

Professores de língua espanhola no estado do Ceará: crenças sobre diversidade linguística e perspectivas de ensino atuais

Spanish teachers in the state of Ceará: beliefs about language diversity and current education perspectives

Livya Lea de Oliveira Pereira¹
Universidade Federal de Santa Catarina
livya.pereira@posgrad.ufsc.br

Valdecy de Oliveira Pontes²
Universidade Federal do Ceará
valdecy.pontes@ufc.br

Resumo: As crenças de um professor(a) sobre língua, cultura, processo de ensino-aprendizagem, entre outros diversos aspectos, refletem-se nas suas ações, metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, considerando que a língua espanhola é falada como língua oficial em mais de 21 países e cada um deles possui particularidades e riqueza de variações linguísticas e tradições culturais, essa proposta busca investigar as crenças de professores de espanhol do Estado do Ceará acerca da diversidade linguística dessa língua e das perspectivas para o seu ensino. Para tanto, baseia-se em estudos sobre crenças, situados na área de Linguística Aplicada e Sociolinguística Educacional. Além disso, a obtenção dos dados foi realizada mediante a aplicação de questionários via *online* com professores de espanhol da rede pública estadual e/ou escolas de idiomas. Como resultado, averiguamos que a maioria dos 27 professores investigados opta por falar uma variedade peninsular, no entanto, não se mostram favoráveis à valorização dessa variedade na abordagem didática da diversidade da língua espanhola.

¹ Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras – Língua Espanhola pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Professor do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutor em Estudos da Tradução (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Linguística (2012) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Linguística Aplicada (2009) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras – Português e Espanhol (2006) pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Palavras-chave: crenças; língua espanhola; variação linguística.

Abstract: The beliefs of a teacher about language, culture, teaching-learning process, among other aspects, may reflect on their actions, methodologies, teaching strategies and their students' learning. In this context, considering that the Spanish language is official language in more than 21 countries and each of them has particularities and richness of linguistic variations and cultural traditions, this work proposal seeks to investigate the beliefs of Spanish teachers of the State of Ceará about diversity language and the perspectives for their teaching. For this, the paper bases on studies on beliefs situated in the area of Applied Linguistics and Educational Sociolinguistics. In addition, to obtain the data, we applied questionnaires with Spanish teachers of the state public network and / or language schools. As a result, we found that most of the 27 teachers investigated chose to speak a peninsular variety; however, they are not favorable to the valorization of this variety in the didactic approach of the diversity of the Spanish language.

Keywords: beliefs; linguistic variation; spanish language.

Introdução

A língua espanhola é amplamente falada e aprendida por diversos países como língua oficial/ estrangeira/ L2, apresentando, também, vasta diversidade linguística. Nesse contexto, Lebsanft, Mihatsch e Polzin-Haumann (2012, p. 09) discutem a situação linguística atual do espanhol, a partir da mescla entre uma visão monocêntrica, dominada pela norma madrilena peninsular, em direção a uma visão pluricêntrica, afirmando que

parece haber una situación mixta, una situación históricamente a medio camino entre el monocentrismo tradicional y una creciente aceptación de la diversidad de las normas emergentes o existentes, acompañada por el ideal de una norma panhispánica.

A partir da atuação da *Asociación de Academias de la Lengua Española* (ASALE) junto à *Real Academia Española* (RAE), as variedades americanas passaram a ter seus usos reconhecidos e normatizados, vendendo a ideia da língua espanhola como uma língua de normas plurais e equiparáveis no que diz respeito ao prestígio, usos, etc. Com isso, indagamo-nos como esse pluricentrismo é compreendido por professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE), uma vez que o próprio mundo hispânico está permeado por crenças mistas (espanhol monocêntrico x espanhol pluricêntrico).

Assim, levando em consideração a aprovação da Lei n. 13.415/2017 no cenário educacional brasileiro, a qual assegura a oferta obrigatória de apenas uma língua estrangeira (LE) nos currículos do ensino médio, e o papel que os professores de línguas possuem nas políticas de aquisição linguística, nesse artigo, buscamos investigar as crenças de professores de espanhol atuantes na educação cearense acerca da diversidade linguística dessa língua e a sua abordagem didática.

Para tanto, organizamos este artigo nas seguintes seções: Crenças e Variedades Linguísticas do Espanhol; O ensino de Espanhol no Brasil: especificidades do Estado do Ceará; Metodologia; Resultados e Discussões. A seguir, damos início à primeira seção.

Crenças e Variedades Linguísticas do Espanhol

Quando falamos sobre crenças, uma das primeiras acepções que pode nos vir a mente é a relacionada ao âmbito religioso, isto é, a um conjunto de premissas ou opinião formada acerca da verdade de um caminho para a salvação, para a vida após a morte, para a fé, etc., entretanto, é possível possuir crenças sobre tudo, as quais também transpassam nossas ações. As crenças foram objeto de estudo em diversos campos, tal como a antropologia, a sociologia, a educação e, principalmente, a filosofia (Barcelos, 2004). No âmbito da Linguística, os estudos sobre crenças linguísticas se concentram nas seguintes áreas de pesquisa: Linguística Aplicada (LA), Sociolinguística e Políticas Linguísticas (PL).

