

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

LARISSA DE MEDEIROS

LETRAMENTOS OBRIGATÓRIOS E ESPERADOS PARA A DOCÊNCIA DE
LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

PONTA GROSSA
2024

LARISSA DE MEDEIROS

LETRAMENTOS OBRIGATÓRIOS E ESPERADOS PARA A DOCÊNCIA DE
LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Dissertação de mestrado apresentada
para obtenção do título de Mestre na
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Área de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dra. Valeska
Gracioso Carlos

PONTA GROSSA

2024

M488 Medeiros, Larissa de
 Letramentos obrigatórios e esperados para a docência de língua espanhola:
Uma pesquisa bibliográfica / Larissa de Medeiros. Ponta Grossa, 2024.
95 f.

 Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos.

 1. Formação docente. 2. Espanhol. 3. Letramentos. 4. Identidade - política
pedagógica. I. Carlos, Valeska Gracioso. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 807



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

LARISSA DE MEDEIROS

LETRAMENTOS OBRIGATÓRIOS E ESPERADOS PARA A DOCÊNCIA DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 04 de outubro de 2024

Prof.^a Dra Valeska Gracioso Carlos - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Lucimar Araujo Braga - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin - Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Gracioso Carlos, Professor(a)**, em 04/10/2024, às 15:22, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimar Araujo Braga, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Mestrado**, em 04/10/2024, às 15:32, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Cesar Fachin, Usuário Externo**, em 04/10/2024, às 16:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

https://sei.uepg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2588845&infra_sistema... 1/2



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2218078** e o código CRC **37A145F5**.

Dedico esta dissertação à minha amada mãe Izabel (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Proteção Divina, por toda a bondade e bênçãos que sempre me concedeu. Obrigada por me conduzir no caminho do bem e me permitir conquistar a vitória de me tornar professora.

A escrita deste trabalho são reflexos dos trajetos percorridos durante minha trajetória acadêmica na UEPG, assim, agradeço às pessoas que me provocaram por caminhos outros de pesquisa: às Professoras Leticia, Ligia, Lucimar e Fábio que ministraram disciplinas fundamentais para a formação na pós-graduação, especialmente, sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação docente.

À Professora Lucimar, que além de ser minha professora na graduação, compõe a banca junto do Professor Gabriel, convidados para contribuir com este trabalho e que, desde o processo de qualificação, me ajudaram a esperar em mim os caminhos da minha formação continuada. Agradeço em especial à professora Valeska, que escutou mais do que questões sobre o texto, também sobre o meu cotidiano e meus anseios sobre o futuro. Finalmente, dedico agradecimentos especiais e carinhosos ao Prof. Dr Paulo Fachin que prontamente aceitou o desafio de participar da banca de defesa e trouxe contribuições relevantes para a esta dissertação.

À Vilma, que sempre acompanha quem está na graduação em Letras e no PPGEL/UEPG. Agradeço também ao CNPq e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Meu caminho até aqui ficou mais fácil de trilhar porque pessoas comprometidas com a educação estiveram ao meu lado: Fernanda (Letras), Tiago (Letras), Day (Letras), Adri (Libras), Nilton (História), Carlos (Ciências), Antonio (Arte), Zaira (Direção) e aos profissionais que cotidianamente me ajudam a pensar as questões sociopolíticas que perpassam a carreira docente. Um agradecimento especial para minha amiga que o PPGEL me apresentou, Fernanda Cristina da Silva Oro Ghiberto, com ela aprendi e sigo aprendendo que podemos promover uma educação libertadora e crítica, essencialmente se nos unirmos. Obrigada de coração amiga por partilhar tantos conhecimentos comigo e me ajudar nesta caminhada.

Gratidão todos os dias da minha existência a *mi cariño*, quem sempre me ajudou a pensar na política e como os acontecimentos históricos influenciam nossas vidas. Eu sei que seu apoio sempre foi um modo de expressar seu amor por mim.

RESUMO

Nesta dissertação investigamos, dissertamos e refletimos sobre alguns requisitos da completude profissional do docente de língua espanhola da perspectiva de letramentos obrigatórios e esperados. Procuramos respostas para compreender como se identifica politicamente os docentes diante de cenários de incertezas estabelecidos essencialmente pela Lei 13.415/2017 que excluiu o ensino de língua espanhola do NEM. Constitui-se um trabalho qualitativo que buscou na metodologia proposta por Bardin, 2011, estabelecer um *corpus* de 8 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado de professores de língua espanhola de várias partes do Brasil. Estabelecemos uma linha dialógica com cada dissertação e tese com uma base teórica em Tardif, 2014, Leffa, 2016, Imbernón, 2010, e Sedycias, 2005, entre outras e outros. Por entendermos não ser possível dissertar sobre a completude profissional em apenas uma pesquisa, selecionamos 3 variáveis que consideramos relevantes na construção da identidade do professor, ou seja, letramentos literários, as relações étnico-raciais e os conhecimentos em políticas públicas educacionais. Por fim, consideramos como inquietantes as conclusões da pesquisa porque dissertar sobre a identidade do professor de língua espanhola é de uma grandeza subjetiva, pois pode-se dizer que é infinita e seus limites serão estabelecidos por suas crenças, paixões e escolhas de lutas, visto que mediar conhecimentos de culturas tão vivas e pulsantes, como do povo hispano falante no cenário mundial irá demandar muita dedicação dos profissionais de educação, tendo a certeza que se o fizer, irá impulsionar mudanças positivas nas vidas de seus estudantes.

Palavras-chave: Formação docente, Espanhol, Letramentos, Identidade política pedagógica

RESUMEN

En esta disertación, investigamos, disertamos y reflexionamos sobre algunos requisitos de la completitud profesional del docente de lengua española desde la perspectiva de los letramientos obligatorios y esperados. Buscamos respuestas para comprender cómo se identifican políticamente los docentes ante escenarios de incertidumbres establecidas esencialmente por la Ley 13.415/2017, que excluyó la enseñanza de lengua española del NEM. Constituye un trabajo cualitativo que, siguiendo la metodología propuesta por Bardin, 2011, estableció un corpus de 8 disertaciones de maestría y 7 tesis de doctorado de profesores de lengua española de diversas partes de Brasil. Establecimos una línea dialógica con cada disertación y tesis, con una base teórica en Tardif, 2014, Leffa, 2016, Imbernón, 2010 y Sedycias, 2005, entre otros. Al entender que no es posible disertar sobre la completitud profesional en solo una investigación, seleccionamos 3 variables que consideramos relevantes en la construcción de la identidad del profesor, es decir, letramientos literarios, las relaciones étnico-raciales y los conocimientos en políticas públicas educativas. Por último, consideramos inquietantes las conclusiones de la investigación porque disertar sobre la identidad del profesor de lengua española es de una granza subjetiva, ya que se puede decir que es infinita y sus límites serán establecidos por sus creencias, pasiones y elecciones de lucha, dado que mediar conocimientos de culturas tan vivas y pulsantes como las del pueblo hispanohablante en el escenario mundial requerirá mucha dedicación de los profesionales de la educación. Estamos seguros de que, si lo hacen, impulsarán cambios positivos en las vidas de sus estudiantes.

Palabras clave: Formación docente, enseñanza del español, letramientos, identidad política y pedagógica

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Características ideais para o professor de língua Estrangeira.....	32
QUADRO 2 – Lista das dissertações de mestrado analisadas para compor o <i>corpus</i> na fase 1 da pesquisa.....	37
QUADRO 3 – Lista de teses de doutorado analisadas para compor o <i>corpus</i> na fase 1 da pesquisa.....	37
QUADRO 4 – Lista das dissertações de mestrado analisadas para compor o <i>corpus</i> na fase 2 da pesquisa.....	42
QUADRO 5 – Lista de teses de doutorado analisadas para compor o <i>corpus</i> na fase 2 da pesquisa.....	43
QUADRO 6 – Letramentos obrigatórios e esperados do docente de Língua Espanhola.....	50
QUADRO 7 – Quadro com a organização do <i>corpus</i> e os letramentos.....	62
QUADRO 8– Razões para estudar língua espanhola de Sedycias e as nossas razões	80

LISTA DE SIGLAS

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UTFPR/PG – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Paraná

RAE – *Real Academia Española*

ECA – Estatuto da criança e adolescente

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

TCC – Trabalho de conclusão de curso

EF I – Ensino Fundamental I

EF II – Ensino Fundamental II

NEM – Novo Ensino Médio

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LE – Língua Espanhola

TBT – *Throwback Thursday* ou Quinta-feira do Retorno.

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PPC's – Projetos Políticos Curriculares

IA – Inteligência Artificial

SUMÁRIO

O SONHO E O CAMINHO ATÉ A REALIZAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: TEORIZANDO	25
1.1 O QUE É SER PROFESSOR	26
1.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	29
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA E DADOS COLETADOS	35
2.1 FASE 1: PRÉ-ANÁLISE	36
2.2 FASE 2: EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	39
2.3 FASE 3: TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	43
CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE DE ESPANHOL	45
CAPÍTULO 4: VARIÁVEIS RELEVANTES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA	64
4.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E OUTRAS FORMAS DE ARTES	65
4.2 AS QUESTÕES ÉTNICAS RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	71
4.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA	80
CONSIDERAÇÕES INQUIETANTES	87
REFERÊNCIAS	89

O SONHO E O CAMINHO ATÉ A REALIZAÇÃO

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (Freire, 1989, p. 67).

Quando eu¹ era pequena sempre me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, e a resposta era: “Professora”. E assim, cresci com este sonho.

Em 1984, com 7 anos completos fui para a 1ª série na Escola Municipal Prefeito Heitor Ditzel na cidade de Ponta Grossa no Paraná. O primeiro dia de aula foi um evento especial para mim e principalmente para minha mãe.

Naquela primeira segunda-feira letiva minha mãe e minha vó paterna, deixaram de lado as diferenças e se uniram para me apoiar em um momento marcante de minha vida estudantil. Juntas, ajudaram-me a vestir o uniforme, conferiram o material escolar e minha mãe tirou uma foto. A pose clássica - eu de pé segurando minha maleta com um sorriso que disfarçava meu nervosismo. A imagem ficou registrada na minha memória, pois já não existe mais uma versão impressa da fotografia.

Minha mãe acompanhou-me até a escola para ensinar o caminho, pois dali em diante eu deveria sempre ir sozinha para a escola, e assim sempre foi.

A Professora Dayse² foi a minha primeira mestra, a qual levei como referência para toda minha vida como estudante. Com ela aprendi as regras ortográficas da língua portuguesa e entre todas, recordo com carinho uma clássica, a que define o uso da consoante “m” em palavras como Bombom, Bomba, Pomba, a qual dita que deve ser escrita sempre antes das consoantes “p” e “b” para a criação do som de am, em, im, om, um. Sua didática era impecável e com equilíbrio entre afeto e disciplina, aprendi a ler e escrever. Ainda lembro da sensação de sentir uma luz acender na minha cabeça e isto acontecia quando reconhecia as palavras e os seus significados. Revivo esta emoção sempre que leio um novo livro, descubro ou aprendo algo novo.

No meu primeiro ano de escola, rapidamente eu fluí na leitura e minha outra avó, a materna, que era analfabeta, me pedia para ler a bíblia para ela. A leitura tomou a maior parte da minha infância, pois todos da minha família me presenteavam com livros.

¹ Somente neste pré-capítulo justifica-se o uso da primeira pessoa do singular, visto que trata de uma escrita autobiográfica reflexiva e depurativa.

² Os nomes das pessoas envolvidas nos fatos relatados foram alterados para preservar a imagem das mesmas.

Li toda a coleção de Monteiro Lobato como uma leitora voraz por histórias antes de completar 8 anos. Contudo, hoje quando revivo estas lembranças literárias, reconheço o que naquele tempo não me dava conta, o fato do modo como a Tia Anastácia era uma personagem que não ganhava seu protagonismo merecido, pois quem era a verdadeira quituteira e que deixava as crianças e a boneca de pano encantados com os bolos, tortas e todas as comilanças era ela e não a Dona Benta, a qual que levou a fama de seus dotes culinários sem nunca ter passado um café na vidas e deu título para um dos livros de culinários brasileiros mais vendidos.

Até 1986, período que frequentei o Ensino Fundamental I (EFI), fiz as minhas melhores e mais duradouras amizades. Eu era uma aluna destacada e tinha a certeza que seria professora. As lembranças mais doces e emocionantes do período de alfabetização foram as da 1ª série até a 3ª série.

As três professoras, em ordem, Dayse, Frauk e Sofie foram as profissionais que hoje posso afirmar, tinham o melhor preparo profissional para ajudar aquelas crianças dos anos 80 a construir sua base fundamental de aprendizagem. Tanto que, já se passaram mais de 40 anos e ainda lembro como aprendi a tabuada, revivo a aula de ciências que explicava como a abelha era importante para nossas vidas e outros temas que a qualquer momento pode surgir na minha memória como um destes *tbtf*³ de redes sociais.

Desde meus primeiros meses de vida e até o começo de 1987 eu morava com minha avó paterna, por motivos que não são relevantes para serem relatados aqui. Contudo, na 4ª série, meu pai levou-me de volta para morar com ele, minha mãe e meu irmão menor, o qual iria também para a escola no mesmo ano.

E assim, eu e meu irmão com 7 anos, fomos juntos para outra escola municipal rural na época, na cidade de Ponta Grossa, que ficava a 2,5 km de distância de nossa casa - medida exata confirmada no *Google Maps* na atualidade. Tínhamos que percorrer a pé pela estrada rural com chuva, geada, frio, ou seja e em qualquer condição climática até chegar na escola todas as manhãs.

Minha mãe nunca deixou os filhos faltarem a escola. Ela cuidava para que nos dias de chuva vestíssemos mais roupas e levávamos meias na mochila, pois se chegássemos molhados na escola deveríamos trocar. Nos dias de geada, íamos para a escola com as toucas que ela fez de crochê. Vale um destaque especial para a

³ *Throwback Thursday* ou Quinta-feira do Retorno.

minha touca rosa, que me rendeu dolorosas sessões de *bullying* com o apelido de Pantera Cor-de-Rosa, para além da cor, minhas pernas finas e compridas colaboraram para o apelido.

Foi meu pior ano na escola. Os motivos são vários, mas hoje, depois de algumas sessões de terapia, acredito que a participação da Professora Heidi foi determinante para marcar para sempre minha vida. Eu adorava estudar, sempre estava adiantada nos conteúdos, fui incentivada pela minha avó paterna que tinha uma enciclopédia Barsa em casa, tanto que as minhas brincadeiras preferidas era ser professora para as minhas bonecas/alunas, isto no período que morava com ela. Os livros da Barsa eram meu referencial teórico para preparar meus imaginários planos de aula durante os anos de 84, 85 e 86.

A Professora Heidi, era uma mulher alta, bonita, sempre usava batom e maquiagem nos olhos. Todos os dias ela chegava na sala de aula com seu sapato de salto fino e alto, fazendo aquele barulho peculiar das marteladas de um ferreiro. O rigor era a marca de sua personalidade. Nunca vi um sorriso daquela mulher. São poucas as lembranças relacionadas a aprendizagem de matemática, português ou ciências deste período escolar. Nesta escola, no ano de 1987 eu fiquei de castigo mais de uma vez. O mais comum era ficar virada para a parede no canto atrás da porta em pé por uma hora. Porque? Talvez eu perguntei alguma coisa para a professora que não era para perguntar. Outra vez o castigo foi ficar de joelho nas pedrinhas que ficavam no jardim. Motivo? Porque eu fiz muito rápido as atividades e estava ajudando algum colega ao lado. Também lembro dos puxões de orelha e os muitos gritos. Sobre a literatura, gramática, matemática ou ciências, nada, não lembro de nada deste período.

Hoje sei que a mudança de escola, ficar longe de meus melhores amigos e amigas e voltar a viver com meu pai, principalmente, afetaram muito esta fase da minha vida. Para além de ter que assumir a responsabilidade de acompanhar meu irmão na escola, o que para uma criança de 10 anos não era uma tarefa simples.

Nesta escola, aprendi e vivenciei sobre *bulling* e violência contra criança. Situação que não podia ser evitada, pois no período o ECA⁴ ainda não estava em vigor.

Quase reprovei, minhas notas que antes eram 100 em todas as disciplinas,

⁴ A Lei federal n. 8.069/1990 conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil.

na 4ª série caíram para 7 e muitas 5. Mas, terminei o EFI e em seguida iria para a escola estadual, cursar a 5ª série, hoje é a 6ª série do EFII.

Iria. Mas, meu pai um religioso fanático, ouviu do pastor na igreja evangélica que as mulheres não deveriam frequentar a escola, pois iriam se desviar do caminho do “senhor”. Aqui ressalto que escrevo “senhor”, com letra minúscula porque não é o mesmo Senhor Divino que hoje conheço.

Nos anos de 1988 e 1989 eu fiquei fora da escola, tempo suficiente para minha mãe conseguir se organizar e fugir de casa num sábado à tarde levando eu e meu irmão, enquanto o meu pai estava orando na igreja. Minha mãe não podia mais viver uma vida sem esperanças para os filhos.

Neste período de dois anos, todos os meus livros foram queimados pelo meu pai, inclusive aquela foto do meu primeiro dia de aula. Eu só tinha autorização para ler a bíblia. Então, li as escrituras sagradas inteiras com apenas 11 anos. Também só podia escrever orações e copiar os hinos da igreja.

Este foi o tempo das fogueiras, primeiro os livros, depois fotos e documentos, até chegar a vez das minhas bonecas/alunas. Por que? O pastor único autorizado a assistir televisão e ir ao cinema, assistiu ao filme Brinquedo Assassino⁵ e no momento da pregação, como bom pastor de ovelhas e enviado “daquele senhor”, avisou para as famílias que tomassem cuidado, pois o demônio poderia estar nas bonecas de suas filhas.

Depois de tantos episódios de violência física e psicológica foi em dezembro de 1989 que minha mãe tomou uma atitude e com seu casal de filhos foi morar em um quarto pequeno na casa de uma amiga, que como ela, acreditava que uma mulher deveria ser livre. Ela queria uma vida melhor para seus filhos e estava disposta a lutar.

A partir dos anos 90, minha vida acadêmica deslanchou. Fiz todo o EF II em escola pública, conciliando trabalho e estudos com meus 12 anos. Pois trabalhar com 12 anos neste período era uma prática normal, pois não existia as políticas de assistencialismo e tão pouco as leis de proteção à criança e adolescente. Minha mãe aceitou que eu fosse uma espécie de dama de companhia/empregada doméstica/cuidadora de uma senhora de 85 anos que tinha ficada viúva e a família não queria que ela ficasse sozinha. Assim, em troca de comida, cama e permitir que eu fosse a escola, eu fui aceita na casa desta família como uma trabalhadora não

⁵ Lançamento do Filme no Brasil foi no fim de 1988. Um filme de suspense e terror em que o boneco Chucky personifica um serial killer.

remunerada. Fiquei lá até completar 14 anos. Mantive um bom desempenho escolar e esta base foi imprescindível para a continuação dos estudos.

Nesta época também tive professores que marcaram e influenciaram minha trajetória acadêmica, um exemplo é o professor de matemática que me ensinou a amar os números tanto que fiz vestibular para Licenciatura em Matemática e frequentei 1 ano o curso na UEPG em 1999, mantendo o sonho de me tornar professora.

Contudo, no Ensino Médio novamente vivi um período difícil. Em 1991, minha mãe já tinha conseguido se estruturar financeiramente e eu pude voltar a morar com ela e começar a planejar meu futuro. Fui matriculada nos cursos técnicos que o Senac oferecia, assim fiz, datilografia e auxiliar administrativo, vislumbrando com 15 anos começar a trabalhar em uma empresa e ter meu salário. Mas, vivíamos em uma época que ainda não tínhamos acesso a muita informação e minha mãe também estava passando por uma fase confusa da vida de mulher dela, a consequência foi que meu primeiro amor foi por um homem com transtorno narcisista.

Casei-me com 15 anos em 1992, por amor ou por ignorância, nunca vamos saber. Um marido violento. Era o mesmo padrão familiar que eu vivia na infância. Eu precisava trabalhar para ajudar a sustentar a casa, e graças aos esforços da minha, já tinha um preparo para me inserir no mercado de trabalho. Então, os estudos para alcançar um curso superior ficavam em segundo plano. Fiz 2 anos de cursinho pré-vestibular entre os anos 1996 e 1998. Eu queria cursar licenciatura em Letras, mas o marido e a mãe não deixaram. Porque? Segundo a opinião dos dois, professora ganhava muito pouco e iria sofrer cuidando dos filhos dos outros. E eu não era uma jovem que questionava as autoridades, só aceitava.

Foram 2 vestibulares para engenharia de alimentos, sem sucesso. Até que em 1999 eu consegui passar no vestibular para tecnologia em alimentos na UTFPR/PG e em licenciatura em matemática na UEPG, e o marido narcisista impôs a condição de que eu poderia frequentar os dois cursos e deixar de trabalhar, mas a prioridade seria o primeiro curso.

Entrar na universidade abriu um mundo novo no limitado universo que eu vivia. Com 23 anos eu fiz meu primeiro e-mail, entrei para o movimento estudantil, aprendi a preparar seminários e me preocupar com minha carreira profissional e finalmente comecei a questionar. Os livros voltaram para minha vida, mesmo sendo livros técnicos eu estava sempre com um por perto.

Como todos esperavam não consegui fazer os dois cursos concomitante, desisti de matemática depois de cursar o primeiro ano, obedecendo as ordens do marido que provia meu sustento. Não poderia ser professora e deveria trabalhar na indústria, pois era onde os melhores salários estavam, segundo opinião do marido violento e opressor que eu tinha na época.

Nos quatros anos de curso na UTFPR/PG mais uma vez tive professores extraordinários. Ressalto em especial o Professor Paulo, que me acompanhou desde o primeiro ano, primeiro com a iniciação científica, depois estágio e por fim o TCC. Este professor me fazia pensar, me dava espaço para questionar e me mostrou que o mundo era feito de oportunidades, bastava eu identificar e agarrar uma para mim.

Durante a graduação o marido aceitou que eu me dedicasse exclusivamente aos estudos, ele proveria o sustento da casa. E eu paguei o preço por aceitar esta condição. Foram 3 anos e 6 meses de humilhação, insultos, violência moral, psicológica e física, porque eu não trabalhava e dependia do dinheiro dele para comer, me vestir e viver.

Mesmo com meus resultados acadêmicos excelentes e com uma perspectiva de sair da universidade com um promissor emprego, não foram suficientes para sustentar o casamento tóxico. No último semestre em 2004, depois de descobrir uma traição que gerou uma gravidez na amante, eu coloquei tive a coragem de pôr fim no casamento.

