de diversas organizações não-governamentais (UFFS, 2020, p. 8), processo que culminou com a aprovação da Lei nº 12.029, em 15 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009). A cidade de Chapecó, em Santa Catarina, foi escolhida para ser a sede da UFFS (ibid., art. 1º), mas a própria Lei definiu que a instituição promoveria uma inserção regional mediante atuação multicampi, com abrangência predominante no norte do Rio Grande do Sul, com campi nos Municípios de Cerro Largo e Erechim, no oeste de Santa Catarina, com campus no Município de Chapecó, e no sudoeste do Paraná e seu entorno, com campi nos Municípios de Laranjeira do Sul e Realeza (ibid., art. 2º). A Lei criou 500 cargos de Professor da Carreira de Magistério Superior e 340 cargos Técnico-Administrativos em Educação (ibid., art. 8º).

No dia 29 de março de 2010, foram iniciadas as aulas nos cinco Campi da UFFS, com o ingresso de 2.160 acadêmicos selecionados com base nas notas do Enem/2009 e com a aplicação da bonificação para os que cursaram o ensino médio em escola pública. Em cada campus, foi realizada programação de recepção aos acadêmicos com o envolvimento da comunidade interna e externa, visando marcar o primeiro dia de

aula na Universidade. Em um diagnóstico sobre os acadêmicos que ingressaram na UFFS neste primeiro processo seletivo, constatou-se que mais de 90% deles eram oriundos da Escola Pública de Ensino Médio e que mais de 60% deles representavam a primeira geração das famílias a acessar o ensino superior. (UFFS, 2020, p. 11-12)

Nos dois primeiros anos de atividades, foi feita uma revisão da redação inicial dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos da instituição, consolidando-se uma concepção de currículo apoiado em um corpo “de conhecimentos organizado em três domínios: Comum, Conexo e Específico, expressos na matriz dos cursos, em componentes curriculares e outras modalidades de organização do conhecimento” (ibid., p. 12). Dentro dessa concepção, o Domínio Comum tem como intenção proporcionar uma formação crítico-social, bem como introduzir o estudante no ambiente universitário. O Domínio Conexo se localiza na “interface entre as áreas de conhecimento, objetivando a formação e o diálogo interdisciplinar entre diferentes cursos, em cada campus” (Ibid.). Finalmente, o Domínio Específico mira uma sólida formação profissional. Assim, tais domínios consubstanciam “princípios articuladores entre o ensino, a pesquisa e a extensão, fundantes do projeto pedagógico institucional” (Ibid.).

Figura 6: UFFS - Campus Chapecó



Fonte: UFFS (2022c).

Doze anos depois do início das aulas na UFFS, a instituição conta, de acordo com as informações extraídas do portal da universidade na internet, com oito cursos de graduação no campus de Cerro Largo, treze em Chapecó, treze em Erechim, onze em Laranjeiras do Sul, um em Passo Fundo (não previsto na Lei nº 12.029/2009 e criado em 2013 com a expansão da Medicina) e sete em Realeza (UFFS, 2022a). Além dos cursos de Letras – Português e Espanhol analisados nesta pesquisa, localizados em Chapecó e Realeza, a UFFS tem um terceiro curso em Cerro Largo, demonstrando a importância que a instituição deu para o ensino da língua espanhola (UFFS, 2022b). Ainda não há, porém, nenhum curso de mestrado ou doutorado nessa área.

Em relação ao curso ofertado no campus de Chapecó, a sua criação foi prevista no documento inicial da UFFS que estabeleceu quais cursos comporiam a nova instituição, dois meses após a sua criação por lei (UFFS, 2009), tendo o primeiro PPC sido elaborado no final de 2010 (UFFS, 2010). A previsão inicial era de oferta de Letras em Português e Espanhol tanto no período matutino quanto no período noturno, com 30 vagas cada um. Posteriormente, o curso passou a ser oferecido apenas no período noturno, com 50 vagas (UFFS, 2015).

De acordo com o PPC (UFFS, 2020, p. 5), o curso é oferecido na modalidade presencial, o grau conferido é de Licenciado em Letras Português e Espanhol, sendo a carga horária total de 3.780 horas, as quais podem ser completadas em um período mínimo de 5 anos e, máximo, de 10 anos. Em relação ao quadro docente, são 21 professores, sendo 20 doutores e uma doutoranda (ibid., p, 261), todos trabalhando em regime de dedicação exclusiva. A distribuição por área de atuação é a seguinte (Ibid.):

Quadro 7: Docentes do curso de Letras da UFFS - Campus Chapecó

Área de atuação	Quantidade de docentes
Língua Espanhola e Linguística Aplicada	4
Literatura Espanhola e Hispano-americana	1
Língua Portuguesa e Linguística	12
Estudos Linguísticos	1
Literatura Brasileira, Teoria e Crítica Literária	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do PPC (UFFS, 2020).

5.1.2. UFFS – Realeza: Curso de Letras Português e Espanhol

A região na qual fica Realeza, cidade localizada no Sudoeste do Estado do Paraná, foi colonizada por migrantes alemães e italianos, que desenvolveram, no início, a agricultura de subsistência e a criação de aves e suínos. Outra atividade econômica que ajudou a impulsionar a cidade foi o extrativismo vegetal. Em 24 de junho de 1963, o município foi criado pela Lei Estadual nº 4.731, por desmembramento de Capanema (2022b).

Figura 7: Cidade de Realeza - Paraná



Fonte: Governo do Estado do Paraná (2022).

A população de Realeza, Santa Catarina, foi estimada pelo IBGE em 16.976 habitantes, no ano de 2021 (IBGE, 2021). Trata-se da cidade brasileira com menor população a ter um curso de licenciatura em espanhol com avaliação 5 no ENADE. Ela fica localizada a 234 quilômetros de Chapecó (ALPHABET, 2022), município catarinense no qual está a sede da UFFS. O PIB de 2019 foi calculado em R\$ 617.702.000,72. O setor de serviços representou pouco mais de 60% desse total, seguido pelo setor da agropecuária e, finalmente, pela indústria. A renda per capita foi calculada em R\$ 36.502,94 (IBGE, 2022a).

Figura 8: UFFS - Campus de Realeza

Fonte: Gazeta do Povo (2020).

Em relação à Universidade Federal da Fronteira Sul, seu histórico e seus dados principais foram mencionados no item anterior. Quanto ao curso de Letras – Português e Espanhol, os documentos indicam que foi criado pelos mesmos atos normativos que criaram o curso em Chapecó e que também foram mencionados no item anterior. A licenciatura é ofertada no período noturno, contando com 30 vagas anuais. O curso compõe-se de uma carga horária total de 3.435 horas, com tempo mínimo de conclusão em 5 anos e tempo máximo em 10 anos. O corpo docente é composto por 20 professores (UFFS, 2022d), incluindo os que lecionam disciplinas diversas daquelas ligadas à língua espanhola.

5.1.3. UFJF: Licenciatura em Letras

O terceiro curso cujo PPC foi analisado localiza-se em Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora. O município da Zona da Mata mineira tinha 577.532 habitantes em 2021, segundo o

IBGE (2021), sendo o quarto mais populoso do Estado. Suas origens se ligam à exploração de ouro ainda na época em que o Brasil era uma colônia portuguesa:

Por volta do ano de 1703, foi construída uma estrada chamada Caminho Novo. Esta ligava a região das minas ao Rio de Janeiro, facilitando o transporte do ouro extraído. Assim, a Coroa Portuguesa tentava evitar que o ouro fosse contrabandeado e transportado por outros caminhos, sem o pagamento dos altos tributos, que incidiam sobre toda extração. O Caminho Novo passava pela Zona da Mata Mineira e, desta forma, permitiu maior circulação de pessoas pela região, que, anteriormente, era formada de mata fechada, habitada por poucos índios das tribos Coroados e Puris. Às suas margens surgiram diversos postos oficiais de registro e fiscalização de ouro, que era transportado em lombos de mulas, dando origem às cidades de Barbacena e Matias Barbosa. Outros pequenos povoados foram surgindo em função de hospedarias e armazéns, ao longo do caminho, como o Santo Antônio do Paraibuna, que daria origem, posteriormente, à cidade de Juiz de Fora. Nesta época, o Império passa a distribuir terras na região, para pessoas de origem nobre, denominada sesmarias, facilitando o povoamento e a formação de fazendas que, mais tarde, se especializariam na produção de café. Em 1853, a Vila de Santo Antônio do Paraibuna é elevada à categoria de cidade e, em 1865, ganha o nome de cidade do Juiz de Fora. Este nome tão característico - Juiz de Fora - gera muitas dúvidas quanto a sua origem. Na verdade, o Juiz de Fora era um magistrado, do tempo colonial, nomeado pela Coroa Portuguesa, para atuar onde não havia Juiz de Direito. Alguns estudos indicam que um Juiz de Fora esteve de passagem na região e hospedou-se por algum tempo numa fazenda e que, mais tarde, próximo a ela, surgiria o povoado de Santo Antônio do Paraibuna. (IBGE, 2022c)

A estimativa mais recente do IDH de Juiz de Fora colocou a cidade em 145º lugar no país, com um índice de 0,778 (PNUD, 2012). O PIB, para o ano de 2019, foi calculado em R\$ 18.695.464.000,85. A renda per capita, por sua vez, foi estimada em R\$ 32.860,04. Quanto à economia da cidade, o setor de serviços responde por cerca de três quartos da economia local, com o restante vindo da indústria e menos de cinco por cento decorrentes da agropecuária (IBGE, 2022a).

Figura 9: Cidade de Juiz de Fora - Minas Gerais



Fonte: Prefeitura de Juiz de Fora (2021).

Em relação à Universidade Federal de Juiz de Fora, trata-se de uma instituição de ensino com mais de 60 anos, tendo sido criada em dezembro de 1960, no governo de Juscelino Kubitschek. Foi a segunda universidade federal do interior do Brasil (a primeira foi em Santa Maria, no Rio Grande do Sul) e, desde 2006, tem em sua estrutura a Faculdade de Letras, conhecida pela sigla FALE (UFJF, 2022b). O curso de Letras é anterior. No banco de dados do e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022), consta a informação de que ele foi criado em 30/10/1947 e entrou em funcionamento em 01/02/1948. Porém, o PPC do curso apresenta uma informação distinta:

O curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora teve sua origem na extinta Faculdade de Filosofia e de Letras (FAFILE), no ano de 1951, com o Decreto Federal 30160 que criava, na ocasião, os cursos de Ciências Sociais, Geografia, História e Letras Clássicas. Com a criação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a FAFILE foi a ela incorporada em 1968 e, em decorrência, o Curso de Letras. (UFJF, 2020, p. 5)

Além disso, não foi localizada a informação de quando começou a ser ofertada a opção de Licenciatura em Língua Espanhola, pois o curso tem uma entrada única. Conforme informado no portal da instituição (UFJF, 2022c), nas licenciaturas ou bacharelado (a UFJF também oferece o curso de Letras nessa modalidade), o candidato ingressa no curso de Letras, sem habilidade pré-definida. Nos dois primeiros semestres, o aluno passa por um ciclo básico comum e, então, poderá escolher uma dentre as seguintes opções: Português, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Latim e o bacharelado em Tradução (Inglês, ou Francês, ou Latim).

Figura 10: UFJF - Faculdade de Letras



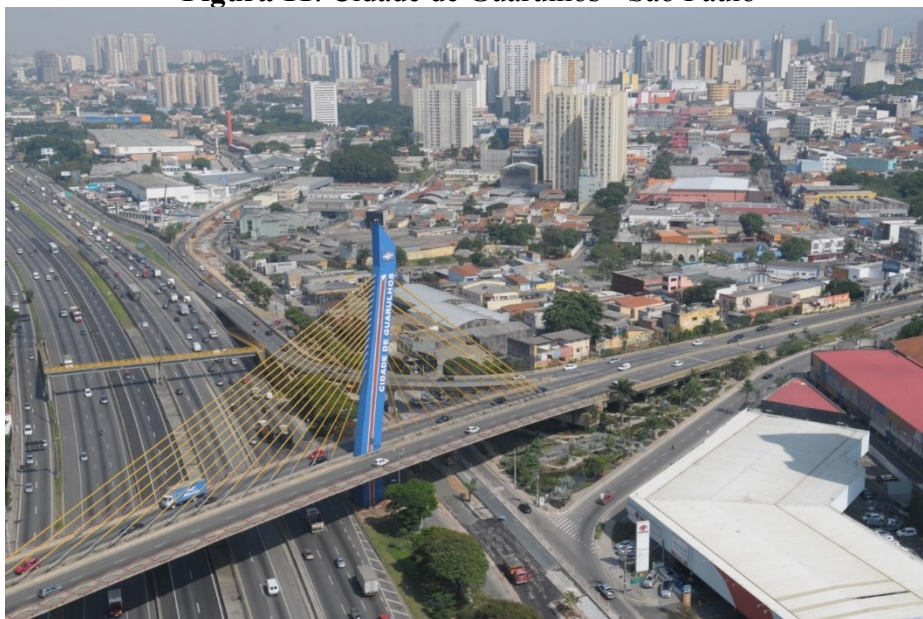
Fonte: UFJF (2022a)

De acordo com informações do PPC (UFJF, 2020, p. 18), são ofertadas 45 vagas no período integral, com ingresso no primeiro semestre, e 45 vagas no período noturno, com ingresso no segundo semestre. Neste último turno, são ofertadas apenas as habilitações em Português e suas literaturas, bem como Espanhol e suas literaturas. O tempo mínimo de integralização da habilitação em Língua Espanhola é de 8 semestres, sendo o tempo regular de 10 semestres. Quanto ao corpo docente, segundo o PPC (ibid., p. 322), são cinco professores com atuação principal na área de Espanhol, todos com doutorado.

5.1.4. UNIFESP: Licenciatura em Letras Português-Espanhol

O campus no qual está instalado o curso de Letras da UNIFESP é localizado na cidade de Guarulhos, na grande São Paulo, conhecida por abrigar o maior e mais movimentado aeroporto internacional do Brasil (AVIAÇÃO BRASIL, 2021). Elevada à condição de cidade em 30 de maio de 1901 (2022b) e com uma população estimada pelo IBGE em 2021 em 1.404.694 habitantes, é a mais populosa cidade do país que não é uma capital de estado (IBGE, 2021). Seu IDH é 0,763 (PNUD, 2012), sendo a 320ª colocada no Brasil nesse quesito, contando com um PIB de R\$ 65.165.261.620,00 em 2019, o que, naquele ano, significou um PIB per capita de R\$ 47.249,21 (IBGE, 2022a).

Figura 11: Cidade de Guarulhos - São Paulo



Fonte: Prefeitura de Guarulhos (2022).

Como universidade, a UNIFESP é uma instituição criada em 15 de dezembro de 1994 pela Lei nº 8.957 (BRASIL, 1994a). Porém, trata-se de uma instituição antiga, cuja origem está na Escola Paulista de Medicina. Essa Escola foi criada em 1933, reconhecida em 1938 pelo Decreto nº 2.703 (BRASIL, 1938a), sendo finalmente federalizada em 1956, pela Lei nº 2.712 (UNIFESP, 2014), apesar de ainda mantendo a denominação de Escola Paulista de Medicina. Em 1964, a instituição foi transformada em estabelecimento isolado de ensino superior de natureza autárquica (BRASIL, 1964). Há registro da criação de uma Universidade Federal de São Paulo na Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, cujo art. 11 criou a “a Universidade Federal de São Paulo (U.F.S.P.) com sede na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo, e que será integrada no Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1960). Porém, tal instituição é a precursora da Universidade Federal de São Carlos, não da atual UNIFESP, que foi criada como tal em 1994.

Figura 12: UNIFESP - Campus de Guarulhos



Fonte: UNIFESP (2022).