Essas áreas de estudos investigam aspectos distintos sobre as crenças. Por exemplo, a LA, inicialmente, por volta dos anos 90, preocupava-se com as crenças de alunos e professores sobre a natureza da linguagem e o ensino-aprendizagem de línguas, embora, atualmente, busque investigar o modo como as crenças se desenvolvem, interagindo com ações, emoções e identidade, bem como são construídas dentro de contextos micro e macro políticos de aprendizagem de línguas (Zolin-Vesz; Barcelos, 2014). Por outro lado, a Sociolinguística e a PL se interessam pelas crenças relacionadas com as práticas, valorização de línguas, variedades, variantes, traços, etc., dentro das comunidades linguísticas ou domínios. Com a especificidade de que, para a área de PL, as crenças constituem um dos elementos básicos para a elaboração do planejamento linguístico ou gerenciamento linguístico, como expõe Spolsky (2016, p. 36).

Minhas crenças sobre as variedades linguísticas entre as quais eu posso escolher, baseadas nas minhas percepções do seu uso dentro e fora do domínio familiar, ajudam a explicar não só as escolhas linguísticas como também as decisões de gestão: Os diferentes valores atribuídos a línguas padrão e línguas de herança em geral explicam as decisões dos pais quanto a qual língua falar e reforçar em casa, assim como explicam as decisões governamentais nas políticas linguísticas nacionais.

Assim, o estudo sobre crenças pode contribuir à compreensão dos caminhos e descaminhos de uma PL, por exemplo, o caso da PL do ensino de Espanhol no Brasil e a decisão recente de revogar a Lei n. 11.161/2005³. O ensino de língua na escola é um componente chave nas políticas linguísticas nacionais, uma vez que o domínio escolar é o que apresenta a maior tendência de ser influenciado externamente, quer de “baixo” (casa, religião, vizinhança) ou de “cima”, isto

³A Lei n. 11.161/2005 dispunha sobre o ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras, especificando em seu Art. 1º que a oferta da disciplina nos currículos escolares do ensino médio deveria ser feita de modo obrigatório, com matrícula facultativa para os alunos. No entanto, essa lei foi revogada após a aprovação da Lei n. 13.415/2017, a qual, dentre outras medidas, tornou a língua inglesa a única LE de oferta obrigatória nos currículos do ensino médio, embora permita a oferta optativa de outras línguas, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

é, níveis de governo (Spolsky, 2016). Ademais, tanto para Spolsky (2004) quanto para Shohamy (2006) as crenças ocupam um lugar central nas PL uma vez que podem originar uma “ideologia consensual” nas sociedades, determinando valores positivos ou negativos e prestigiosos ou não a uma dada língua ou práticas de linguagem.

Mas como definir e estudar as crenças? Para Barcelos (2004), no âmbito da LA não existe um conceito único sobre o que são as crenças, fato que, segundo a autora, levou ao uso de diversas terminologias para se referir às crenças, tais como: representações dos aprendizes, conhecimento metacognitivo, filosofia de aprendizagem dos aprendizes, etc. Entretanto essa autora indica que parece haver consenso de que as crenças possuem relação com o que é a linguagem, além de contemplar aspectos culturais e possuir natureza social. Ademais, podem ser caracterizadas do seguinte modo, conforme Barcelos e Kalaja (2011): mediadas; flutuantes; complexas e dialéticas; relacionados aos discursos e contextos micro e macro políticos; relacionadas às emoções e ao autoconceito.

Para esses autores, as crenças seriam mediadas por consistirem em instrumentos ou ferramentas que podem estar disponíveis ou não, dependendo da situação comunicativa e das pessoas que interagem. Também, são flutuantes no sentido de que têm trajetória complexa sobre distintos aspectos e períodos temporais. Ademais, podem ser consideradas complexas e dialéticas, tendo em vista que formam um sistema dinâmico, sendo ao mesmo tempo estáveis e dinâmicas, inter e multidimensionadas. Por outro lado, as crenças também são produtos histórico-sociais e políticos, dessa forma, estão relacionadas aos discursos e contextos sócio-políticos amplos. Além disso, vinculam-se às emoções e ao autoconceito, por possuírem dimensões afetivas e, por esse motivo, também, são orientadas para os outros, isto é, pessoas que são significativas para o indivíduo podem afetar as suas crenças, modificando ou reforçando as crenças antigas.

Mediante essas características referentes às crenças, concluímos que são objetos complexos para o estudo científico. Sobre a sua conceituação, estamos de acordo com Zolin-Vesz e Barcelos (2014) quando afirmam que as crenças são parte de um processo de socialização ao nos tornar membros de uma comunidade. Isto é, são conhecimentos (conscientes ou inconscientes) que estão relacionados com o macrocontexto, incluindo ideologias, estruturas de poder e *status* de uma dada sociedade associados ao uso da língua e aos processos de aprender e ensinar línguas. Assim, as crenças expressam um ponto de vista pessoal que ecoa, segundo os autores, traços presentes nos discursos dominantes na sociedade. Nesse sentido, concordamos, também, com Kumaravadivelu (2012), ao afirmar que o professor ensina conforme quem ele é, assim, é fundamental ter consciência de sua identidade, de suas crenças e de seus valores, pois transpassam as suas práticas de ensino.

A partir desse conceito, indagamo-nos sobre as metodologias adequadas para estudar as crenças. Para Zolin-Vesz e Barcelos (2014), as pesquisas recentes sobre crenças vão além da descrição, visando compreender como essas são negociadas em interação com os demais, desse modo, devem ser analisadas à luz do contexto sócio-histórico-cultural no qual ocorrem, relacionando-se com uma abordagem contextual. Em tal abordagem, as crenças de aprendizes são investigadas por meio da observação em sala de aula, evitando generalizações e buscando compreender as crenças em seu contexto. Nesse viés, é importante compreender o termo contexto como um fenômeno socialmente constituído e sustentado interativamente, no qual cada ação acrescentada modifica dito contexto e cria novos entornos para interações subjacentes (Goodwin e Duranti, 1992).