Mais uma vez, os professores fizeram diferença na minha vida. O divórcio não foi fácil. A violência da parte dele era constante, pois não aceitava ser deixado. Eu tinha apoio da minha mãe e só. Tive problemas com alcoolismo e quase perdi o semestre. Não perdi porque os professores se uniram para me apoiar. A Universidade tinha um departamento com assistente social e psicóloga. Fui amparada e motivada a terminar o curso com a minha turma, e assim o fiz.

Foram as conversas com o professor Carlos, Paulo, Elisabete, Renata e Júlio que me deram forças para chegar até o dia da colação de grau. Eu recordo que tinha um sentimento de gratidão por eles acreditarem em mim e não podia decepcioná-los.

Passada a formatura, eu já trabalhava em um laboratório de controle de qualidade de uma farmácia de manipulação e estava sentindo que a ferida do divórcio estava cicatrizando, foi então que surgiu uma oportunidade de ir morar em Portugal em 2006. E fui.

Eu tinha a intenção de cursar gastronomia, pois a minha paixão na época era

cozinhar. Morei por 6 anos entre Lisboa (Portugal), Mafra (Portugal), Madri (Espanha), estudei hotelaria com especialização em gastronomia aproveitando uma vaga com cota para brasileiros na Escola de Hotelaria do Estoril. Lá trabalhei e me refiz como mulher e profissional.

Também tive professores marcantes nesta fase, como o Jaime que me dizia que eu passava bem como uma francesa e iriam me aceitar em qualquer lugar. Isto porque nos meados de 2007 até 2009 havia um preconceito enraizado com a mulher brasileira em Portugal. Os hotéis evitavam contratar, pois tínhamos a fama de sermos caça maridos europeus. Outro professor foi o Chefe Paulo, que me chamava de índia, pois ele acreditava que o Brasil era só a floresta amazônica e sempre me perguntava se eu já tinha encontrado uma onça ou um jacaré.

Até que em 2012 encerrei esta fase e regressei para o Brasil. Eu buscava constantemente uma felicidade e não entendia o que me faltava. Então, voltei para casa da minha mãe por diversos motivos.

O sonho de ser professora nunca apagou da minha memória. Ainda em Portugal tracei um plano profissional para mim e com minhas economias abri uma escola de gastronomia. Cheguei no Brasil em 12 de novembro de 2012 e 7 de fevereiro de 2013 eu inaugurei o Espaço Gostoso Escola de Gastronomia em Ponta Grossa-Paraná. Começava minha trajetória como docente.

De 2013 até 2017 trabalhei mais como chefe de cozinha do que lecionando, mas tive bons momentos em sala de aula, palestras, cursos de formação que foram acendendo a chama de professora lentamente.

Hoje conhecendo os estudos de Paulo Freire e seus estudos, entendo o quanto foi importante para minha formação profissional essa trajetória em outros contextos educacionais, pois além de despertar em mim o sonho adormecido, me proporcionou o contato com jovens e adultos estudantes que buscavam na educação sua liberdade, aquela mesma liberdade que minha mãe acreditava.

Em março de 2017 minha vida financeiramente era estável e eu tinha um trabalho que me pagava muito bem como coordenadora de alimentos e bebidas em um hotel de rede nacional. Mas, todos os dias eu voltava para casa incomodada com diversas situações que presenciava. E sempre me questionava: Será que o que faço é importante para o mundo?

Como já tinha alcançado o ápice de minha carreira como chefe de cozinha, decidi voltar a Universidade e fazer o curso de Letras. Só que um câncer mortal levou

minha mãe em 97 dias no ano 2017. Depois de um período de férias e licença de luto eu teria que voltar ao meu emprego. Não pude. Me sentia sufocada com os valores que a empresa me imputava todos os dias.

Então, pedi minha demissão, fui em uma loja de livros usados, comprei apostilas de preparação para o vestibular e mergulhei nos estudos. Passei no vestibular do verão de 2018 para Licenciatura em Letras/Espanhol na UEPG.

Durante os 4 anos do curso aproveitei o máximo das oportunidades acadêmicas. Fiz iniciação científica em literatura, com o projeto que analisou obra dos Racionais Mc's, Sobrevivendo no inferno. Participei do projeto Residência Pedagógica e no ano de 2022 me formei Professora de Português/Espanhol pela UEPG.

Desde o ano de 2019 comecei a trabalhar como docente/acadêmica pelo PSS da SEED/PR. No primeiro ano assumi turmas de 2º e 3º ano do EM com a disciplina de língua espanhola, depois passei a ministrar aulas de português para 9º ano do EF II.

Em 2020, fui também contratada por uma escola privada para ministrar aulas de língua espanhola para todas as turmas, desde a 5ª série do EFI até a preparação para o vestibular com o 3º ano do EM. A experiência profissional na escola privada proporcionara-me espaço para desenvolver meu TCC, para além de me forçar a imprimir minha identidade didático pedagógica, mesmo antes de estar oficialmente declarada licenciada pela Universidade. Importante ressaltar que durante o ano de 2020, inicialmente as aulas foram presenciais e a partir do decreto estadual nº 4.253 da Secretaria de Saúde em conjunto com a SEED/PR de 16/03/2020 que determinou o fechamento das escolas por conta da pandemia da Covid-19, as aulas passaram ao modo *online* via plataformas de vídeo chamada. Em 2021 as aulas foram híbridas, ou seja, aulas *online* e presenciais e no 2º semestre deste mesmo ano 100% aulas presenciais na escola privada. Ainda em 2020, conciliei dupla jornada entre a escola privada e contratada pela SEED/PR para ministrar aulas no CELEM/PG, espaço escolar que me trouxe outra bagagem profissional, visto que os alunos formavam um público que procuram a língua estrangeira com objetivos diferentes dos que frequentam a disciplina curricular.

Diante do exposto, um olhar para o passado e as influências que os professores exerceram na minha trajetória de vida, escolar e acadêmica foi imprescindível para tecer esta escrita autoetnográfica curativa. Saber que professora quero ser foi e é um dos impulsionadores que me motivaram a buscar a formação

continuada no Programa de Pós-graduação da UEPG.

Expor a nossa própria trajetória de vida, por vezes, é desconfortante e ao mesmo tempo desopilante. Desconfortante porque não é um exercício simples revisitar feridas muitas vezes mal cicatrizadas. Entretanto, é uma escrita capaz de desopilar e expurgar os paradigmas que muitas vezes causam entraves no desenvolvimento profissional.

Esta breve descrição dos últimos 40 anos do meu caminho acadêmico serve como escusa e pretexto para justificar meu interesse na formação docente, e não só, o que proponho em minha pesquisa, faz parte da minha experiência profissional, mesclada com minhas lutas pessoais como mulher que reconhece na educação o único caminho para a liberdade.

Por conseguinte, retomando a epígrafe de abertura deste texto, Freire foi capaz de traduzir meus anseios como docente quando afirma que “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo [...]” e assim começa a sedimentar a estrada que conduz a minha jornada profissional como docente de línguas e mais, como mulher liberta pela educação.

Durante a graduação em Letras/Espanhol era inevitável, não lembrar de todos os exemplos de professores que passaram pelo meu caminho como estudante e o quanto meu destino foi afetado por suas atitudes. Olhar para o meu horizonte como profissional da educação e sentir a responsabilidade ética, política e social sobre os ombros me fez refletir sobre minha formação inicial e continuada.

INTRODUÇÃO

A justificativa para esta pesquisa origina-se, em primeiro lugar de um anseio pessoal, pois como professora de carreira, entender, compreender e aplicar conceitos que determinam a qualificação de um profissional torna-se uma obrigação para fundamentar a formação como docente de língua espanhola⁶, dito de uma perspectiva individual. Em segundo lugar, como professora de escola pública sinto-me compelida a assumir um compromisso com outros professores pesquisadores dentro do espaço educacional, que querem construir e promover processos de ensino e aprendizagem críticos e libertadores, para tanto somente com conhecimento fundamentado em teorias alinhadas com o mesmo objetivo é possível concretizar uma formação de agentes mais que mediadores na educação, também, agentes sócios políticos que mobilizam e transformam os saberes.

Logo, o objetivo central desta dissertação é investigar, dissertar e refletir sobre alguns pontos fundamentais da completude profissional do docente de língua espanhola que enfrenta e enfrentará um mercado de trabalho desafiador em tempos políticos, sociais e econômicos de incertezas, essencialmente após a implantação da Lei 13.415/2017 que excluiu o ensino de língua espanhola do Novo Ensino Médio (NEM) e passou apenas a língua inglesa como obrigatória. Destaca-se que o ponto crucial é como as políticas públicas educacionais refletem nas identidades didáticos-pedagógicas dos professores brasileiros e como os professores pesquisadores expõem em suas produções acadêmicas suas percepções sobre tais.

A problemática central que mobilizou esta pesquisa está no impacto que a Lei 13.415/2017 causou no sistema de educação afetou não só os estudantes que deixam de ter acesso a uma das principais línguas estrangeiras faladas no mundo, mas também no mercado de trabalho, pois com a exclusão da grade curricular do sistema de ensino brasileiro, a carga horária de língua espanhola é reduzida drasticamente, consequentemente, professores que tinham dedicação exclusiva para o ensino de língua espanhola, perdem espaço, salários e reconhecimento profissional.

⁶ Optou-se por sempre usar os termos “espanhol” e “língua espanhola”, quando se refere à língua e ao ensino da língua, por entender que no sistema educacional brasileiro ainda são estas as expressões padrões para referir-se à língua e ao ensino da língua. Consideramos que o uso da expressão castelhano ou ensino da língua castelhana está alinhado com os posicionamentos políticos defendidos nesta pesquisa, contudo optamos por manter-se dentro do padrão como uma escolha lexical apenas.

Ademais, se não é ofertado pelo Estado vagas de trabalho para professores de língua espanhola, o sistema de ensino superior também sofre, pois quem irá se interessar em realizar vestibular para os cursos de Licenciatura Letras/Espanhol, se o mercado de trabalho brasileiro não oferece uma perspectiva de carreira. Ressaltando que somente o mercado de trabalho privado não é suficiente para suprir a demanda de profissionais formados e atuantes.

Assim, para compreender o processo de formação do professor de língua espanhola, optamos por enquadrar os discursos encontrados em trabalhos acadêmicos dos professores pesquisadores da língua espanhola de várias universidades brasileiras, os quais fazem parte do *corpus* da pesquisa em dois eixos, os letramentos esperados e letramentos obrigatórios, ademais, fizemos confrontos com a nossa prática e com as teorias de ensino de língua estrangeira.

Também, faz-se necessário explicar porque a escolha de um recorte temporal de trabalhos divulgados entre 2017 e 2023, a qual deu-se por fazer parte primeiro do tempo da formação e inserção no mercado de trabalho da pesquisadora e segundo por que em 2017 iniciou a mudança do cenário para ensino de língua espanhola no sistema educacional por conta da promulgação da Lei 13.415/2017, fomentando a organização de movimentos sociais como o #Ficaespanhol em todo o Brasil.

Importante ressaltar, a obviedade da escolha da constituição do *corpus* ser exclusivamente de professores pesquisadores de língua espanhola, pois são estes agentes que de algum modo podem oferecer ao sistema político e educacional novos caminhos, e evidenciar o quanto a língua espanhola pode ser impulsionadora de transformações necessárias em uma sociedade que ainda é racista em alguns meios, preconceituosa em outros e excludente em alguns casos. Acredita-se no caráter formador e (trans)formador destes e outros profissionais da educação para que a sociedade brasileira no futuro possa se consolidar como justa e democrática para todos os grupos sociais, e o melhor caminho ainda é a educação.

Do mesmo modo, tratar de ensino de língua espanhola, exige do docente um posicionamento político, pois a 2ª língua mais falada no mundo, só alcançou este status porque o fato histórico que aconteceu no século XVI, a colonização espanhola nas Américas, mudou o curso da vida de civilizações originárias e não se pode ignorar quantas vidas sofreram e o quanto ainda afeta o cotidiano de muitos povos falantes da língua espanhola. Assim sendo, optamos por trabalhar em nossa pesquisa com professores pesquisadores, que assim como nós, defendem o ensino da língua

espanhola decolonial, ou seja uma língua de fronteira. Acreditamos que a Língua Espanhola dos países fronteiriços como Peru, Argentina, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Paraguai, Uruguai e outros latino-americanos como Cuba e México, estão mais ao alcance dos estudantes brasileiros seja nas novelas e séries de televisão ou por conviver com imigrantes na escola ou no trabalho, visto que o movimento de imigração deste países é uma realidade dos últimos 5 anos dentro do Brasil.

Ressaltamos que não temos a pretensão de rejeitar completamente o ensino da língua espanhola monárquica, regida pela RAE (Real Academia Espanhola), contudo precisamos adaptar-nos a uma realidade em que o docente terá apenas 2 aulas semanais de língua espanhola para ofertar uma variedade de temas sobre a política, cultura, história de 21 países hispano falantes, assim sendo, fazer escolhas linguística é uma estratégia didática.

Outro ponto que justifica priorizar o ensino de língua espanhola dos 19 países latinos americanos é a localização geográfica em relação ao Brasil, visto que a possibilidade de convívio, turismo, negócios, trabalho com os latinos é maior que com o espanhol europeu.

Entendemos também que a língua nos tempos digitais não tem fronteira, no entanto, defendemos priorizar o ensino de uma língua decolonial e dar-se a conhecer o que for necessário sobre a língua espanhola colonial, acreditando que o estudante irá fazer escolhas em sua formação continuada.

Programas do governo como o Mais Médicos inseriu no sistema de saúde os médicos cubanos em cidades do interior do Brasil e o crescente movimento de imigrantes venezuelanos obrigou o governo federal a montar um dos maiores programas de acolhida nas fronteiras com a Venezuela e Colômbia.

Sendo assim, entende-se que posicionar politicamente diante do ensino de língua espanhola é assumir um compromisso ético com todos os povos latino americanos que por vezes sofrem as mesmas agruras que o povo brasileiro, pois estão fadados a depender das políticas públicas, que nem sempre são efetivas.

E neste mote, reiteramos que o professor de língua espanhola precisa ter a consciência que a formação de sua identidade didático-pedagógica deve ter uma base política e social, que por vezes a universidade na sua formação inicial não poderá fornecer todos os subsídios para que possa articular com suas escolhas discursivas.

Dessa maneira, defendemos que os resultados desta pesquisa poderão expandir os conhecimentos e novos saberes de docentes de língua espanhola, por

consequência dar subsídios aos professores para aprimorarem suas práticas de ensino e aprendizagem e assumirem posicionamentos diante de lutas como o antirracismo e a inclusão social dentro do espaço educacional.

OBJETIVOS DA PESQUISA

1. Investigar em dissertações de mestrado e teses de doutorado de professores de língua espanhola como expõem suas identidades didáticas pedagógicas e políticas;
2. Identificar os letramentos obrigatórios e esperados nos discursos de professores pesquisadores de língua espanhola em seus trabalhos acadêmicos;
3. Dissertar sobre a completude profissional do professor de língua espanhola com uma base teórica de pesquisadores da área de ensino de língua estrangeira;
4. Refletir sobre os desafios que o docente de língua espanhola enfrenta e enfrentará com as mudanças causadas pela Lei 13.415/2017.

PERGUNTAS DA PESQUISA

- A questão norteadora da pesquisa é como os docentes de língua espanhola expõem em suas dissertações a identidade política pedagógica?
- A formação do professor de língua espanhola é suficiente para qualificar-se como um agente-sócio-político?

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em capítulos, contudo inserimos um pré-texto que consideramos imprescindível para entendermos a nossa trajetória acadêmica até chegar ao Programa de Pós-Graduação da UEPG e submeter o projeto que gerou esta pesquisa. O pré-texto que é uma autobiografia importante para dar suporte histórico e político, essencialmente para as considerações finais e justificar alguns posicionamentos durante as discussões ao longo da dissertação. Consideramos o pré-texto como uma marca humana a dissertação em uma tentativa

quase literária, sem pretensão, impactar o leitor com as experiências de vida dentro de espaços educacionais.

Em seguida, estruturamos a dissertação propriamente dita em capítulos da seguinte maneira: temos aqui na introdução as justificativas para a realização da pesquisa, o porquê da escolha do corpus, quais questionamentos pretendemos responder durante a discussão dos resultados, os objetivos da pesquisa e de que contexto iremos defender o ensino da língua espanhola.

A sustentação argumentativa da dissertação tem como base o capítulo I – Teorizando, onde explanamos algumas indicações e implicações teóricas, definimos termos que serão usados durante a redação desta dissertação e relacionadas a formação da identidade didático pedagógica do professor de língua estrangeira e ensino de língua espanhola e o ensino de língua espanhola no Brasil. Para este capítulo refletimos com uma base teórica de: Tardif (2014), Leffa (2008, 2016), Freire (1996, 2001), Imbernón (2010), Braga (2013), Sedycias (2005).

No capítulo II – Metodologia e dados coletados, houve idas e vindas durante o processo de pesquisa para estruturar o *corpus* até encontrar o método proposto por Bardin (2011), que em uma abordagem qualitativa que interligou as teses e dissertações dos professores e pesquisadores de língua espanhola que atenderam os objetivos da pesquisa, compondo um *corpus* robusto de reflexões críticas sobre a formação do professor de língua espanhola.

Para o capítulo III - A formação da identidade do docente de espanhol, mapeamos entre os discursos proferidos nas teses e dissertações como os professores de língua espanhola se posicionam e delineamos os letramentos esperados e obrigatórios de cada um. Por fim, refletimos com a ajuda de Tardif (2014), Leffa (2028, 2016) sobre a construção da identidade didático pedagógica do professor de língua espanhola.

No capítulo IV – Variáveis determinantes na construção da identidade do docente de língua espanhola, refletimos sobre 3 variáveis que, em nosso entendimento como professoras de língua espanhola e pesquisadoras, são de extrema importância para a construção da identidade didático-pedagógica e política do docente, ou seja, conhecimentos em literaturas espanhola canônicas e não canônicas, as questões étnicos raciais no ensino de língua espanhola e como as políticas públicas educacionais afetam o sistema de ensino de língua espanhola e as carreiras dos docentes.

Finalmente, nas considerações finais que nomeamos como inquietantes, respondemos as questões norteadoras da pesquisa e, sobretudo, refletimos sobre as identidades didáticas e políticas que os professores pesquisadores de língua espanhola de diversas partes do Brasil expõem em seus trabalhos acadêmicos. Também propomos outras questões relacionadas a completude da qualificação do profissional de língua espanhola e aquisição de letramentos que não foram discutidos nesta pesquisa, como o letramento digital e seus desafios.

Concluimos que dissertar sobre algumas questões relacionadas a formação da identidade do professor de espanhol, como as relações étnico raciais precisam de mais vozes para dar forças as reflexões, visto que a realidade destes grupos ainda é viver em situações de exclusão, racismo e desigualdade em toda a América Latina. Por fim, confirmamos nosso posicionamento como agente-sócio-político dentro de um sistema educacional que precisa ser crítico e democrático, pois acreditamos que a língua espanhola tem muito potencial para promover um espaço que pode gerar muitas transformações na sociedade.

CAPÍTULO 1: TEORIZANDO

Tendo em vista a tessitura de uma dissertação que aponte como a criticidade dos professores pesquisadores selecionados para o *corpus* surge em seus discursos diante de questões políticas, culturais e históricas relacionadas com o ensino de língua espanhola, faz-se imprescindível definir com clareza termos que serão balizadores durante as análises e discussão dos resultados.

Neste capítulo iremos explicar e definir expressões como: letramentos, identidade didático pedagógica e algumas escolhas discursivas dentro das teorias de ensino de língua estrangeira e mais, como construímos um modelo básico de completude profissional para o docente de língua espanhola.

Ademais, iremos discutir também o potencial da língua espanhola dentro do sistema de ensino como promotora de espaços dialógicos para as questões étnicos raciais dentro da América Latina.

Sendo assim, primeiro vamos retomar os objetivos da pesquisa, ou seja, investigar, identificar e refletir sobre a como o professor pesquisador brasileiro de língua espanhola se posiciona diante das mudanças do cenário educacional para o ensino da língua, dentro do período que compreende a promulgação da Lei 13.415/2017, ou seja 2017 até o fim de 2023.

Entendemos que a pesquisa aqui realizada é uma revisão bibliográfica, pois selecionamos dissertações de mestrado e teses de doutorado de diversas universidades públicas brasileiras para leituras e análises das redações dos professores pesquisadores de língua espanhola, contudo, optamos por usar a expressão - analisar discursos - pois vislumbramos uma pesquisa que reuniu um grande grupo de professores pesquisadores em um espaço imaginário confinado pela pesquisadora e sua orientadora para ler seus posicionamentos, anseios e críticas dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, no cenário já supra citado.

Não temos a pretensão de alterar definições de palavras ou criar novas, e sim propor uma possibilidade de expressão advinda de uma concepção que nomeamos como literatura científica.

Então, quando nos referimos a discursos dos professores pesquisadores, estamos indicando que lemos e identificamos em seus trabalhos acadêmicos suas vozes e suas identidades, sem interferência de outros teóricos, ou seja, identificamos

cada – eu professor – dentro das dissertações e teses, e a partir desta premissa refletimos e argumentamos as questões fundamentadas nas teorias de ensino de língua estrangeira.

Em suma, reconhecer o discurso dos professores pesquisadores é importante para a reflexão final nesta pesquisa, visto que o cenário delineado pela implantação das novas políticas públicas não esperanças os docentes atuante e muito menos os futuros docentes, além de imprimir a veracidade das identidades didáticas pedagógicas e políticas dos professores pesquisadores selecionados para o *corpus* da pesquisa.

1.1 O QUE É SER PROFESSOR

Saber o que é ser professor, dentro desta pesquisa, vai muito além da definição do senso comum, o qual entende que ser professor é alguém que ensina e assume um compromisso com a educação de crianças e jovens. Comumente o profissional da educação é rotulado pela sociedade como herói, ou seja, aquele humano capaz de realizar feitos incríveis, é uma pessoa que consegue agir diante de situações de extrema tensão, e/ou abdicar de sua segurança pessoal como um ato de heroísmo voluntário. O dicionário Houaiss apresenta esta definição: herói é o “[...] indivíduo notabilizado por suas realizações ou capaz de suportar exemplarmente uma sorte incomum [...]” (Houaiss, 2009, p. 1014).

Sendo assim, vamos definir o que é ser professor dentro dos limites teóricos para refletir porque em alguns momentos o docente é visto como herói, quais são os fatores que influenciam a opinião pública para a construção da imagem de um profissional capaz de realizar grandes feitos.