A transformação da antiga Escola Paulista de Medicina na Universidade Federal de São Paulo propiciou a expansão da instituição, inclusive com a criação de novos campi:

Em plena expansão do ensino superior público no Brasil, no ano de 2005, a Unifesp, até então uma universidade tradicionalmente da área de saúde, decidiu ampliar suas áreas de conhecimento, firmar-se em novos territórios, criar programas de ações afirmativas, ampliar sua área de abrangência e aumentar o número de estudantes de graduação.

É nesse contexto que o Campus Guarulhos começou a ser idealizado. Em 2006, um grupo de assessores de outras universidades e docentes da área de humanidades atuantes na Unifesp, definiram o projeto pedagógico dos quatro primeiros cursos ofertados no ano seguinte: Pedagogia, Ciências Sociais, História e Filosofia.

Em parceria com o poder público municipal, que garantiu a implantação de sua infraestrutura física, o campus Guarulhos foi inaugurado em março de 2007.

Nesse mesmo ano, juntamente com a adesão da Unifesp ao Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), foram aprovados, no Consu, mais dois cursos para o Campus Guarulhos, Letras e História da Arte, que tiveram sua primeira oferta de vagas no ano de 2010.

A transformação da Unifesp em universidade, colocou o desafio de abrir-se para novos campos do saber, incorporando como objeto de ensino, pesquisa e extensão outras áreas imprescindíveis para o aprofundamento da reflexão sobre os problemas da sociedade brasileira e do mundo contemporâneo. Foi nesta perspectiva que se situou o Projeto Pedagógico do Campus. Os cursos de graduação oferecidos organizaram-se em torno de três eixos de disciplinas: obrigatórias, de domínio conexo (formação complementar) a ser cumprido em cursos diferentes daqueles que os estudantes se originam, e optativas (formação livre). Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), entre outros aspectos, permitem o acesso aos textos originais que fundamentam as tradições de pensamento das respectivas áreas, e ainda à bibliografia crítica produzida em diferentes contextos acadêmicos. (UNIFESP, 2022)

O curso de Letras – Português-Espanhol (denominação utilizada no PPC do curso) foi autorizado a funcionar em dezembro de 2007, com implementação efetiva a partir do primeiro semestre de 2009 (UNIFESP, 2021, p. 14). Com carga horária total de 3.200 horas divididas em dez termos (o PPC não utilizada a palavra “semestre”), o curso é ofertado no turno vespertino e no noturno. São oferecidos tanto o bacharelado (17 vagas por turno) quanto a licenciatura (8 vagas por turno), sendo que os alunos “cursam inicialmente diferentes unidades curriculares correspondentes ao conjunto daquelas dos quatro primeiros termos definidos na matriz curricular” (ibid., p. 10). No final do 4º termo, é feita obrigatoriamente a opção pelo grau (Licenciatura ou Bacharelado). Finalmente, quanto ao corpo docente, o PPC informa que são oito professores na área de Língua Espanhola e suas Literaturas, todos eles em regime de dedicação exclusiva, sendo sete doutores e um mestre (ibid., p. 158-159).

5.1.5. UFRPE: Licenciatura em Letras – Português e Espanhol

O curso Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco é localizado na cidade de Recife. Apesar de ter sido elevada à condição de cidade e sede municipal apenas em 05 de dezembro de 1823, a origem da atual capital de Pernambuco é mais

antiga e remonta “à terceira década do Século XVI, quando era uma estreita faixa de areia protegida por uma linha de arrecifes que formava um ancoradouro. Devido as suas características físicas favoráveis, o local passou a abrigar um porto” (IBGE, 2022d). O centro da capitania era então Olinda, mas Recife acabou se desenvolvendo a partir de 1630, pois os invasores holandeses se estabeleceram em suas terras, “seja porque o sítio de Olinda não favorecia aos seus interesses militares e comerciais, seja pela semelhança do Recife com a Holanda” (Ibid.). Assim, colonos, soldados, habitantes de Olinda e imigrantes judeus iniciaram a ocupação da Vila do Recife.

Figura 13: Cidade do Recife - Pernambuco



Fonte: Prefeitura do Recife (2022).

Recife é a cidade mais populosa dentre as que abrigam os cursos analisados nesta pesquisa, com uma população estimada em 1.661.017 habitantes no ano de 2021 (IBGE, 2021), contando com mais de quatro milhões de pessoas na região metropolitana. O IDH foi estimado em 2010 em 0,772 (PNUD, 2012), colocando-a em 210º lugar no ranking nacional, sendo o PIB e o PIB per capita calculados em 2019 em, respectivamente, R\$ 54.691.223.460,00 e R\$ 33.232,26 (IBGE, 2022a).

A UFRPE é uma instituição centenária. “Sua história tem início com a criação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária do Mosteiro de São Bento, em Olinda, no dia 3 de novembro de 1912” (UFRPE, 2019, p. 13). Na década de 1930, a instituição foi estatizada e passou a se chamar Escola Superior de Agricultura de Pernambuco – ESAP.

Em 1947, através do Decreto Estadual nº 1.741, foram reunidos a ESAP, o Instituto de Pesquisas Agronômicas, o Instituto de Pesquisas Zootécnicas e o Instituto de Pesquisas Veterinárias, constituindo, assim, a Universidade Rural de Pernambuco – URP. Em 1955, através da Lei Federal nº 2.524, a Universidade foi federalizada, passando a fazer parte do Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior vinculado ao Ministério da Agricultura. Após a federalização, a URP elaborou o seu primeiro estatuto, em 1964, com base na LDB de 1961. Com a promulgação do Decreto Federal nº 60.731, de 19 de maio de 1967, a instituição passou a denominar-se oficialmente Universidade Federal Rural de Pernambuco. (ibid., p. 13)

A licenciatura em Letras – Português e Espanhol foi criada em 2008, tendo iniciado suas atividades em 2009 (ibid., p. 08).

Figura 14: UFRPE - Campus do Recife



Fonte: UFRPE (2020).

O curso funciona no período noturno, oferecendo 80 vagas anuais. A carga horária total é de 3.600 horas, com previsão de integralização em 4,5 anos (UFRPE, p. 08). O corpo docente conta com 21 profissionais (19 doutores e 2 mestres), sendo cinco deles das áreas de conhecimento ligadas à língua espanhola (ibid., p. 221-223).

5.1.6. Quadro resumo dos cursos

Tabela 6: Resumo dos cursos

Instituição	Curso	Cidade	Estado	Início	Vagas anuais	Turno⁸³	Carga Horária	Sem.
UNIFESP	Letras - Português e Espanhol	Guarulhos	SP	2009	100	V/N	3200	10
UFRPE	Letras - Português e Espanhol	Recife	PE	2009	80	N	3600	9
UFFS	Letras - Português e Espanhol	Realeza	PR	2010	30	N	3435	10
UFFS	Letras - Português e Espanhol	Chapecó	SC	2010	50	N	3780	10
UFJF	Letras	Juiz de Fora	MG	1948	90	I/N	3845	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respectivas fontes bibliográficas citadas para cada curso.

5.2. Análise dos Projetos Pedagógicos

5.2.1. Introdução

O conteúdo mínimo dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras é determinado pela Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação. (CNE/CES, 2002)

Essa norma indica que o PPC é o instrumento que dá as diretrizes básicas e estruturantes sobre o ensino e a aprendizagem nos cursos de Letras. Apresenta, ao mesmo tempo, um caráter programático (aquilo que deve ser buscado pela comunidade acadêmica – docentes, discentes e corpo técnico) e um caráter vinculante (aquilo que não serve apenas de guia, mas é impositivo, como o conjunto de disciplinas ofertadas, a carga horária de cada uma etc.).

Por conta disso, e pelo que foi tratado sobre o PPC, tal documento foi tomado como objeto de estudo quanto ao componente cultural. E, dentro dele, foram analisados três capítulos específicos: objetivos do curso, perfil do egresso e componente curricular.

⁸³ V = Vespertino; N = Noturno; I = Integral.

O propósito foi avaliar se, e de que maneira, o componente cultural estava presente nesses itens dos respectivos projetos. Para tanto, foi feita a leitura do PPC de cada um dos cursos selecionados, anotando-se as presenças das seguintes competências e habilidades, conforme definido na seção anterior:

Quadro 8: Competências e habilidades

Competência / Habilidade	Identificador
Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola	A
Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas	B
Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural	C
Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural	D
Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural	E
Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas	F
Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo	G

Fonte: Elaborado pela autora a partir da seção anterior.

O uso dos identificadores somente ocorreu quando necessário para evitar repetições de textos. Para facilitar a leitura da análise dos projetos, a tabela dos identificadores foi inserida no rodapé de cada página, permitindo a conferência a cada citação.

É importante reiterar que o PPC representa, exceto em seus trechos vinculantes, o que o curso deve ser. Ainda que, na prática, nem tudo aquilo que está no PPC consiga ser aplicado, mesmo que nem todos os objetivos sejam alcançados ou que os egressos não saiam com todas as competências previstas, é essencial que se insira no projeto pedagógico tudo o que o curso deveria ser, segundo definido pela comunidade acadêmica. Isso porque se trata de um projeto. Se algo que o curso deveria alcançar ou ofertar não está nem em seu projeto pedagógico estruturante, como esperar que a execução da licenciatura alcance aquele objetivo ou habilite os alunos para aquela competência específica? Por essas razões, a análise que se faz a seguir se mostra pertinente, assim como se mostram importantes as críticas elaboradas. Conforme apreendido da leitura e análise da literatura e das normas educacionais brasileiras, há competências imprescindíveis que devem ser dominadas pelo formando em Letras Espanhol quanto ao componente cultural. O primeiro passo para garantir o domínio de tais competências é justamente assegurar que elas façam parte, de forma clara e expressa, do projeto pedagógico do curso.

Como reflexão final a esta introdução à análise dos PPC, registra-se que o que está em análise é um documento escrito, cujo texto pode ser objeto de interpretação distinta conforme quem o lê. Em variados trechos, a presença do componente cultural e a classificação segundo a

tabela de identificadores, estruturada para este estudo, mostrou-se clara e indene de dúvidas. Em outros, porém, a referência se apresentou de forma não tão clara, dificultando, inclusive, a classificação com base no rol de competências/habilidades.

Por isso, o que se lê a seguir é a interpretação desta pesquisadora sobre os documentos, interpretação essa elaborada em bases objetivas e científicas. Contudo, assim como ocorre em qualquer interpretação de texto, as conclusões a seguir estão sujeitas a críticas e, eventualmente, o enquadramento de um ou de outro trecho do PPC em determinada classificação de competência/habilidade pode ser submetido a questionamentos.

5.2.2. O componente cultural nos objetivos dos cursos

Por geralmente virem nas partes iniciais do PPC, os objetivos de cada curso foram os primeiros capítulos a serem analisados.

Segundo o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, “o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (CNE/CES, 2001, p. 30). Portanto, é da essência de tais licenciaturas a capacitação focada na interculturalidade. O PPC deveria, assim, ao tratar dos objetivos do curso, mencionar a referida capacitação.

A tabela a seguir especifica o que foi encontrado:

Quadro 9: O componente cultural nos objetivos dos cursos

Instituição	Pg.	Texto
UFFS – Chapecó	36	Objetivo geral: - Formar professores para atuar de modo crítico e ético na educação básica, com sólido conhecimento teórico-metodológico relativo (...) às manifestações culturais da (...) língua espanhola, com atenção ao cenário plurilíngue que compõe a região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul, particularmente o oeste catarinense.
	36	Objetivos específicos: Propiciar espaços de interlocução que analisem o processo de produção histórica (...) da língua espanhola, observando-se os aspectos políticos, geográficos e sociais que constituem cada cultura, além do contexto de inserção dessas línguas no oeste catarinense, considerados os aspectos históricos e atuais (a exemplo das ondas migratórias) de constituição de um cenário linguístico local pungente. (36)

UFFS – Realeza	36	Objetivo geral: O Curso de Letras - Português e Espanhol – Licenciatura tem por objetivo geral formar professores críticos, com conhecimento teórico-metodológico (relativo à estrutura, ao funcionamento e às manifestações culturais da língua portuguesa e da língua espanhola), fomentando a construção e a socialização do conhecimento e sensibilizando o estudante para uma atuação comprometida, na docência, na gestão educacional e na coordenação pedagógica, nos diferentes espaços sociais, especialmente em se tratando da atuação na educação básica pública.
	36	Objetivos específicos: - propiciar espaços de interlocução que analisem os processos de produção histórica, política, geográfica, social e cultural das línguas portuguesa e espanhola em suas diversidades. (36)
UFJF	7	Por esse motivo, o curso de Licenciatura em Letras da UFJF, mais que formar analistas de linguagens com proficiência de uso linguístico em português e/ou língua estrangeira moderna ou clássica, tem preparado profissionais capacitados à transposição didática de tais conteúdos nos diversos contextos educacionais, de forma reflexiva. Essa dimensão do profissional formado em Letras-Licenciatura produz um impacto considerável na sociedade, visto que o professor da área de linguagem é o profissional mais apto a diagnosticar e resolver problemas nas áreas de leitura e escrita, bem como a implementar programas de ensino de línguas que levem à abertura de fronteiras culturais e científicas, saberes que são fundamentais para o processo de aprendizagem em todos os campos do conhecimento.
	10	Além disso, outro objetivo que o curso de Letras da UFJF busca alcançar é o da defesa e manutenção da multiplicidade cultural. É sabido que, embora, em sua maior parte, a população brasileira seja monolíngue, mesmo em nosso país a paisagem sociolinguística revela a permanência de dezenas de línguas e culturas, entre aquelas línguas indígenas, europeias e de origem africana. A experiência do bilinguismo ou do multilinguismo é fator de empoderamento, enriquecimento cultural e abertura de fronteiras e perspectivas sem paralelos. Dada sua relevância, essa questão faz parte dos conteúdos transversais do curso e é abordada tanto em disciplinas obrigatórias quanto eletivas (Ex. Estudos Comparados de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, Tópicos de Estudos Linguísticos: Sociolinguística, Oficina de LE: Variação e Mudança em Inglês, dentre outras).
UNIFESP		O PPC da UNIFESP não menciona, na seção dedicada aos objetivos, o componente cultural específico de países e povos de língua espanhola.
UFRPE		O PPC da UFRPE não menciona, na seção dedicada aos objetivos, o componente cultural específico de países e povos de língua espanhola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura dos PPC.

Nota-se que as licenciaturas da UNIFESP e da UFRPE sequer mencionam o componente cultural nos objetivos dos respectivos cursos.

O PPC da UFFS – Chapecó, por sua vez, é explícito ao falar que é objetivo geral do curso formar alunos com sólidos conhecimentos quanto às manifestações culturais da língua espanhola (A)⁸⁴ e que estejam conscientes do cenário plurilíngue, o que se liga diretamente às

⁸⁴ As letras maiúsculas mencionadas ao longo do texto dizem respeito aos identificadores estabelecidos no item 5.2.1.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

variações linguísticas (F). Há também uma preocupação, na parte dos objetivos específicos, com a parte histórica do desenvolvimento do idioma (G).

Outro PPC que contém referências ao componente cultural é o da UFFS – Realeza. Consta, quanto aos objetivos gerais, que o curso deverá preparar o futuro professor quanto ao conhecimento teórico-metodológico relativo às manifestações culturais da língua espanhola (A). E, na parte dos objetivos específicos, faz referências relativamente sutis à parte histórica do idioma (G), bem como à sua diversidade (F).

Finalmente, o PPC da UFJF aborda o componente cultural de forma bastante superficial, seja nos objetivos gerais, ao falar da abertura de fronteiras culturais (A), seja nos objetivos específicos, ao mencionar a multiplicidade cultural e as variações linguísticas (F).

Da leitura de cada documento, a conclusão a que se chega é que, como regra, o PPC não faz referências detalhadas ao componente cultural na parte destinada aos objetivos do curso. Em alguns casos, o documento não chega sequer a mencionar a formação intercultural em tal capítulo.

5.2.3. O componente cultural no perfil do egresso

O perfil dos formandos é um elemento essencial e obrigatório dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras, conforme determina o art. 2º do Parecer CNS/CES 18, de 13 de março de 2002. É um capítulo do PPC que se conecta diretamente com aquele relativo aos objetivos do curso, especificando o que se espera de resultado do processo formativo ao longo de toda a licenciatura.