Entretanto, há outras abordagens para o estudo sobre crenças, tal como a abordagem normativa e a abordagem meta cognitiva. Sobre a primeira, parte-se da visão de que as crenças são indicadores dos comportamentos futuros dos aprendizes ou professores, geralmente, descrevem e classificam as crenças, por meio do uso de questionários (*Likert scale*, *BALLI*⁴ ou questionários com itens mistos ou abertos). Por sua vez, a abordagem meta cognitiva enfatiza a linguagem do sujeito, permitindo que ele se expresse e reflita sobre as suas experiências de aprendizagem. Nessa abordagem, as entrevistas semiestruturadas e auto relatos são utilizados como instrumento de coleta de dados. Assim, o aprendiz, ao pensar sobre o seu processo de aprendizagem de línguas, é capaz de articular as suas crenças.

Apesar dessas três abordagens bem definidas, Barcelos (2001) argumenta que na prática é difícil separá-las, uma vez que as escolhas metodológicas dependem dos tipos de perguntas de pesquisa, assim, é possível combinar instrumentos de coleta de dados. Diante dessas abordagens, utilizamos, nesse artigo, um questionário, o qual apresentamos com mais detalhes na terceira seção. Entretanto nossa pesquisa não se caracteriza como a abordagem normativa, uma vez que nosso intuito não é categorizar as crenças dos participantes, tampouco temos critérios de análise pré-definidos, mas objetivamos averiguar quais as crenças que emergem nas respostas dos professores de E/LE do Estado do Ceará acerca da diversidade linguística do espanhol e de seu ensino. O uso do questionário, conforme Barcelos (2001), justifica-se pela sua facilidade de aplicação, amplitude de participantes, além de ter um leque de possibilidades de formulação (itens em escalas, fechados, abertos, mistos, etc.).

Cabe destacar ainda, nesta seção, resultados de pesquisas acadêmicas sobre as crenças de professores e aprendizes brasileiros acerca da diversidade da língua espanhola. Para tanto, apresentamos as pesquisas de Irala (2004), Silva (2011), Salomão e Meneghini (2014) e Carraro (2016). Na primeira, Irala (2004) investiga as crenças de professores de espanhol do ensino fundamental das redes particular, municipal e estadual e alunos da licenciatura Letras Português/Espanhol de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul, próxima à fronteira com o Uruguai. Sobre o ensino das variedades do espanhol, dos 22 professores investigados, 36% afirmaram que preferiam o “Espanhol da Espanha”; 32% indicaram trabalhar com duas variedades e 32% atestaram preferir o “Espanhol da América”, fazendo menção à variedade rio-platense.

Por sua vez, entre os 17 informantes graduandos, dos alunos do 4º semestre (9 informantes) 78% preferem o Espanhol da Espanha e 22% o da América, e entre os alunos concluintes (8 informantes), 25% prefere o Espanhol da Espanha e 75% o da América. A autora chama a atenção para a influência do senso comum nas respostas dos participantes, com clara presença de preconceitos linguísticos e o entendimento das línguas a partir de blocos homogêneos “espanhol da Espanha x Espanhol Americano”. Ademais, a autora chama a atenção para a variável sócio histórica constituída pelas tensões dos domínios econômicos e políticos na América existentes desde o início da colonização e que atua no ensino do espanhol, apesar de não existir um discurso transparente que remeta a essa questão.

Em seu turno, Silva (2011) apresenta os resultados de uma pesquisa-ação, longitudinal e interventiva, realizada ao longo de três anos em uma instituição de ensino superior com estudantes de

⁴Segundo Barcelos (2001, p. 76), o questionário Likert-scale é baseado em níveis de concordância-não concordância do sujeito em relação a diversas afirmações. Por sua vez, o BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory* – Inventário de crenças sobre o ensino de línguas) foi proposto por Horwits (1985) e já foi replicado/modificado em vários estudos.

Letras Espanhol e seus docentes. A autora buscava acompanhar o processo de formação dos futuros professores e identificar as variáveis que intervinham nas produções linguísticas em espanhol. No caso das crenças, a autora chama a atenção para as duas predominantes: 1. Existem dois blocos compactos, a saber, um Espanhol da Espanha e um Espanhol da América; 2. A Espanha é o único lugar onde se fala a língua espanhola. Tais crenças, de certo modo, também estão presentes no imaginário dos professores investigados por Salomão e Meneghini (2014). Essas autoras realizaram uma pesquisa etnográfica com 22 professores de espanhol do interior de São Paulo, os quais realizavam um curso de formação continuada de 32h. Em relação às crenças dos participantes, as autoras indicam que muitos deles tomam a língua como um sistema fechado, estático e homogêneo, desse modo, essa concepção de língua(gem) parece informar suas crenças ligadas às variedades do espanhol, à pureza da língua e à standardização dela para o ensino. Assim, identificou-se o seguinte, a partir das interações com os participantes:

1. Parecem tratar a língua espanhola falada na Espanha como um bloco homogêneo e, ao se referir à Espanha, aparentam reforçar uma dicotomia clássica: espanhol da Espanha (superior) versus Espanhol da América Latina;
2. O espanhol *estándar* é o recomendado para o ensino, assim, uma padronização auxiliaria a compreensão da língua e os regionalismos deveriam ser encarados como particularidades a serem evitadas para o sucesso da comunicação;
3. As diferenças entre as variedades geolinguísticas estão relacionadas principalmente ao vocabulário.
4. As variedades possuem linhas fronteiriças que as separam, e que, por isso, não devem ser misturadas.