Para tanto, começamos com Tardif (2014) que afirma: Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros (Tardif, 2014, p. 31).

Já Leffa (2016) delimita que “Professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica” e “[...] que requer preparação especial”, contudo, o teórico também pressupõe que o professor é um educador (Leffa, 2016, p. 27).

Com efeito, as definições dos pesquisadores que estudam o ensino de língua estrangeira, supracitados, apontam para um modelo de profissional que necessariamente precisa primeiro adquirir os conhecimentos teóricos para tornar-se

um mediador dentro de um espaço educacional.

No entanto, não podemos deixar de citar a definição pejorativa e inaceitável que o dicionário Houaiss apresenta para o termo professora: prostituta com quem adolescente se iniciam na vida sexual” e para professor: “aquele que professa uma crença, uma religião, aquele que ensina, ministra aulas” (Houaiss, 2009, p. 1557).

E também, para fechar a lista de definições, consideramos buscar na Inteligência Artificial do *google* (IA GOOGLE, 2024), a qual afirma que ser professor é uma profissão que envolve ensinar, compartilhar conhecimentos, construir conhecimentos com os alunos, corrigir, apresentar caminhos e possibilidades, bem como, ser professor ainda segundo a IA, é um compromisso consigo mesmo, uma missão cotidiana e um legado.

Assim sendo, entendemos que tanto as informações que alimentam o banco de dados da IA, assim como o senso comum e, infelizmente o dicionário, ainda estão presos a um modelo de professor Jesuíta, ou seja, aquele que foi enviado para as terras recém invadidas para domesticar e escravizar os povos originários, visto que ainda encontramos termos como legado e missão, o que não condiz com o que os teóricos afirmam sobre o que é ser um professor.

Obviamente concordamos que para ser professor deve-se considerar uma formação afetuosa, amorosa, empática e ter a consciência que será um profissional capaz de intervir na realidade de muitos indivíduos, contudo esta premissa não pode ser a mais relevante, visto que quando o profissional é disposto em uma plataforma de heroico, missionário, também é visto como um indivíduo que não necessita de valorização financeira, pois é seu legado transformar as vidas de seus alunos. Situação que torna-se muito conveniente para o poder público, principalmente.

O educador Paulo Freire (1996) em suas obras se refere aos professores de diferentes formas – educadores, ensinantes, mediadores e que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58).

Um dos mais importantes pesquisadores da área da educação e referência no mundo para as teorias de ensino e aprendizagem, Paulo Freire explica que ser professor é uma responsabilidade ética e afirma que:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p.19).

Assim, entendemos que ser professor é adquirir as competências necessárias para que possa mediar conhecimentos dentro do processo de ensino e aprendizagem com criticidade, sendo que o profissional deve ter a consciência de que o processo de formação não é finito, pois um dos fatores primordiais de sua completude profissional é a capacidade crítica sobre sua prática e sobre os acontecimentos cotidianos, ou seja, um professor é aquele que é capaz de construir sua identidade didática-pedagógica e tornar-se um agente sócio-político dentro do espaço educacional, para além de suas habilidades emocionais.

Do mesmo modo, concluímos que ser professor de língua espanhola é compreender que o processo de formação precisa ir além da aquisição das habilidades de leitura, escuta, escrita e fala, especialmente por se tratar de uma língua com uma capacidade de mobilizar ideias e saberes críticos sobre acontecimentos históricos, como exemplo, a colonização, o extermínio de culturas milenares, as questões étnico-raciais, o preconceito racial e mais.

Assim sendo, para concluir a definição do que é ser professor, é de bom senso analisamos o que os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura do Ministério da Educação ditam.

O Licenciado em Letras – Língua Estrangeira é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino da Língua Estrangeira. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Língua Estrangeira em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora, analisa e revisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Língua Estrangeira, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (Brasil, 2010, p.76, grifo nosso).

Portanto, diante de uma abordagem legalista, para ser professor de língua estrangeira é imprescindível o desenvolvimento intelectual crítico e político, ou seja, adquirir conhecimentos sólidos na área, que optamos por denominar como os letramentos obrigatórios e desenvolver capacidades autônomas relacionadas as questões políticas ou os letramentos esperados.

Em resumo, o professor não deve se deixar influenciar pela pressão social que dita que ser professor é um legado e uma missão, pois esta vertente em nada colabora para a valorização da profissão e consequentemente para a aprovação de políticas públicas necessárias para uma educação crítica.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O processo de busca interior que o professor de língua estrangeira precisa manter ativo e contínuo para construir a sua identidade didático-pedagógica pressupõe um distanciamento de julgamentos do senso comum, ou seja, mesmo diante de situações do cotidiano escolar o professor deve ter consciência que sua prática precisa ser revista, revisitada e refletida continuamente.

Contudo, o olhar reflexivo sobre a prática precisa começar desde a formação inicial, com o intuito de naturalizar e engajar em um processo de formação continuada, visando a construção de sua identidade didático pedagógica.

Assim sendo, o conceito de formação continuada de professores passa pela condição que estes vão assumindo uma identidade docente durante a carreira, o que supõe a aceitação do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros ou do próprio sistema educacional (Imbernón, 2010).

Ademais, o sistema educacional é um organismo vibrante de tal modo que, um profissional que assume um compromisso com a educação crítica, não pode permanecer muito tempo sem que se reconheça como um agente sócio político educacional. Reconhecer-se dentro do sistema é uma demanda intuitiva do docente, visto que:

O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem (Imbernón, 2010, p. 79).

Com efeito, reconhecer-se e ser reconhecido dentro do sistema educacional é resultado de uma prática consciente e atuante, ou seja, não se imprime uma identidade docente com um senso missionário.

Retomando o objeto desta pesquisa, à docência de língua espanhola, entendemos que ao analisar os trabalhos acadêmicos de professores pesquisadores de língua espanhola e fazer um recorte de seus discursos, estamos produzindo um material colaborativo para a formação da identidade de professores atuantes e futuros professores.

Outrossim, também precisamos entender o que é a identidade docente e como se relaciona com os letramentos obrigatórios e esperados, para tanto Imbernón (2010) explica que:

Podemos relacionar a identidade docente com o que se vem chamando de "trajetória ou desenvolvimento profissional", já que se tem feito uma leitura de desenvolvimento profissional com conotações funcionalistas, quando o definem apenas como uma atividade ou um processo para a melhoria das habilidades, atitudes, significados ou do desenvolvimento de competências genéricas. Assim, utiliza-se a formação predominantemente como uma arma e considera-se o desenvolvimento profissional dos docentes como um aspecto restritivo, visto que a formação passa a ser tratada como a única via de desenvolvimento profissional dos professores (Imbernón, 2010, p. 78).

De acordo com Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional ou a formação da identidade do docente é uma mescla de fatores que podem possibilitar ou também impedir os professores avançarem na construção identitária didático pedagógica.

Nesse íterim, outra questão de suma importância para as reflexões propostas nesta pesquisa são as características da identidade do docente, especificamente de língua estrangeira, para tanto, Leffa (2008, 2016) apresenta uma gama de qualidades esperadas para um docente que possa atuar em um sistema de educação de modo crítico.

Primeiramente, o professor e pesquisador Vilson Leffa (2008) afirma que o investimento que um docente de língua estrangeira precisa fazer para (auto)formar-se é um fardo pesado, pois demanda tempo, paciência e muita leitura sobre as teorias de ensino e aprendizagem e que sem esse investimento não é possível se obter um profissional dentro do perfil desejável, ou seja, reflexivo, crítico e comprometido com o sistema educacional (Leffa, 2008).

Ademais, Leffa (2008), também teoriza sobre a condição humana e suas particularidades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois:

[...] quando o professor de língua estrangeira ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (Leffa, 2008, p. 355).

Assim, um dos primeiros fatores que impactam a identidade do docente de língua estrangeira é a certeza de que, quando o docente inicia uma mediação de conhecimentos irá alterar de algum modo as percepções dos estudantes sobre a cultura da língua estrangeira, então espera-se que a responsabilidade ética seja uma primazia durante o processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão que estamos de acordo com Leffa (2008), é a questão dos aspectos políticos tanto na formação inicial do docente de língua estrangeira quanto na formação continuada. Assim como o pesquisador, entendemos que nenhum indivíduo é uma ilha dentro de um processo, e que a interação é um botão impulsor a evolução do conhecimento.

O impacto que os aspectos políticos causam na identidade do docente de língua estrangeira são determinantes para que os aprendizes possam agir ativamente diante de situações que precisam de intervenção, como exemplo, o racismo, a exclusão social, a fome, os direitos humanos, e outras questões que assolam a humanidade.

Assim como em outras áreas, a sociedade e mesmo o mercado de trabalho procuram um perfil de um docente ideal, aquele que acumula um conjunto de adjetivos para além dos conhecimentos técnicos que podem ser comprovados pelas notas no histórico acadêmico.

Leffa (2016), traçou um perfil do professor ideal fundamentado em resultados de pesquisas e aborda a questão das qualidades desejáveis do professor de língua estrangeira em três eixos: A relação do ensino e a aprendizagem, mostrando a necessidade da compatibilidade entre os dois e a responsabilidade do docente nesta interação, uma lista de qualidades desejáveis para o professor de língua estrangeira que foram apontadas nas pesquisas e por fim, expõe o que considera essencial no trabalho do professor e que pode ter um impacto no processo de aprendizagem (Leffa, 2016, p.68)

Assim sendo, em concordância com os apontamentos de Leffa (2016), organizamos um esquema que intersecciona as afirmativas do autor sobre as características ideais que devem ser impressas na identidade didático pedagógica do professor de língua estrangeira, com os limites de letramentos obrigatórios e esperados que pretendemos estabelecer ao analisar as dissertações e teses de professores de língua espanhola que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

QUADRO 1: Características ideais para o professor de língua estrangeira

(Continua)

Características do professor de língua estrangeira ideal segundo Leffa (2016)	Letramentos obrigatórios	Letramentos esperados
[...] domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula (Leffa, 2016. p. 83).	X	
A premissa – ainda mais ambiciosa – é de que embora muitas das atividades feitas pelo professor estejam abaixo do nível da consciência, algumas delas pelo menos possam ser trazidas para a arena aberta da consciência (Leffa, 2016. p. 72).		X
[...] o professor deve conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem (Leffa, 2016. p. 73).	X	
Também não faltam indicações do que o professor deve saber em termos de abordagens, metodologias e técnicas de ensino (Leffa, 2016. p. 73).	X	
[...] o bom professor de línguas estrangeiras: - conhece psicologia educacional; - sabe motivar os alunos; - produz input adequado ao nível dos alunos; - estabelece objetivos claros; - envolve os alunos; - avalia com imparcialidade; - incentiva participação; - sabe dar feedback; - possui domínio de classe; - sabe preparar materiais de ensino; - tem uma filosofia de educação; (Politzer; Weiss ,1971 <i>apud</i> Leffa, 2016, p.73).	X	X
[...]em termos de traços desejáveis de personalidade, os inúmeros levantamentos feitos junto aos alunos, têm demonstrado, entre outros aspectos, que o bom professor de línguas estrangeiras:		X

(Conclusão)

- é paciente; - é flexível; - tem mente aberta; - é tolerante; - tem senso de humor; - gosta de ensinar; - tem entusiasmo; - é honesto; - é criativo; - é eficiente; - tem autodisciplina; - assume a autoridade quando necessário; - é prestimoso; - é humilde; - é organizado; - inspira os alunos; - é competente; - é sensível; - tem calor humano (Leffa, 2016, p. 74).		
---	--	--

FONTE: Arquivo pessoal.

É evidente que diante do quadro estabelecido com as afirmativas de Leffa, que estamos diante de um herói, um ser humano capaz de realizar grandes transformações dentro do espaço educacional, contudo, temos que ter em vista que o ideal nem sempre é alcançável e que a subjetividade das características identitária do professor de língua estrangeira podem e devem ser revisadas com base em contextos geográficos e políticos.

Diante da complexidade aqui apresentada, pode ser que não seja possível estabelecer uma completude profissional do professor de língua estrangeira, pois diversos fatores envolvendo as humanidades interferem na consolidação de tantas características.

Contudo, retomamos nosso objeto de estudo, professor de língua espanhola, precisamos estabelecer alguns fatores que podem linear as características do professor ideal.

Nossas propostas estão baseadas essencialmente, no que acreditamos serem os pilares para que o processo de ensino aprendizagem da língua espanhola se estabeleça com criticidade e progressão. Sendo assim, para os letramentos obrigatórios o professor precisa ter amplo conhecimento em literatura espanhola canônica, fluência nas 4 habilidades – leitura, oralidade, escuta e escrita, domínio didático-pedagógico, conhecimentos de psicologia da educação e amplos saberes sobre a cultura dos 21 países hispano falantes, todavia, também defendemos um

ensino prioritário de uma perspectiva latino-americana.

Para os letramentos esperados propomos que o professor de língua espanhola tenha conhecimentos de literatura periférica e outras formas de artes, domine o letramento digital em suas diversas áreas e aplicações, tenha consciência política e econômica das condições dos países hispano falantes, posicione-se com criticidade diante das questões ético raciais, domine as metodologias sobre educação especial e inclusiva e seja um agente ativo diante de políticas públicas educacionais.

Por fim, em concordância com Braga,

[...] precisamos seguir na busca por entendimentos amplos sobre a subjetividade do ser professor e do ser humano como coisas inseparáveis e assim poderemos, a cada dia, compreender um pouco mais sobre quem somos para poder mediar o processo de reflexão sobre as crenças e atitudes linguísticas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Braga, 2013, p. 125).

A construção da identidade didático pedagógica do professor de língua estrangeira e/ou língua espanhola deve ser pautada sobre reflexões da prática e fundamentada em teorias, com o objetivo de expandir os caminhos da formação continuada e promover a valorização dos profissionais tanto no espaço educacional como diante de políticas públicas.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA E DADOS COLETADOS

Desde do início das reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa houve avanços e recuos na escolha da metodologia, visto que a preocupação como pesquisadora era que os resultados pudessem estruturar em um cenário pragmático e prático de alguns itens da completude profissional do docente de língua espanhola, ou o mais próximo desta perspectiva.

Com a orientação e apoio da Professora Valeska foi possível avaliar possibilidades metodológicas e realizar importantes mudanças, essencialmente no *corpus* da pesquisa.

O processo de condução metodológica da coleta e análise de dados passou por duas etapas. A primeira aconteceu ainda no projeto inicial proposto para participar do processo seletivo do PPGEI, no qual acreditava-se em uma abordagem quantitativa-qualitativa com a elaboração de um questionário com questões abertas e fechadas para as turmas de 1º a 4º ano do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da UEPG, com a possibilidade e interesse de ampliar para outras Universidades públicas do estado.

Por sua vez, foi durante o estágio como mestranda do PPGEI nas turmas de 4º anos da UEPG que a pesquisadora juntamente com a orientadora, entenderam que a pesquisa não poderia limitar-se a discentes em formação, visto que a proposta incluía a prática da pesquisadora/docente, ou seja, parear os resultados com a própria experiência.

Com efeito, este recuo foi importante para uma proposta de *corpus* efetivamente sólida, pois foi a partir destas reflexões que conceitos relevantes para determinar a complexidade da formação do profissional de ensino de língua espanhola a pesquisa iria englobar.

Por conseguinte, propomos que a partir da análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado exclusivamente de docentes de língua espanhola de diversas Universidades Públicas do Brasil, possamos investigar, dissertar e refletir sobre algumas questões da completude profissional do docente de língua espanhola que enfrenta um mercado de trabalho desafiador em termos políticos, sociais e econômicos, principalmente depois da implantação da Lei 13.415/2017.

A questão norteadora da pesquisa é como os docentes de língua espanhola expõem em suas dissertações e teses a identidade política pedagógica?

Tendo em vista um *corpus* que atenda os objetivos da pesquisa, a metodologia aplicada deve ser capaz de estruturar uma lista de trabalhos acadêmicos de professores pesquisadores de língua espanhola que primeiro, divulgaram seus trabalhos entre 2017 e 2023, pois é o período que o mercado de trabalho para o docente de espanhol mais foi afetado pela lei e segundo, nas redações dos trabalhos possamos identificar características de suas identidades didática e política pedagógica com o intuito de expor suas capacidades críticas.

Assim, a estratégia metodológica adotada baseia-se no método qualitativo ancorado na técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2011). A escolha da abordagem qualitativa entrelaça-se com os objetivos da pesquisa e mesmo sendo extremamente laboriosa, pois demandou horas de leitura de documentos, os dados qualitativos podem contribuir essencialmente com o pensamento crítico e preparar um mapa com os letramentos obrigatórios e esperados para o docente de espanhol.

Ainda seguindo as orientações de Bardin, entende-se que:

[...] na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (Bardin, 2011, p. 12).

Portanto, buscamos na proposta de análise do autor para delinear o *corpus* da pesquisa.

Ressaltamos que, optou-se por organizar em três fases o método de análise: 1: pré-análise, 2: exploração do material e 3: tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As dissertações escolhidas de mestrado e teses de doutorado são do período compreendido entre 2017 e 2023, propositalmente por fazer parte fase da formação inicial da pesquisadora como docente. Para filtrar as dissertações no site da Biblioteca Digital de Dissertações as palavras-chave usadas foram: professor, espanhol, formação, políticas.

2.1FASE 1: PRÉ-ANÁLISE

Nesta fase buscamos dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Dissertações, que passam a integrar o *corpus* inicial da pesquisa, ademais de

selecionar dissertações do PPGE-UEPG, disponível no site do programa, visto que estes são pares de profissão e em algum momento da formação fizeram intercâmbios de anseios, ideias e conhecimentos com a pesquisadora.

A dinâmica para selecionar as dissertações iniciais demandou a leitura dos resumos e das considerações finais, onde buscou-se identificar um conjunto de características da formação do docente de língua espanhola e reflexões críticas sobre o processo, incluído a autoformação.

Com efeito, foi possível catalogar 18 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado de Universidades públicas brasileiras, organizadas nas tabelas que seguem:

QUADRO 2 – Lista das dissertações de mestrado analisadas para compor o corpus na fase 1 da Pesquisa

(continua)

	Instituição	Autor(a)	Título	Ano
01	UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Azevedo, Cinara Leal	Competências de professores de espanhol língua estrangeira: uma investigação de crenças.	2017
02	Unesp Universidade Estadual Paulista	Almeida, Jessica Chagas de	Políticas linguísticas e formação de professores de línguas: atributos previstos para o professor de E/LE	2017
03	UFOP Universidade Federal de Ouro Preto	Vieira, Naiara de Paiva	Performatividade, (des)colonialidade e políticas linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras	2017
04	UFPB Universidade Federal da Paraíba	Ferreira, Daniella de Melo Vanderlei	O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas	2017
05	UTAU Universidade de Taubaté	Duarte, André Frangulis Costa	O conhecimento profissional dos docentes de espanhol da academia militar das agulhas negras	2018
06	UNB Universidade Brasília	Pereira, Vanessa Villardi	Letramentos digitais na aula de língua estrangeira a partir de uma proposta de formação contínua de professores de espanhol	2018
07	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Alberti, Regiane de Fátima Siqueira.	A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa	2018
08	UNB Universidade de Brasília	Fernandes, Marcella Nascimento	Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação	2019
09	UFS Universidade Federal de Sergipe	Passos, Cristina Andrade dos Santos	Professores de espanhol em atuação: aspectos da identidade profissional docente na contemporaneidade	2019
10	UFS Universidade Federal de Sergipe	Nascimento, Thaíse Cristina Silva do	Discursos midiáticos sobre as políticas públicas contemporâneas para o ensino de Língua Espanhola no Brasil	2019
11	UEPG	Rocha, Joelma de	A Base Nacional Comum Curricular	2019

(conclusão)

	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Souza	(BNCC): Ensino de língua e política linguística	
12	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Zapata, Laura Cardona.	Considerações dialetais para o desenho de uma unidade didática: o ensino de e/le em Medellín-Colômbia	2019
13	UFM Universidade Federal do Maranhão	Sá, Thays Costa Lisboa de	A competência linguístico comunicativa de futuros professores de espanhol: retrato da formação inicial de uma universidade pública maranhense	2021
14	UEPB Universidade Federal da Paraíba	Paulino, Lucas da Silva	A lei 11.191/2018 e seu processo de criação a partir de uma análise político-linguística	2021
15	UNB Universidade de Brasília	Almeida, Karen Elen Nunes de	Como corazonan professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a ausência do idioma na educação básica brasileira	2021
16	UFRGN Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Araújo, Maiara do Nascimento	Imagens da construção da identidade de professores de Língua Espanhola em relatórios de estágio da UFRN	2022
17	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Almeida, Leticia Camargo	Letramento racial crítico em ação na língua espanhola	2022
18	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Almeida, Roseli Vaz de	As relações étnico-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008	2023

FONTE: Arquivo pessoal.

As teses de doutorado foram organizadas em outra tabela, pois os conteúdos dos textos irão produzir reflexões de complexidades distintas. Assim, segue a tabela das teses de doutorado.

QUADRO 3 - Lista de teses de doutorado analisadas para compor o *corpus* na fase 1 da pesquisa.

(continua)

	Instituição	Autor(a)	Título	Ano
01	USP Universidade de São Paulo	Tadinei, Daniel Jacumosso	Atitudes, representações e políticas linguísticas: lugares que a língua ocupa no imaginário de paranaenses.	2018
02	UFB Universidade Federal da Bahia	Assis, Josiane Ferraz de	"Eu caçadora de mim". O percurso de formação de uma professora de espanhol.	2018
03	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	Santos, Acassia dos Anjos	Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: Contribuições dos letramentos críticos.	2018
04	UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Silva, Angelise Fagundes da	Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor.	2018
05	UFS Universidade Federal de Sergipe	Loureiro, Valéria Jane Siqueira	O Espanhol em Sergipe: políticas declaradas, praticadas e percebidas.	2019

(conclusão)

06	UFB Universidade Federal da Bahia	Pontes, Camila Guimarães Santero	O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos.	2019
07	UNB Universidade de Brasília	Pereira Filho, Cesário Alvin	Um olhar transatlântico sobre o Espanhol e suas políticas linguísticas: dos discursos às práticas.	2020
08	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	Ruas, Mariana Ferreira	“O curso não forma a gente para ser professor”: representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras Espanhol de Minas Gerais: uma análise textualmente orientada dos Projetos Pedagógicos de curso.	2021

FONTE: Arquivo pessoal.