Os cursos analisados apresentaram, quanto ao perfil do egresso no PPC, uma presença mais constante do componente cultural. Por essa razão, optou-se pela separação dos cursos em quadros distintos, iniciando-se pela UFFS – Chapecó:

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

Quadro 10: Perfil do egresso no PPC da UFFS - Chapecó

Instituição	Pg.	Texto
UFFS – Chapecó	39-40	<p>No âmbito específico, o Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pretende formar profissionais que sejam capazes de lidar com as linguagens, nos contextos oral e escrito, e com a interculturalidade, construindo e propagando uma visão crítica da sociedade, ou seja, o egresso de Letras deve ser um profissional cujo perfil seja caracterizado pelas capacidades de:</p> <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico; (...) - desenvolvimento de uma postura acadêmico-científica frente às questões relacionadas à aquisição, ao desenvolvimento e à variação da língua portuguesa e da língua espanhola, em especial na região de abrangência da UFFS, com capacidade para fazer frente à promoção de políticas linguísticas que valorizem e preservem a diversidade linguístico-cultural do oeste de Santa Catarina; - percepção da relação entre conhecimentos linguísticos e literários e o entendimento de contextos interculturais, principalmente nas situações que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, da língua espanhola e de suas respectivas literaturas; - promoção de uma educação voltada para o respeito aos direitos humanos e para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. <p>Assim, em consonância com os objetivos propostos para o Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, o licenciado deve dominar o uso das línguas, objeto de seus estudos, em termos de suas características culturais, estruturais e funcionais, mantendo-se atento às variedades das línguas e das culturas. (p. 39-40)</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura dos PPC.

O PPP da UFFS – Chapecó ressalta a importância de o egresso saber lidar com a interculturalidade, o que pressupõe a compreensão do componente cultural e sua importância no ensino de idiomas (B). Além disso, o egresso de tal licenciatura deve estar apto a trabalhar com variações linguísticas (F). Percebe-se, pois, um destaque considerável não só para o contato geral com conteúdos e manifestações culturais (A), mas também para a diversidade cultural e a interculturalidade, as quais refletem, logicamente, nas variações linguísticas.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

Quadro 11: Perfil do egresso no PPC da UFFS - Realeza

Instituição	Pg.	Texto
UFFS – Realeza	37	<p>O Curso de graduação em Letras - Português e Espanhol - Licenciatura pretende formar profissionais que sejam capazes de lidar com as linguagens e com a diversidade cultural – construindo e propagando uma visão crítica da sociedade, para além de uma formação que contemple conhecimentos teórico-conceituais (gerais, específicos e pedagógicos), os quais, articulados a reflexões sobre a prática, possibilitem a atuação do egresso como profissional capaz de lidar com questões de língua(gem), da gestão educacional, da coordenação pedagógica e dos processos de produção e difusão do conhecimento.</p> <p>(...)</p> <p>Nesse sentido, a formação deste egresso deve pressupor as seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, estético, histórico, cultural, político e ideológico; - construção de relações entre conhecimentos linguísticos e literários e contextos interculturais, principalmente nas situações que envolvem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, da língua espanhola em suas diversas manifestações textuais; <p>(37)</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura dos PPC.

Apesar de fazer parte da mesma instituição que a licenciatura anterior, o curso da UFFS – Realeza não traz em seu PPC referências acerca o componente cultural no perfil dos egressos, como revela a tabela acima. Há uma preocupação com a questão cultural (A), evidentemente, bem como referência à interculturalidade (B e), mas sem qualquer aprofundamento nessa área.

Quadro 12: Perfil do egresso no PPC da UFJF

Instituição	Pg.	Texto
UFJF	12	<p>O curso de Letras forma profissionais aptos ao tratamento da informação em linguagem verbal nas modalidades oral e escrita, nos diversos gêneros comunicativos e enquadres sociocognitivos em que ela se apresenta. Especificamente, forma (...) educadores em contextos não-formais, tais como museus e bibliotecas; pesquisadores de língua, cultura e educação; assessores nas áreas de linguagem, comunicação, cultura e ensino...</p>
	12-13	<p>Considerando as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a formação do profissional que atua na área de Letras, espera-se do egresso do Curso de Licenciatura em Letras da UFJF as seguintes características gerais:</p> <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • consciência das consequências políticas, culturais e éticas do trabalho do profissional da linguagem na sociedade contemporânea.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura dos PPC.

O PPC da UFJF é ainda mais sintético, na seção do perfil do egresso, quanto ao componente cultural. Ao definir que o curso forma pesquisadores em cultura, bem como que se

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

espera do formando que tenha consciência das consequências culturais da linguagem na sociedade contemporânea, o máximo que se tem é a criação de um vínculo com a necessidade de um contato geral como questões culturais (A). Em resumo, não qualquer outra informação que possibilite identificar uma preocupação mais direta e expressa do curso, nessa parte, com as competências e habilidades que o egresso precisa dominar quanto ao componente cultural.

Quadro 13: Perfil do egresso no PPC da UNIFESP

Instituição	Pg.	Texto
UNIFESP	21	<p>A formação na Licenciatura em Letras - Português-Espanhol deverá permitir ao aluno desenvolver as seguintes competências gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● desenvolver e/ou aperfeiçoar suas capacidades de expressão oral e escrita em português e em espanhol, assim como a aptidão para síntese, análise crítica e elaboração discursiva em suas diversas variações; ● refletir sobre língua, literatura e patrimônio cultural e suas relações com a produção e a aquisição do conhecimento, os processos de aprendizagem e a constituição do sujeito; ● identificar as relações entre língua, literatura e cultura e refletir sobre elas; ● construir e articular um repertório epistemológico, estético e cultural fundamental para a leitura, interpretação, análise e crítica de textos de variados gêneros e registros;
	21-22	<p>Espera-se que o egresso da Licenciatura em Letras - Português-Espanhol da Unifesp tenha desenvolvido as seguintes habilidades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● compreensão crítica das condições de uso e capacidade de domínio da norma culta das línguas portuguesa e espanhola nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica, bem como a compreensão livre de preconceitos e estereótipos a respeito da variação constitutiva de todas as línguas naturais; ● reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político, artístico e histórico; ● domínio e articulação de um repertório científico, estético e cultural que se constitua em ferramenta de leitura, análise, interpretação e crítica de textos de variados gêneros, considerando suas implicações para os processos de ensino-aprendizagem e de formação docente, no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos;

Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura dos PPC.

O PPP da UNIFESP, por sua vez, mostra-se bem mais conectado com o componente cultural que o da UFJF, extraindo-se do conjunto de orientações sobre o perfil do egresso uma preocupação constante sobre o tema, preocupação essa que resta evidente, dentre outros trechos, quando o texto fala que o aluno deve ser capaz de construir e articular um repertório cultural fundamental quanto aos diversos tipos de textos (A). Há destaque, registre-se, para a aquisição da competência geral quanto às variações linguísticas (F). Ao mencionar a necessidade de o formando conseguir refletir sobre patrimônio cultural e suas relações com a produção e

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

aquisição do conhecimento, bem como com os processos de aprendizagem, o PPC indica a necessidade de que o egresso compreenda o componente cultural e sua importância para o ensino de idiomas (B), bem como compreenda e domine os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural (E). Não há, porém, uma menção expressa à questão da interculturalidade, nem quanto à evolução histórica da língua espanhola no mundo, além de nada se falar sobre a necessidade de o aluno ser um constante aprendiz cultural ou de se habilitar para ser um mediador ou um incentivador cultural.

Quadro 14: Perfil do egresso no PPC da UFRPE

Instituição	Pg.	Texto
UFRPE	21	O Curso de Letras pretende formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, conforme apontam o parecer sobre as Diretrizes Curriculares de formação superior, o qual nos esclarece ainda que: Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.
	22	Além de uma formação específica, o profissional formado pelo curso de Letras da UFRPE/Dois Irmãos será preparado para uma inserção cidadã em debates que envolvam não só as questões culturais, sociais e econômicas, como também as do desenvolvimento humano e da própria docência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura dos PPC.

Encerrando a análise do perfil do egresso, destaca-se que o PPC da UFRPE é expresso ao mencionar a competência intercultural que se espera dos formandos, conhecimento esse em sintonia com a literatura e as normas educacionais brasileiras sobre o ensino de línguas estrangeiras, conforme foi analisado na seção anterior. O PPC também ressalta a importância de o formando conhecer as manifestações culturais (A) e as variações linguísticas (F).

5.2.4. O componente cultural na organização curricular

5.2.4.1. Metodologia de análise dos componentes curriculares

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

A seção do PPC dedicado à estruturação curricular dos cursos de licenciatura em Letras, como regra, é o mais extenso, pois são detalhadas todas as disciplinas (obrigatórias e optativas), inclusive com informações sobre as respectivas referências bibliográficas. Por esse motivo, a análise foi feita de forma individual, por cada curso.

Fez-se a leitura de cada um dos componentes curriculares e, em relação àqueles que abordavam, direta ou indiretamente, as competências e habilidades relacionadas ao componente cultural, foram transcritos nesta tese os dados básicos de identificação, seguido de uma breve análise sobre a disciplina. Para que o texto não perdesse a fluidez e a leitura não se tornasse cansativa, foram inseridas algumas notas de rodapé com informações e comentários adicionais sobre os componentes curriculares, os quais não eram imprescindíveis para a discussão, mas poderiam enriquecê-la.

Em relação à seleção dos componentes curriculares para análise, foram descartados apenas aqueles que se referiam exclusivamente à língua portuguesa, sem aproveitamento para a área do espanhol nem mesmo como base teórica. Por outro lado, se o componente curricular, apesar de não abordar especificamente a língua espanhola, mostrou-se relevante para o desenvolvimento de fundamentos estruturantes sobre o tema, como a compreensão de conceitos ligados à cultura, por exemplo, ele foi selecionado para análise. Quanto a cada competência/habilidade, ela foi marcada como presente em uma disciplina se abordada ainda que parcialmente. Assim, por exemplo, se determinado componente curricular abordava a história da língua espanhola, mas não o papel atual do idioma no mundo, esse fato não impediu que ele fosse classificado como uma disciplina que contempla o identificador G.

Em relação às disciplinas de literatura espanhola, elas não foram analisadas, tendo em vista se inserirem, de forma inerente, à questão do componente cultural, tornando-se desnecessário o aprofundamento em cada uma delas.

Quanto à ordem de apresentação, ela seguiu a sequência constante em cada um dos PPC.

5.2.4.2. UFFS – Chapecó

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

a) História da Fronteira Sul

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GCH292
Créditos / Horas:	04 / 60
Localização no PPC (página):	86
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, G

A disciplina tem como objetivo “Compreender o processo de formação da região sul do Brasil por meio da análise de aspectos históricos do contexto de povoamento, despovoamento e colonização”. A ementa indica que o foco é o processo de desenvolvimento histórico na região em que é localizado o campus da UFFS, próximo às fronteiras do Brasil com a Argentina e o Paraguai. Embora não seja um componente cultural vinculado especificamente à língua espanhola, trata-se de uma disciplina que pode permitir ao aluno compreender o que é cultura⁸⁵, o que é o componente cultural (B), debater diferenças culturais, bem como conhecer um pouco do desenvolvimento histórico do idioma naquela região específica⁸⁶ (G).

b) Estudos da Língua Espanhola (I, II e III)

Tipo:	Obrigatórias
Código da disciplina:	GLA355 (I), GLA360 (II), GLA363 (III)
Créditos / Horas:	5/75 (I), 4/60 (II), 4/60 (III)
Localização no PPC (página):	88 (I), 97 (II), 102 (III)
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, B, C, E, F

⁸⁵ Algumas obras citadas nas referências bibliográficas da disciplina podem colaborar bastante nesse sentido, tais como: a) CUCHE, Denys. **A noção de cultura das Ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999; b) HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992; c) PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Fronteiras culturais** – Brasil, Uruguai, Argentina. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

⁸⁶ Esse talvez seja o foco principal da disciplina, cuja ementa é a seguinte: “Construção dos sentidos históricos. Noções de Identidade e de Fronteira. Invenção das tradições. Processos de povoamento, despovoamento e colonização. Conflitos econômicos e políticos. Choques culturais no processo de colonização. Questão indígena, cabocla e afrodescendente”.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

As três disciplinas foram reunidas em uma só análise porque possuem exatamente a mesma ementa: “A compreensão e a produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros do discurso. O discurso como prática social. Estudo da língua espanhola: aprofundar aspectos linguísticos e culturais a partir dos gêneros do discurso trabalhados”. Os objetivos também são semelhantes (desenvolver as quatro habilidades linguísticas, com base nos diferentes gêneros do discurso, sob a perspectiva de aspectos culturais, sociolinguísticos, fonéticos e gramaticais), diferenciando-se basicamente quanto ao nível, que vai do básico (I) ao avançado (III). Apenas na terceira das disciplinas é agregada uma informação adicional ao objetivo, acerca da análise contrastiva entre o espanhol e o português, análise essa ausente nos objetivos das disciplinas I e II. Da mesma maneira, as referências bibliográficas básicas são comuns às três disciplinas e, quanto às referências complementares, apenas a disciplina III agrega duas novas obras.

O componente cultural está inserido no desenvolvimento das três disciplinas, o que permite ao aluno, ao longo de cada uma delas, ter contato com manifestações culturais dos países de língua espanhola (A). Além disso, a bibliografia das duas primeiras indica a obra “Las variedades de la lengua española y su enseñanza”⁸⁷, que trabalha diretamente com as variações linguísticas (F).

Da bibliografia também se extraem outras competências e habilidades relacionadas ao componente cultural que podem ser desenvolvidas nessas três disciplinas. Nesse sentido, por exemplo, há livros que tratam de cinema⁸⁸ (A, E) e de música⁸⁹ (E). Soma-se a esse acervo a obra “Todas las voces: curso de cultura y civilización B1”, comum a todas elas, e que pode agregar bastante conhecimento na área para os alunos (A, B, C, E):

Em primeiro lugar, o livro tenta refletir uma ideia de cultura aberta e em mudança: com base em informações sobre diferentes países e regiões de língua espanhola; propor temas do passado e do presente; acomoda vários aspectos da cultura, tanto o que é considerado emblemático e consagrado, quanto o cotidiano – mesmo marginal – e que fundamenta a comunicação; não foge de aspectos polêmicos e tenta mostrar diferentes pontos de vista sobre si mesmos.

Em segundo lugar, os conteúdos culturais e linguísticos estão estreitamente interligados, uma vez que as atividades nos convidam a trabalhar a linguagem

⁸⁷ FERNÁNDEZ, F. M. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2017.

⁸⁸ AIXLÀ, E.; ÁLVAREZ, G.; ANFRUNS, M. **Clase de cine: actividades para la visualización de películas en español**. Madrid: Difusión, 2009.

⁸⁹ MARTÍNEZ, M. **Clase de Música A1-C1: actividades para el uso de canciones en la clase de español**. Madrid: Difusión, 2012.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

utilizada em cada disciplina (léxico, estruturas sintáticas, tipologia textual) e que é diferente consoante o tema tratado (a sua História, a Gastronomia, Economia).