Por fim, Carraro (2016) busca investigar as principais crenças e atitudes linguísticas dos acadêmicos do primeiro ao quarto ano do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, em relação a algumas variedades da língua espanhola/castelhana. Para isso, a autora elaborou alguns instrumentos de análise, baseados nos preceitos da sociolinguística variacionista e nas pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas, tal como entrevistas. Ao total, participaram da pesquisa 24 informantes e, conforme os resultados alcançados pela autora, de maneira geral, a variedade rio-platense foi a que mais recebeu avaliações positivas em oposição à variedade caribenha, que recebeu mais avaliações negativas.

Também, foi possível observar que os informantes apresentaram um número significativo de atitudes neutras (termo utilizado pela autora para se referir às reações dos participantes de sua pesquisa). Ao serem indagados pela autora, os informantes justificaram tais atitudes pelo fato de desconhecem certas variedades, preferindo não emitir juízo de valor, isto é, a “neutralidade”. Ainda, sobre essa investigação, cabe destacar que mesmo os termos “variedade andina, caribenha, rio-platense, chilena, etc.” podem remeter à idealização de homogeneidade dentro dessas regiões, levando à compreensão equívoca de que não há variação linguística na zona andina, caribenha, etc., assim, fazemos a ressalva de que tais termos são utilizados para facilitar a discussão didática.

As pesquisas elencadas mostram algumas crenças e atitudes de estudantes e professores brasileiros sobre a língua espanhola. A identificação das opiniões dos aprendizes é indispensável para a adequada planificação de uma política linguística (PL), por isso, concordamos com o que Bugel (2012, p. 75) explicita sobre o papel das crenças no planejamento do ensino das línguas do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a saber:

O fato de o espanhol ser uma língua pluricêntrica [...] e seus falantes estarem inseguros da situação de suas variedades nativas, deixou o campo fértil para a questão de qual (quais) variedade(s) de espanhol deveria(m) ser usada(s) para ensinar no Brasil. [...] Conhecer as atitudes e opiniões sobre as línguas a serem ensinadas — e suas variedades — é o ponto de partida indispensável para o desenvolvimento de políticas linguísticas realistas e um diagnóstico importante para uma planificação eficiente de status e de corpus. Se desconhecermos os futuros aprendizes, desaproveitaremos aquilo que houver de positivo nas suas atitudes e opiniões, sem conseguir questionar aquilo que houver de negativo.

A seguir, damos continuidade ao tema desse artigo, discorrendo sobre os contextos de ensino e formação de professores de espanhol no estado do Ceará.

O ensino de Espanhol no Brasil: especificidades do estado do Ceará

A língua espanhola possui proximidades históricas, políticas, sociais e culturais com o nosso país, uma vez que também constituímos a América Latina. Tanto a língua espanhola quanto a língua portuguesa são línguas trazidas pela colonização da América por países europeus, mas essas línguas já compartilhavam uma origem em comum, o latim, constituindo laços históricos. Ainda, no âmbito europeu, apesar da acirrada disputa entre Espanha e Portugal pelas conquistas territoriais e corrida marítima, as coroas desses países mantiveram diversas relações políticas e socioculturais que impactaram as sociedades coloniais, como a brasileira.

No entanto, mesmo com tais proximidades, parece que o ensino da língua espanhola no Brasil historicamente enfrentou bastante resistência. Sobre essa questão, Laseca (2008) apresenta um estudo do sistema educativo brasileiro e o histórico de ensino de línguas estrangeiras, dando ênfase à língua espanhola. Segundo o autor, o ensino formal de línguas estrangeiras no Brasil inicia com a vinda da coroa portuguesa e a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837. Entretanto, a presença da língua espanhola no currículo desse colégio, tido como modelo para a época, somente se dá em 1919, como uma disciplina optativa ministrada por Antenor Nascentes.

Também, esse autor afirma que somente em 1942, com a Reforma Capanema, o espanhol é inserido pela primeira vez nos currículos brasileiros. Entretanto, em 1961, com a criação da primeira Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB), o pouco espaço que o ensino do espanhol ganhou foi retirado, ao excluir a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. Por sua vez, na LDB de 1971, as línguas estrangeiras continuaram sem caráter obrigatório e somente com a criação das Associações de Professores de Espanhol, nos anos 80, é que essa língua começou a reconquistar espaço novamente, culminando no *boom* de seu ensino a partir da aprovação da Lei n. 11.161/2005, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a mesma que foi revogada mediante a Lei n. 13.415/2017 que determina a Reforma do Ensino Médio.

Entretanto mesmo na vigência da Lei n. 11.161/2005 e com o reconhecimento da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola como língua estrangeira nas escolas de ensino médio e oferta optativa nas de nível fundamental, a realidade da oferta nos distintos estados brasileiros se deu de forma diversificada, correspondendo às vontades das Secretarias Estaduais de Educação, conforme atestamos na recente

publicação de Barros *et al.* (2016). Nessa publicação, há um conjunto de textos sobre a “Lei do Espanhol no Brasil”, oferecendo um panorama dessa oferta de ensino do espanhol em um contexto que deveria ser favorável e congruente com as ações para a integração latino-americana, mas que se mostrou conflituoso em defender essa língua como componente curricular relevante para a formação básica.