Nesta fase a busca concentrou-se em preparar um *corpus* para a pesquisa que atendesse os objetivos propostos no projeto. As leituras das teses e dissertações foram superficiais, visto que a segunda fase seria para a exploração efetiva do material. Durante a pesquisa encontrou-se mais 8 documentos que foram descartados, pois ou eram trabalhos de conclusão de curso ou dissertações que tinham o objetivo de expor experiências de docentes em formação universitária.

Finalizada a busca, passamos para a segunda fase, que se concentra em explorar os textos e extrair o que é pertinente para a pesquisa e irá atender os objetivos.

2.2 FASE 2: EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Visando a inferência por meio da identificação objetiva de discursos dos docentes em suas teses e dissertações alinhados com os objetivos da pesquisa, nesta fase buscou-se afunilar o *corpus* da pesquisa.

Assim sendo, com vista na vertente teórica de análise de conteúdo de Bardin, considerou-se a premissa de que:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (Bardin, 2011, p. 21).

Portanto, consideramos analisar as dissertações e teses conforme as temáticas definidas em orientação, a fim de manter coerência e contribuir para a produção de textos reflexivos. Ainda orientadas pela técnica de Bardin (2011),

fizemos por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais e representativas das características do conteúdo a análise.

Assim, os textos das teses e dissertações serão recortados em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente, as quais possibilitam as inferências. Por este processo inferencial, procura-se compreender o sentido da escrita dos docentes de língua espanhola e entender como se concretiza os letramentos obrigatórios e esperados em sua formação para produzir um texto reflexivo que possa responder essencialmente à questão norteadora da pesquisa, ou seja, como os docentes de língua espanhola expõem em suas dissertações a identidade política pedagógica?

Ademais, os textos escolhidos também precisam dialogar com o referencial teórico selecionado para dissertar sobre a formação docente que é fundamentado primordialmente nos estudos de Tardif (2014), Leffa (2016), Imbernón (2010), Freire (2001), Sedycias (2005). Tais teóricos estão em consonância sobre a formação da identidade política pedagógica de professores.

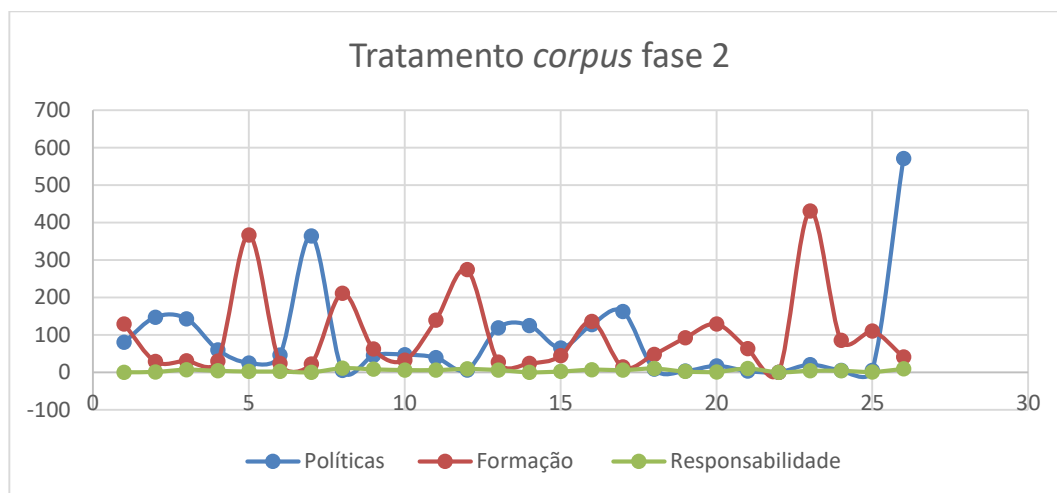
Da mesma maneira, alinhamos nossos entendimentos com trabalhos das professoras doutoras Couto e Jovino (2013) e Braga (2013) visto que todas produzem discursos relacionados com estudos na área de linguagem, educação e de formação crítica do docente de língua estrangeira. Além disso, de alguma forma, temos uma identificação com o modo de pensar e o agir profissional das supracitadas.

Por fim, optou-se por buscar no campo da razão uma ferramenta para organizar as teses e dissertações com objetivo de procurar a auto exposição dos letramentos obrigatórios e esperados para o professor de língua espanhola. Assim sendo, o plano cartesiano proposto por Descartes (Motta; Collaço; Cataneo; Leonel, 2013), ou seja partir das questões simples para as complexas, referindo-se como simples as habilidades curriculares que poderiam ser os letramentos obrigatórios e complexas todas as questões históricas, culturais e políticas vividas pelos povos latino-americanos, ou letramentos esperados que os docentes de língua espanhola deveriam ter conhecimento.

A primeira característica que procuramos nas teses e dissertações é a exposição da percepção da função política que o docente de língua espanhola exerce e suas responsabilidades. Para tanto, optou-se por usar a ferramenta de pesquisa do PDF com as seguintes palavras: política, responsabilidade, formação.

Desta busca, esquematizamos um gráfico de dispersão, o qual nos auxiliou na tomada de decisão para manter ou excluir dissertações e teses do *corpus* na pesquisa.

GRÁFICO 1 - Resultado do filtro aplicado para escolhas das dissertações e teses



FONTE: Arquivo pessoal.

Assim, adicionamos em uma planilha a quantidade de vezes que apareceu os três termos supracitados nas 18 dissertações e 8 teses e determinamos que, nos textos em que os termos são nulos ou quase nulos, são considerados fora da curva.

A partir da análise do gráfico, identificamos que as nem todas as dissertações e teses selecionadas na primeira fase conseguiriam alinhar-se completamente com os objetivos da pesquisa. Um exemplo é a dissertação da pesquisadora Marcella Nascimento Fernandes da Universidade de Brasília (2019), que na busca pelos 3 termos apenas a palavra formação se manteve no mesmo linear que as outras dissertações, entretanto os outros dois termos saíram completamente fora da curva. Assim, voltamos ao texto para uma leitura crítica e constatamos que realmente as reflexões e conclusões apresentadas na pesquisa não estariam em consonância com os objetivos propostos.

Outro exemplo é o caso da dissertação de Duarte (2018), que a partir de uma leitura completa do texto, entendeu-se que trata de uma pesquisa quantitativa, a qual visa expor/promover a qualidade técnica do quadro de professores de uma escola superior de formação militar, essencialmente. Vale ressaltar, que não temos o intuito de qualificar as dissertações ou teses e sim interseccionar discursos de docentes reflexivos, críticos e cientes de sua responsabilidade ética com a educação.

Uma vez que alguns textos se afastam demasiado dos propósitos desta

pesquisa, tomou-se a decisão de excluir do *corpus* as teses e dissertações que se afastaram do aglomerado central apresentado no gráfico. Sendo assim, com o gráfico de dispersão podemos separar o material que dialoga com os teóricos e objetivos desta dissertação.

Entretanto, por entender que todos os textos poderiam ter discursos com uma contribuição valiosa para as reflexões dos próximos capítulos, antes de eliminar do *corpus* definitivamente, foi necessária uma leitura detalhada para confirmar que o conteúdo não estava alinhado com o objeto desta pesquisa.

Assim sendo, segue as tabelas finais do *corpus* da pesquisa, que na primeira fase eram 18 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado de Universidades públicas brasileiras, passando agora a ser 8 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado.

QUADRO 4 - Lista de dissertações de mestrado analisadas para compor o *corpus* na fase 2 da pesquisa.

	Instituição	Autor(a)	Título	Ano
01	UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Azevedo, Cinara Leal	Competências de professores de espanhol língua estrangeira: uma investigação de crenças.	2017
02	UFOP Universidade Federal de Ouro Preto	Vieira, Naiara de Paiva	Performatividade, (des)colonialidade e políticas linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras	2017
03	UNB Universidade Brasília	Pereira, Vanessa Villardi	Letramentos digitais na aula de língua estrangeira a partir de uma proposta de formação contínua de professores de espanhol	2018
04	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Alberti, Regiane de Fátima Siqueira.	A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa	2018
05	UFS Universidade Federal de Sergipe	Passos, Cristina Andrade dos Santos	Professores de espanhol em atuação: aspectos da identidade profissional docente na contemporaneidade	2019
06	UNB Universidade de Brasília	Almeida, Karen Elen Nunes de	Como corazonan professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a ausência do idioma na educação básica brasileira	2021
07	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Almeida, Leticia Camargo	Letramento racial crítico em ação na língua espanhola	2022
08	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Almeida, Roseli Vaz de	As relações étnico-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008	2023

FONTE: Arquivo pessoal.

Por questão de organização separamos as tabelas em dissertação de mestrado e teses de doutorado, pois os discursos proferidos pelos pesquisadores acabam alcançando patamares diferentes em suas considerações finais, principalmente.

A seguir apresentamos as teses de doutorado que fazem parte do *corpus* final da pesquisa.

QUADRO 5 - Lista de teses de doutorado analisadas para compor o *corpus* na fase 2 da pesquisa.

	Instituição	Autor(a)	Título	Ano
01	USP Universidade de São Paulo	Tadinei, Daniel Jacumosso	Atitudes, representações e políticas linguísticas: lugares que a língua ocupa no imaginário de paranaenses.	2018
02	UFB Universidade Federal da Bahia	Assis, Josiane Ferraz de	“Eu caçadora de mim”. O percurso de formação de uma professora de espanhol.	2018
03	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	Santos, Acassia dos Anjos	Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: Contribuições dos letramentos críticos.	2018
04	UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Silva, Angelise Fagundes da	Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor.	2018
05	UFB Universidade Federal da Bahia	Pontes, Camila Guimarães Santero	O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos.	2019
06	UNB Universidade de Brasília	Pereira Filho, Cesário Alvin	Um olhar transatlântico sobre o Espanhol e suas políticas linguísticas: dos discursos às práticas.	2020
07	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	Ruas, Mariana Ferreira	“O curso não forma a gente para ser professor”: representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras Espanhol de Minas Gerais: uma análise textualmente orientada dos Projetos Pedagógicos de curso.	2021

FONTE: Arquivo pessoal.

2.3 FASE 3: TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTEPRETAÇÃO

Finalmente na fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação concluiu-se que os manifestos contidos em cada dissertação podem compor em uníssono uma reflexão crítica sobre a formação do docente de língua espanhola.

Nesta fase limitamo-nos a concluir as escolhas das dissertações e teses para fazer parte do *corpus* que irá dialogar com os teóricos escolhidos para a redação desta

dissertação.

Ressalta-se que durante as inferências algumas exclusões estão justificadas primeiro por não passar no crivo da seleção de palavras e expressões determinadas em reuniões de orientação e segundo por entender que as linhas de discurso dos pesquisadores não explicitaram as características dos letramentos obrigatórios e esperados para o docente de língua espanhola.

Por fim, compreende-se que a escolha metodológica proposta por Bardin (2011), foi satisfatória e comprovou que mesmo diante de tantas informações é possível esquematizar um *corpus* qualitativamente e quantitativamente de qualidade.

Assim sendo, nos próximos capítulos a análise irá evidenciar alguns pontos das dissertações e teses através de justaposição das diversas afirmações dos docentes, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE DE ESPANHOL

A formação inicial dos professores de espanhol em uma universidade brasileira é composta por uma gama de disciplinas relacionadas com a cultura, política, economia, gramática, linguística e geográfica da língua. Ademais, espera-se que ao final do curso os recém-formados estejam habilitados em leitura, escrita, fala e escuta com fluência em diversos meios comunicativos da língua, segundo as orientações das diretrizes curriculares para os cursos de Letras estabelecida pelo MEC (Brasil, 2023).

Não obstante, o discente em formação terá que aprender didática, compreender como os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira moderna devem permear seus planos de aula e conhecer o mínimo da base de psicologia da educação.

Formar-se em licenciatura em espanhol no Brasil pode durar em média 4 anos, para cursos de licenciatura plena, na qual o discente poderá ou não conciliar os estudos com o trabalho. Durante este período é oportunizado aos acadêmicos espaço e tempo para estudar os diversos aspectos e características da língua, e espera-se que ao final da graduação os professores recém-formados sejam capazes de mediar/ensinar para adolescentes, jovens e adultos o que aprenderam durante o curso. Importante ressaltar que a licenciatura em Letras/Espanhol não prepara o professor para atuar com o Ensino Fundamental I (EFI), sendo assim, o então, ainda acadêmico, precisa buscar o conhecimento em disciplinas eletivas, pesquisar durante a iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso (TCC), caso deseje ou vislumbre uma oportunidade de trabalho no EFI.

A organização do currículo dos cursos de Licenciatura Letras/Espanhol no geral visa formar professores capazes de atuarem nas escolas públicas ou privadas no Ensino Fundamental II (EF II) e Ensino Médio (NEM) com a disciplina Língua Espanhola, para além da língua portuguesa e suas literaturas. Descrito de um modo simplista e objetivo não parece muito complexo formar-se como professor de língua espanhola no Brasil em uma universidade pública. Será?

De uma perspectiva socioeconômica, a resposta é, não. Não é simples lecionar língua espanhola no Brasil. Um exemplo clássico é quando o docente leva para a sala de aula textos autênticos que expõem a realidade dos povos latinos americanos que sofrem com a desigualdade social. É preciso que o profissional esteja

preparado para além das habilidades curriculares, pois os fatos históricos e políticos demandam uma atitude crítica e ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos.

Dessa forma, consciente da função mediadora o docente de língua espanhola precisa buscar entender quais são os letramentos obrigatórios e esperados que deverá adquirir durante o processo de formação inicial e interseccionar com a formação continuada.

Ademais, buscamos entender a complexidade dos letramentos no modelo de um plano cartesiano proposto por Descartes (Motta; Collaço; Cataneo; Leonel, 2013), ou seja partir das questões simples para as complexas, referindo-se como simples as habilidades curriculares que poderiam ser os letramentos obrigatórios e complexas todas as questões históricas, culturais e políticas vividas pelos povos latino-americanos, ou letramentos esperados.

Já para os letramentos esperados a complexidade da análise alcança outro patamar e podemos nos apoiar em Tardif (2014) que explica, que o mais importante é a relação do professor com os saberes e que a sistematização do processo de aprendizagem do professor é um dos fatores primordiais para consolidar o processo formativo.

Haja visto que para Tardif a definição de professor limita-se a cumprir uma simples função de transmitir saberes, é importante ressaltar que para o autor o mais importante é a relação do professor com os saberes e que a sistematização do processo de aprendizagem do professor é um dos fatores primordiais para consolidar o processo formativo. O autor também indica o saber docente como um saber plural que irá somar a formação profissional, curriculares e experiências pessoais (TARDIF, 2014, p. 31-35)

O interesse profissional do educador também está centrado no conhecimento, conhecimento específico de sua área de especialização, mas, pela natureza mesma e pela função moral da ação de educar, esse conhecimento tem de estar colocado à disposição da sociedade mais ampla. Educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político (Leffa, 2016, p. 27).

Outrossim, os dois teóricos concordam que ser professor é uma profissão que demanda desenvolvimento da capacidade de manusear conhecimentos e saberes que serão resultados, primeiro do processo inicial de formação, ou seja os 4 anos de licenciatura, segundo da autoformação ou desenvolvimento da identidade didático-

pedagógica e por fim, a formação continuada.

Em termos concretos, as Resoluções CNE/CP 2002/1 e 2002/2 que propõem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, são concebidas em princípios de flexibilidade e da consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do acadêmico, tanto no que concerne aos conhecimentos prévios, quanto aos interesses e expectativas ao futuro exercício da profissão (Brasil, 2023, p. 29).

O caminho inicialmente não parece complicado, basta decidir-se por ser professor de espanhol e ir vencendo as 4 fases do curso de licenciatura, incluindo 200 horas de estágio obrigatório e a redação de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Estes são os saberes disciplinares, que Tardif indica em seu texto como os produzidos pela universidade, os quais irão integrar a prática docente inicial (Tardif, 2014, p. 38).

No entanto, imediatamente ao sair da universidade os professores de língua espanhola encontram a primeira barreira no seu trajeto profissional: A política regulamentária brasileira para a disciplina de língua estrangeira moderna.

Já foram tantas idas e vindas da língua espanhola que vamos nos ater apenas na última, lei 13.415/2017 que colapsou a disciplina na grade curricular do EF e NEM das escolas, deixando apenas a língua inglesa como obrigatória. Ou seja, os formandos dos últimos 5 anos ou desistiram da área ou vestiram a armadura e entraram na luta para que o Espanhol ficasse nas grades curriculares. Importante ressaltar que somente nas escolas públicas sentiu-se o impacto da lei, pois as escolas particulares mantiveram e mantém a língua espanhola como obrigatória, pois as universidades públicas ainda oferecem a opção de língua espanhola nos vestibulares (Brasil, 2023).

Durante a formação universitária o estudante não recebe um formulário para matricular-se na disciplina “dias de luta”, pelo menos não nas universidades brasileiras, a decisão de lutar por uma ideologia é de responsabilidade dos futuros professores de língua espanhola, assim como os motivos que o faz escolher esta área, visto que para o senso comum ser professor é um legado e ser um bom professor é quase um superpoder.

Com a promulgação da Lei 13.415/2017 a comunidade acadêmica e docentes se organizaram num movimento denominado #Ficaespanhol, inicialmente nas redes sociais e seguido por formação de comitês para buscar junto as câmaras de deputados dos estados a aprovação de Propostas de Emendas à Constituição, numa tentativa de colocar a língua espanhola no mesmo patamar de protagonismo que a

língua inglesa.

Contudo, o resultado da luta de professores de espanhol, em alguns estados brasileiros conseguiram aprovar a Proposta de Emenda Constitucional (PEC do espanhol/2017) que gradualmente até 2026 devolverá a disciplina para os currículos das escolas públicas, garantindo alguns postos de trabalhos e o mais importante, oportunizando a milhares de estudantes conhecer a língua de mais de 500 milhões de falantes (Dados Mundiais, 2024). Um exemplo é do estado de Santa Catarina que em edital de concurso público está ofertando 300 vagas para docente de língua espanhola (SED-SC, 2024), outro estado é o Paraná (ALEP, 2024), que aprovou a inclusão da disciplina de espanhol na grade curricular como oferta obrigatória, contudo com caráter optativo para os estudantes. Podemos afirmar que são leves sopros de esperança para o ensino de língua espanhola no Brasil.

Entretanto, nada do que foi aprovado colocou a língua espanhola em uma escala de equiparidade com a língua inglesa dentro do sistema educacional básico e médio público brasileiro, visto que as escolas privadas mantêm em suas grades curriculares a oferta do ensino de mais de uma língua estrangeira como uma estratégia de marketing para atrair alunos/clientes.

Ademais, as universidades seguem, após 5 anos da promulgação da lei, resistindo e ofertando a língua espanhola como opção para o vestibular.

Entende-se até aqui que os profissionais dos últimos 5 anos que saíram das universidades dos cursos de Letras/Espanhol para além dos saberes disciplinares tiveram que desenvolver uma capacidade de atuação política, pois sem este conhecimento acabariam em uma estrada sem saída.

Paulo Freire, um dos mais respeitável teórico e pensador da formação docente afirma que “[o] que mantém uma pessoa, um professor vivo como um educador libertador, é a clareza política para entender as manipulações ideológicas que desconfirmam os seres humanos como tais” (Freire, 2001, p. 66).

Ressalta-se que as proposições de Freire são direcionadas ao professor alfabetizador, contudo, e com um pedido formal de licença ao pensador, pretende-se refletir sobre os saberes iniciais curriculares do professor de língua espanhola pela ótica freireana também. Então, quando o docente de espanhol sai da universidade e começa a trilhar o caminho profissional talvez não tenha a consciência da responsabilidade ética que deverá assumir em suas aulas, visto que dos 21 países falantes da língua espanhola, 19 são ex-colônias que sofreram todas a barbáries

possíveis e impossíveis durante centenas de anos.

Assim como a clareza política que Freire cita, o educador precisa ser progressista e reconhecer no discurso freireano o seu próprio discurso que entre tantas verdades destaca que:

Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos na história (Freire, 2001, p. 36).

Ou seja, ensinar ou mediar a língua espanhola vai muito além de desenvolver as habilidades de leitura, escrita, escuta e oralidade, é também levantar o véu que muitas vezes cobre a pobreza, violência e preconceito que o povo latino-americano, assim como os brasileiros sofreram e sofrem, é expor aos estudantes o que acontece na casa dos nossos vizinhos e que em alguns momentos da história são compartilhados com os brasileiros. Então, Paulo Freire poderia ser um guru dos professores de língua espanhola, porque é sobre nações oprimidas e sobre o seu opressor o tema principal das aulas de espanhol, muitas vezes.

Tardif afirma que sobre os saberes curriculares “os professores devem aprender e aplicar”, portanto, espera-se que durante sua trajetória, o professor de língua espanhola insira em seus planos de aula as questões mais relevantes para apoiar os movimentos de libertação da América Latina (Tardif, 2014, p.38).

Assim sendo, consideramos a organização em tabela como uma base estrutural para os letramentos esperados e obrigatórios relacionado a formação e autoformação dos docentes de língua espanhola, visto que iremos buscar no *corpus* da pesquisa como os professores/pesquisadores expõem em seus discursos estes requisitos.

A seguir uma organização em forma de tabela dos requisitos que consideramos para esta pesquisa relevantes para a formação da identidade do professor de língua espanhola, ressaltamos que não temos a intenção de propor um modelo completo e sim uma base mínima amparada em um processo de formação crítico, ético e responsável com um processo de aprendizagem libertador.

QUADRO 6 - Letramentos obrigatórios e esperados do docente de língua espanhola

Letramentos Obrigatórios	Letramentos Esperados
Conhecimento da literatura espanhola canône	Conhecimentos de literaturas não canônicas e outras formas de artes
Fluência nas 4 habilidades (leitura, oralidade, escuta e escrita)	Letramento digital
Conhecimentos didáticos-pedagógicos	Conhecimentos sobre política e economia dos países hispano falantes
Conhecimento dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira	Posicionamento e conhecimento sobre as relações étnico raciais
Conhecimento de psicologia da educação	Conhecimento sobre educação especial e inclusiva
Conhecimento culturais dos 21 países hispano falantes	Conhecimento sobre a história colonialista
	Conhecimento e posicionamento sobre as políticas públicas educacionais

FONTE: Arquivo pessoal.

Consequente, retomamos o *corpus* da pesquisa para identificar como os professores/pesquisadores expõem os letramentos obrigatórios, seus saberes, suas experiências, identidades didática-pedagógica e os letramentos esperados em suas teses e dissertações.

Optamos por estabelecer uma linha temporal, ou seja, as dissertações e teses estão organizadas por ano, começando em 2017 até 2023. Tal organização irá contribuir com as reflexões nas considerações finais.