Por fim, as atividades propostas (compreensão, expressão, interação e mediação) atendem às necessidades dos alunos: contribuem para a prática e aprimoramento da competência linguística comunicativa; ajudam a desenvolver a competência intercultural, pois estimulam a reflexão e o contraste entre seus referentes culturais e os da cultura da língua que estão aprendendo; Além disso, favorecem o contato com o mundo real, propondo tarefas comunicativas para cada sujeito, semelhantes às que poderiam ser realizadas na vida real, e também tarefas de exploração e expansão na Internet. (SALLÉS; GARCÍA, 2011)

Em síntese, são três disciplinas consecutivas que podem contribuir de forma relevante para o aprimoramento das competências e habilidades relacionadas ao componente cultural, caso a bibliografia recomendada seja efetivamente adotada.

c) Introdução ao Pensamento Social

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GCH291
Créditos / Horas:	04 / 60
Localização no PPC (página):	98
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B

A disciplina, que não é direcionada especificamente para a área de língua espanhola, tem como objetivo “proporcionar aos estudantes o contato com as ferramentas conceituais e teóricas que lhes permitam interpretar e analisar científica e criticamente os fenômenos sociais, políticos e culturais”. Em sua bibliografia, há ao menos uma obra⁹⁰ que pode ajudar o aluno na compreensão do componente cultural (B), ainda que não vinculado ao ensino de idiomas.

d) Didática

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GCH833
Créditos / Horas:	04 / 60
Localização no PPC (página):	103
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, E

⁹⁰ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

A disciplina aborda, dentre outros temas, o planejamento nos espaços pedagógicos institucionais e suas interconexões políticas, sociais e culturais. Nas referências, consta o livro “Construção multicultural da igualdade e da diferença”⁹¹. É, portanto, uma disciplina que, mesmo sem uma referência direta e específica às competências e habilidades selecionadas para esta tese, pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão do que é cultura (B). Relevante também é o texto “A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta”⁹², que pode auxiliar na compreensão dos métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural (E).

e) Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Língua Espanhola

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA385
Créditos / Horas:	03 / 45
Localização no PPC (página):	131
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, C, E

A disciplina tem como objetivo estabelecer bases metodológicas e práticas para o ensino da língua e da literatura observando os aspectos culturais, de gêneros do discurso, as quatro habilidades linguísticas e o processo avaliativo. Para tanto, são indicadas algumas obras⁹³ que auxiliam principalmente na compreensão e domínio dos métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural (E), ajudando também na compreensão do componente cultural e sua

⁹¹ SANTOS, B. S. **A Construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

⁹² CANDAU, Vera Maria. **A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

⁹³ Os livros e artigos são os seguintes: a) ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000; b) CONCHA, M. G. **La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua**. Madrid: La Catarata, 2004; c) LOBATO, J. S.; PÉREZ, A. S.; GARGALLO, I. S. Marco Común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas: propuestas para la enseñanza de ELE. **Carabela**, Madrid, n. 58, p. 5-23, 2005; d) RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. España: Cambridge University, 1998; e) ESTEVEZ, C. M.; FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, Y. **El componente cultural en la clase de E/LE**. Madrid: Edelsa, 2006; f) MIQUEL LÓPEZ, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **RedELE**, España, v. 1, 2004.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

importância no ensino de idiomas (B). Como consequência desse conteúdo, o aluno também se habilita a ser um constante aprendiz cultural (C).

f) Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola I – Ensino Fundamental

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA387
Créditos / Horas:	06 / 90
Localização no PPC (página):	134
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, E

A ementa e os objetivos da disciplina não mencionam expressamente o componente cultural. Porém, a bibliografia de referência toca no assunto. Nesse sentido, uma obra importante é “Didática crítica intercultural: aproximações”⁹⁴, que pode auxiliar na compreensão tanto do componente cultural (B) quanto na forma como ele pode ser abordado nas aulas de língua espanhola (E). Duas outras obras, também referenciadas na disciplina “Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino da Língua Espanhola”, complementam o desenvolvimento dessa última competência (E)⁹⁵.

g) Projetos de Extensão II

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA388
Créditos / Horas:	02 / 30
Localização no PPC (página):	135
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, E

Dois pontos se destacam em relação a esse componente curricular. O primeiro deles é sua ementa, que prevê a “Prática extensionista com temática relacionada ao Multiculturalismo”.

⁹⁴ CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

⁹⁵ São elas: a) CONCHA, M. G. **La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua**. Madrid: La Catarara, 2004; b) RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. España: Cambridge University, 1998.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

O segundo é a obra de referência “Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas”⁹⁶. Esses dois pontos podem contribuir para o desenvolvimento tanto do conhecimento quanto ao componente cultural (B) como da maneira como ele pode ser trabalhado em sala de aula (E).

h) Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola II – Ensino Médio

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA393
Créditos / Horas:	05 / 75
Localização no PPC (página):	140
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, E

A leitura deste componente curricular levou às mesmas conclusões alcançadas quanto à disciplina “Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola II – Ensino Fundamental”, dadas as similaridades entre as ementas, objetivos e referências bibliográficas.

i) Prática Oral em Língua Espanhola

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA401
Créditos / Horas:	04 / 60
Localização no PPC (página):	151
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, E, F

A disciplina trabalha com a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso através da prática oral dirigida, reforçando registros linguísticos específicos. O objetivo é aprimorar a competência oral em situações formais e informais de uso da língua espanhola, com a perspectiva de elaboração de atividades didáticas para o ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, a bibliografia indica tanto um contato com manifestações culturais ligadas ao

⁹⁶ MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2013.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

espanhol (A), quanto ao desenvolvimento do domínio relacionado aos métodos de trabalho do componente cultural (E) e, finalmente, o domínio das variações linguísticas (F)⁹⁷.

j) A Música na Aula de Língua Espanhola

Tipo:	Optativa
Código da disciplina:	GLA468
Créditos / Horas:	02 / 30
Localização no PPC (página):	220
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, E, F

A disciplina aborda a música nas aulas de língua estrangeira, bem como a criação e planejamento de atividades de ensino e aprendizagem de língua espanhola empregando a música como recurso. O objetivo é utilizar a música como recurso didático-pedagógico na aula de língua espanhola, abordando conteúdos linguísticos e culturais. Trata-se, portanto, de uma disciplina que trabalha diretamente com o componente cultural, colocando o aluno em contato com manifestações culturais de países de língua espanhola (A), bem como habilitando-o a trabalhar com o referido componente nas salas de aula (E).

k) O Cinema na Aula de Língua Espanhola

Tipo:	Optativa
Código da disciplina:	GLA510
Créditos / Horas:	02 / 30
Localização no PPC (página):	222
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, E, F

⁹⁷ Algumas obras que podem auxiliar no desenvolvimento de tais competências: a) ÁLVAREZ, A. I. **Hablar en español: la cortesía verbal, la pronunciación estandar del español**. Oviedo: Nobel, 2005; b) KOTSCHI, T.; OESTERREICHER, W.; ZIMMERMANN, K. **El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica**. Michigan: Vervuert, 1996; c) ANDRADE, O. G. **Interlúngua oral e léxico de brasileiros**. Londrina, Eduel: 2011; d) MARTINEZ, M. D.; ORDEIG, I. **Las expresiones coloquiales B1: practica tu español**. Madrid: SGEL, 2007; e) MIRANDA, J. A. **Usos coloquiales del español**. Madrid: Colegio de España, 1996.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
 B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
 C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
 D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
 E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
 F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
 G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

Reiteram-se aqui os comentários feitos em relação à disciplina anterior, pois as estruturas e objetivos são os mesmos, apenas se substituindo a música pelo cinema.

l) Língua e Cultura Espanhola

Tipo:	Optativa
Código da disciplina:	GLA497
Créditos / Horas:	02 / 30
Localização no PPC (página):	229
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, G

A disciplina se propõe a abordar o panorama da história da Espanha e o processo de expansão da língua espanhola, assim como a influência da língua e da cultura espanhola nas Américas e a cultura na Espanha atual. O objetivo, conforme consta no PPC, é propiciar ao futuro profissional de letras o contato com a língua e a cultura da Espanha e o reconhecimento dos aspectos significativos que conformam o âmbito cultural do país ibérico. Trata-se, pois, de uma disciplina que atende de forma plena à necessidade de habilitar o discente para conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo (G), além de apresentar a ele, nesse processo, manifestações culturais dos países hispanofalantes (A).

m) Língua e Cultura Hispano-Americana

Tipo:	Optativa
Código da disciplina:	GLA498
Créditos / Horas:	02 / 30
Localização no PPC (página):	230
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, G

Reiteram-se aqui os comentários feitos em relação à disciplina anterior, pois as estruturas e objetivos são os mesmos, apenas se substituindo a Espanha pelos países hispano-americanos.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

n) Cultura e Arte dos Países de Língua Espanhola

Tipo:	Optativa
Código da disciplina:	GLA487
Créditos / Horas:	02 / 30
Localização no PPC (página):	234
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A

Segundo a ementa, a disciplina promove o estudo da produção artística e cultural dos séculos XX e XXI dos países de língua espanhola e sua relação com os contextos históricos, políticos, sociais e culturais. O objetivo é compreender os contextos nos quais determinadas produções cinematográficas, musicais e literárias foram geradas, expandindo o referente cultural e linguístico do estudante com o objetivo de consolidar e ampliar sua formação. Se as duas disciplinas anteriores se concentravam principalmente no desenvolvimento histórico da língua espanhola e de suas manifestações culturais, ou seja, deitavam o olhar sobre o passado mais remoto, aqui se propõe a apresentar aos alunos conteúdos culturais mais contemporâneos (A).

5.2.4.3. UFFS – Realeza

Por pertencer à mesma instituição que o curso de Chapecó, a licenciatura em Letras da UFFS – Realeza compartilha parte da estrutura curricular. As seguintes disciplinas são idênticas nos dois cursos:

- História da Fronteira Sul
- Introdução ao Pensamento Social

Além disso, a disciplina “A Música na Aula de Língua Espanhola” (Chapecó) tem a mesma ementa e o mesmo objetivo que a disciplina “Trabalho com a Música na Aula de Língua Espanhola” (Realeza), diferenciando-se apenas quanto às referências bibliográficas. Portanto-

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
 B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
 C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
 D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
 E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
 F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
 G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

reiteram-se as considerações feitas na análise do PPC da UFFS – Chapecó quanto a essas três disciplinas.

a) Estudos da Língua Espanhola I

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA233
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	76
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, B, E, F

A disciplina informa, em sua ementa, que serão vistos os aspectos culturais dos povos pertencentes aos países hispanofalantes (A), tendo como objetivos principais apropriar-se de conhecimentos fundamentais sobre a língua espanhola e sobre as culturas dos povos pertencentes aos países hispanofalantes. A bibliografia da disciplina Estudos I abre a possibilidade para o professor trabalhar a cultura na Espanha⁹⁸ (A); a compreensão do componente cultural e de sua importância no ensino de idiomas (B), bem como os métodos de trabalho do componente cultural (E)⁹⁹; assim como as variações linguísticas (F)¹⁰⁰.

b) Estudos da Língua Espanhola II

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA247
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	80
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, F, G

⁹⁸ BALEA, A.; RAMOS, P. **Viva la Cultura en España**. Madrid: Enclave-ELE, 2007.

⁹⁹ a) SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes, 2005. BRYAM, M.; M. FLEMING. b) **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

¹⁰⁰ PENNY, Ralphe. **Variación y cambio en español**. Versión esp. de Juan Sánchez Méndez. Madrid: Gredos, 2004.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

A segunda disciplina de componentes curriculares denominada “Estudos da Língua Espanhola” também informa, em sua ementa, a abordagem dos aspectos culturais dos povos pertencentes aos países hispanofalantes (A). Na parte dos objetivos, há uma evolução e a busca é pela compreensão da composição dos gêneros do discurso abordados, levando em conta seu emprego situacional e sua capacidade de produzi-los adequadamente, nos contextos sociais e escolares (A). A bibliografia sugere um tema não trabalhado na disciplina anterior, qual seja a história da língua espanhola e a sua importância dos dias atuais (G), ao menos em relação à América Hispânica¹⁰¹. A cultura na Espanha contemporânea é tratada em outra obra (A)¹⁰², mantendo-se, ainda, a análise das variações linguísticas, a partir da mesma obra citada na disciplina anterior (F).

c) Estudos da Língua Espanhola III

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA252
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	86
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A

A terceira disciplina dessa série não apresenta referência bibliográfica relacionada direta e especificamente com o componente cultural, mas mantém, em sua ementa, a proposta de trabalhar “aspectos culturais dos povos pertencentes aos países hispanofalantes” (A).

d) Estudos da Língua Espanhola IV: Fonética e Fonologia

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA256
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	93
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	F

¹⁰¹ ALBERT, M. A., ARDANAZ, F. *Hispanoamérica Ayer y hoy*. Madrid: SGEL, 2002.

¹⁰² VIÑES MILLET, C. *La cultura en la España contemporánea*. Madrid: Edelsa, 1991.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

A quarta disciplina da série, assim como a terceira, não apresenta referência bibliográfica relacionada direta e especificamente com o componente cultural, o mesmo ocorrendo em relação à ementa, exceto acerca das variações linguísticas (F). Quanto a estas, os objetivos da disciplina são compreender e distinguir as diferenças fonéticas segundo a região hispanofalante, ou seja, miram justamente a variedade linguística nas diversas regiões que falam o idioma.

e) Estudos da Língua Espanhola V: Morfossintaxe

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA261
Créditos / Horas:	02/30
Localização no PPC (página):	100
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, G

A disciplina tem como objetivo conhecer a estrutura morfossintática da língua espanhola. Para tanto, sua bibliografia indica obras que abordam a questão do plurilinguismo (B)¹⁰³, bem como da evolução histórica da língua espanhola (G)¹⁰⁴.

f) História das Línguas Românicas

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	GLA251
Créditos / Horas:	02/30
Localização no PPC (página):	84
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	F, G

A disciplina se propõe a estudar, entre outras coisas, os processos de formação das línguas românicas, com ênfase no espanhol e no português. O objetivo é desenvolver

¹⁰³ CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

¹⁰⁴ RAMIREZ LUENGO, José Luis. **Breve historia del español de América**. Madrid: Arco Libros, 2007.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

competências básicas de análise de fatos de linguagem do português e do espanhol, sob perspectivas históricas, étnico-raciais e culturais. Portanto, é uma disciplina apta a auxiliar os futuros professores a conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo (G), constatação essa reforçada pela bibliografia sugerida¹⁰⁵. Além disso, da bibliografia também se extrai um trabalho com as variações linguísticas (F)¹⁰⁶.

g) Tópicos Especiais em Línguas e Cultura Hispânicas

Tipo:	Optativa
Código da disciplina:	GLA2327
Créditos / Horas:	02/30
Localização no PPC (página):	165
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, B, G

Segundo a ementa, a disciplina trabalha a abordagem aprofundada de questões referentes à língua espanhola (gramática, história, ensino) e da cultura de países hispanófonos (música, cinema, teatro, dança, costumes) (A). O objetivo é aprofundar os tópicos estudados, desenvolvendo o raciocínio crítico e o interesse pela pesquisa em língua castelhana. A bibliografia indicada apresenta obras que trabalham a história e a importância da língua (G)¹⁰⁷, bem como a história da cultura nos países hispanofalantes (A)¹⁰⁸, as quais também possibilitam uma compreensão mais ampla do que é o componente cultural e de sua importância para o ensino do idioma (B)¹⁰⁹.

¹⁰⁵ Citam-se as seguintes obras: a) ALATORRE, Antonio. **Los 1001 años de la lengua española**. México: Tezontle, 2000; b) LAPESA MELGAR, Rafael. **Historia de la lengua española**. 9. ed. Madrid: Gredos, 1997.

¹⁰⁶ THUN, H. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria (Org.). **Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

¹⁰⁷ QUILLIS, Antonio. **La lengua española en el mundo**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002.

¹⁰⁸ São várias obras nesse sentido: a) BRADY, Agnes Marie. **Historia de la cultura hispanoamericana**. Nova Iorque: Macmillan, 1996; b) MONLEÓN, José B. **Del franquismo a la posmodernidad: cultura española 1975-1990**. Madrid: Akal, 1995; c) GIL GUERRA, Carmen. **Nexos. Actividades de cultura y civilización españolas**. Madrid: SGEL, 2000; d) VIÑES MILLET, C. **La cultura en la España contemporánea**. Madrid: Edelsa, 1986; e) QUESADA Sebastián, **Curso de civilización española**. Madrid: SGEL, 1996; f) SOARES SCHLINDWEIN, Denise. FERNANDES, Neiva. **Lunfardo: das origens do tango a uma das expressões culturais da Argentina**. – Unijuí – In: MERCOSUL e suas relações internacionais. Comissão do MERCOSUL e Assuntos Internacionais. Porto Alegre: A Assembleia Legislativa do RS, 2005.