A obra supracitada nos faz refletir sobre os motivos reais que originaram a oferta da língua espanhola nos currículos brasileiros, se seria a integração regional incentivada pelo MERCOSUL ou os interesses expansionistas da PL externa realizada pela Espanha. Para Ponte (2016), essa dualidade nos propósitos da Lei n. 11.161/2005 resultou em seus descaminhos, junto ao fato de desconsiderar o “convencimento” da população para tal aprendizado, uma vez que a imposição de uma Lei não muda o comportamento linguístico de uma população. É nessa questão que o trabalho com as crenças e atitudes linguísticas se torna tão relevante ao planejamento linguístico eficiente.

No caso específico do estado do Ceará, a partir da Lei n. 11.161/2005, foi aprovada a CEXX n. 417/2006 pelo então presidente do Conselho de Educação do Ceará, Guaraciara Barros Leal. Tal resolução estabeleceu que, além da obrigatoriedade do ensino do espanhol no currículo das escolas de ensino médio e da matrícula facultativa para os alunos (Art. 1º), a disciplina Língua Espanhola deveria ser oferecida aos alunos obedecendo a uma carga horária de pelo menos 01 (uma) aula semanal. Por essa Resolução, a disciplina deveria ser implantada no currículo do ensino médio até o ano 2010 (Art. 4º), ademais, sobre a contratação de professores afirma que:

Art. 5º – Para o exercício da docência em Língua Espanhola será exigido do professor, a licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola.

Parágrafo único – Havendo carência de professor habilitado na forma do artigo anterior, poderá ministrar a disciplina língua espanhola, professor com autorização temporária, expedida pelo órgão regional de educação de sua jurisdição, conforme normas deste Conselho. (CEC, 2006, p. 1).

Sobre a oferta de espanhol no estado, conforme dados publicados em Miranda (2016), no município de Fortaleza, a partir de 2010 o cenário da oferta da língua espanhola nas escolas estaduais se modificou. No mencionado ano, constatou-se que havia apenas 14 escolas ofertando a disciplina de espanhol, porém, em 2015, das 170 unidades escolares estaduais existentes no município, 159 passaram a ofertar a disciplina. Essa ampliação do número de escolas que passaram a ofertar espanhol na capital mostra que, passado o prazo para a implementação da Lei n. 11.161/2005, houve um esforço da Secretaria da Educação (SEDUC) em cumpri-la, embora não tenhamos dados provenientes desse órgão acerca da oferta dessa língua nas demais cidades cearenses.

No entanto, cabe destacar que o aumento da oferta de espanhol nos currículos escolares estaduais não significou unidade, uma vez que há escolas que ofertam essa língua apenas no último ano do ensino médio ou apenas no primeiro ou segundo ano, outras ofertam em todos os anos desse nível de ensino. Também, há escolas que oferecem 2h/a de espanhol por semana, outras apenas 1h/a, conforme disposto na CEC n. 417/2006. Essa realidade foi vivenciada por um dos autores desse artigo e atestada na pesquisa de Miranda (2016, p. 204), o qual afirma que: “as condições dessa disponibilização no currículo respondem a outros critérios, todos eles contingenciais e de caráter exógeno às questões

pedagógicas”. Assim, o autor identifica alguns motivos que dificultaram a unidade dessa oferta em três escolas estaduais da cidade de Fortaleza, tais como, a existência de professores concursados de língua inglesa que não queriam “perder” carga-horária, o tempo de aula reduzido das turmas noturnas, o “status de menor importância” frente às demais disciplinas, além da escassez de professores de espanhol, pontuada pelos gestores escolares das instituições investigadas.

Sobre essa última questão, o autor afirma que há escassez de concursos públicos para docentes de espanhol por parte do Governo do Estado, tendo em vista que no período de doze anos foram realizados apenas três concursos estaduais com vagas para professores de língua espanhola, a saber: o Edital n. 3/2004, no qual constava a abertura de vinte vagas; o Edital n. 3/2009 – SEDUC/CE, selecionando dezessete candidatos dos quais somente foram convocados quinze; e o Edital n. 7/2013 – SEDUC/CE, constando vinte e cinco vagas. No total, foram efetivados sessenta e dois professores de língua espanhola que não supririam nem a oferta da capital cearense.

Não obstante, é importante destacar que, recentemente, o Governo do Estado divulgou o Edital n. 030/2018-SEDUC/SEPLAG, com a oferta de 95 vagas efetivas para docentes de língua espanhola. A ampliação das vagas ofertadas, em contraste com os concursos anteriores, corrobora a argumentação do autor supracitado de que a necessidade real do sistema era bem superior ao número de professores efetivados. Para o autor:

Resumidamente, o que temos, em termos de política de contratação de professores efetivos para a rede estadual de ensino, é a realização de três concursos no intervalo de 12 anos, com um número de vagas inferior à necessidade real do sistema; a contratação de professores temporários, para suprir a carência real e definitiva da rede e a ausência de oferta, em onze escolas da capital, mais um número indefinido de escolas no restante do estado, que tampouco incluem o espanhol em seu currículo. (Miranda, 2016, p. 210).

Ademais, o argumento de que faltam professores de língua espanhola no estado é, no mínimo, falacioso, uma vez que há quatro cursos de Letras com habilitação em língua espanhola ofertados pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), os quais oferecem pelo menos 50 vagas anuais; isso, excluindo as instituições privadas. Por exemplo, a UFC possui a Licenciatura em Letras com dupla habilitação - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, além da Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e suas Literaturas (noturno) e do Letras – Espanhol na modalidade EaD/UFC, com oferta de cursos em vários municípios cearenses. Em seu turno, a UECE possui a Licenciatura em Letras - Espanhol com habilitação única.