Portanto, começamos com a Professora Cinara Leal Azevedo, que desenvolveu sua pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul em 2017 e o título de sua dissertação é: “Competências de professores de espanhol língua estrangeira: uma investigação de crenças”. Entre os sujeitos envolvidos no trabalho supracitado, estão 4 professores que atuam no ensino básico no estado gaúcho a mais de 3 anos.

O objetivo da pesquisadora foi expor como os profissionais reverberam suas crenças a respeito das alterações de suas competências (Azevedo, 2017).

Os resultados mostraram que em grande parte das respostas sobre as competências da profissão as crenças não se modificam, contudo, os profissionais indicaram que conforme passa o tempo é a escolha de habilidades que muda, possivelmente, segundo a pesquisadora por influência direta do contexto em que estão inseridos os docentes de língua espanhola.

Importante ressaltar que, o termo competência usados nesta pesquisa, para este contexto equivale aos letramentos obrigatórios e esperados que estamos expressando.

Assim, este grupo de professores que fizeram parte do *corpus* da pesquisa no ano de 2017, estavam cientes de como o processo de desenvolvimento de suas habilidades impacta seu desempenho em sala de aula, ou seja, os letramentos obrigatórios que podemos quantificar como as habilidades de leitura, escrita, escuta e fala da língua se entrelaçam com os letramentos esperados, os quais também são habilidades como empatia, acolhimento, senso crítico e responsabilidade ética.

Tardif escreve que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (2014, p. 39).

Logo, a identidade pedagógica do professor de língua espanhola será construída durante sua carreira, sendo que a base acadêmica é o ponto de partida para que os seus saberes experienciais se consolidem.

A segunda pesquisa, também do ano de 2017, realizada pela Professora Naiara de Paiva Vieira na Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, com o título: *Performatividade, (des)colonialidade e políticas linguísticas: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras* teve como objetivo principal analisar os impactos que as experiências com a docência causam nas identidades de professores de língua espanhola.

Neste trabalho identificamos e partilhamos dos mesmos anseios que nos motivou a realizar esta pesquisa: “Por que ainda há gente que queira ser professor de espanhol sendo que, na maioria das vezes o inglês é o idioma mais procurados pelos alunos? Ou mesmo, devido à complexidade e a dificuldade do contexto escolar, por que ainda há gente que queira ser professor?”. E assim como Vieira, concordamos que é fundamental entender um pouco mais sobre a identidade pedagógica do professor de espanhol (Vieira, 2017).

A pesquisadora entrevistou 6 docentes de espanhol de diferentes áreas de ensino e fez uso da metodologia pragmática para analisar as falas dos professores e concluiu com clareza que:

[...] a identidade de professor é construída e reconstruída continuamente. Para entendermos essa (re)construção, é necessário percebermos a(s) identidade(s) como fluida(s) e descentradas [...]. Ao entrevistar os professores pude perceber que a visão de ensino-aprendizagem de espanhol, por

exemplo, que alguns deles tinham no início da carreira de professor, já não era a mesma atualmente (Vieira, 2017, p. 138).

Ou seja, este grupo de professores do sudeste brasileiro entendem e explicitam que a rotina pedagógica tem significativa relevância na atuação docente, o que também acreditamos ser resultado do desenvolvimento das habilidades na medida que praticam a docência.

Retomando os letramentos, mote desta pesquisa, o que Vieira (2017) faz é expor os letramentos esperados para a docência de língua espanhola, visto que esperamos que tais profissionais da educação atuem no ambiente educacional como agente(s) sócio-político(s), ético(s) e responsável(eis) por despertar nos jovens um senso crítico para questões sociais tão urgentes que acontecem com os povos latino-americanos.

Para 2018, selecionamos teses de doutorado e de mestrado para dialogar com esta pesquisa, sendo que 4 são de doutorado e 2 de mestrado.

Começamos com as duas pesquisas de mestrado, uma da Universidade de Brasília, Distrito Federal e outra da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, ou seja, centro e sul do Brasil.

A primeira é da Professora Vanessa Villardi Pereira da UNB com o título: *Letramentos digitais na aula de língua estrangeira a partir de uma proposta de formação contínua de professores de espanhol*. Villardi se propõe a investigar as potencialidades de um curso sobre letramentos digitais na formação continuada de professores de espanhol como exercício de reflexão em busca de uma transformação da prática pedagógica (Villardi, 2018).

Neste ponto, localizamos os letramentos digitais como sendo letramentos obrigatórios, não só para o docente de língua espanhola, principalmente após a pandemia de covid-19 em 2020, que impactou o modo de fazer educação fortemente, com as aulas híbridas, online, via plataformas, formulários com atividades e o advento das redes sociais e *digital influencer*. A partir deste período, um estudante pode aprender uma língua estrangeira de qualquer lugar, basta ter acesso à internet e um aparato eletrônico.

A pesquisadora concluiu que:

[...] a formação continuada voltada para o desenvolvimento de letramentos digitais é um caminho para a reflexão e a transformação de práticas digitais em vista de uma sala de aula renovada e conectada com o mundo atual (Villardí, 2018, p. 12).

Para formação continuada buscamos entendimento em Imbernón (2010), o qual defende que a formação continuada seja mais cooperativa e dialógica e aponta 5 ideias de atuação, de que o autor chama de nova formação continuada. Destaque para a “reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática”, ou seja, a capacidade que o professor tem de gerar conhecimento a partir da observação da sua própria prática (Imbernón, 2010, p. 49).

A ideia de Imbernón é simples e aplicável, entretanto é importante refletir sobre que tipos de desafios que podem surgir neste ponto da caminhada do professor de língua espanhola. Ressalta-se que a construção de saberes não necessariamente será somente sobre a língua espanhola, didática, ensino, tecnologia, mas também sobre relações interpessoais com os alunos, professores, direção, estado e sociedade.

A proposta de pesquisa de Villardí (2018) é importante, principalmente diante do atual currículo dos cursos de licenciatura (MEC, 2019) das universidades públicas brasileiras, pois o tempo e espaço para o letramento digital, o qual em nosso entendimento deveria ser um letramento obrigatório, é quase ínfimo, para não dizer nulo. Pela mesma razão que o advento da pandemia do covid-19 forçou muitos profissionais aprender de imediato como usar as tecnologias para manter o sistema de educação funcionando quase que da noite para o dia.

O segundo trabalho é a dissertação de mestrado da Professora Regiane de Fátima Siqueira Alberti, que realizou sua pesquisa no PPGEI da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, com o título: *A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa*.

Alberti buscou analisar e discutir como se efetiva o ensino de língua espanhola num enfoque sobre variações linguísticas e as múltiplas identidades culturais e sociais dos povos hispano falantes, situações que perpassam a práxis educativa da língua. Para tanto, entrevistou professores da Educação Básica de escolas públicas e privadas da cidade de Ponta Grossa, Paraná que atuavam no EFI, EM e CELEM (Alberti, 2018).

A pesquisadora concluiu que os professores reconhecem a importância da variação linguística, entretanto fatores como as políticas linguísticas acabam interferindo as suas escolhas didático-pedagógicas e acabam realizando trabalhos que não sentem orgulho (Alberti, 2018).

Concebemos as questões sociolinguística como letramentos obrigatórios, visto que quando o docente sai da Universidade está preparado para trabalhar com os temas de variações linguísticas, tanto em língua estrangeira quanto em língua portuguesa, ou pelo menos deveria.

Também pode-se inferir a partir das conclusões de Alberti que os docentes entrevistados quando reconhecem que nem sempre realizam um trabalho em sala de aula comprometido com as variações linguísticas, estão admitindo sua falta de responsabilidade ética e social. Consequentemente, a construção identidade didática pedagógica destes profissionais é afetada, indicado nesta pesquisa, essencialmente pelas políticas linguísticas impostas.

Seguimos com as teses de doutorado de 2018, primeiro com o trabalho do Professor Daniel Jacumosso Tadinei da Universidade de São Paulo – USP, o qual intitulou sua tese como: *Atitudes, representações e políticas linguísticas: lugares que a língua espanhola ocupa no imaginário de paranaenses*.

A priori esta tese seria descartada do *corpus* da pesquisa, pois os sujeitos que fazem parte do *corpus* não se limitam a professores de espanhol, inclui também estudantes, pais de alunos, professores de outras áreas e funcionários da área de educação. Entretanto, manter esta tese no *corpus* da nossa pesquisa é pertinente para demonstrar como o cenário externo se estrutura sobre o ensino da língua espanhola, neste caso no estado do Paraná, e também por contribuir para as reflexões sobre o mercado de trabalho para o docente de língua espanhola.

Tadinei (2018), indica em seus resultados da pesquisa uma certa relativização no que diz respeito à representação da facilidade do espanhol para o brasileiro, o que entendemos como um senso comum entre os brasileiros, ou seja, aprender espanhol é fácil, pois muitas palavras são iguais. Ademais, o pesquisador informa que a língua espanhola ocupa um lugar de língua possível para os brasileiros e preferida em diversas situações comunicativas, também indispensável em outras que não se pode usar o português (Tadinei, 2018).

Esta pesquisa é um indicador de que o mercado de trabalho para o docente de língua espanhola é promissor, visto que no imaginário dos sujeitos a língua alcança

um status de aprendizagem possível. Nos dados apresentados por Tadinei, não é possível identificar especificamente as respostas dos professores de língua espanhola que foram entrevistados, apenas a quantidade de indivíduos.

Ressaltamos que nesta tese não podemos classificar um letramento, entretanto podemos inferir que se os paranaenses pensam sobre a língua espanhola com uma certa importância, pode ser consequência do trabalho de professores de língua espanhola nas escolas, visto que não vemos o poder público estadual, no caso do Paraná, promover nenhum tipo de ação para incentivar os cidadãos a aprender a língua dos 9 países vizinhos do Brasil que falam a língua espanhola.

A segunda tese de doutorado é da Professora Josiane Ferraz de Assis da Universidade Federal da Bahia, Salvador, que em 2018 divulgou o resultado de sua pesquisa com o seguinte título: *“Eu caçadora de mim”*. O percurso de formação de uma professora de espanhol. Assis escreve um trabalho de cunho auto etnográfico para responder a seguinte questão: Como o Espanhol me afeta e me afetou e como eu afeto e afetei as pessoas com o Espanhol? A pesquisadora relata que durante a escrita, descobriu que os processos de aprender e ensinar a língua espanhola que vivenciou passaram, estão marcados de afetividade, consciência política, social e cultural.

Enfatizamos que para esta tese dedicamos especial atenção pois estamos diante de uma professora consciente de seu papel transformador como educadora e seus relatos verdadeiros autenticam na prática as teorias propostas por Freire, Tardif, Leffa. Cada capítulo da tese expõe uma mescla de letramentos obrigatórios com os esperados, visto que a pesquisadora não tem problemas de admitir suas fraquezas e vitórias, como quando estava na universidade não dominava totalmente a oralidade da língua espanhola e diante disto precisou desenvolver esta habilidade quando começou a lecionar. Assim, podemos entender que a autoformação é um letramento esperado para a docência de língua estrangeira (Assis, 2018, p.95).

Nosso interesse por esta tese vai além da identificação no discurso da professora dos letramentos obrigatórios e esperados, pois em cada trecho de seu discurso encontramos links para outras questões que consideramos relevantes para desenvolver as capacidades de autoformação.

Um exemplo, é o relato de como a professora trabalhava a multidisciplinaridade em suas aulas e como isto afetou sua identidade didático pedagógica:

O texto de Galeano foi estudado em uma atividade multidisciplinar com História, na 2ª série do Ensino Médio, em 2008: o professor desse componente curricular falou que estava trabalhando a América Latina, com ênfase nos problemas enfrentados pela América Espanhola após a sua independência. Com o objetivo de sensibilizar os alunos para a nossa realidade e ponderar as diferenças culturais e sociais de cada região, e considerando-se nossa inserção no contexto mundial de divisão política e econômica, ele propôs que atuássemos em conjunto [...] (Assis, 2018, p. 102).

Aqui fica claro como a consciência política foi um fato determinante para a docente e a exposição de suas práticas é importante para que os futuros professores busquem também atuar como agente sócio-político pedagógico.

A terceira tese do ano de 2018 é da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, escrita pela Professora Angelise Fagundes da Silva, com o título: *Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor*.

A pesquisadora entrega já na página de agradecimentos o discurso de lutadora e defensora da língua espanhola no sistema de educação brasileiro, juntando-se ao grupo de profissionais que atuam como agente sócio-político pedagógico.

O objetivo da pesquisa foi demonstrar como o Curso de Letras da UFSM inclui no currículo o “amor” e a interculturalidade como elementos importantes à formação de professores de língua estrangeira. Foram realizadas entrevistas com professores formadores e alunos do curso de letras. A constatação da pesquisadora foi que os professores formadores que favorecem a construção de sistemas sociais dentro do curso de Letras da UFSM, conseqüentemente, são mediadores interculturais. Ademais, também constatou que o curso apresenta tanto sistemas de poder como sistemas sociais em seu espaço formativo. Os professores formadores que atuam para uma formação intercultural, são aqueles que atuam nas brechas do sistema. (Silva, 2018).

Esta tese contribuiu com outra linha de reflexão, proposta por Leffa (2016) e também por Tardif (2014) para indicar como o professor ideal deveria ser:

O ensino de uma língua estrangeira exige do professor determinadas qualidades, umas mais óbvias do que outras. A mais óbvia de todas é que o professor deve conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem (Leffa, 2016, p. 73, grifo nosso).

Isto significa que, para além de todo o conhecimento que um professor necessita adquirir durante a formação, precisa assumir um papel de mediador de afetividade, uma questão notória, visto que como já citado, estudar a língua espanhola é também entrar em contato com realidades de povos que sofreram e continuam sofrendo preconceitos raciais, sociais, econômicos e culturais. Neste ponto percebemos como os letramentos obrigatórios e esperados se entrelaçam com nós bem atados.

A última tese de doutorado de 2018 é da Professora Acassia dos Anjos Santos, que desenvolveu sua pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais, sediada na cidade de Belo Horizonte. Contudo, sua investigação se concentrou no estado de Sergipe, como indica o título: *Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: Contribuições dos letramentos críticos*.

O principal objetivo da pesquisa de Santos foi contribuir para a formação continuada dos professores de espanhol, sob a perspectiva dos letramentos críticos, a partir das percepções e atitudes dos professores que participaram da pesquisa.

Por meio de um estudo de caso intervencionista a pesquisadora conclui que pode entender e expor os desafios que os professores enfrentam em sala de aula, os quais estão relacionados com as condições de trabalho. Também, levantou uma questão subjetiva de extrema relevância, a solidão que o docente sente no cotidiano escolar e quão valoroso são os momentos de formação continuada, cursos, eventos, seminários e encontros informais entre professores, pois sentem que o fortalecimento destes laços nos inspiram a seguir na carreira (Santos, 2018).

No trabalho de Santos compreendemos que os discursos dos professores denunciam o quanto estes profissionais anseiam alcançar patamares elevados dos letramentos esperados, ou seja quando admitem a importância do diálogo com seus pares de profissão confirmam e se afirmam que ser docente de língua espanhola é estar constantemente em aprendizado.

Ainda na linha temporal, chegamos ao ano de 2019, com 2 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

A primeira dissertação de mestrado de 2019 é da Professora Cristina Andrade dos Santos Passos, da Universidade Federal de Sergipe, sediada na cidade de São Cristóvão, a qual intitulou sua pesquisa como: *Professores de Espanhol em atuação: aspectos da identidade profissional docente na contemporaneidade*.

Inserido no campo da Linguística aplicada, o objetivo do trabalho de Passos

é investigar a identidade profissional do docente de língua espanhola na atualidade e buscar compreender como os professores se veem e se definem em relação ao seu trabalho e às condições de sua prática. A pesquisadora aplicou um questionário para professores de língua espanhola em atuação e a análise dos dados revelou que há diferentes aspectos na identidade profissional dos docentes de espanhol, à medida que o processo identitário é ressignificado, a partir da visão acerca de si mesmo na profissão e das relações valorativas com outros sujeitos (Passos, 2019).

Podemos entender que o grupo de professores que participaram da pesquisa de Passos alcançam o nível dos letramentos esperados, visto que entendem como o processo identitário se processa durante a sua carreira.

Por fim em 2019, a tese da Professora Camila Guimarães Santero Pontes, que realizou sua pesquisa na Universidade Federal da Bahia e tituló seu texto como: *O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos*.

O resultado da pesquisa apresentada por Pontes de cunho teórico, traz uma contribuição importante para os pilares políticos que pretendemos desenhar em nossa pesquisa, pois o texto é um trançado de questões culturais e políticas que se interseccionam fundamentadas, não só nas percepções reflexivas de professora e pesquisadora, como também alinhavadas com as principais teorias sobre ensino de língua estrangeira e o posicionamento da língua espanhola no contexto de língua franca.

Este trabalho poderia servir de base teórica para um docente que precisa defender o ensino de língua espanhola, ou para lembrar o quanto e como a língua está fortalecida no mundo, para além da constatação da desconstrução do etnocentrismo imposto pela coroa espanhola.

A pesquisadora em suas considerações finais se posiciona sem titubear em defesa da língua espanhola franca e pontua que para além do inglês, o espanhol já é efetivamente em amplos territórios, essencialmente impulsionado pelos anglo-americanos e pelos estudantes da língua.

Em suma, Pontes alcança um dos requisitos dos letramentos esperados, ou seja, a identidade política do docente. Ao longo de todo seu texto-discurso encontramos sua marca como agente-sócio pedagógica e suas responsabilidades éticas com o ensino da língua espanhola.

Seguimos para o ano de 2020, com a tese de doutorado do Professor Cesário Alvin Pereira Filho, realizada na Universidade de Brasília-UNB com o título: *Um olhar*

transatlântico sobre o espanhol e suas políticas linguísticas dos discursos às práticas.

As questões que Pereira Filho apresenta em sua tese são, essencialmente, pertinentes às que expomos ao decorrer desta pesquisa, ou seja, a importância da língua espanhola no sistema educativo e como o docente atua. O pesquisador mostra em seu discurso como as políticas linguísticas impostas por um sistema colonial e como a língua se destacou por ser um elo de união linguística (Pereira Filho, 2020).

Apoiada na teoria da Linguística Aplicada Crítica a tese propõe uma reflexão em que os docentes podem em seus planejamentos quebrar os paradigmas coloniais e (re)pensar o ensino/aprendizagem da língua espanhola como um meio de interação e uma base para ver o mundo de uma constante formação crítica.

Assim sendo, tais afirmações encaixam-se nos requisitos dos letramentos esperados de um docente, ou seja, agir com criticidade quando está preparando suas sequências didáticas e assumir sua responsabilidade ética diante de textos autênticos.

Seguimos para o ano de 2021, onde encontramos a dissertação de mestrado da Professora Karen Elen Nunes de Almeida, que realizou sua pesquisa também na Universidade de Brasília, UNB, com o título: *Como corazonan professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a ausência do idioma na educação brasileira.*

A pesquisa vai de encontro a questão que levantamos no início do capítulo II, sobre como os docentes que se formaram nos últimos 5 anos vislumbram um futuro diante de leis que visam anular o ensino de língua espanhola, aqui no caso específico da Lei 13.415/2017.

Com o objetivo de discutir como os professores de espanhol se veem e se sentem diante dos cenários políticos opressores, a pesquisadora busca entender as narrativas de resistência e de amor pelo ensino da língua espanhola.

Almeida expõe em sua dissertação que a limitação a pluralidade linguística no sistema educacional brasileiro está atrelada ao agravamento das desigualdades sociais. Ademais, afirma que:

Como resultado, nós professoras/es, muitas vezes, travamos diversas lutas, seja contra nós mesmos, seja contra as dominações que nos sufocam aos poucos. Por esse motivo, é necessário continuarmos as resistências contra o domínio e as injustiças (Almeida, 2021, p. 9).

Ou seja, uma pesquisa de extrema relevância para aquecer corações e dar um novo fôlego aos docentes de língua espanhola que mesmo não terem

frequentados a disciplina não ofertada pelas Universidades “Dias de Luta”, estão na linha de frente defendendo o ensino da língua com criticidade e compromisso.

Afirmar que nesta pesquisa encontramos uma fração de profissionais que existem e resistem dentro do espaço escolar em defesa das culturas hispânicas e conseqüentemente, fazem parte de um movimento político didático-pedagógico que irá proporcionar espaços reflexivos acerca de todas as questões de disparidade que os hispano-falantes sofrem e sofreram, para dizer o mínimo.

Do mesmo modo, identificamos os letramentos obrigatórios e esperados não só como marca da identidade da pesquisadora, como seus entrevistados.

Para finalizar o ano de 2021, trazemos a tese da Professora Mariana Ferreira Ruas, que na Universidade Federal de Minas Gerais realizou um estudo com o título: *“O curso não forma a gente para ser professor”: representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras Espanhol de Minas Gerais: uma análise textualmente orientada dos Projetos Pedagógicos de curso.*

Ruas desenvolveu um trabalho de análise dos documentos oficiais dos cursos de licenciatura em espanhol de 9 Universidades Públicas de Minas Gerais, com o objetivo de identificar como se constrói dentro das instituições o discurso das representações do que é formar um docente, a finalidade da licenciatura e o perfil de egresso que se almeja (Ruas, 2021).

A pesquisadora indicou contradições nos Projetos Pedagógicos Curriculares relacionados as representações identitária dos futuros docentes, visto que a finalidade das licenciaturas é formar professores, os documentos indicam que os profissionais são capacitados de atuarem em âmbitos não educacionais.

Ademais, Ruas revela outra situação que por vezes nos deparamos dentro de espaços sociais e educacional, que é a desvalorização da docência de língua espanhola, essencialmente em detrimento da docência de língua inglesa. Também, a pesquisa indica que nos textos dos documentos oficiais existe um discurso hegemônico no sentido de supervalorizar o conhecimento teórico, a pesquisa de temas que não envolvem o ensino, a formação em bacharelados e relegando a licenciatura a um lugar de menos prestígio acadêmico.

Nesse sentido, a contribuição que a tese de Ruas traz para esta pesquisa vêm no sentido de confirmar que os anseios sobre o futuro da língua espanhola no contexto escolar é real e tem uma base fundamentada em documentos oficiais.

Entendemos também que, as considerações propostas por Ruas mostram o

quanto um professor de língua espanhola precisa posicionar-se politicamente, neste caso para defender sua categoria profissional. Portanto, para ser ou estar como professor de língua espanhola é preciso em algum momento de sua formação ou autoformação construir sua identidade política e posicionamentos ideológicos, ou seja, uma condição dos letramentos obrigatórios.