¹⁰⁹ Acrescenta-se, quanto a esta última competência, mais uma obra: HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

5.2.4.4. UFJF

a) Espanhol I, II, III e IV

Tipo:	Obrigatórias
Código da disciplina:	LEM040 (I), LEM041 (II), LEM101 (III), LEM 102 (IV)
Créditos / Horas:	04/60 (cada disciplina)
Localização no PPC (página):	92 a 97
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, F

A apresentação das ementas do curso de Letras da UFJF difere um pouco daquela constante nos PPC dos dois cursos da UFFS anteriormente analisados. Não há, ao contrário dos dois anteriores, informação sobre os objetivos da disciplina. Por outro lado, é detalhado o seu programa, ou seja, aquilo que será cobrado ao longo do semestre, informação ausente nas ementas da UFFS.

Quanto a essas quatro disciplinas, que são sequenciais, seus programas e bibliografias indicam que elas são voltadas basicamente para a parte de linguística, sem tópicos específicos relacionados ao componente cultural. Porém, em todas as ementas consta que será feita uma abordagem dos registros culto e coloquial e de aspectos culturais do universo hispânico (A, F).

b) Espanhol V

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	LEM110
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	97 e 98
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	F, G

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
 B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
 C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
 D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
 E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
 F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
 G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

A ementa da disciplina indica um enfoque na fonética e na fonologia espanholas, com abordagem da diversidade linguística (F). Além disso, como resta evidente da leitura do programa, aborda-se em detalhes a história da língua espanhola (G)¹¹⁰.

c) Espanhol VI

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	LEM113
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	99 e 100
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, B, E, F

A última das disciplinas da série é bastante rica quanto ao componente cultural. A ementa é assim redigida:

Discussões teóricas e práticas sobre as especificidades da língua espanhola: sua heterogeneidade, pluralidade cultural e interculturalidade; aspectos estruturais e funcionais da língua; sintaxe; argumentação oral e escrita. Estudos contrastivos entre o Espanhol e o Português do Brasil.

A ementa, aliada ao programa, indica que a disciplina proporciona ao aluno o aprimoramento de sua competência relativa ao conhecimento das manifestações culturais (A), à compreensão do componente cultural e sua importância no ensino de idiomas (B), à compreensão e domínio dos métodos de trabalho do componente cultural (E), além do conhecimento relativo às variações linguísticas (F).

d) Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira

Tipo:	Obrigatória
--------------	-------------

¹¹⁰ O programa da disciplina demonstra o aprofundamento do tema: 2. História da Língua Espanhola 2.1. Origens 2.1.1. Os povos primitivos 2.1.2. A invasão romana 2.1.3. As invasões germânicas 2.1.4. A invasão árabe e a Reconquista 2.2. Influências linguísticas no espanhol 2.2.1. Substratos linguísticos prerromanos 2.2.2. O latín 2.2.3. Influência germânica 2.2.4. Influência árabe 2.3. O espanhol como língua romance 2.4. O espanhol atual. Na bibliografia, por sua vez, consta a seguinte obra: LAPESA, Rafael. **Historia de la Lengua Española**. Madrid: Gredos, 1981.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

Código da disciplina:	LEM118
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	149/150
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, E

A disciplina faz parte da formação pedagógica e dos estágios de línguas estrangeiras. Segundo sua ementa, por meio dela os alunos terão contato com as diferentes abordagens, teorias e pesquisas relacionadas à aquisição de línguas estrangeiras, objetivando adquirir subsídios teóricos e práticos para compreender o processo de ensino/aprendizagem de idiomas (E). São trabalhados também aspectos sociolinguísticos envolvidos na aquisição de segunda língua.

No programa da disciplina, consta que serão discutidos temas como bilinguismo e plurilinguismo, o que pode trazer conhecimento sobre a importância do componente cultural no ensino de idiomas (B).

e) Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	LEM133
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	151/152
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, F

Essa é outra disciplina que faz parte da formação pedagógica e dos estágios de línguas estrangeiras. Em seu programa, consta como conteúdo o seguinte: “A sala de aula de LE: línguas em contato, culturas em contato” (E). Quanto à bibliografia, é prevista uma obra que discute transculturalidade e educação (B)¹¹¹.

f) Questões Filosóficas Aplicadas à Educação

¹¹¹ CAVALCANTI, Marilda C. & BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Tranculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

Tipo:	Obrigatória
Código da disciplina:	EDU054
Créditos / Horas:	04/60
Localização no PPC (página):	309
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B

A disciplina, que não é específica da área de língua espanhola, mas é de cumprimento obrigatório por seus alunos, tem em seu programa um item destinado a debater o que é o homem e sua cultura, discussão que pode ajudar na compreensão do componente cultural e, indiretamente, de sua importância no ensino de idiomas (B).

5.2.4.5. UNIFESP

a) Língua Espanhola I, II, III, IV, V e VI

Tipo:	Obrigatórias
Horas:	60 (cada)
Localização no PPC (página):	54 a 58, 112
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, F

As cinco disciplinas sequenciais possuem ementas com poucos pontos divergentes, havendo mudanças mais significativas na bibliografia. Quanto ao componente cultural, que não é identificado diretamente nos títulos das obras recomendadas, ele está presente nas ementas, sendo que as cinco disciplinas preveem a “reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem de E/LE e sobre a diversidade linguística e cultural dos países de língua espanhola” (A, F). Da mesma maneira, as cinco disciplinas preveem a prática integrada da compreensão e produção oral e escrita, tendo como viés fundamental as relações entre os discursos e as práticas sociais. Ao relacionar a língua às práticas sociais, pode-se depreender que serão trabalhadas as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola (A).

b) Tópicos em Linguagem, Cultura e Sociedade

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

Tipo:	Optativa
Horas:	60
Localização no PPC (página):	93
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B

A disciplina se propõe a discutir, entre outros temas, a relação entre linguagem e cultura, bem como entre linguagem e identidade (B).

c) Letramentos e Ensino de Línguas

Tipo:	Optativa
Horas:	60
Localização no PPC (página):	126
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B

Segundo a ementa, a disciplina propõe uma reflexão sobre os modos de produção, compreensão e interpretação de representações textuais, verbais e visuais. Busca ainda discutir como, dentro do contexto da globalização e digitalização do conhecimento, ideologias, valores e suas representações textuais criam discursos que competem para aquisição de poder dentro da sociedade. Em sua bibliografia, indica uma obra que permite ao aluno aprofundar seu conhecimento sobre o componente cultural e sua importância no ensino de idiomas (B)¹¹².

5.2.4.6. UFRPE

a) Fundamentos da Língua Espanhola I

Tipo:	Obrigatória
Horas:	60
Localização no PPC (página):	59
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, F

¹¹² ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I – Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade**. Campinas: Pontes, 2012.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
 B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
 C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
 D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
 E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
 F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
 G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

A disciplina é uma introdução aos estudos sobre a língua espanhola e o universo hispanofalante, incluindo referentes socioculturais (A). A bibliografia prevê obra específica para trabalhar variações linguísticas (F)¹¹³.

b) Fundamentos da Língua Espanhola III

Tipo:	Obrigatória
Horas:	90
Localização no PPC (página):	71 e 72
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, B, E, F

A ementa da disciplina prescreve que será abordado o desenvolvimento das compreensões leitora e auditiva e das produções escritas e orais, a partir de estudos mais aprofundados dos funcionamentos linguístico-discursivos de gêneros textuais produzidos em língua espanhola, com ênfase no debate dos estereótipos e nas relações entre o Brasil e o mundo hispanofalante. Enfatizando esta última parte, o conteúdo programático prevê um tópico para estudar Cultura, multiculturalismo e interculturalismo, debatendo a relação entre o Brasil e o universo hispanofalante (A, B). Depreende-se de outro tópico, no qual é prevista a abordagem da desconstrução dos estereótipos sobre o Brasil e sobre o universo hispanofalante, a possibilidade de o aluno ser levado a uma reflexão sobre os métodos de trabalho do componente cultural nas aulas de língua espanhola (E). Finalmente, tem-se a bibliografia dando sequência ao trabalho de análise das variações linguísticas (F)¹¹⁴.

c) Língua, Linguagem e Gêneros Textuais em Língua Espanhola

Tipo:	Obrigatória
Horas:	60
Localização no PPC (página):	92, 93
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	B, E

¹¹³ FERNÁNDEZ, F. M. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madri: Editorial Arco/Libros, S.L., 2010.

¹¹⁴ Idem à nota anterior.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.

B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.

C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.

D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.

E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.

F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.

G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

A disciplina, que se propõe a fazer um estudo teórico sobre o tratamento das diferentes concepções de língua, linguagem e gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para brasileiros, prevê, em seu conteúdo programático, a abordagem das concepções de cultura, multiculturalismo e interculturalidade, além de interlíngua e plurilinguismo (B, E)¹¹⁵.

d) Metodologia do ensino de Língua Espanhola e de suas Literaturas

Tipo:	Obrigatória
Horas:	90
Localização no PPC (página):	98, 99
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	E

A disciplina não faz referência direta ao componente cultural, mas seu programa prevê a abordagem de vários métodos de ensinamentos de línguas estrangeiras, assim como de importantes documentos normativos (PCN, OCN, BNCC), os quais abordam o componente cultural nas aulas de idiomas (E).

e) Estágio Supervisionado Obrigatório – Língua Espanhola e suas Literaturas

Tipo:	Obrigatória
Horas:	150
Localização no PPC (página):	104, 105
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	E

Embora a disciplina não mencione diretamente o componente cultural em sua ementa ou seu conteúdo programático, a bibliografia indica a possibilidade de aperfeiçoamento da

¹¹⁵ Da bibliografia, destaca-se a seguinte obra: SERRANI, S. **Discurso e Cultura na Aula de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

compreensão e domínio dos métodos de trabalho do componente cultural nas aulas de língua espanhola (E)¹¹⁶.

f) Cultura Hispânica

Tipo:	Optativa
Horas:	60
Localização no PPC (página):	143
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, B

Trata-se de uma disciplina diretamente voltada para o componente cultural, que se propõe a fazer um estudo panorâmico das culturas hispânicas e suas características sócio-históricas culturais. O conteúdo programático prevê o estudo dos seguintes tópicos: 1. Conceitos e definições de cultura 2. A língua como delimitação cultural: impasses e possibilidades. 3. Visão das identidades das culturas hispânicas 4. Identidades não hispânicas: culturas paralelas ou culturas integradas? 5. Manifestações artísticas: pintura e escultura 6. Manifestações artísticas: fotografia e cinema 7. Manifestações artísticas: teatro, música e dança (A, B).

g) História da Língua Espanhola

Tipo:	Optativa
Horas:	60
Localização no PPC (página):	143, 144
Competências / Habilidades relacionadas ao componente cultural:	A, F, G

Outra disciplina voltada diretamente para o componente curricular, que se propõe a estudar a formação sócio-histórica e linguística da língua espanhola, seu processo evolutivo e suas variantes peninsulares e americanas (A, F, G).

¹¹⁶ Nesse sentido: a) ARLAN, F. **Didáctica del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre, 1996; b) MARTÍN, J.P, POZA, A. et al. **Lengua, Cultura y Literatura Aplicadas a la Enseñanza-aprendizaje de E/LE**. Recife: Bagaço, 2008.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

5.2.5. Compilação dos dados sobre a presença do componente cultural nos PPC

A análise dos três pontos selecionados nos PPC (objetivos, perfil do egresso e organização curricular) permitiu levantar os dados que constam nas tabelas seguintes.

Na primeira sequência de tabelas, foram mencionados os identificadores encontrados em cada um deles, possibilitando uma visão geral do que consta nos projetos dos cinco cursos. Não foi levada em conta a quantidade de vezes em que o PPC abordou determinada competência/habilidade, mas apenas se houve a abordagem em cada um dos três pontos analisados.

Quadro 15: Competência/Habilidade A em cada PPC

Competência/Habilidade "A": Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola			
Curso	Objetivos	Perfil do Egresso	Organização Curricular
UFFS – Chapecó	X	X	X
UFFS – Realeza	X	X	X
UFJF	X	X	X
UNIFESP	-	X	X
UFRPE	-	X	X

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Quadro 16: Competência/Habilidade B em cada PPC

Competência/Habilidade "B": Compreender o componente cultural e sua importância no ensino de idiomas			
Curso	Objetivos	Perfil do Egresso	Organização Curricular
UFFS – Chapecó	-	X	X
UFFS – Realeza	-	X	X
UFJF	-	-	X
UNIFESP	-	X	X
UFRPE	-	-	X

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Quadro 17: Competência/Habilidade C em cada PPC

Competência/Habilidade "C": Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural			
Curso	Objetivos	Perfil do Egresso	Organização Curricular
UFFS – Chapecó	-	-	X

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

UFFS – Realeza	-	-	-
UFJF	-	-	-
UNIFESP	-	-	-
UFRPE	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Quadro 18: Competência/Habilidade D em cada PPC

Competência/Habilidade "D": Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural			
Curso	Objetivos	Perfil do Egresso	Organização Curricular
UFFS – Chapecó	-	-	-
UFFS – Realeza	-	-	-
UFJF	-	-	-
UNIFESP	-	-	-
UFRPE	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Quadro 19: Competência/Habilidade E em cada PPC

Competência/Habilidade "E": Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural			
Curso	Objetivos	Perfil do Egresso	Organização Curricular
UFFS – Chapecó	-	X	X
UFFS – Realeza	-	X	X
UFJF	-	-	X
UNIFESP	-	X	-
UFRPE	-	-	X

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Quadro 20: Competência/Habilidade F em cada PPC

Competência/Habilidade "F": Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas			
Curso	Objetivos	Perfil do Egresso	Organização Curricular
UFFS – Chapecó	X	X	X
UFFS – Realeza	X	-	X
UFJF	X	-	X
UNIFESP	-	X	X
UFRPE	-	X	X

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

Quadro 21: Competência/Habilidade G em cada PPC

Competência/Habilidade "G": Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo			
Curso	Objetivos	Perfil do Egresso	Organização Curricular
UFFS – Chapecó	X	-	X
UFFS – Realeza	X	-	X
UFJF	-	-	X
UNIFESP	-	-	-
UFRPE	-	-	X

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Como síntese de todos os dados das tabelas acima, temos então os seguintes resultados:

Quadro 22: Quadro geral das competências/habilidades por instituição

Curso	Objetivos	Perfil do Egresso	Organização Curricular
UFFS – Chapecó	A, F, G	A, B, F	A, B, C, E, F, G
UFFS – Realeza	A, F, G	A, B, E	A, B, E, F, G
UFJF	A, F	A	A, B, E, F, G
UNIFESP	-	A, B, E, F	A, B, F
UFRPE	-	A, F	A, B, E, F, G

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

A tabela a seguir, por sua vez, trata especificamente dos componentes curriculares, apurando a quantidade de disciplinas em que cada competência/habilidade é mencionada direta ou indiretamente. Optou-se por um quadro mais detalhado, no qual os valores encontrados para cada identificador foram separados em três letras: 1) letra O, para as disciplinas obrigatórias; 2) letra E, para as disciplinas não obrigatórias (chamadas de eletivas e/ou de optativas, conforme a nomenclatura adotada por cada instituição; 3) letra T, para a soma da quantidade de disciplinas obrigatórias e não obrigatórias que abordam a competência/habilidade. Além disso, foram exibidas informações sobre o total de disciplinas, considerado o conjunto dos cinco cursos, que mencionam cada identificador, bem como o total de identificadores por cada curso.