Diante do exposto, no que tange ao objeto desse artigo, averiguamos se tais cursos de licenciatura discorrem sobre a abordagem das variedades linguísticas da Língua Espanhola, especificando disciplinas no currículo sobre tal questão. Para tanto, recorreremos ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos. Desse modo, averiguamos que no PPP da Licenciatura em Letras com dupla habilitação, a qual inclui a Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas (UFC, 2007), afirma-se que, dentre as características do profissional a ser formado, este deve possuir conhecimentos de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos, além de respeitá-las e adequar seu discurso à norma apropriada à situação de fala.

Na matriz curricular do referido curso, encontramos as seguintes disciplinas que podem contemplar tais questões mais especificamente, a saber: Sociolinguística; Tópicos em Variação Fonológica; Tópicos em Variação Morfossintática; Tópicos em Variação e Mudança Linguísticas e Ensino de Língua Portuguesa, embora todas sejam optativas ao aluno e as suas ementas não especifiquem questões acerca da língua estrangeira. Por sua vez, no PPP da Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e suas Literaturas Noturno (UFC, 2009), dentre as capacidades a serem desenvolvidas durante a graduação, indica-se que o formando deve ter conhecimento de diferentes variedades de língua, seus fatores condicionantes e implicações sociais decorrentes dos diferentes usos; além de respeitar as diferentes variedades linguísticas, reconhecer o uso da norma padrão e analisar/refletir criticamente sobre a estrutura e funcionamento das línguas levando em conta a sua diversidade.

Entretanto tal curso oferta apenas as seguintes disciplinas específicas acerca da diversidade linguística do espanhol, a saber: Variedades Linguísticas do Espanhol (obrigatória) e Tópicos em Sociolinguística em Língua Espanhola (optativa). Acerca dos demais cursos de Letras com habilitação em Língua Espanhola, não tivemos contato com os seus PPP, mas encontramos a matriz curricular e as ementas das disciplinas dos cursos, disponíveis em seus endereços eletrônicos. No que diz respeito ao curso Letras Espanhol EaD/UFC⁵, não encontramos nenhuma disciplina que contemple especificamente a questão da variação linguística do espanhol. Por sua vez, na matriz curricular do curso Letras – Espanhol da UECE⁶, encontramos apenas uma disciplina que pode tratar das variedades da língua espanhola, intitulada “Sociolinguística” e ofertada no segundo semestre do curso de forma obrigatória.

Com isso, constatamos que há poucas disciplinas específicas para tratar da variação e diversidade nas línguas, nos referidos cursos de Letras, embora essa temática também possa ser discutida e abordada em outras disciplinas do currículo. Assim, com o intuito de investigar as crenças de professores de espanhol que atuam nos Estados do Ceará acerca da diversidade linguística dessa língua e das perspectivas para o seu ensino, nesse estudo seguimos uma metodologia qualitativa, na qual a coleta de dados é especificada a seguir.

Procedimento de coleta de dados

Com o intuito de coletar os dados para o presente artigo, propusemos um questionário em via eletrônica para os professores do estado do Ceará que estivessem atuando na rede pública estadual. O questionário foi elaborado entre os autores desse texto e disponibilizado de forma *on-line*, através de link de acesso⁷. Para participar da pesquisa, configuramos o formulário para coletar os e-mails dos participantes para não haver risco de coletar vários questionários realizados por um mesmo indivíduo. Também, divulgamos o questionário em 7 grupos/comunidades on-line e enviamos para alguns e-mails de escolas estaduais, disponíveis no site da SEDUC-CE. O formulário ainda se encontra aberto, pois temos o interesse de receber tantos dados quanto sejam possíveis.

⁵ Disponível em: <<https://goo.gl/HacQJd>>. Acesso em: 02/06/2017.

⁶ Disponível em: <<https://goo.gl/P4Fytq>>. Acesso em: 02/06/2017.

⁷ Disponível em: <goo.gl/XqQ8QW>. Acesso em: 02/06/2017.

Sobre a constituição do questionário, elaboramos 18 perguntas, dentre as quais 5 eram abertas e as demais eram de múltipla escolha. Com as perguntas iniciais, buscamos elaborar um perfil dos participantes, indagando-lhes a quantos anos atuavam como docentes de língua espanhola, a sua nacionalidade, qual o nível de ensino que atua (escolas de ensino fundamental, médio, curso livre), se possui formação acadêmica na área, em quantas instituições de ensino trabalha e se já viajou para algum país hispano-falante.

A partir da sétima pergunta, fizemos questionamentos sobre a língua espanhola, as suas variedades e o seu ensino. Por exemplo, na sétima e oitava perguntas, pedimos para que caracterizassem a língua espanhola a partir de três palavras e que dessem as suas opiniões sobre uma afirmação de Fernández (2010) acerca do ensino das variedades do espanhol. Na nona e décima perguntas, questionamos qual a variedade da língua espanhola que os participantes acreditavam falar e se a variedade peninsular deveria ser priorizada no ensino. Por sua vez, com o objetivo de verificar a existência ou não da crença em uma variedade de espanhol “neutra” por parte dos participantes, na décima primeira e décima segunda perguntas, indagamos sobre a validade do espanhol neutro para o ensino de LE.