Finalmente, para fechar esta linha temporal de dissertações e teses que fazem parte do *corpus* da pesquisa, apresentamos as duas últimas dissertações, estas realizadas dentro do PPGEL/UEPG.

A primeira de 2022, da Professora Leticia Camargo Almeida com o título: *Letramento racial crítico em ação na língua espanhola*, ressalta a relação do ensino da língua espanhola e a temática étnico-raciais, evidenciando a relevância do comprometimento dos docentes com questões de responsabilidade social.

A pesquisadora propõe em seu trabalho a elaboração de uma sequência didática comprometida com os temas que promovam a igualdade ética e racial e promove espaço para estudantes do Ensino Técnico Integrado refletissem sobre racismo e por meio de narrativas autobiográfica como perceberam a existência do racismo no seu entorno. Almeida concluiu que os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância do Letramento Racial Crítico e evidencia como a temática precisa ser mais discutida e debatida nos espaços escolar, bem como no ensino de língua espanhola.

A respeito desta temática, esta dissertação é pertinente e alinha-se com um dos requisitos do letramento obrigatório, não só do docente de língua espanhola, mas de todos os professores, a inclusão dos temas raciais nas sequências didáticas, visto que o preconceito racial, infelizmente, ainda é uma realidade brasileira.

Ademais, para além de proporcionar espaço reflexivo sobre o tema, o docente precisa ter ciência de sua responsabilidade não só com o conteúdo, mas também com seu posicionamento diante de situações racista.

Por fim, o trabalho da Professora Roseli Vaz de Almeida, que em 2023, defendeu sua dissertação com o título: *As relações étnicos-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008*.

A pesquisa da Professora Roseli, para além de primorosa, traz contribuições reflexivas de extrema relevância no campo das relações étnico-raciais dentro do espaço educacional, pois tem como base duas leis importantes para uma educação

crítica e evolutiva. Seu discurso, por vezes auto reflexivo, prova o quanto podemos aprender com nossos pares de profissão.

Assim como Assis (2018), Silva (2018), Azevedo (2017) e Passos (2019), Almeida imprime sua voz política em seu texto e assume seus compromissos éticos como docente de língua espanhola.

Consideramos e entendemos que a discussão do papel do docente de língua espanhola diante da implementação de leis trata de questões étnico e raciais é imprescindível para consolidar uma educação libertadora.

Dito isto, consideramos que esta temática, tratadas nas duas últimas dissertações, merecem um espaço exclusivo para ser discutida e iremos explanar e refletir com a orientação de outros professores pesquisadores no capítulo III.

Para finalizar este capítulo, construímos um quadro com o intuito de demonstrar o quanto cada professor/pesquisador se compromete em seus discursos com os letramentos esperados e obrigatórios, tomando por base os requisitos que estabelecemos na tabela 5.

QUADRO 7 - Quadro com a organização do *corpus* e os letramentos

(continua)

Professor/pesquisador	Letramento esperado	Letramento obrigatório
Azevedo (2017)	Conhecimentos didáticos-pedagógicos Conhecimento culturais dos 21 países hispano falantes	
Vieira (2017)		Conhecimento sobre a história colonialista
Pereira (2018)		Letramento digital
Alberti (2018)		Conhecimento e posicionamento sobre as políticas públicas educacionais
Tadinei (2018)		Conhecimento e posicionamento sobre as políticas públicas educacionais
Assis (2018)	Fluência nas 4 habilidades (leitura, oralidade, escuta e escrita)	
Santos (2018)		Posicionamento e conhecimento sobre as relações étnico raciais
Silva (2018)	Conhecimento culturais dos 21 países hispano falantes	Conhecimento sobre a história colonialista
Passos (2019)		Conhecimento e posicionamento sobre as políticas públicas educacionais
Pontes (2019)		Conhecimento sobre a história colonialista
Pereira Filho (2020)		Conhecimento sobre a história colonialista

(conclusão)

Almeida (2021)		Conhecimento e posicionamento sobre as políticas públicas educacionais
Ruas (2021)	Conhecimento dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira	Conhecimento e posicionamento sobre as políticas públicas educacionais
Almeida (2022)	Conhecimento dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira	Posicionamento e conhecimento sobre as relações étnico raciais
Almeida (2023)	Conhecimento dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira	Posicionamento e conhecimento sobre as relações étnico raciais

FONTE: Arquivo pessoal.

Em suma, neste capítulo reunimos os discursos de 15 docentes de língua espanhola, de norte a sul do Brasil, que em consonância com os teóricos Tardif, Leffa, Freire e Imbernón, concordam que os caminhos que percorreram desde a formação são de muito esforço, resiliência e consciência de que ser professor de língua espanhola, ao contrário do que o senso comum pode supor, não é simples ou fácil.

Buscamos em Leffa para corroborar nosso ponto de vista sobre os fardos da formação e da construção da identidade do docente de língua estrangeira, e o autor afirma que:

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (Leffa, 2008, p.353-354).

Assim sendo, são muitas as variáveis para que a equação formativa se resolva minimamente, entre elas deve sobressair as responsabilidades éticas, políticas e sociais que o docente precisa assumir no contexto educacional, e que irão demandar muitas horas de leitura, debate com outros profissionais, pesquisas e reflexões.

CAPÍTULO 4: VARIÁVEIS RELEVANTES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA

Para este capítulo iremos refletir sobre 3 variáveis que, em nosso entendimento como professoras de língua espanhola e pesquisadoras, são de extrema importância para a construção da identidade didático-pedagógica e política do docente, essencialmente, no sentido de assumir um compromisso com a educação libertadora e crítica.

Primeiro, queremos discutir sobre os conhecimentos que o docente precisa adquirir de literatura espanhola canônica, inseridos nos letramentos obrigatórios, os quais também fazem parte do currículo formativo e confrontar com os conhecimentos de literaturas não canônicas e outras formas de artes que podem e devem fazer parte dos planejamentos de aulas dos docentes de língua espanhola, que consideramos como letramentos esperados.

O objetivo principal aqui, é demonstrar como os professores de língua espanhola ao inserir a literatura em seus planos de aula, podem perceber e o quanto este conteúdo intervirá em sua identidade como agente político ativo dentro do espaço educacional. Ademais, entendemos que a literatura para além de ser um instrumento de ensino-aprendizagem serve para formar culturalmente todos os envolvidos no processo educativo. Assim, iremos retomar as teses e dissertações de Ruas (2021), Silva (2018) e Assis (2018) interseccionado com as teorias de ensino de literatura de Candido (1972) e outros teóricos dedicados ao ensino de línguas.

Segundo, como dito no final do capítulo II, voltamos as dissertações de Almeida (2022) e Almeida (2023) para refletir sobre as questões étnico raciais no ensino de língua espanhola e expor nossas contribuições sobre a temática.

Egido e Furtoso (2023), citam que os pesquisadores e educadores decoloniais produzem referências, e é neste sentido que sentimos compelidas pelo dever de formalizar o apoio a estes e outros teóricos que estudam a formação do docente de língua estrangeira como, Couto e Jovino (2022), Zeulli (2022), Conceição (2022), Almeida (2019), Santos (2023), Takariju (2022), Kilomba (2019), os quais também clamam por uma afirmação da força e valor das vozes dos povos originários e afrodescendentes das Américas nos espaços de ensino e aprendizagem, visando romper a hegemonia tempo-espço dos invasores colonialistas e possibilitando a construção de elos fortes que apoiam uma cultural retomada ancestral.

Para este ponto o objetivo é, concretizar e sedimentar nossas convicções decoloniais para o ensino de língua espanhola, além de firmar nosso compromisso com pesquisadores e professores envolvidos em lutas antirracismo, por conseguinte expor também nossas identidades didático-pedagógica e política.

Por fim, retomaremos as teses de Ruas (2021) e Tadinei (2018), com o objetivo de alinhar os últimos pontos para uma resposta à pergunta norteadora desta pesquisa, ou seja, como os docentes de língua espanhola expõem em suas dissertações a identidade política pedagógica?

Nesta última variável trataremos das questões políticas educacionais que afetam as carreiras dos docentes de língua espanhola e como o cenário laboral vem se desenhando diante de tantas instabilidades provocadas pelo poder público.

Contamos, com as assertivas reflexões acerca do percurso que o ensino de língua espanhola percorreu pelo Brasil durante a história de Sedycias (2005) e Couto (2016) para atualizar o cenário do ensino de língua espanhola e interseccionamos com os relatos de experiências dos professores pesquisadores supracitados, visto que diante da atual conjuntura política é imprescindível refletir sobre a última lei de 2017 e as decisões finais do poder público em 2024.

Ademais, este tópico é de suma importância para cumprir os objetivos desta pesquisa, pois a instabilidade do mercado profissional foi um dos motes impulsionadores para que o projeto de pesquisa fosse defendido junto do PPGEL.

Finalmente, encontramos algumas respostas pautadas em bases teóricas e nas experiências de vida e profissionais, revelando que a fonte de saberes de professores de língua espanhola é pujante de força, afetividade, compromisso e coragem.

4.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E OUTRAS FORMAS DE ARTES

Durante a formação inicial do professor de espanhol nas universidades brasileiras, o então ainda discente, terá que passar por pelo menos duas disciplinas da literatura de língua espanhola, nas quais irá estudar as manifestações literárias a partir da leitura e análise de obras representativas. Um dos objetivos das disciplinas é proporcionar ao futuro docente um contato direto com os clássicos da literatura espanhola que começa desde o Cantar de Mio Cid, passa por Dom Quixote e segue por obras de consagrados escritores como Gabriel García Márquez, Isabel Allende,

Júlio Cortázar, Pablo Neruda, Mario Vargas Llosa e outros cânones da mesma importância dos já citados.

A formação inicial lhe concede o conhecimento mínimo para mediar em suas aulas, os textos de uma das mais importantes escolas literárias do mundo. Será? Ou, é possível afirmar que o professor adquiriu um conhecimento mínimo em literatura espanhola na sua formação inicial? E mais, como o professor irá aplicar estes conhecimentos em suas aulas, depois de formado?

Para contestar a primeira pergunta, encontramos nos documentos oficiais uma indicação positiva, ou seja, oficialmente as atribuições do docente assinalam que para ser professor requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas. (Brasil, 2010, p. 76).

Assim, a resposta para este questionamento ajuda a construir uma reflexão sobre o trajeto que um professor de língua espanhola precisa percorrer pela arte literária espanhola, à qual já foi laureada com 11 prêmios Nobel de Literatura (Polack, 2014) e que ocupa o 4º lugar no ranking das línguas mais premiadas, precedido do inglês, francês e alemão.

Contudo, a segunda questão é mais desafiadora, pois a aplicação dos conhecimentos demanda um comprometimento literário por parte do docente, que nem sempre terá condições de inserir literatura em seus planos de aula, pois as bibliotecas escolares não são munidas de obras estrangeiras, salvo algumas exceções.

Então, a partir daqui, vamos pensar nas implicações práticas da aquisição de conhecimentos literários do professor de língua espanhola, para além de considerar como efetivamente media-se esses saberes em sala de aula.

Contudo, voltamos aos bosques da formação, desenhado na dissertação de Silva para compreender, efetivamente, como imprime-se na identidade do professor de língua espanhola a mediação cultural, que a autora define como intercultural e também para responder a segunda questão supracitada. A autora afirma que:

O professor como um mediador intercultural, por sua vez, não pode ser apenas um instrutor de idiomas, não pode ser um reprodutor de modelos canonizados na acadêmica (e fora dela). Para ser um mediador intercultural o professor precisa – de forma bastante sintética – atentar para as diversidades que se entrecruzam nestes espaços de formação (a sala de aula e para além dela) e estar aberto a elas (Silva, 2018, p. 87).

Assim sendo, Silva nos dá a resposta de maneira objetiva para a questão do “como fazer” e expõe uma das marcas de sua identidade didática-pedagógica comprometida com um modelo de ensino transformador.

Entende-se que a literatura com seu poder de agregar arte, cultura, contextos sociais e relações humanas e de igual forma como o texto literário pode oferecer ao professor a oportunidade de conhecer outros povos e realidades, então, acredita-se que esta ciência contribui na formação crítica do professor e também é capaz de estabelecer um canal de comunicação contagiante com seus alunos.

Ainda seguindo esta mesma linha de pensamento, Antonio Candido afirma que a função educativa da literatura é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista pedagógico e mais, é fundamental a contribuição para a formação de relações positivas entre o professor e aluno (Candido, 1972, p. 84-85).

Não resta dúvida quanto aos benefícios que o professor de língua espanhola pode disfrutar, se sua formação literária inicial for efetivamente vivenciada pelo então acadêmico.

Em uma busca por palavras na tese de Ruas, o termo literatura aparece 81 vezes, ou seja, em todos os PPC's das 9 Universidades mineiras a literatura faz parte da formação dos professores de língua espanhola, ou seja, é a prova cabível de que o docente durante a formação será munido das ferramentas literárias (Ruas, 2021).

Entretanto, o problema não está na grade curricular do curso de Letra/Espanhol e sim na lista de obras que o acadêmico/professor estudou durante o período acadêmico. Isso não quer dizer que pretende-se tecer uma crítica ao cânone ou as escolhas feitas pelos professores universitários, porque é óbvio que Miguel de Cervantes têm muito a revelar ainda aos seus leitores.

Na verdade, é sobre o protagonismo que as literaturas ditas não canônicas ganham durante a formação inicial do professor de língua espanhola, como exemplo a literatura hispano-americana, indígena e outras, e mais, sobre as abordagens críticas estabelecidas durante as análises das obras nas disciplinas de teoria literária.

É claro, que em alguns casos existe indicações de leituras e livros literários em disciplinas flexibilizadas, isso se o acadêmico se interessar em conduzir a sua formação para o caminho da língua espanhola, um exemplo do curso de Letras/Espanhol da UEPG, onde é possível fazer esta escolha.

Ler, analisar, escrever resenhas, apresentar seminários sobre obras

espanholas como *Cantar de Mio Cid* ou *Dom Quixote* seguramente contribuem para fortalecer o emocional do acadêmico, como exemplo a resiliência, visto que a linguagem das obras pertence aos séculos XIV e XVI, mas como explicar para um acadêmico que a sua formação literária não está sendo manipulada por um sistema reprodutor de leituras institucionalizadas pelos manuais canônicos?

Bakhtin afirma que a formação da consciência individual só se dá nas relações comunicativas conscientes com o outro, então o que se pretende debater é o motivo das escolhas de obras que privilegiam o outro que não se comunica com o futuro professor (Bakhtin, 2010).

O acadêmico é um leitor em formação, e como tal busca significados em suas leituras, contudo enfatiza-se que não significa que toda interpretação e opinião dos acadêmicos sejam destituídas de erros, seria ingênuo tal crença. Na verdade, o que se busca aqui é reiterar que seria de suma relevância para a formação literária inicial se o a universidade não se demorasse tanto em obras canônicas e abrissem espaços para autores como Graciela Huinao, José León Sánchez, Teresa Cárdenas e/ou Laura Esquivel.

Neste ponto, trazemos o relato de Assis que em sua tese, conta como o contato com a literatura espanhola durante a fase de pesquisa no Programa de Mestrado e do curso das disciplinas complementares de língua espanhola:

[...]descortinaram um universo novo para mim, a partir do qual passei a conhecer melhor a história da América pré-colombiana, que, provavelmente, já havia estudado na escola, mas da qual não me recordava, [...] Sentia-me identificada com os vizinhos do Brasil pelo contexto de exploração e subjugação, passando a nutrir por eles profunda empatia (Assis, 2018, p. 114).

Interpretamos que as confissões de Assis expõem o quanto a literatura impactou a sua identidade como docente e corrobora com o argumento de como a mediação literária impacta todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora também afirma que teve contato com leituras de textos de Juan Rulfo, escritor mexicano precursor do realismo mágico latino-americano e influenciador de Júlio Cortázar, Jorge Luís Borges e Gabriel García Márquez (Assis, 2018, p. 115).

Portanto, reiteramos a questão de que é necessário abrir espaço para escritores fora do cânone premiado, Leffa, que é um dos pesquisadores referência na

formação do docente de língua estrangeira, afirma que é desejável que o professor tenha algum conhecimento da história do povo cuja língua ensina e que tenha lido pelo menos as principais obras de sua literatura (Leffa, 2016, p. 73).

Tratando-se da língua espanhola, falada em 21 países oficialmente, em que 19 estão localizados no Continente Americano e os quais historicamente sofreram com a dizimação de seus povos originários e culturas, parece óbvio começar a formação literária de uma perspectiva da maior parte da população hispânica. Assim, a defesa que Leffa faz de que “[...] a ideia de que a paixão é o caminho mais curto para aproximar a ação do professor dos resultados desejados”, é um marco forte para tal argumentação (Leffa, 2016, p. 72).

Ademais, a título de trazer mais luz a defesa de obras não canônicas, um exemplo é a vida e obra de José León Sánchez, escritor nascido na Costa Rica, foi preso por roubar e profanar a igreja católica, se declarou inocente e encontrou na literatura sua porta para a liberdade. Na prisão escreveu *A ilha dos homens solitários*, ensinava os detentos a ler e fundou um jornal. Quando foi libertado se exilou no México e continuou sua carreira literária. Em 1984, publicou no México o livro *Tenochtitlan, la última batalla de los astecas*, um romance histórico que dá voz ao povo asteca massacrados pelos espanhóis (Sánchez, 2023).

Quanto as análises críticas de suas obras que o acadêmico poderia trabalhar durante o curso, começa pela qualidade estético literária e segue por outras possibilidades pedagógicas como uma perspectiva histórica e investigativa de fatos que aconteceram com os povos originários durante o período colonial.

Em 2022⁷ José León Sánchez faleceu na Costa Rica e a igreja católica lhe pediu perdão por ter o acusado de sacrilégio, também ressalta-se que suas obras literárias foram adaptadas para o cinema e traduzidas para o inglês, alemão, italiano, holandês e francês.

Assim sendo e retomando os questionamentos iniciais propostos, entende-se que a dureza da formação literária inicial do acadêmico de língua espanhola poderia ser revisitada na base legal e curricular, visto que amparo legal não faltaria e nem condições pedagógicas, já que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino das relações étnico raciais em todas as disciplinas na escola,

⁷FALLECIÓ el escritor José León Sánchez. **El mundo**. Disponível em: <https://elmundo.cr/costa-rica/fallecio-el-escritor-jose-leon-sanchez/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

poderiam também ser um dos pontos de partida para as escolhas literárias dos professores universitários.

Leffa em seu livro *Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem*, dedica o capítulo 3 para descrever as características do professor ideal, na qual aborda as características desejáveis, que são os conhecimentos técnicos da língua estrangeira e características essenciais, que segundo o autor são desejáveis para que o professor consiga atingir resultados, e propõe 3 atributos: criatividade, intuição e paixão (Leffa, 2016, p. 72).

E Tardif escreve que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2014, p.39).

O que converge entre os dois pesquisadores é o fato que quando se trata de formação docente, o acadêmico/professor precisa ser um agente atuante dentro do processo de formação, incluindo a formação literária, isso para atingir uma condição mínima para o exercício da docência de língua espanhola e não pode restringir a aquisição de conhecimentos gramaticais, lexicais ou meramente discursivos, precisa sobretudo buscar a garantia de uma formação que contemple aspectos éticos, afetivos e sociais, políticos e possibilite a adesão de uma cultura profissional coerente com as demandas sociais que, principalmente, os 19 países de língua espanhola precisam.

Desta forma, cabe ao professor traçar seu próprio caminho formativo literário ou concomitante a formação curricular programada na universidade que seja capaz de prepara-lo de forma crítica para a compreensão dos problemas sociais que irá tratar em suas aulas.

Por fim, o que fica claro é que o limite entre a produção do saber literário e a inércia profissional está nas mãos do professor, e nesta perspectiva sem a pretensão de ser conclusiva, espera-se que com esta produção reflexiva algumas pedras do caminho tenham sido removidas e fica o apelo para novas intervenções na construção de debates e reflexões sobre formação literária inicial do professor de língua espanhola.

4.2 AS QUESTÕES ÉTNICOS RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A questão racial no Brasil não é uma questão para o negro resolver [...] Porque, se não, o sujeito que é vítima e sacrificado ainda tem que procurar resposta. A questão negra no Brasil não é uma questão do negro, é uma questão da sociedade (Evaristo, 2022).

Para iniciar este tópico dentro do capítulo 3, consideramos importante pedir licença para todas as lideranças negras e indígenas, as quais lutam por seus direitos e para que o racismo não seja mais uma realidade brasileira, inclusive nas escolas, e assim nos juntamos a tantas vozes para colaborar teoricamente e afirmar na prática nossa responsabilidade com estes povos.

Portanto, escolhemos as palavras da consagrada Professora Conceição Evaristo para abrir estas reflexões, pois estamos em pleno acordo, ou seja, a questão do racismo no Brasil deve ser discutida pela sociedade, essencialmente ou primeiro nos espaços educativos.

Com efeito, consideramos que primeiro precisamos expor dados demográficos sobre os povos afrodescendentes e indígenas na América Latina, pois estamos tratando do ensino da língua materna de 19 países de um total de 36 países americanos.

Nesse sentido, o Banco Mundial⁸ divulgou uma pesquisa que indica que 1 em cada 4 latinos americanos se identificam como afrodescendentes e com cerca de 133 milhões de pessoas negras, a maioria dessa população está concentrada no Brasil, Venezuela, Colômbia, Cuba, México e Equador. Inclusive neste mesmo artigo, aponta a urgência da implantação de uma agenda antirracista pelas políticas públicas na América Latina, visto que não se trata somente de inclusão de jovens e crianças negras na escola, mais de permanência.

Outro dado relevante, divulgado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2013), através do Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia (CELADE) e Nações Unidas, é que estima-se uma população indígena de cerca de 45 milhões de pessoas em 2010. Sendo, México e Peru, com quase 17 milhões e 7 milhões de população indígena, respectivamente; Costa Rica e Paraguai

⁸ Para acessar essa informação, ver em: AFRODESCENDENTES na América Latina. **World Bank Group**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/region/lac/publication/afrodescendants-in-LAC#:~:text=Um%20em%20cada%20quatro%20latino,%2C%20Cuba%2C%20M%C3%A9xico%20e%20Equador>. Acesso em: 24 nov. 2024.

com mais de 10 milhões e o Uruguai com 80 milhões de pessoas declaradas indígenas.

Ademais, esta mesma Organização (FAO; FILAC, 2021) possibilitou a elaboração de um relatório resultado da compilação mais de 300 pesquisas que indicam que dos mais de 400 milhões de hectares de terras da América Latina, 237 milhões são administradas e ocupadas por povos indígenas, destacando que estes territórios na grande parte são florestas conservadas.