Os dados encontrados foram os seguintes:

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

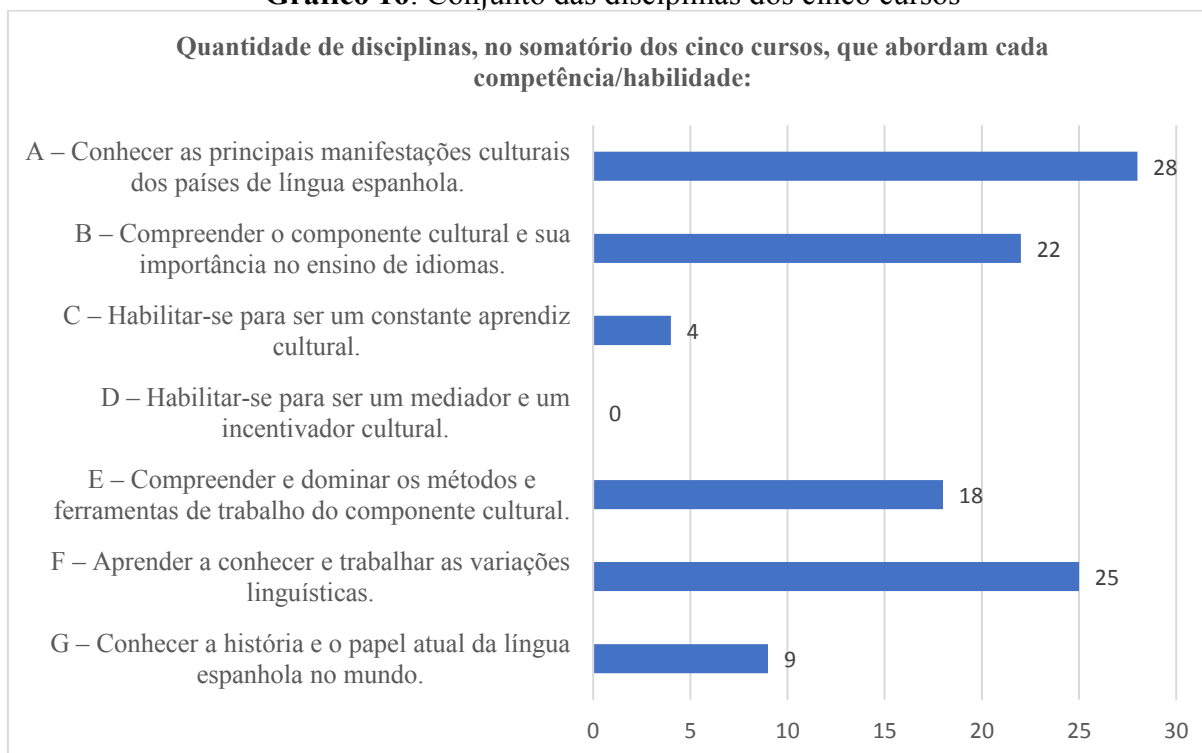
- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

Quadro 23: Quadro-resumo da presença do componente cultural nas disciplinas

Curso	Identificador																				
	A			B			C			D			E			F			G		
	O	E	T	O	E	T	O	E	T	O	E	T	O	E	T	O	E	T	O	E	T
UFFS Chapecó	4	5	9	10	0	10	4	0	4	0	0	0	9	2	11	3	2	5	1	2	3
UFFS Realeza	3	1	4	2	1	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	0	4	3	1	4
UFJF	5	0	5	4	0	4	0	0	0	0	0	0	2	0	2	7	0	7	1	0	1
UNIFESP	6	0	6	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	6	0	0	0
UFRPE	2	2	4	2	1	3	0	0	0	0	0	0	4	0	4	2	1	3	0	1	1
Total Identificador:	28			22			4			0			18			25			9		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Desta última tabela, que é relativamente complexa, pode-se extrair um importante dado e apresentá-lo de maneira mais simplificada, o qual mostra quais são as competências/habilidades abordadas em mais disciplinas, considerando o conjunto de projetos analisados:

Gráfico 16: Conjunto das disciplinas dos cinco cursos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos dos PPC.

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

5.2.6. Avaliação dos resultados encontrados nos PPC

Os dados coletados permitem que se chegue a algumas conclusões. Quanto aos destinados aos objetivos dos cursos, em cada PPC, restou evidente que eles se ocupam de maneira lacunar o componente cultural. É certo que essa parte do PPC não se presta a detalhar competências e habilidades a serem adquiridas pelos futuros professores. Isso não afasta a necessidade, contudo, de que o documento estabeleça sobre a formação cultural dos alunos como sendo um dos objetivos primordiais dos cursos de Letras. Por isso, não se compreende o silêncio de documentos como o da UNIFESP e da UFRPE sobre o tema. Mesmo no caso dos cursos da UFFS, a presença do componente cultural dentre os objetivos dos cursos merece ênfases, posto que, conforme estabelecem as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, a intencionalidade educativa de tais graduações é formar profissionais interculturalmente competentes (CNE/CES, 2001, p. 30).

Em relação ao seguinte analisado em cada PPC, destinado ao perfil do egresso, nenhum dos projetos mencionou as competências, que compõem o quadro analítico anteriormente construído, para uma formação interculturalmente competente dos futuros professores de língua espanhola. Embora essa parte do PPC tenha se mostrado mais vinculada ao paradigma de uma formação multiculturalmente orientada para o tema, com todos os cursos prevendo, direta ou indiretamente, que o egresso deva ter ao menos um relativo domínio do componente cultural, nenhum documento mencionou de forma direta e explícita a necessidade de que os alunos sejam habilitados para ser constantes aprendizes culturais, muito menos para ser mediadores e incentivadores nessa esfera. De forma idêntica, nenhum curso previu que seus egressos devem conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo, assim como a questão das variações linguísticas, mencionada com constância pela literatura e pelas normas educacionais brasileiras.

Finalmente, quanto à organização curricular, os projetos dos cursos foram mais abrangentes em relação ao componente cultural, restando apenas uma competência/habilidade (D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural) que não foi abordada, direta ou indiretamente, pelo PPC de nenhuma das licenciaturas. Por outro lado, apenas a primeira e

Gabarito dos identificadores das competências/habilidades:

- A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola.
- B – Compreender o componente cultural, incluindo a questão da interculturalidade, e sua importância no ensino de idiomas.
- C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural.
- D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural.
- E – Compreender e dominar os métodos e ferramentas de trabalho do componente cultural.
- F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas.
- G – Conhecer a história e o papel atual da língua espanhola no mundo.

a sexta competências (A – Conhecer as principais manifestações culturais dos países de língua espanhola; F – Aprender a conhecer e trabalhar as variações linguísticas) constaram em todos os projetos.

As estruturas curriculares, apesar de serem os capítulos mais conectados ao componente cultural, apresentaram algumas falhas que merecem atenção. A análise de cada disciplina levou em conta a ementa, os objetivos (quando disponíveis), o programa (quando disponível) e a bibliografia. Em uma quantidade relevante de casos, a menção à competência/habilidade relacionada ao componente cultural constou tão somente nas referências da disciplina e, em muitos casos, tão somente nas referências complementares. Esse fato representa lacuna dos PPC em relação ao tema estudado nesta tese. Ainda que a competência/habilidade conste nas referências, isso não significa necessariamente que ela será abordada na sala de aula, seja por não constar na ementa e/ou nos objetivos e no programa, seja por estar, como dito, em uma obra que não é obrigatória. Outro fato importante é que, em muitos casos, a disciplina abordava apenas parte da competência/habilidade, deixando, por vezes, conteúdos importantes sem serem trabalhados.

Sobre cada uma das licenciaturas, o PPC analisado que mais vocaliza o componente cultural foi o da UFFS – Chapecó, aproximando-se das concepções defendidas neste estudo. O projeto da UNIFESP, por outro lado, mostrou-se mais distante de tais concepções, deixando de mencionar competências/habilidades muito importantes, como o conhecimento da história da língua espanhola e o papel atual do idioma no mundo (G).

Conforme constatado, todos projetos requerem, em maior ou menor grau, uma aproximação em relação ao componente cultural. Algumas competências/habilidades destacadas, como a C (habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural) e a D (habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural), mostraram-se ainda mais carentes de visibilidade. Essas duas competências/habilidades poderiam constar, ao menos, no perfil do egresso, de maneira a orientar os professores formadores sobre a necessidade de incorporá-las ao longo do curso. Aliás, tanto a parte dos objetivos da licenciatura quanto a do perfil do egresso poderiam tratar o componente cultural e as competências a ele relacionadas.

Enfim, se, por um lado, os projetos das cinco melhores licenciaturas em Letras Espanhol no Brasil, com base no ENADE 2017, não restringem o componente cultural na organização curricular, por outro lado há o que ser aprimorado nos projetos pedagógicos de curso, na linha das constatações aqui elaboradas.

6. CONCLUSÕES

Para fazermos uma conclusão Tese, retornaremos ao seu problema e à sua hipótese. Quanto ao problema da pesquisa, foi assim redigido:

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em Letras – Espanhol, com índice 5 no ENADE, no ano de 2017, preveem a abordagem do componente cultural? Qual é o lugar ocupado e o papel do componente cultural nos objetivos das licenciaturas, no perfil do egresso e nas disciplinas constantes nos PPC?

Os cursos selecionados foram as Licenciaturas em Letras Espanhol as seguintes instituições: UFFS – Chapecó, em Santa Catarina, iniciado em 2010; UFFS – Realeza, no Paraná, iniciado em 2010; UFJF, em Minas Gerais, iniciado em 1948; UNIFESP, em São Paulo, iniciado em 2009; e UFRPE, Pernambuco, iniciado em 2009. Todos eles preencheram o critério de seleção, que foi a obtenção do índice 5 no ENADE realizado em 2017. No somatório, os cursos selecionados ofertam 350 vagas anualmente.

Para investigar a resposta para o problema da pesquisa foi realizado, inicialmente, um estudo sobre a presença e a ausência do ensino da língua espanhola no Brasil, a fim de se conhecer o percurso histórico, do passado até o presente. Esse caminho se mostrou marcado por interstícios de tempo e espaço em que o ensino do idioma encontrou mais visibilidade, em distintas circunstâncias históricas. Quanto ao aspecto temporal, as mudanças legislativas em 1942 e 2005 tornaram a oferta de língua espanhola obrigatória em etapas específicas da educação básica, mas, em pouco mais de dez anos, em ambos os casos, novas mudanças legislativas revogaram a referida obrigatoriedade. Em relação ao aspecto espacial, o ensino do espanhol encontrou, historicamente, um espaço relevante nas escolas militares. Esses pequenos interstícios espelham a trajetória do espanhol no país, revelando a instabilidade, a invisibilidade visível, as ausências e presenças, as mudanças e permanências no ensino da língua, no tocante ao seu lugar e papel na educação escolar.

Após a análise do percurso histórico do espanhol no Brasil, fez-se um inventário sobre o cenário atual, século XXI, dos cursos de licenciatura em Letras – Espanhol. Os dados extraídos do e-MEC indicaram uma tendência de concentração da oferta de vagas nos cursos de licenciaturas na modalidade a distância, sobretudo na rede privada de educação superior, e uma estagnação e tendência de redução da oferta na modalidade presencial. Embora não tenha sido possível comprovar com dados concretos a relação entre essa mudança e o fim da obrigatoriedade legal da oferta de espanhol na reforma do ensino médio, promovida pela Lei nº

13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, deduz-se que tal alteração legislativa contribuiu para esse processo, na medida em que tem capacidade para desestimular o ingresso de novos alunos nos cursos de formação inicial de professores de língua espanhola, especialmente na modalidade presencial. Em outra vertente, a pesquisa sobre o cenário atual das licenciaturas demonstrou haver uma relação direta entre a oferta de vagas e o componente territorial, que se reflete na maior oferta de vagas, proporcionalmente à população, nos estados da federação que fazem fronteira com países hispanofalantes.

Na etapa seguinte, analisou-se o estado do conhecimento com dois objetivos principais: a) mapear o tema da pesquisa nas produções acadêmicas, especialmente naquelas oriundas de Programas de mestrado e doutorado; b) selecionar produções acadêmicas que, mesmo que não tenham abordado exatamente o tema deste estudo, tangenciaram-no ou apresentaram conhecimentos relevantes que pudessem enriquecer a construção da tese. Em relação ao primeiro objetivo, não se identificaram pesquisas idênticas ou similares a esta, nas bases de dados investigadas. Quanto ao segundo objetivo, foram selecionadas quarenta e cinco produções acadêmicas com o potencial de contribuir para a formação da base teórica e para auxiliar na condução dos passos desta tese, inclusive na formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo, sendo 33% em Programas de Pós-Graduação em Letras, 31% em Linguística, 20% em Educação e 12% em outras áreas.

Em seguida procedeu-se a uma análise detalhada sobre o papel e o lugar do componente cultural na literatura e em diálogo com as normas e diretrizes educacionais brasileiras, seja da educação básica ou da educação superior, e o Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas. A análise documental e a pesquisa bibliográfica possibilitaram identificar competências/habilidades profissionais consideradas relevantes e desejáveis na formação inicial dos professores de língua espanhola e, conseqüentemente, nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras Espanhol.

A análise dos PPC teve como referência a hipótese delineada no projeto de investigação:

O componente cultural ocupa um espaço restrito nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Letras – Espanhol, mesmo naquelas que obtiveram a avaliação máxima no ENADE de 2017, os quais deveriam refletir o padrão de excelência de tais licenciaturas no Brasil. Conseqüentemente, devem ser feitos aprimoramentos nos projetos pedagógicos das referidas licenciaturas para que elas trabalhem o componente cultural de maneira a refletir a real importância que ele tem no ensino-aprendizagem da língua espanhola.

A conclusão a que se chegou é que a hipótese foi parcialmente confirmada. Isso porque a análise dos projetos demonstrou que o espaço ocupado pelo componente cultural nos PPC não é tão restrito quanto inicialmente se previa. Os cinco documentos analisados, PPC da UFFS – Chapecó, UFFS – Realeza, UFJF, UNIFESP e UFRPE, abordam o tema em diversas seções, especialmente no “perfil do egresso”. O componente cultural ocupa uma posição de transversalidade nos projetos, estando presente, na maioria dos casos, no citado perfil do egresso, nos objetivos, na organização curricular e nas referências. Em alguns cursos, como no de Chapecó, SC, o componente cultural tem também uma posição de verticalidade. Esse curso é integrante da Universidade Federal da Fronteira Sul, que tem como missão, entre outras, “promover o desenvolvimento regional integrado — condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul e a reversão do processo de litoralização hoje em curso” (UFFS, 2023). Neste contexto institucional e territorial, os PPC dos Cursos ofertados por essa IES, entre os cinco analisados, demonstram ser os que mais se dedicam e se aproximam da formação multiculturalmente orientada. Por outro lado, o PPC da UNIFESP revela certo distanciamento da abordagem do componente cultural.

Se o componente cultural não tem um espaço tão restrito nos projetos pedagógicos, a pesquisa documental expressou que, mesmo nesses cinco cursos de licenciaturas, considerados de excelência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os quais obtiveram a avaliação máxima no ENADE de 2017, há refinamentos que podem ser feitos. Em primeiro lugar, nem todas as competências/habilidades, às quais se sugeriu para a formação inicial docentes nos cursos de licenciatura em Letras Espanhol, estão evidenciadas nos PPC. Essa lacuna pode ser preenchida pelas instituições em seus projetos, contribuindo para o aperfeiçoamento da presença do componente cultural nas respectivas licenciaturas.

Esse problema ganha destaque especial quanto a duas competências/habilidades: C – Habilitar-se para ser um constante aprendiz cultural; D – Habilitar-se para ser um mediador e um incentivador cultural. Embora elas possam ser trabalhadas no âmbito das demais competências/habilidades previstas nos projetos pedagógicos, considera-se importante que o PPC explicita a necessidade de formar o docente como aprendiz cultural, um mediador e um incentivador cultural para seus futuros alunos na educação básica e superior. Representaria uma ampliação se tal necessidade fosse explícita no perfil do egresso e nas ementas das disciplinas que abordam o componente cultural.