Da décima terceira pergunta em diante, contemplamos questões sobre o ensino das variedades linguísticas do espanhol, a saber, buscava-se abordar diferentes variedades linguísticas em suas aulas; se os alunos poderiam dominar essas variedades a partir de suas aulas; em qual nível de ensino a variação linguística deveria ser ensinada, além de questionar sobre a possibilidade de abordar casos de variação da LM do aprendiz para a abordagem da variação na LE, o tipo de material adequado para abordar a variação linguística e a sua opinião sobre a contribuição de pesquisas sociolinguísticas no âmbito da abordagem didática da variação linguística do espanhol.

Para a análise e discussão dos dados, respeitamos o anonimato dos participantes, ocultando os seus nomes e referindo-se a eles por meio de códigos formados pela letra P, de Participante, e o número referente à ordem de realização do questionário. Por exemplo, P1 (Participante 1), P2 (Participante 2), P3 (Participante 3), etc. A partir do exposto, na próxima seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

Resultados e Discussões

Obtivemos 27 participantes até o momento de escrita do presente texto. Conforme indicamos na seção anterior, as perguntas iniciais do questionário objetivaram obter um perfil dos participantes, os quais eram professores de espanhol que estavam atuando nas instituições escolares cearenses de Ensino Fundamental I ou II, Ensino Médio ou Curso de Idiomas.

Assim, obtivemos o seguinte perfil: a) Dos 27 participantes, 26 eram brasileiros e 1 era de origem hispano-americana; b) A experiência docente da maioria dos participantes era de 1 a 5 anos (18 participantes – 69,2%), embora 5 participantes lecionassem entre 6 a 10 anos e 3 atuassem como docentes entre 11 a 20 anos; c) A maioria lecionava no Ensino Médio ou Ensino Fundamental e apenas 7 participantes indicaram dar aulas em Curso de Idiomas, ademais, 50% afirmou dar aula em apenas uma escola; d) Sobre a formação, 77,8% (21) dos participantes já concluíram a licenciatura em Língua

Espanhola e os demais 22,2% (6) estavam cursando; e) Dos 27 participantes, 19 já viajaram para algum país hispânico (a maioria, países da América Latina) e 8 não viajaram.

A partir dessas informações, concluímos que há um perfil heterogêneo, no qual a maior parte dos professores já possui graduação específica na área e experiência docente recente (até 5 anos), além de verificarmos alguns professores que ainda estão cursando a graduação, mas já começaram a dar aulas (6), fato comum nos cursos de licenciatura. Assim, apresentamos os resultados para esses dois grupos. Primeiramente, no que diz respeito aos graduandos em Letras Espanhol que já lecionam, pedimos que caracterizassem a língua espanhola em 3 palavras.

Acerca das características elencadas, identificamos adjetivos tais como “apaixonante” (1), “rica” (1), “complexa” (1), “importante” (1) e “obrigatória” (1); além de substantivos como “conhecimento” (1), “cultura” (1), “informação” (2), “comunicação” (1), “beleza” (1), “complexidade” (1), etc. Tais palavras, a nosso ver, relacionam-se semanticamente com algo vivo e em movimento, como se a língua pudesse fazer alguém se apaixonar por ela ou se enriquecer. Também, dão características com base nos sentidos: sonora (1), fluidez (1), contagiante (1). Através dos lexemas citados, podemos inferir que a língua permite a comunicação e a informação, além de prover cultura, por isso, é considerada importante e necessária. Ademais, essas características podem ser associadas aos motivos que, geralmente, são pontuados para justificar o aprendizado da língua espanhola, tal como expõe o Participante 3 (P3), que, ao invés de pontuar três palavras, expõe: “*Segunda lengua en importancia de comunicación mundial*”; um argumento presente no Informe do Instituto Cervantes (2016) sobre o espanhol em cifras.

Por sua vez, os graduados também destacaram características semelhantes, por exemplo, alguns adjetivos tais como: “rica” (4), “linda” (3), “interessante” (2), “envolvente” (2), “importante” (2), “romântica” (2), “dinâmica” (2), “encantadora” (1), “complexa” (1), “agradável” (1), “contagante” (1), “produtiva” (1), “admirável” (1), “heterogênea” (1), “diversa” (1), “multifacetada” (1), “bela” (1), etc. Também, os substantivos mais recorrentes foram: “cultura” (8), “comunicação/comunicación” (3), “variação” (2), “variedade” (2), etc. Notamos que as características dadas por alguns professores remeteram, mais especificamente, à diversidade da língua espanhola, em comparação com os graduandos, ao expor termos próprios da Sociolinguística. No entanto, é importante reconhecer que, devido ao livre acesso ao questionário, os participantes podem ter percebido que questões posteriores abordavam o tema da diversidade linguística. Esse fato pode tê-los estimulado a colocar esses substantivos em suas respostas, não sendo elas puramente casuais ou fortuitas.

Na sequência, pedimos que os participantes selecionassem o seu posicionamento acerca da seguinte afirmação “[...] *en el momento de enseñar y aprender una lengua no es posible hacerlo si no es a través de una de sus variedades, de ahí la importancia de conocer su constitución y funcionamiento*” (Fernández, 2010, p. 17). Cada participante poderia optar se discordava, concordava parcialmente ou concordava completamente. No grupo de graduandos, nenhum dos participantes discordou de tal afirmação, embora, dos seis graduandos, três concordaram completamente e os outros três concordaram parcialmente. Por sua vez, no grupo de professores graduados, oito participantes concordaram completamente com a afirmação do autor, onze concordaram parcialmente e 2 discordaram.