Por conseguinte, assevera-se que o ensino da língua espanhola para brasileiros, deve privilegiar as culturas dos 19 países americanos hispanos, tomando o docente agora em formação continuada, uma posição compromissada com as lutas de povos que sofreram e sofrem um apagamento e silenciamento.

Também urge, ouvir e dar voz aos líderes que clamam por uma afirmação da força e valor dos povos originários e afrodescendentes das Américas nos espaços de ensino e aprendizagem, visando romper a hegemonia tempo-espaço dos invasores colonialistas e possibilitando a construção de elos fortes que apoiam uma cultural retomada ancestral.

Sobre a expressão retomada ancestral, dita pelo pesquisador Takariju em sua obra *Alienindi – os portais dos mundos*, o qual discorre com propriedade e conhecimento sobre como funciona um sistema de apagamento das culturas de povos originários que foi imposto pelo Estado e que “[...] essas ferramentas oficiais são implantadas no coletivo imaginário dos súditos cidadãos brasileiros a partir da educação” (Takariju, 2022, p. 78).

E mais, o autor declara que “[...] nós não morremos e agora estamos de volta para nossa retomada”, em outras palavras, é da perspectiva de teóricos indígenas e negros que deve basear as escolhas discursivas de um docente que esteja disposto a consolidar um posicionamento ético e responsável dentro do sistema educacional (Takariju, 2022, p. 56).

Ainda a propósito da citação da Professora Conceição Evaristo supracitada, concordamos que a escola deve fazer parte das respostas e de questionamentos que a sociedade em geral precisa refletir e aplicar nas situações de racismo, exclusão e discriminação tão comuns, infelizmente ainda nos diversos setores.

Entende-se também que mudanças devem começar desde o processo de alfabetização e seguir escalando as fases escolares até chegar na academia, isto para que se consolidem as referências históricas e de conceitos que não sejam ou que

foram ditas pelos colonizadores. Couto e Jovino afirmam que:

Academicamente, ainda nos organizamos em bases eurocentradas e vamos impondo esta organização a um grupo maior e, de forma mais ampla e consequente, à sociedade de maneira geral (Couto; Jovino, 2022, p. 77).

Assim, quebrar este paradigma de organização parece ser o primeiro passo para o enfrentamento ao racismo e promover práticas didáticas pedagógicas que privilegiam a verdade sobre os povos afrodescendentes e povos indígenas é de responsabilidade dos educadores, não só de línguas.

Diante deste posicionamento, é preciso, esclarecer a diferença entre os termos decolonial e descolonial, para tanto buscamos em Santos (2023) uma explicação didática, a qual diz que:

O decolonial encontra substância no compromisso de adensar a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente a existência dos povos colonizados mesmo após “o colonialismo” propriamente dito ter se esgotado em seus territórios. O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo *descolonización* é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais (Santos, 2023, p. 3).

Ou seja, podemos compreender que o pensamento decolonial é um movimento de resistência e que não se restringe a uma teoria sócio-política dos povos afrodescendentes e indígenas.

Validar a prática decolonial em sala de aula deve ser feita com muita responsabilidade, visto que é sabido pelo senso comum que o tema relações étnico raciais suscita sempre um desconforto ainda por uma grande parte da sociedade. Assim, recomenda-se leituras e estudos não só de conteúdo para ensinar a língua espanhola, mas também de textos teóricos que são referências no tema, principalmente para saber como evidenciar ou reconhecer o racismo no espaço educacional.

Grada Kilomba afirma que só é possível um sujeito ser reconhecido socialmente, politicamente e na individualidade quando existe a possibilidade de expressar sua realidade e experiências, além do resgate da sua história. A intelectual evoca o direito das mulheres negras e outros marginalizados de serem reconhecidos nas esferas de pesquisa e acadêmica (Kilomba, 2019).

A partir desta condição que o docente de língua espanhola precisa considerar

suas escolhas discursivas, pois a exposição de material que evidenciam os saberes, feitos, conquistas e história do povo negro e indígena é como uma semente plantada em solo fértil, onde o solo é o estudante periférico que não se vê representado em nenhuma área no seu cotidiano e quando lê a biografia de Francia Márquez, a primeira vice presidente da Colômbia, mulher negra, jovem, mãe, ativista do meio ambiente, se reconhece como indivíduo e enxerga possibilidades promissoras em seu futuro.

Logo, reiteramos a importância de escolhas discursivas para as aulas de língua espanhola que privilegiam as relações étnicos raciais, além de entender com clareza como uma prática mediadora pode contribuir com movimentos sociais, evitando sempre o protagonismo colonial.

Zeuli defende que o docente de língua espanhola precisa abandonar as categorias discursivas binárias uma vez que são excludentes, pois exigem uma escolha: ou isto ou aquilo. Ao contrário dessa premissa, devemos compreender que a necessidade da inclusão é imediata no sistema de ensino, ou seja: isto e aquilo (Zeuli, 2022).

A propósito das afirmações de Zeuli (2022) e ademais da responsabilidade ética e social que o docente deve assumir dentro do sistema educacional, as leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a História e Cultura Indígena decretaram que todas as disciplinas curriculares da Educação Básica abordem e insiram as temáticas étnicos raciais, sempre com o objetivo de resgatar e valorizar a história destes povos que tanto sofreram durante o período colonial e que ainda reverbera até a modernidade.

Contudo, voltamos as reflexões para a pesquisadora Roseli Vaz de Almeida (2023), que compartilha em sua dissertação de mestrado muitos ensinamentos e saberes experienciais sobre as relações étnicos raciais e o ensino de línguas. É da perspectiva de uma pesquisadora negra carregada de ancestralidade que devemos aprender sobre a importância das políticas linguísticas e como estas impactam ou devem impactar as reflexões didáticas pedagógicas dos docentes em formação continuada, essencialmente.

A partir do resultado da pesquisa, Almeida (2023) visa compreender o lugar de conhecimento que a Educação Básica cede à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, além de conhecer as práticas pedagógicas, diálogos com alunas(os) e professores sobre as relações étnicos raciais e a construção de materiais didáticos,

de modo que, a leitura desta pesquisa é de extrema relevância para todos os docentes que buscam no campo do conhecimento sobre a temática à força adequada e assertiva da linguagem que precisa ser usada nas escolas.

Ressaltamos que a Professora Roseli Almeida, soma-se a outros pesquisadores que também clamam por direitos fundamentais, afirmando: “Hoje, a nossa luta é pela valorização, pelo fim da discriminação, pelos nossos direitos à educação, à saúde e ao respeito”. A mesma ainda destaca também que no Estado do Paraná, prevalece espaços de formação docente direcionada a metodologias ativas e tecnológicas e denuncia a omissão com as questões étnicos raciais e a aplicação das leis nas práticas pedagógicas em sala de aula (Almeida, 2023, p. 85).

Ainda de acordo com Almeida (2023) a professora de línguas desempenha um papel fundamental na condução das questões de identidade racial, além do combate ao racismo em sala de aula e mais,

[...] que cabe ao professor ser o intermediário que levará aos alunos questões para serem discutidas e refletidas, permitindo assim que os mesmos façam suas considerações em como eles se percebem com relação a sua identidade de raça, e também como sujeitos integrantes da sociedade. A escola é o local em que se percebem situações que podem levar tanto às práticas de racismo, como à desconstrução dessas práticas racistas (Almeida, 2023, p. 53).

Tal afirmação se entrelaça com os fundamentos referidos por Grada Kilomba (2019), ou seja, o indivíduo só se reconhece quando pode se expressar diante do reconhecimento da sua realidade.

Assim sendo, não existe escusa para ser uma máxima a autenticação da cultura afrodescendente e dos povos originários dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, e de outras disciplinas, se não for por questões éticas, que seja por uma questão legal, diante da obrigatoriedade que impõe as leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), principalmente.

Egido e Furtoso (2023, p. 20) alertam que, “[...] nenhum contexto ou prática, seja relacionado à pesquisa ou a ensino está isento de traços coloniais”, e compreendemos que desvencilhar-se de velhos hábitos e zonas de conforto não é simples e rápido. Portanto, o docente de língua espanhola precisa primeiro reconhecer que dentro do sistema educacional ainda existe um mecanismo que segue reiterando práticas de apagamento e silenciamento dos povos indígenas e negros e que é de responsabilidade do professor desconstruir paradigmas estereotipados nos livros

didáticos e grades curriculares impostas pelo Estado.

Diante disto, trazemos uma reflexão da Professora Leticia Almeida (2022) que, em sua dissertação de mestrado, investigou como efetivamente o processo de Letramento Racial Crítico pode mudar os paradigmas no espaço escolar e ela admite que:

O processo da escrita dessa pesquisa permitiu refletir mais profundamente sobre a importância do LRC na Língua Espanhola para a formação humana. Desde os estudos teóricos, a produção da SD até a análise das narrativas autobiográficas, foram muito significativas para a minha formação identitária como professora e pesquisadora (Almeida, 2022, p. 77).

Em suma, temos uma prova científica de que o professor de língua espanhola deve assumir um posicionamento diante das questões étnico raciais e com exemplos práticos, os quais podem ser usados como base referencial de suas sequências didáticas, ou seja não existe escusa para não fazer.

Assim, espera-se que os saberes de pesquisadores aqui alinhavados, possam ser fios condutores de uma luz que reflita sobre a prática de docentes de língua espanhola e que de formas criativas e decoloniais as salas de aulas de línguas se tornem espaços democráticos, dialógicos, inclusivos e éticos.

O docente de língua espanhola deve ter a consciência da dimensão política que envolve o processo de ensino e aprendizagem desta língua de mais de 500 milhões de falantes, sendo que 90% da população de língua materna espanhola estão localizados nas Américas.

Dito isso, consideramos relevante para esta pesquisa, evidenciar alguns exemplos de professores pesquisadores que se posicionam em suas pesquisas e em seus materiais didáticos as questões que envolvem uma prática decolonial para o ensino de língua espanhola.

Primeiro retomamos a dissertação de Zapata (2019), a qual fez parte do *corpus* desta pesquisa na fase 1 e não passou para o *corpus* final, porque o conjunto de suas reflexões não atendiam o objetivo de nossa pesquisa, contudo consideramos um recorte de seu trabalho uma contribuição relevante para a temática étnico racial.

Zapata (2019, p. 14), na introdução da sua dissertação de mestrado expõe como um “[...] fato de que a influência e participação da Espanha e do Instituto Cervantes nas políticas e iniciativas para o espanhol como língua estrangeira tanto na Colômbia quanto no mundo”, ainda é uma questão que preocupa as docentes de

língua espanhola, ressaltamos que esta afirmativa pode ser corroborada pelas pesquisadoras Couto e Jovino supracitadas.

A professora e egressa do PPGE-UEPG afirma que durante sua pesquisa, pôde comprovar tal influência nos livros didáticos e nas metodologias aplicadas em diferentes cursos de línguas que trabalhou. E, junta-se a estas pesquisadoras e outras supracitadas(os), posicionando-se como também uma profissional decolonialista, afirmando que:

Nesse sentido, a partir do papel como professores, nos importamos com qual modelo de espanhol estava sendo ensinado nas aulas de E/ELE na Colômbia, se o material didático se ajustava às nossas necessidades culturais e, finalmente, se havia um componente cultural que fosse verdadeiramente próprio e incluído nas aulas (Zapata, 2022, p. 14).

Nessa perspectiva, a docente assume o posicionamento decolonialista no espaço de ensino e aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira na Colômbia e neste viés, ressalta-se que lá não se aplica as leis brasileiras que obrigam a inclusão das questões étnicas raciais na grade curricular de todas as disciplinas, assim sendo, entendemos que a construção da identidade política da pesquisadora é consolidada nestas declarações, essencialmente.

Ademais, a professora e pesquisadora Zapata (2019) enfatiza a importância da participação do docente na produção de material didático, pois só assim poderá fazer parte da solução do problema sobre qual a posição crítica do estudante que enfrentará o discurso do texto apresentado durante as aulas.

Ressaltamos que a pesquisa de Zapata (2019) não tem o objetivo de evidenciar as relações étnicas raciais durante o processo de ensino aprendizagem, e sim defender uma posição baseada nos valores da diversidade linguística e cultural da língua espanhola da Colômbia, que inclui a influência de línguas indígenas e criolas.

O segundo exemplo está na dissertação de Almeida (2022), onde podemos comprovar que um sistema decolonial de ensino de língua espanhola não se encaixa apenas em uma teoria metodológica ou didática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, vai além, pois quando a docente se conscientiza de que fazer parte do processo de formação crítica do estudante suscita a possibilidade para uma nova realidade social. Ou seja, aprender/ensinar língua espanhola transcende a aquisição das 4 habilidades básicas – ler, falar, ouvir, escrever, porque também paira na esfera

da percepção crítica, ética e da responsabilidade política com os povos originários e afrodescendentes das Américas.

A pesquisadora ainda ressalta que o docente deve ter um olhar crítico para materiais didáticos que representam estereótipos que colaboram para a propagação da discriminação e racismo e que deve agir para juntos com os estudantes identificar e corrigir tais informações (Almeida, 2022, p. 28).

Ao analisar o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático de 2015), Almeida constatou que:

[...] as aulas de LE são instrumentos de construção de sentido que vão muito além da aprendizagem da língua, estabelecendo uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de identidades e de diversidade. Dentro dessa perspectiva, o ensino de línguas configura-se como uma possibilidade para o professor inserir discussões que colaboram tanto na aprendizagem quanto na formação humana (Almeida, 2022, p. 28).

Portanto, uma vez mais encontramos uma base teórica para a docente de língua espanhola tornar possível o espaço/tempo necessário para uma prática reflexiva e de uma perspectiva que privilegia discursos decoloniais, visto que sua prática pode e deve ser amparada em bases teóricas como de Almeida, por exemplo.

Outro ponto importante no texto da pesquisadora, é a chamada que faz as Universidades no sentido de promoverem:

[...] a reflexão crítica dos documentos norteadores do ensino, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores(as), bem como do livro didático e a reflexão da própria prática pedagógica sobre como está sendo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos currículos de Língua Espanhola. Ademais, são eles responsáveis por explorar as temáticas raciais que oportunizem a igualdade e equidade, colaborando para uma educação antirracista (Almeida, 2022, p. 37).

Em visto disto, as leis e a Academia são norteadores estratégicas para o docente de língua espanhola, que precisa de uma rede de amparo para quebrar os paradigmas imposto pelo sistema educacional cimentado em máximas excludentes, muitas vezes.

Contudo, sabe-se que as leis que fomentam uma educação antirracista, infelizmente não basta para mudar a realidade de violência que o Brasil vive na atualidade, é preciso ações pragmáticas que contribuam com as lutas das questões étnicos raciais.

Reiteramos que tal citação insere também a pesquisadora no quadro de profissionais do ensino de língua espanhola comprometidos ética e responsavelmente com uma prática preocupada com as relações étnico raciais e uma educação crítica e libertadora.

Além disso, a pesquisa de Almeida tem como *corpus* a produção de uma sequência didática com o Letramento Racial Crítico por meio de narrativas autobiográficas, considerando a função social da linguagem no ensino de língua espanhola e com o objetivo de colaborar com um ensino-aprendizagem para o pensamento crítico-reflexivo dos discentes (Almeida, 2022, p. 40).

Finalmente, compreendemos que ensinar ou mediar a língua espanhola vai muito além de desenvolver as habilidades de leitura, escrita, escuta e oralidade, é também levantar o véu que muitas vezes cobre a pobreza, violência e preconceito que o povo latino-americano, assim como os brasileiros sofreram e sofrem, é expor aos estudantes o que acontece na casa dos nossos vizinhos e que em alguns momentos da história são partilhados com os brasileiros.

Assim sendo, identificar e evidenciar uma prática de ensino de língua espanhola decolonial em dissertações de mestrado, resultados de pesquisas, sequências didáticas é um movimento responsável e assertivo em direção as relações étnico-raciais.

Também é de saber notório que as relações étnico-raciais são um campo que suscita enfrentamentos para uma parte da sociedade e que no espaço físico educacional, certamente o docente irá encontrar representantes racistas e preconceituosos entre seus alunos. Contudo, o ponto de asserção é o conhecimento teórico para além de saber quais são as referências étnico raciais que representam as lutas. Assevera-se que quando um docente assume uma postura ética e responsável com um movimento, compromete-se com grupos sociais que lutam a muito tempo contra a opressão, apagamento, silenciamento de sua cultura e representatividade.

Por tudo isso, reiteramos que para aplicar nas aulas de língua espanhola temas de tamanha complexidade é necessário que haja um preparo teórico, visto que as experiências profissionais ou de vida dos professores podem tanto colaborar para a compreensão das relações étnico raciais quanto podem reforçar experiências de preconceito e racismo.

4.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Sedycias (2005) em seu livro, *O ensino do espanhol no Brasil*, dedica um capítulo inteiro para responder a seguinte pergunta: Por que os brasileiros devem aprender espanhol? E, é nesse viés, que queremos começar a refletir sobre os impactos das políticas públicas educacionais para o ensino de língua espanhola e nas carreiras dos docentes de espanhol formados nos últimos 5 anos.

Logo, quando o autor publicou o capítulo em 2005, indicou a crescente da globalização e, que por si só servia como justificativa para mudanças de diversos contextos sociais e educacionais o que também entendemos como um motivo para uma intervenção política efetivamente.

Quando nos deparamos com o ensino de língua estrangeira no Brasil, desde a organização colonial do sistema educacional, prevale o ensino de uma língua franca ou uma língua que seja promissora aos interesses públicos, isto é do saber comum, dito tanto pela academia como pelos meios de comunicação.

Assim, os motivos para para aprender uma língua estrangeira podem ser visualizados como apenas a ponta do iceberg, visto que as profundezas dos interesses políticos nem sempre são revelados com clareza e integridade.

Nesta linha motivacional, retomamos o texto de Sedycias (2005), onde o autor elenca as 10 razões para o estudante brasileiro estudar a língua espanhola. Assim sendo, queremos apresentar as razões de Sedycias de um ponto de vista renovado, para tal vamos colocar em um quadro comparativo de nossa autoria com os tópicos que o autor propôs no capítulo 2 do livro *O ensino do espanhol no Brasil* (Sedycias, 2005, p. 38-43).

QUADRO 8 - Razões para estudar língua espanhola de Sedycias (2005) e as nossas razões

(continua)

Razões elencadas por Sedycias em 2005	Razões para estudar espanhol em 2024
1. Língua mundial	No mundo virtual, e aqui entende-se, jogos online, redes sociais, aplicativos diversos, a língua espanhola é a segunda língua mais falada (Ipol, 2020).
2. Língua oficial de muitos países	Ainda são os mesmos 21 países de 2005, contudo suas participações nos cenários políticos, econômicos, culturais ascendeu expressivamente. Infelizmente, também houve mudanças sociais, como a imigração em massa de sistemas

(conclusão)

	políticos opressores.
3. Importância mundial	Muito mais fortalecida, essencialmente pelos movimentos políticos de países da América Latina.
4. Muito popular como segunda língua	Manteve-se na mesma posição.
5. O Mercosul	A alternância de poder no Brasil não trouxe vantagens para este acordo comercial dos países. Contudo, no cenário político atual, percebe-se um retomada lenta.
6. Língua dos nossos vizinhos	Vizinhos de importância no cenário político mundial.
7. Importância nos EUA	Aumentou exponencialmente o número de estaduenses que falam com fluência o espanhol. ⁹
8. O português e o espanhol são línguas irmãs	Não mudou a parentalidade e se pudessemos contribuir com uma revisão desta lista, este iria sair, visto que é um motivo que mais enfraquece a percepção da língua espanhola do que fortalece.
9. Beleza e romance	Sugerimos trocar este item por uma razão pragmática, que nomearíamos como: A conexão tecnológica

FONTE: Arquivo pessoal.

De acordo com Sedycias (2005), estas são as premissas externas, que remetem às particularidades da língua estrangeira em questão. Então, entende-se que é a partir desta perspectiva que o poder público pode ou não intervir no sistema educacional para oferecer a língua espanhola na grade curricular. Contudo, as premissas internas, ou seja, as que remetem ao ponto de vista do estudante, podem ou deveriam ser as mais impactantes, visto que o aprendizado de uma língua estrangeira geralmente afeta a vida profissional e pessoal de forma positiva e permanente (Sedycias, 2005, p. 37).

Dessa forma, podemos citar alguns casos impulsionadores de premissas internas, como a crescente onda de imigração para o Brasil de venezuelanos desde 2021, provocada por uma crise social interna, assim como os programas de saúde do governo brasileiro – Mais Médicos, profissionais vindos de Cuba, são dois exemplos reais do quanto a vida do brasileiro está sendo afetada pelos movimentos que os países latinos fazem dentro do nosso país. Para corroborar tal afirmação, uma busca de dados nos artigos jornalísticos mostram que entre janeiro e maio de 2023, o número de venezuelanos que entraram no Brasil foi de 66.666 pessoas (Alves, 2022).

⁹ Para acessar essa informação, ver em: EL ESPANOL en el mundo 2023. **Universo Abierto**. Disponível em: <https://universoabierto.org/2024/05/10/el-espanolen-el-mundo-2023/#:~:text=El%20espa%C3%B1ol%20contin%C3%BAa%20siendo%20la,m%C3%A1s%20estudiada%20a%20nivel%20mundial>. Acesso em: 27 nov. 2024.

Certamente, não podemos mais afirmar que estudar língua espanhola em estados brasileiros que fazem fronteira com os países hispanofalantes é apenas importante para fomentar o turismo local, ao contrário, aprender a língua dos imigrantes é uma expressão de acolhimento, inclusão e desenvolvimento do senso político dos jovens estudantes, para afirmar o mínimo.

Diante do exposto, queremos contribuir com uma resposta para a pergunta proposta no capítulo do livro de Sedycias (2005), Por que os brasileiros devem aprender espanhol? Da perspectiva do estudante, porque seguramente terá um colega venezuelano, colombiano, argentino, cubano em sua escola, também existe chances de encontrar um(a) estrangeiro(a) hispanofalante, se apaixonar e querer constituir uma família e para não falar no mercado de trabalho, visto que em todos os estados, alguns mais ou menos, encontramos atendentes de caixa de mercado, farmácia, lojas que são imigrantes dos países vizinhos.

Contudo, para a resposta da perspectiva da língua, premissa externa, precisamos primeiro revisar os impactos das leis que regulamentam o ensino de língua espanhola no Brasil a partir de 2005, pois as ações do poder público estão diretamente ligadas as questões motivacionais, como dito anteriormente.