No tocante às disciplinas, reitera-se o que foi dito na seção anterior: evidenciou-se, em várias delas, a presença do componente cultural apenas nas referências, sendo que algumas

disciplinas traziam o tema apenas nas referências complementares. Essa é uma lacuna que pode ser preenchida para potencializar a visibilidade do componente cultural ao longo de todo o percurso formativo. Acrescenta-se a isso outra questão: em alguns casos, a organização curricular prevê uma série de disciplinas sequenciais (ex.: Língua Espanhola I, Língua Espanhola II, Língua Espanhola III etc.), mas o PPC estabelece para todas elas referências similares, com as mesmas obras. A repetição das mesmas referências pode desestimular o professor a trabalhar o componente cultural em mais de uma das disciplinas sequenciais, ainda que o tema possa e deva ser abordado em todas elas. Acrescenta-se o potencial de reduzir o conhecimento de outras obras e autores importantes, que também poderiam contribuir para o enriquecimento do estudo sobre o componente cultural. Para reduzir essas intercorrências, os projetos podem incluir o tema, de maneira expressa, na ementa e/ou nos objetivos da disciplina.

Outro ponto que se mostrou passível de otimização é a questão da interculturalidade. Conforme se concluiu na seção 4, a literatura e as normas sobre educação no Brasil enfatizam, de forma constante e marcante, a necessidade de o componente cultural ser abordado a partir de uma perspectiva intercultural. Porém, constatou-se que os projetos pedagógicos dos cursos, de forma geral, apenas tangenciam esse tema, não alcançando a mesma profundidade vista na literatura e nas normas educacionais.

Todas essas lacunas identificadas foram, reforça-se, levantadas a partir de critérios objetivos, incluindo estudiosos da área e as diversas normas educacionais publicadas ao longo de algumas décadas. Por isso, pode-se concluir que são pontos que merecem estudos e debate entre os pesquisadores da área e visibilidade nos projetos pedagógicos.

Feita a análise levou à confirmação parcial da hipótese, pode-se concluir que foi atingido o objetivo geral proposto para esta tese, que foi o seguinte:

Compreender o papel e o lugar do componente cultural nos Projetos Pedagógicos do Cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol, que obtiveram índice 5 no ENADE, realizado em 2017 no contexto do ensino da língua no Brasil, a fim de verificar se eles estão em harmonia com o que a literatura e as normas educacionais estabelecem sobre o tema.

A partir das investigações feitas, apresentadas nas sessões anteriores, compreendeu-se o referido papel e lugar do componente cultural nos projetos pedagógicos selecionados. Evidenciou-se que os PPC investigados podem receber aperfeiçoamentos para que se aproximem ainda mais do componente cultural, ampliando as possibilidades formativas dos profissionais de educação em língua espanhola, saberes que impactarão as práticas pedagógicas, elevando o interesse pelo idioma e as aprendizagens.

Para além de identificar alguns hiatos nos projetos, espera-se que as análises e conclusões elaboradas nesta tese possam fornecer subsídios ao debate, promovendo um aprofundamento conceitual e pedagógico acerca do componente cultural no ensino-aprendizagem da Língua. Reconhece-se que os cursos analisados são licenciaturas de excelência e que as propostas apresentadas neste estudo não significam demérito a tal patamar de qualidade, mas uma defesa de um projeto de formação multiculturalmente orientada. A expectativa é que tais sugestões possam contribuir, após o devido debate inerente à construção de todo projeto pedagógico, para que o componente cultural se consolide como parte indissociável da formação de professores de espanhol para a educação básica.

REFERÊNCIAS

ALPHABET. **Google Maps**. 2022. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 18 set. 2022.

ANPEd. **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ANPEd. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto de Emenda Constitucional nº 11/2019**. Belém, PA: Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 2019. Disponível em: https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=9632&sit=1. Acesso em: 15 mai. 2022.

AREIZAGA, Elisabet; GÓMEZ, Inés; IBARRA, Ernesto. El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. **Revista de Psicodidáctica**, Lejona, Espanha, v. 2, n. 10, p. 27-46, jul. 2005. Disponível em: <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/188/184>. Acesso em: 18 mai. 2022.

AVIAÇÃO BRASIL. **Ranking de Aeroportos Brasileiros - Passageiros**. 2021. Disponível em: <https://aviacaobrasil.com.br/ranking-de-aeroportos-brasileiros-passageiros/>. Acesso em: 16 out. 2022.

BARREIRA, Vilma Lucia de Oliveira. **O papel do estágio supervisionado na formação do professor de Espanhol/LE na licenciatura em Letras**. 2019, 176 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho. **Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação**. 2018, 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guarenschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002..

BELAONIA, Sara Guiliana Gonzales. **Lacunhas e conflitos: uma reflexão sobre as diretrizes educacionais e a realidade escolar do ensino de espanhol no estado de Goiás**. 2016, 190 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BELLOTTO, Manoel Lelo. 1992. A Imigração Espanhola No Brasil. Estado Do Fluxo Migratório Para O Estado De São Paulo (1931-1936). **Estudios Interdisciplinarios De América Latina Y El Caribe**, 3 (2), 59-73. Disponível em: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1260>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BENITO, Ana Belén García. La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE), 19., 2009, Cáceres, Espanha. **Actas**. Madri, Espanha: Centro Virtual Cervantes, 2009. v. 1, p. 493-506. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ufmg, 1998.

BLANCO, Cindy. 2021. Duolingo Language Report. **Duolingo, 2021**. Disponível em: <https://blog.duolingo.com/2021-duolingo-language-report/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Colleção de Leis - 1809 (parte 2) - Decisões, 1809**. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18321/collecao_leis_1809_parte2.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Ministério da Educação. **Avaliação de Cursos de Graduação: instrumento**. Brasília/DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 1.211, de 3 de agosto de 1994**. Promulga o Tratado Geral de Cooperação e Amizade e o Acordo Econômico Integrante do Tratado Geral de Cooperação e Amizade, entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha, ambos de 23 de julho de 1992. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1211.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.957, de 15 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a transformação da Escola Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. Brasília/DF, 16 dez. 1994. 1994a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/18957.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.703, de 31 de maio de 1938**. Concede reconhecimento à Escola Paulista de Medicina, com sede na capital do Estado de São Paulo. Brasília/DF, 11 jun. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-2703-31-maio-1938-348057-norma-pe.html>. Acesso em: 16 out. 2022. [1938a]

BRASIL. Decreto nº 3.012, de 24 de agosto de 1938. Aprova o Regulamento de Escola de Estado-Maior. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 17.577 (retificação), 1 de set. 1938. [1938b]

BRASIL. **Decreto nº 3.547, de 21 de julho de 2000**. Promulga o Convênio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3547.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.771, de 28 de fevereiro de 1939. Aprova o Regulamento para a Escola Técnica do Exército. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 4.830, 3 de mar. 1939.

BRASIL. **Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1901. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-26-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL, Decreto nº 6.656, de 30 de dezembro de 1940. Aprova o Regulamento de Escola de Estado-Maior. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 289, 7 de jan. 1941.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL, Decreto nº 9.978, de 14 de julho de 1942. Aprova o regulamento para as Escolas Preparatórias. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 11.259, 17 jul. 1942. (1942a)

BRASIL, Decreto nº 10.790, de 9 de novembro de 1942. Aprova o Regulamento de Escola de Estado-Maior. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 16.664, 14 nov. 1942. (1942b)

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL, Decreto nº 12.277, de 19 de abril de 1943. Aprova um novo Regulamento para o Colégio Militar. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 6.108, 22 de abr. 1943.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Brasília, DF: Presidência da República, 1925. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 17.329, de 28 de maio de 1926**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17329-28-maio-1926-514068-publicacaooriginal-87895-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 17.738, de 2 de fevereiro de 1945. Aprova o Regulamento para a Escola Militar de Resende - Primeira Parte. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 2.403, 28 de fev. 1945. (1945a)

BRASIL. Decreto nº 18.732, de 28 de maio de 1945. Aprova o Regulamento para as Escolas Preparatórias. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - Suplemento, Rio de Janeiro, p. 1, 13 de jun. 1945. (1945b)

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 24.539, de 3 de julho de 1934. Aprova o Regulamento da Escola de Estado-Maior. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 14.011, 12 de jul. 1934.

BRASIL. Decreto nº 24.748, de 5 de abril de 1948. Aprova o Regulamento da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 6.853, 4 de mai. 1948.

BRASIL. Decreto nº 26.403, de 25 de fevereiro de 1949. Aprova e manda executar o novo Regulamento para a Escola Naval. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 3.401, 10 de mar. 1949.

BRASIL. Decreto nº 28.409, de 20 de julho de 1950. Aprova modificações referentes ao Regulamento para as Escolas Preparatórias. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 11.633, 8 de ago. 1950. (1950a)

BRASIL. Decreto nº 28.627, de 12 de setembro de 1950. Aprova e manda executar o Regulamento para o Colégio Naval. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 17.073, 28 de nov. 1950. (1950b)

BRASIL. Decreto nº 36.955, de 25 de fevereiro de 1955. Aprova o Regulamento para a Escola de Comando e Estado - Maior do Exército. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 3.169, 28 de fev. 1955.

BRASIL. **Decreto nº 20.694, de 6 de março de 1946**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20694-6-marco-1946-330769-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 34.742, de 2 de dezembro de 1953**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34742-2-dezembro-1953-330410-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 41.479, de 8 de maio de 1957. Aprova o Regulamento para a Escola de Comando e Estado - Maior do Exército. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 11.769, 11 de mai. 1957.

BRASIL. **Decreto nº 42.671, de 20 de novembro de 1957**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42671-20-novembro-1957-381351-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 43.033, de 14 de janeiro de 1958.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1958. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-43033-14-janeiro-1958-381797-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-enade>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 3.674, de 7 de janeiro de 1919. Fixa a Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para exercicio de 1919. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 345, 08 de jan. 1919.

BRASIL. **Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960.** Brasília/DF, 13 dez. 1960. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13835.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.421, de 29 de setembro de 1964.** Transforma a Escola Paulista de Medicina em estabelecimento isolado de ensino superior de natureza autárquica, e dá outras providências. Brasília/DF, 05 out. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4421.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, Ano 142, n. 151, p. 01, 08 ago. 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. Brasília/DF, 16 set. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112029.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Economia. **Resultados do Comércio Exterior Brasileiro - Dados Consolidados, 2022.** Disponível em: https://balanca.economia.gov.br/balanca/publicacoes_dados_consolidados/pg.html. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. 2022a. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/editais/ColetivaNovoEnsinoMdio_final_1703.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. 2022b. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Saiba mais sobre o MERCOSUL**, 2021. Página inicial. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/MERCOSUL/saiba-mais-sobre-o-MERCOSUL/saiba-mais-sobre-o-MERCOSUL>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Anuário Estatístico de Turismo 2020 - Volume 47 - Ano Base 2019**. 2. ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2019

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Atividade Legislativa: Projeto de Lei 3.987/2000**. Dossiê digitalizado. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1118898&filenome=Dossie+-PL+3987/2000. Acesso em: 15 mai. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Atividade Legislativa: Mensagem 506/2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119064>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Atividade Legislativa: Nota Descritiva da Medida Provisória nº 746, de 2016, do Consultor Legislativo Ricardo Chaves de Rezende Martins**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/notas-descritivas-sobre-medidas-provisorias/2016/nota-descritiva-da-medida-provisoria-no-746-de-2016-do-consultor-legislativo-ricardo-chaves-de-rezende-martins>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Atividade Legislativa: Parecer nº 95, de 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505&filenome=Tramitacao-PAR+95+MPV74616+%3D>+MPV+746/2016. Acesso em: 15 mai. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Atividade Legislativa: Projeto de Lei 3380/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2024319>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CAMARGO, Maicon da Silva. Um Reino sem rei? Cultura política ibérica durante a Federação Ibérica (1580-1640). **AEDOS**, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 192-208, dez. 2016.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 77, n. 1, p. 207-227, dez. 2001.

CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Vilella. O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (qcer) na

internacionalização das ies: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318138650002297941>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ff4yzBmTfnqbrQqTL8MK3C>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 15 abr. 1998. Seção 1, p. 31-31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022. [1998a].

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 5 ago. 1998. Seção 1, p. 21-21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022. [1998b].

CECI, L. Leading language learning apps worldwide in October 2021, by downloads. **Statista**, 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/1239522/top-language-learning-apps-downloads/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

CELLARD, André. A pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CESTARO, Selma Alas Martins. O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia. **Videtur**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-10, jan. 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 21 mai. 2022.

CIPRESTE, Karla Fernandes. **OCN – Conocimientos de Español: ejes para la enseñanza y la elaboración de materiales didácticos**. 2023. Não publicado.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: ASA, 2001. 279 p. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971**. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976**. Brasília, 1976. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

COTO, Manuela Estévez; VALDERRAMA, Yolanda Fernández de. **El componente cultural en la clase de E/LE**. Madri, Espanha: Edelsa, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CNE/CEB. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 21-24. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 23 mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – CNE/CES. **Parecer nº 492, de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília/DF, 03 abr. 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES0492.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – CNE/CES. **Resolução nº 18, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília/DF, 09 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – CNE/CP. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CRUZ, Claudete Robalos da; GHIGGI, Gomercindo. O território, a cultura e as identidades: implicações no ensino de Geografia. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA*, 2011, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: Ufpel, 2011. p. 278-290. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/issue/view/347>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DANNA, Stela Maris Detregiacchi Gabriel. **A língua espanhola no Brasil: história de sua presença em materiais linguísticos produzidos entre 1919 e 1961**. 2019, 223 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DELANEZE, Taís. **As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas**. 2007, 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DESLANDES, Suely; COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 11, p. 1-11, nov. 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília, DF: Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF, 1993. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/66634/Lei_Org_nica__08_06_1993.html. Acesso em: 15 mai. 2022.

ESCALADA, Adriana Faria de. **O ensino de espanhol na tríplice fronteira: encontros e desencontros nas representações de professores e alunos**. 2015, 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2015.

FEITEN, Paula Verónica Lolas Sapaj. **Políticas e ensino da língua espanhola: para além do ¡Hola!; Qué tal?** 2012, 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2012.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luis. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **InterMeio**, Campo Grande, v. 21/22, n. 42/44, p. 181-201, dez. 2015.

FERNANDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. *In*: SEDECYAS, JOÃO (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERRAÇO, L.; BONFIM, B. B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, ano 1, n. 1, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002

FRAGA, Natan Gonçalves. **A (in) visibilidade da América Latina em enlacs e eco: manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional para brasileiros**. 2016, 60 f. Dissertação (Mestrado em Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. [S.L.], p. 01-17, 9 maio 2021. **Paradigma**. <http://dx.doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2021.p01-17.id1044>.

GAZETA DO POVO. **UFFS de Realeza abre processo seletivo**. 2020. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/concursos/uffs-de-realeza-abre-processo-seletivo/>. Acesso em: 16 out. 2022.

GOMES, Ádria dos Santos. **Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de língua espanhola na rede municipal de educação SEMED/Manaus**. 2019, 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. **A filologia e o estudo das línguas românicas**. *In*: CADERNOS DO CNLF, vol. XXII, n. 03, Textos Completos, Tomo II. Anais. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2018. p. 49-63.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Viaje Paraná: Realeza**. Realeza. Disponível em: <https://www.viajeparana.com/Realeza>. Acesso em: 16 out. 2022.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O ENADE como indutor da qualidade da educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set. 2012.

GUIMARÃES, Anselmo. A língua espanhola como disciplina escolar: considerações iniciais de pesquisa. *In: Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, VI., 2012, São Cristóvão, SE. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/34/108.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GUIMARÃES, Anselmo. **História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)**. 2018, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ufmg, 2009. 410 p. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEGENBERG, Leônidas. **Etapas da investigação científica. Leis, Teorias, Método**. v. II. Editora: E.P.U, 1976.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Universo Online, 2022. Dicionário Eletrônico Online. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo>. Acesso em: 20 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e nas unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2021**. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/POP2021_20220905.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades: Juiz de Fora (História)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/historico>. Acesso em: 16 out. 2022. [2022c].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades: Realeza - História & Fotos**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/realeza/historico>. Acesso em: 18 set. 2022. [2022b].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades: Recife (História)**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/historico>. Acesso em: 16 out. 2022. [2022d].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=pib-por-municipio>. Acesso em: 11 set. 2022. [2022a]

INFOESCOLA. **Mapa do Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/>. Acesso em: 01 fev. 2023.

INSTITUTO CERVANTES. **El Español: una lengua viva. Informe 2021**. Madrid: Instituto Cervantes, 2021.

INSTITUTO CERVANTES. **Quién Somos**. 2022. Disponível em: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm. Acesso em: 23 mai. 2022.

JANTUTA, Lucélio. **Política linguística e ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à Lei 11.161/05**. 2010, 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

JARAMILLO, Marta de Las Mercedes Contardo. **Possibilidades do ensino da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de formação docente**. 2010, 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. **COVID-19 Dashboard**. 2022. Disponível em: <https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LAVADO TEJÓN, Joaquín Salvador. **Página oficial de Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino)**, c2022. Autobiografia. Disponível em: <https://www.quino.com.ar/autobiografia>. Acesso em: 05 fev. 2022.

LIMA, Mara Gardeane Abreu. **Crenças de alunos brasileiros que vivem na fronteira Brasil/Venezuela a respeito do processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. 2015, 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015.

LIMA, Maria Aparecida Moura de. **Formação leitora e literária de granduando(a)s de Letras/Espanhol da UECE: um estudo sobre a relação crenças-formação-prática de uma professora de espanhol**. 2018, 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

LIMA, Paula Renata Almeida. **Desafios na formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”**. 2016, 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LIMA, Tânia de Souza. **A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de letras**. 2013, 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 37-47, 2007.

LOPES, Priscila Almeida. **Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas: uma intervenção crítica**. 2018, 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MARIANO, Luciana Vieira. **As identidades culturais hispânicas na formação de professor de espanhol**. 2017, 137 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MARTINS, Analigia. Relatório de Idiomas Duolingo 2020: Brasil. **Duolingo**, 2020. Disponível em: <https://blog.duolingo.com/brazil-language-report-2020/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MASGO, Victor Ricardo Romero. **Crenças e atitudes linguísticas: a importância do conhecimento da variação linguística em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) na formação docente**. 2019, 197 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MEIRELLES, J.G. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)** [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2015. ISBN: 978-85-68576-96-0.

MELLO, Fabiane Cristina de. **Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras- Português/Espanhol?** 2016, 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2016.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e Currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 19 dez. 2019. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37051>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **O QUE é o Setor Educacional do MERCOSUL**. Disponível em: <https://mercosur.educacion.gob.ar/pt-br/institucional/o-que-e.html>. 2022. Acesso em: 05 mai. 2022.

MERCOSUL. **Textos Fundacionais**. 2022. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documentos-e-normativa/textos-fundacionais/>. Acesso em: 05 mai. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. 2022. Acesso em: 16 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Mec, 2013. 562 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Mec, 2002. 244 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Ministerial n. 127, de 3 de fevereiro de 1943. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 11, 5 fevereiro de 1943.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **Red Ele**, Madri, Espanha, v. 0, n. 1, p. 1-13, mar. 2004. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. Acesso em: 18 mai. 2022.

MIRANDA, Ana Karla Pereira de. **A identidade do professor de Espanhol: um estudo com foco no estágio curricular**. 2019, 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2019.

MIRANDA, Aline. **Uma Sul Americana: Autoconhecendo a América Latina**. Variações do espanhol nos países da América Latina. Variações do Espanhol nos Países da América Latina. 2022. Disponível em: <https://umasulamericana.com/variacoes-do-espanhol/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MONTE, João Bosco. **A formação do professor de língua estrangeira – análise do componente cultural no currículo de letras - espanhol da Universidade Federal do Ceará**. 2009, 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MORAES, Henaldo Barros. ARAÚJO, José Carlos Souza. A expansão do número de cursos, matrículas e vagas em cursos de formação de professores na educação a distância no Brasil no período de 2000 a 2019. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 03, Vol. 11, p. 112-124. Março de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/numero-de-cursos>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MORAIS, Bárbara Baldarena. **El español no está lejos de aquí: políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil**. 2018, 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. 2014.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

NASCENTES, Antenor Veras. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Tomo I, 1. ed. segunda tiragem. Rio de Janeiro, 1955. Disponível em: <https://www.docdroid.net/8C7Raqt/dicionario-etimolgico-da-lingua-portuguesa-text-pdf#page=5>. Acesso em: 1º mar. 2022.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS – OBMIGRA. **Relatório Anual 2020. Resumo Executivo**. Brasília: OBMigra, 2020.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon et al. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, Formação Docente e Gestão Escolar**. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/EduardoAugustoMosconOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sueli Terezinha de. **O ensino do espanhol no Brasil: silenciamentos e dominâncias**. 2011, 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2011.

PALMA FILHO, J. C. **A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. In: *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Portal de Notícias**: Juiz de Fora avança para a Faixa Amarela do programa Juiz de Fora pela Vida. 2021. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=71601>. Acesso em: 16 out. 2022.

PREFEITURA DE GUARULHOS. **A Cidade**. Disponível em: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/cidade>. Acesso em: 16 out. 2022.

PREFEITURA DO RECIFE. **Notícias: Recife se consolida como a cidade mais competitiva do Nordeste**. 2022. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/13/09/2022/recife-se-consolida-como-cidade-mais-competitiva-do-nordeste>. Acesso em: 16 out. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. **Chapecó é a 5ª cidade do país na geração de empregos**. 2020. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/2952/chapeco-e-a-5-cidade-do-pais-na-geracao-de-empregos>. Acesso em: 12 out. 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **IDHM Municípios 2010**. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-munic%C3%ADpios-2010>. Acesso em: 11 set. 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **O que é o IDH**. 2012. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-%C3%A9-o-idh>. Acesso em: 11 set. 2022.

POPPER, Karl Raymund. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PROTOCOLO DE INTEGRAÇÃO EDUCATIVA E RECONHECIMENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS E ESTUDOS DE NÍVEL PRIMÁRIO/FUNDAMENTAL/BÁSICO E MÉDIO/SECUNDÁRIO ENTRE OS ESTADOS PARTES DO MERCOSUL E ESTADOS ASSOCIADOS. 02 agosto 2010.

Disponível em:

https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/DetallesTratado.aspx?id=NN/Vbiw/YV/iDJxSP Lb/kg==. Acesso em: 05 mai. 2022.

PROTOCOLO SOBRE INTEGRAÇÃO EDUCATIVA E RECONHECIMENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS E ESTUDOS DE NÍVEL PRIMÁRIO E MÉDIO NÃO TÉCNICO – MERCOSUL. 05 agosto 1994. Disponível em:

https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/DetallesTratado.aspx?id=ssuxYsXSTu7Qovqtfs RTRg%3d%3d. Acesso em: 05 de mai. 2022.

RAIZER, Paula Barros. **Crenças sobre a língua espanhola para estudantes brasileiros do ensino fundamental: características e uma proposta de encaminhamento.** 2013, 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RECUERO, Ana Lúcia Pederzoli Cavalheiro. **Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino de espanhol a partir da glotopolítica.** 2017, 290 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RIBEIRO, Victor Schlude. **Multiletramentos.** Enciclopédia Eletrônica "Tecnologia, Letramentos, Ensino" (UNICAMP). 2022. Disponível em:

<https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças.** 2011, 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro.** 2010, 342 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRÍGUEZ, Edwin Cruz. Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. **Cuadernos Interculturales**, Viña del Mar, Chile, v. 20, n. 1, p. 45-76, jan. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55228138003.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SACHS, Guilherme. **A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas.** 2011, 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>.

SAMPIERI, R. H.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; LUCIO, P. B. **Metodología de la Investigación**. 4. ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

SÁNCHEZ, Aquilino. **La enseñanza de idiomas e los últimos cien años: métodos y enfoques**. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería - Sgel, 2009. 428 p.

SALLÉS, Matilde Martínez; GARCÍA, Nuria Murillo. Todas las voces. Curso de cultura y civilización. **Marco Ele**: Revista de Didáctica Español Lengra Extranjera, Valência, Espanha, v. 1, n. 12, p. 1-9, jun. 2011. Disponível em: [https://marcoele.com/resena-todas-las-voces/](https://marcoele.com/resena-todas-las-vozes/). Acesso em: 05 jan. 2023.

SANTANA, Caio. Um Brasil de 154 Línguas. **Jornal da USP, 2020**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SANTANA, Gercina; GUIMARÃES, Selva. **Memorial da experiência de formar-se pesquisador/a**. Orientações para elaboração do memorial referentes à disciplina "Processos investigativos em contextos escolares. Uberaba: UNIUBE, [s.d.].

SANTOS, Gênesson Johnny Lima. **Para um bom entendedor certas palavras bastam: uma análise léxico-discursiva das representações sobre o espanhol por alunos da rede pública cearense de ensino**. 2016, 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, Helade Scutti. **"Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira"**. 2005, 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, Renata Vieira dos; MOUTINHO, Rosiane Souza de Matos. Letramento crítico: questões conceituais e sua relação no contexto de ensino de língua inglesa. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas, v. 8, n. 1, p. 127-146, jun. 2020.

SANTOS, Sílvia Letícia Cupertino dos. **Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol**. 2018, 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 1-17, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SCHEYER, Denise; BARROS, Kelly; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 1, n. 50, p. 145-174, jul–dez 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/download/14816/10163>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 239 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022. (1998a)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022. (1998b)

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999. Tradução Laureano Pelegrin.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA – SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**: Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEMT, 2000. 109 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022. (2000a)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA – SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000. 71 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022. (2000b)

SILVA, Ana Carolina de Carvalho Moura. **Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas**. 2017, 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Ana Margarida Dutra de Oliveira. **Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira em turmas de Ensino Médio**. 2009, 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

SILVA, Elita de Medeiros e Miramar da. Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância: um olhar sobre políticas educacionais e a realidade da sala de aula. *In*: VIEIRA, Vera Regina de Aquino; GARCIA, Paula Balbis; PORTO, Morena Pereira (org.). **Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC**. Florianópolis: Lle/Cce/Ufsc, 2015. p. 175-200.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Ausência da Língua Espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 217-244.

SIMÃO, Angélica Karim Garcia. **O que crer (não) quer dizer: multiplicidade de vozes na manifestação de crenças e estereótipos de estudantes de tradução de língua espanhola**. 2008, 183 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; ROMEIRO, Ana Cristina Viera Lopes. As orientações curriculares nacionais para o ensino médio: uma análise da área de linguagem. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 946-955, 11 dez. 2020. Portal de Periódicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nespecial.45466>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45466/32566>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SOAREZ, Ana Carolina Aparecida Marques. **Aprender e ensinar espanhol como língua estrangeira: o papel das crenças na formação de ingressantes no curso de licenciatura em Letras**. 2015, 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SOBREIRA, Silvia; JANES, Alba. A Resolução CNE/CP 02/2019: a formação docente sob risco. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Abem, 2021. p. 1-13. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/824/public/824-4452-1-PB.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOUSA, Greice de Nobrega e. **Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola**. 2007, 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, XI., 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72671>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SOUZA, Fábio Marques de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 2014, 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, Lúcia Helena Gazolla Reis de. **Políticas públicas em educação superior no Brasil: análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, na perspectiva do modelo do ciclo político**. 2013, 141 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

STATISTICS & DATA. **The Most Spoken Languages 2022**. 2022. Página inicial. Disponível em: <https://statisticsanddata.org/data/the-most-spoken-languages-2022/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

TATO, Silvina Paricio. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Porta Linguarum**, Granada, Espanha, v. 21, n. 1, p. 215-226, jan. 2014. Disponível em: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

TORRES, Maria Cristina Maldonado. **A cultura no ensino de língua espanhola: crenças de três professoras e seus alunos**. 2014, 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **A Instituição**: missão. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/missao. Acesso em: 07 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Acervo Arquivístico**. Disponível em: <https://acervo.uffs.edu.br/index.php/vista-aerea-do-campus-chapeco-19>. Acesso em: 16 out. 2022. [2022c].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Campi**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi>. Acesso em: 12 out. 2022. [2022a].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Campus de Cerro Largo. Licenciatura em Letras**: Perfil do Curso. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/cursos/graduacao/letras-portugues-e-espanhol/perfil-do-curso>. Acesso em: 12 out. 2022. [2022b].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Realeza: Licenciatura em Letras (Docentes)**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/realeza/cursos/graduacao/letras-portugues-e-espanhol/docentes>. Acesso em: 16 out. 2022. [2022d].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Portaria GR/UFFS/2009 nº 44, de 24 de novembro de 2009**. Chapecó, 18 nov. 2016. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2009-0044>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol (Licenciatura) do Campus Chapecó: ingressos de 2010 a 2020**. Chapecó: UFFS, 2010. 302 p. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cellch/2010-0001>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol - Licenciatura**: campus Chapecó. Chapecó: UFFS, 2020. 301 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Resolução CONSUNI nº 17, de 17 de junho de 2015**. Dispõe sobre a oferta de vagas nos cursos de graduação presenciais da UFFS. Chapecó, 17 jun. 2015. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2015-0017/@@download/documento_historico. Acesso em: 12 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFJF. **Carta de Serviços**: Faculdade de Letras. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/cartadeservicos/projetos-permanentes-e-continuados/letras/>. Acesso em: 16 out. 2022. [2022a].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFJF. **Ensino (Graduação): Letras**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/letras/>. Acesso em: 16 out. 2022. [2022c].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFJF. **História**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>. Acesso em: 16 out. 2022. [2022b].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFJF. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras**. Juiz de Fora: UFJF, 2020. 327 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE. **Lançado edital de seleção para mestrados e doutorados da UFRPE e da UFape**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrpe.br/br/content/lan%C3%A7ado-edital-de-sele%C3%A7%C3%A3o-para-mestrados-e-doutorados-da-ufrpe-e-da-ufape>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol**. Recife: UFRPE, 2019. 258 p.

UNESCO. **E-platform on Intercultural Dialogue: Concept Glossary**. 2022. Tradução da pesquisadora. Disponível em: <https://www.unesco.org/interculturaldialogue/en/concept-glossary>. Acesso em: 21 mai. 2022

UNIFESP. **Campus Guarulhos: Histórico do campus**. 2022 Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/a-eflch>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIFESP. **Institucional: Apresentação**. 2014. Disponível em: <https://www.unifesp.br/institucional/institucionalsub/apresentacao>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol**. Guarulhos/SP: UNIFESP, 2021. 175 p.

UNIFESP. **Projetos Pedagógicos**. 2019. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/projetos-pedagogicos>. Acesso em: 13 abr. 2022.

UNITES STATES OF AMERICA. United States Census Bureau. **Detailed Languages Spoken at Home and Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over: 2009-2013, 2005**. 2015. Disponível em: <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>. Acesso em: 04 mar. 2022.

WESTIN, Ricardo. Há 30 anos, criação do MERCOSUL pôs fim às tensões históricas entre Brasil e Argentina. **Agência Senado**. Brasília, 05 mar. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-30-anos-criacao-do-MERCOSUL-pos-fim-as-tensoes-historicas-entre-brasil-e-argentina>. Acesso em: 05 mai. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **List of WHO's response to COVID-19**. 29 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/29-06-2020-covidtimeline>. Acesso em: 10 abr. 2022.

VESZ, Fernando Zolin. **Crenças sobre o espanhol na escola pública: “bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades”**. 2012, 79 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas; DORNELAS, Rívia. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - período de 1808 - 1930. **HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, 2007.

VIEIRA, Dark dos Santos. **Ensino de espanhol para brasileiros: das crenças à prática docente**. 2012, 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; VIEIRA, Eurípedes Falcão; KNOPP, Glauco da Costa. Espaço global: território, cultura e identidade. *Revista Administração em Diálogo (Rad)*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-19, out. 2010.