Em 2005, a Lei nº 11.161 inseriu no currículo do EM a língua espanhola como oferta obrigatória pelas escolas e matrícula facultativa para os alunos. Deste texto conclui-se que a língua espanhola entrava no currículo escolar como a segunda língua optativa, uma vez que a língua moderna obrigatória será escolhida pela comunidade escolar. A Lei 11.161 veio corroborar para a inclusão paulatina da língua espanhola, que já vinha acontecendo desde o início deste século.

O texto regulamentar deixou muitas brechas e isso fez com que a língua espanhola ganhasse um tônus quase de privilégio em algumas regiões do país. Contudo, a tendência marcante no planejamento linguístico dos currículos da área de línguas sempre foi o monolinguismo, privilegiando a língua inglesa.

Ressaltamos que não é nosso objetivo defender uma perspectiva de exclusão da língua inglesa do currículo em favor da língua espanhola, o que defendemos é uma visão plurilinguista nos currículos escolares desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio. E também estamos de acordo com Couto que afirma:

Ademais, mais grave do que manter a lógica do monolinguismo na área de ensino de língua estrangeira, ainda que a publicação de estudos, de pesquisas e de leis combata essa visão, é o silêncio imposto aos que são

diretamente afetados por essa dinâmica: os professores e alunos das escolas públicas (Couto, 2016, p. 48).

Nesse sentido, a existência desta lei que tratava de uma obrigatoriedade de ensino de língua espanhola, não garantiu que ocorresse um processo que solidificasse a importância da língua dentro da comunidade brasileira, tampouco serviu de amparo legal para que não houvesse um desmanche de toda a base crítica e reflexiva construída para fortalecer os centros de línguas e a oferta da língua espanhola, essencialmente por docentes do ensino público.

Contudo, se confrontarmos o texto da lei com as motivações que Sedycias supra citou, percebemos uma discrepância no cenário político no ano da promulgação da Lei, onde o Mercosul, liderado por líderes democráticos, rompem tratativas de acordos com a União Européia, por discordarem de políticas de neoliberalismo mundial (Marchini; Wierzba, 2021).

Assim, podemos inferir que, as interferências econômicas sempre prevalecem sobre qualquer aspecto cultural, social ou da educação. Mas, apesar de parecer desfavorável as perspectivas, uma reforma do Ensino Médio poderia voltar a fortalecer o ensino de língua estrangeira.

Poderia, mas após anos de luta para que o ensino da língua espanhola fosse implantado na EB do Brasil, a Lei nº 11.161/2005 foi revogada em favor da nova reforma do EM, agora denominado NEM, pela Lei 13.415/2017. A partir disso, o espanhol deixou de ser obrigatório na grade curricular, o que gerou um retrocesso no contexto brasileiro de ensino e deu início a uma série de movimentos de lutas pela volta da disciplina às escolas.

Ademais de afetar os estudantes, que preterivelmente escolhem a língua espanhola como língua estrangeira para realizar provas de vestibular, concursos e ENEM, o mercado laboral foi brutalmente atingido, pois o contingente de professores lotados nas escolas públicas na língua espanhola, para que cumprissem sua carga horária, precisariam começar a migrar para a língua portuguesa ou desistir da profissão.

Neste ponto, consideramos impreterível voltar a discutir sobre um dos letramentos esperados do docente de língua espanhola, ou seja, os conhecimentos e posicionamentos sobre as políticas públicas educacionais, e para tanto começamos com a tese de Ruas (2021) para base.

A pesquisadora analisou 9 PPCs de universidades do Estado de Minas

Gerais, especificamente dos cursos Letras/Espanhol, e observou que os documentos focam mais o preparo do profissional de Letras, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do campo dos conhecimentos teóricos descritivos das áreas de linguagens e literaturas do que os saberes docentes. E mais, suas análises mostraram que o discurso construído nos documentos reforçam que a responsabilidade das Universidades é quase exclusivamente na formação técnica dos futuros educadores (RUAS, 2021).

Logo, voltamos para Tardif para refletir sobre a questão que Ruas apresenta como a ausência de uma formação direcionada a gestão dos saberes, que aqui podemos fazer um paralelo com os saberes experenciais dos docentes.

Para a questão levantada por Ruas em sua tese, Tardif teoriza como a relação dos saberes relativos a formação e os saberes experenciais se interseccionam durante o exercício da carreira. O autor afirma que:

Os saberes relativos à formação profissional dos professores dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. [...] Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade (Tardif, 2014, p. 41).

Em suma, a constatação de Ruas vai de encontro com a realidade que está prevista dentro do processo formativo, e mais, enlaça com nossas afirmações na abertura do capítulo I, que é preciso que o profissional esteja preparado para além das habilidades curriculares, pois os fatos históricos e políticos demandam uma atitude crítica e ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola de todos os envolvidos.

Fortalecer políticas públicas educacionais não pode ser uma prerrogativa somente dos agentes públicos, precisa começar dentro do processo de formação do docente, pois historicamente é comprovado que a depender do Estado, o sistema educacional é usado somente para fortalecer o próprio sistema.

Ademais precisamos nos unir e organizar nos como profissionais da área de línguas estrangeiras para fortalecer um sistema de ensino plurilinguístico, pois quem irá se beneficiar, essencialmente, são os estudantes, que terão acesso a um mundo de oportunidades.

Braga em 2013, na sua dissertação de mestrado defendeu que os professores precisam entender que o ensino de língua estrangeira não pode ser restringido a luta do espaço de apenas uma língua, no nosso caso, a língua espanhola e sim de perceber algo maior e mais significativo em educação que é o ser humano (Braga et al. Morin, 2013).

A Professora Braga também afirma que:

Em sentido amplo, o sistema educativo perde igualmente, pois deixa passar mais uma oportunidade de fazer da escola um local de redescobertas em que o aluno pode ter mais oportunidade de inserção por meio de um processo de ensino e aprendizagem formal mais diversificado, contanto, por exemplo com a oferta de mais de uma língua estrangeira na grade curricular (Braga, 2013, p. 113).

Do mesmo modo, Tadinei (2018) defende que, é o plurilinguismo, visto que diante do cenário de imigração, a quantidade de pessoas que falam espanhol como língua materna é uma realidade brasileira instaurada e com possibilidades reais de num futuro talvez não tão distante, sermos um país que precise controlar as entradas nas fronteiras, assim como faz os Estados Unidos.

Tadinei cita como resultado da sua pesquisa realizada no estado do Paraná que seus informantes de um modo geral concordam com a adoção e oferta de mais línguas no currículo escolar e que traria vantagens pessoais e profissionais aos estudantes, como viagens ao exterior e que poderiam atuar na sociedade com uma formação completa e participativa, visto que entendem que aprender línguas é ser inserido na cultura de outras nações (Tadinei, 2018).

Assim, com comprovação científica, ou seja, resultado de uma pesquisa de doutorado, confirmamos que manter o ensino de língua espanhola, ademais da língua inglesa nas escolas públicas só traria benefícios para a sociedade. Importante salientar que nas escolas públicas brasileiras somente em escolas públicas o ensino de uma língua estrangeira é limitado em muitas cidades, e que em geral as escolas privadas oferecem dentro da grade curricular 2 línguas estrangeiras ou 1 no mínimo, pois o objetivo é ter alunos que consigam sucesso em vestibulares de universidades públicas, basicamente.

Finalmente, devemos apresentar a situação do ensino de língua espanhola no Brasil para as escolas públicas a partir de 2025.

Com a promulgação da lei Lei 13.415/2017, os docentes de escolas públicas

começaram um movimento nas redes sociais com o objetivo de pressionar as camaras de deputados para alterar a lei.

O movimento #Ficaespanhol criou comissões com apoio das universidades e buscou com deputados rever o texto da lei para conseguir reverter o quadro de exclusão da língua do currículo escolar. Para tanto, dos 27 estados brasileiros, apenas 6 aprovaram uma PEC que obriga a inclusão da língua espanhola na grade curricular do NEM, deixando o EF de fora, a saber o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Pará, Distrito Federal e Paraíba, instituíram uma PEC que gradativamente até 2026 irá incluir como obrigatória o ensino de língua espanhola para o NEM.

Contudo, temos a obrigação de registrar que são mais derrotas do que vitórias, especialmente no contexto federal e no que concerne ao projeto de Lei 5.230/2023, que iria trazer a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola para as escolas públicas. Esta PL enviada pelo executivo federal, por meio do MEC, para o Congresso Nacional, previa originalmente a retomada da oferta obrigatória do espanhol, juntamente com o inglês, nos currículos do NEM, baseando inclusive em algumas questões históricas e diversos argumentos baseados em dados.

No dia 9 de julho de 2024 (Piovesan; Miranda, 2024), a Câmara do deputados aprovou as mudanças do NEM, deixando de fora a obrigatoriedade do espanhol e aprofundando as desigualdades educacionais em um país como o Brasil.

Diante de tudo que explanamos, voltamos a questão da identidade política do professor de língua espanhola e entendemos que não é apenas da formação inicial que acontece, constatamos que muitas vezes é na dureza das imposições políticas que os docentes precisam assumir um posicionamento ou para defender seu posto de trabalho ou para posicionar-se diante de questões de desigualdade.

Por fim, unir pesquisadores e professores de espanhol com seus discursos críticos, acreditamos que pode fortalecer a luta.

CONSIDERAÇÕES INQUIETANTES

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, dissertar e essencialmente refletir sobre alguns pontos da completude profissional do docente de língua espanhola formado e atuante no mercado de trabalho nos últimos 5 anos. A escolha deste recorte temporal deu-se pelo cenário laboral que se desenrolou a partir das mudanças provocadas pela Lei 13.415/2017 e por fazer parte do período de formação e atuação da pesquisadora, visto que o processo de pesquisa também é uma autoformação.

Para abertura da dissertação considerou-se fazer um relato autobiográfico com o intuito de fortalecer a própria identidade didático-pedagógica e política de professora de língua espanhola e reconhecer-se em diversas outras identidades que cruzaram os caminhos como estudante ou já como profissional, um pré texto doloroso, expurgante e que consideramos como um discurso que pode ser inspirador para outras profissionais, visto que trata-se também de lutas de mulheres em uma sociedade, em alguns cenários, violenta e opressora.

A escolha do *corpus* da pesquisa foi uma fase que demandou muito trabalho, contudo a cada texto escolhido foi como se estivesse colocando uma cadeira em uma grande mesa redonda para debater o ensino de língua espanhola e a voz de todos que fazem parte do *corpus* puderam ser ouvidas a cada temática elencada.

Com relação a questão norteadora da pesquisa que é como os docentes de língua espanhola expõem em suas dissertações a identidade política pedagógica?

Não há dúvidas de que ao ler todos os discursos de professores em suas dissertações e teses, encontrou-se algumas interseções, sejam nas lutas para defender o ensino de língua espanhola, comprovando com uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, ou nos anseios vividos durante a elaboração de planos de aulas e sequências didáticas que contemplem a realidade dos povos latinos americanos e não interesses da coroa espanhola.

Sabemos que dissertar sobre completude profissional pode ser muito complexo e admite-se que nem todos os campos foram contemplados, em virtude disto a escolha de trabalhar com duas vertentes de letramentos nos possibilitou manter dentro de um espaço possível e controlável de reflexões.

Ademais, questões que consideramos de extrema relevância, como as relações étnicos raciais dentro do processo de ensino e aprendizagem precisariam de

mais vozes para dar forças as reflexões, visto que ainda vivemos situações de exclusão, racismo e desigualdade em toda a América Latina.

A abertura de experiências que todos os professores de língua espanhola de norte a sul do Brasil, registradas nas teses e dissertações dos pesquisadores selecionados para esta pesquisa contribui com uma linha reflexiva em direção a um otimismo pessoal como profissional que se dedica ao ensino de língua espanhola e admite que ainda precisa adquirir muitos saberes experienciais.

Tardif afirma que:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (Tardif, 2014, p. 54).

Deste modo, pretendemos construir uma rede neural dialógica que possa transmitir a profissionais em formação, formados e em processo de formação contínua o quanto o professor de língua estrangeira precisa se reconhecer como um agente sociopolítico pedagógico.

Finalmente, voltando a completude profissional do professor de língua espanhola pode se dizer que é infinita e seus limites serão estabelecidos por suas crenças, paixões e escolhas de lutas, visto que mediar conhecimentos de culturas tão vivas e pulsantes no cenário mundial irá demandar muita dedicação, tendo a certeza que se o fizer, irá impulsionar mudanças positivas nas vidas de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

AFRODESCENDENTES na América Latina. **World Bank Group**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/region/lac/publication/afrodescendants-in-LAC#:~:text=Um%20em%20cada%20quatro%20latino,%2C%20Cuba%2C%20M%C3%A9xico%20e%20Equador>. Acesso em: 24 nov. 2024.

ALBERTI, R. F. S. **A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna**: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa. 2018, 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, 2018.

ALMEIDA, J.C. **Políticas linguísticas e formação de professores de línguas**: Atributos previstos para o professor de E/LE. 2017, 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de São Paulo – Unesp. Araraquara, São Paulo, 2017.

ALMEIDA, K. E. N. **Como corazonan professoras/es de espanhol**: identidades, emoções e a ausência do idioma na educação básica brasileira. 2021, 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2021.

ALMEIDA, L. C. **Letramento racial crítico em ação na língua espanhola**. 2022, 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2022.

ALMEIDA, R. V. **As relações étnico-raciais e o ensino de línguas**: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. 2022, 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, 2023.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.) **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Brasília/DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

ALVAREZ, M. L. O. Políticas e Valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.) **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Brasília/DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ALVAREZ, M. L. O. Transform(ações) necessárias na formação de professores de língua. **Revista Eletrônica do GEPPELE** - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol Departamento de Letras Estrangeiras – Universidade Federal do Ceará. Ano I, edição nº 01, vol. I, julho/novembro 2013.

ALVES, Diego Prandino. **O que os primeiros dados do Censo 2022 nos dizem sobre os impactos da imigração venezuelana em Roraima?** Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/forum-opinioao/o-que-os-primeiros-dados-do-censo->

2022-nos-dizem-sobre-os-impactos-da-imigracao-venezuelana-em-roraima/. Acesso em: 27 nov. 2024.

ARAUJO, M. N. **Imagens da construção da identidade de professores de Língua Espanhola em relatórios de estágio da UFRN**. 2022, f. 107. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguística Teórica e Descritiva). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO PR. **PEC do Espanhol é aprovada em segundo turno na Assembleia Legislativa**. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/pec-do-espanhol-e-aprovada-em-segundo-turno-na-assembleia-legislativa>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ASSIS, J. F. **Eu, caçadora de mim**: O percurso de formação de uma professora de espanhol. 2018, 217 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2018.

AZEVEDO, C. L. **Competências de professores de espanhol língua estrangeira: uma investigação de crenças**. 2017, 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BAUER, M.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRAGA, L.A. **Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública no interior do Paraná e as políticas linguísticas**. 2013, 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG: Ponta Grossa, 2013.

BRAGA, L.A.; COUTO, L.P. Ensino de Línguas Estrangeiras no Currículo da Educação Básica: Percurso e Percalços. **Revista Muitas Vozes**: Ponta Grossa, v. 7, nº1, p.125-145, 2018.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. **LEI N.º 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 12 fev. 2023.

BRASIL. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior,

2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

CEPAL. **Os povos indígenas na América Latina**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/674dfaa2-fe61-484a-a61f-390330e9174a/content>. Acesso em: 27 nov. 2024.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. S. Colonialidade do ser. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias** outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 77-82.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. S.; MACIEL, D. T. E. Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades. **Eutomia**, Recife, 12 (1): 449-469, Jul./Dez. 2013.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. S.; MACIEL, D.T.E. Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades. **Eutomia**, Recife, 12 (1), 449-469, Jul./Dez. 2013.

DADOS MUNDIAIS. **Países onde se fala espanhol**. Disponível em: <https://www.dadosmundiais.com/linguas/espanhol.php>. Acesso em: 25 nov. 2024.

DIAGRAMA mostra as línguas mais faladas no mundo. **Ipol**. 5 mar. 2020. Disponível em: <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMN6ONc-Q59HMijDAe-IWJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEu-w>. Acesso em: 29 nov. 2024.

DUARTE, A. F. **O conhecimento profissional dos docentes de espanhol da academia militar das agulhas negras**. 2018, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté. Taubaté, São Paulo, 2018.

EGIDO, A. A.; FURTOSO, V. A. B. Ética em educação linguística: Sementes coloniais, flores decoloniais. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v.25, n.2, p.11-23, ago.2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46213/4864.9>. Acesso em: 18 abr. 2023.

EL ESPANOL en el mundo 2023. **Universo Abierto**. Disponível em: <https://universoabierto.org/2024/05/10/el-espanolen-el-mundo-2023/#:~:text=El%20espa%C3%B1ol%20contin%C3%BAa%20siendo%20la,m%C3%A1s%20estudiada%20a%20nivel%20mundial>. Acesso em: 27 nov. 2024.

EVARISTO, C. **A questão racial não é pra negros**. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/artedagenda/concei%C3%A7%C3%A3o-evaristo-a-quest%C3%A3o-racial-n%C3%A3o-%C3%A9-para-o-negro-resolver-1.389051>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FALLECIÓ el escritor José León Sánchez. **El mundo**. Disponível em: <https://elmundo.cr/costa-rica/fallecio-el-escriptor-jose-leon-sanchez/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FAO; FILAC. **Los pueblos indígenas y tribales y la gobernanza de los bosques**. Una oportunidad para la acción climática en Latina América y el Caribe. 2021. Disponível em: <https://openknowledge.fao.org/handle/20.500.14283/cb2953es>. Acesso em: 29 nov. 2024.

FERNADES, M. N. **Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol**: uma pesquisa-ação. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2019.

FERREIRA, D.M.V. **O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB**: Relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas. 2017, 389 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e práticas sociais). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2017.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-68, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso em: 6 mai 2024.

FUNARI, P. P.; PIÑON, A. **A temática indígena na escola**. Ed. Contexto, 2010.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: MEC – Secad (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-62.

GOMES, N.L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 01 mar. 2023.

HOUAISS. A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRAMSCH, C. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isso significa para sua prática de ensino. *In*: CORREA,

D. A. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**. Ensino e Aprendizagem. Pelotas, RS: Educat, 2016.

LEFFA, V.J. **O Professor de Língua Estrangeira**: Construindo a profissão. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas – EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 335-355.

LOUREIRO, V. J. S. **O Espanhol em Sergipe: políticas declaradas, praticadas e percebidas**. 2019, 144 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe, 2019.

MIGNOLO, W. D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender: Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. **Revista del IICE**. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MOTTA, A. M.; COLLAÇO, G.H.; CATANEO, M.E.; LEONEL, V. **Teoria do Conhecimento**. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/21828/1/fulltext.pdf>. Acesso em: 07 de nov. 2023.

MOTTA, A.M.; COLLAÇO, G.H.; CATANEO, M.E.; LEONEL, V. **Teoria do Conhecimento**. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/21828/1/fulltext.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

NASCIMENTO, T. C. S. **Discursos midiáticos sobre as políticas públicas contemporâneas para o ensino de Língua Espanhola no Brasil**. 2019, 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe, 2019.

O QUE é ser professor. **IA Google**. Disponível em: <https://abrir.link/vGopL>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PAÍSES onde se fala Espanhol. **Dados mundiais**. Disponível em: <https://www.dadosmundiais.com/linguas/espanhol.php>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PASSOS, C. A. S. **Professores de espanhol em atuação**: aspectos da identidade profissional docente na contemporaneidade. 2019, 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe. 2019.

PAULINO, L. S. **A lei 11.191/2018 e seu processo de criação a partir de uma análise político-linguística**. 2021, 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2021.

PEREIRA FILHO, C. A. **Um olhar transatlântico sobre o Espanhol e suas políticas**

linguísticas: dos discursos às práticas. 2020, 285 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2020.

PEREIRA, V. V. **Letramentos digitais na aula de língua estrangeira a partir de uma proposta de formação contínua de professores de espanhol.** 2018, 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2018.

PIOVESAN, Eduardo; MIRANDA, Tiago. **Câmara aprova mudanças na reforma do ensino médio.** Agência Câmara de Notícias. 09/07/2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1081896-camara-aprova-mudancas-na-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

POLACK, María Elena. La lengua española ha dado 11 premios Nobel de Literatura en dos siglos. **La nacion.** 21 abr. 2014. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-lengua-espanola-ha-dado-11-premios-nobel-de-literatura-en-dos-siglos-nid1683917/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

PONTES, C. G. S. **O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos.** 2019, 192 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2019.

ROCHA, J. S. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino de língua e política linguística.** 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, 2019.

RUAS, M. F. **O curso não forma a gente para ser professor:** representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras Espanhol de Minas Gerais: uma análise textualmente orientada dos Projetos Pedagógicos de curso. 2021, 186 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2021.

SÁ, T. C. L. **A competência linguístico comunicativa de futuros professores de espanhol:** retrato da formação inicial de uma universidade pública maranhense. 2021, 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão, 2021.

SANTOS, A. A. **Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano:** Contribuições dos letramentos críticos. 2018, 268 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

SANTOS, V, M. **Notas desobedientes:** Decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acesso em: 03 abr. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SC. **Quadro I – magistério público estadual: professor.** Disponível em: <https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/342/concursos/360/anexos/XooYdIDV4S2MhnbToNju19sa2Ce4Y2JZFXPwNpoC.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

SILVA, A. F. **Pelos bosques da formação**: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor. 2018, 142 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, E. A. **Estudos de africanidades na aula de espanhol**: caminhos à uma educação étnico-racial mais justa. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/9525>. Acesso em: 02 mar. 2023.

TADINEI, D. J. **Atitudes, representações e políticas linguísticas**: lugares que a língua espanhola ocupa no imaginário de paranaenses. 2018, 274 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, São Paulo, 2018.

TAKARIJU, F. C. **Iaru Yê. Alienindi**: Os portais do mundo. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, N.P. **Performatividade, (Des)colonialidade e Políticas Linguísticas**: a identidade do professor de espanhol em instituições brasileiras. 2017, 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, Minas Gerais, 2017.

VITAL, Alberto. **Juan Rulfo**. Disponível em: <http://www.elem.mx/autor/datos/970>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ZAPATA, L. C. **Considerações dialetais para o desenho de uma unidade didática**: o ensino de e/le em Medellín-Colômbia. 2019, 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, 2019.

ZEULLI, E. Ensino de espanhol na perspectiva decolonial: um olhar sobre e desde o sul. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. **Cadernos Discursivos**, Catalão GO, Edição Especial, 2022, p. 94-105.