Posteriormente, perguntamos sobre a variedade da Língua Espanhola que cada participante acreditava falar. Propositamente, demos as opções “variedade peninsular” e “madrilena ou de outra região

espanhola”, para verificar a crença ou percepção do espanhol europeu como “puro” ou “homogêneo”, como Santos (2002) constatou em sua pesquisa. Também, inserimos outras tantas opções de variedades hispano-americanas, o “espanhol neutro” e uma última opção caso a variedade não estivesse presente, intitulada “outra”. No que diz respeito à escolha dos professores que estavam cursando a graduação, três participantes selecionaram a variedade “peninsular ou europeia”, um indicou a variedade madrilena, um escolheu a variedade mexicana e outro a peruana. Em seu turno, entre os professores já graduados, dez afirmaram falar a variedade “peninsular ou europeia”, quatro optaram pela variedade madrilena, dois apontaram a variedade mexicana, um seletou a variedade colombiana, três elegeram o espanhol “neutro” e um selecionou a opção “outra”.

A partir dessa questão, constatamos que dos vinte e sete participantes, tanto graduandos quanto graduados optaram em grande número pela variedade “peninsular ou europeia” (13) e “madrilena” (5), somando ao total dezoito participantes que se identificam com a variedade originada na Espanha. Deste total, a maioria considera a existência de uma variedade “peninsular ou europeia”, isto é, como se o espanhol falado na Espanha fosse homogêneo, igual em todas as regiões. Também, nessa questão, é importante discutir a crença em falar o “espanhol neutro”, opção de dois participantes. De acordo com Petrella (1998), o espanhol neutro foi criado para fins comerciais sem a consulta de nenhum linguista para a sua implementação, ademais é um termo muito usado na área da tradução, para dinamizar o tempo ao traduzir e evitar o uso de léxico muito específico de determinadas regiões. O “espanhol neutro” não corresponde ao espanhol falado por nenhuma região, por isso, busca ser compreendido por todo o mundo hispânico. Essa questão é discutida até mesmo nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (Brasil, 2006), onde defende-se a impossibilidade de operar com o espanhol neutro no ensino de espanhol no Brasil, visto que a língua possui ampla variedade e variações que envolvem questões de identidade e convenções sociais. Ademais, ao definir uma “variedade neutra” o prestígio de determinadas variedades, como a madrilena, entra em jogo, envolvendo questões políticas e ideológicas. Conforme o documento, “a homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão.” (Brasil, 2006, p. 135).

Entretanto, ao perguntarmos se a variedade “peninsular ou europeia” deveria ser privilegiada em sala de aula e o porquê, a maioria das respostas foram negativas. Os participantes puderam responder de forma aberta. Assim, sobre as respostas dos graduandos, um não respondeu e os demais indicaram que essa variedade não deveria ser privilegiada, argumentando que os alunos deveriam ter a liberdade para escolher a variedade que mais lhe agrada e se identifique, fato que corrobora com as OCNEM (Brasil, 2006). Ainda, achamos pertinente destacar a opinião de um dos graduandos de origem hispano-falante, o (P3), quem afirmou que a variedade peninsular tem papel de destaque devido a origem da língua espanhola, mas que as demais variedades hispano-americanas não devem ser postas de lado no ensino de línguas. Tal argumento se relaciona com a crença de que essa variedade seria a mais “pura”, “original”, “sem interferências”, conforme destaca Irala (2004).

Por sua vez, dos vinte graduados apenas um concordou parcialmente e os demais discordaram, justificando que os alunos tinham o direito de conhecer outras variedades além da peninsular ou a que o professor utilizasse. Parece-nos que, nessa questão, apesar de a maioria dos professores escolherem utilizar variedades provenientes da Espanha, acreditam que o ensino da língua não deve ser restringido

a essas variedades, apresentando argumentos que novamente lembram o conteúdo das OCNEM (Brasil, 2006), quanto ao ensino do espanhol em sua pluralidade. A seguir, ilustramos algumas respostas.

(P7) Não. É necessário fazer o aluno entender as variedades e por mais que a peninsular seja a utilizada fazer o aluno saber que existem outras formas de uso da língua.

(P8) Não, porque há muitas variedades e a escolha deve ser feita pelo estudante. Obviamente, o/a professor/a possui uma escolha, que deve deixar claro para o estudante, mas não pode se limitar a ela para não valorizar mais a variedade que usa e limitar o acesso a outras.

(P10) Não. Devemos desconstruir a superioridade de uma variedade linguística frente a outra e expor as diferentes realidades linguísticas.

(P11) Para falar da Língua Espanhola não podemos esquecer como tudo começou. Isso abrange um passeio pela Península Ibérica. Não se pode falar de variação linguística sem discorrer sobre a variedade peninsular. No entanto, esse “privilégio” é dado pela primazia da língua e não em detrimento de outras variações, como por exemplo, o espanhol de América.

Sobre estas, notamos que a resposta do (P11) tenta justificar o “privilégio” que a variedade peninsular possui, referindo-se à “origem” da língua, sem defender, no entanto, que essa variedade deveria ser priorizada no ensino. Dando continuidade, indagamos os participantes acerca de sua concordância com a seguinte afirmação: “uma padronização auxiliaria a compreensão da língua e que os regionalismos deveriam ser encarados como particularidades a serem evitadas para o sucesso da comunicação” (Salomão e Meneghini, 2014, p. 283), dando liberdade para justificarem as suas respostas. Essa afirmação se refere a uma das crenças identificadas pelas autoras supracitadas, no contexto de um curso de atualização de professores. Sobre essa questão, quatro dos professores graduandos discordaram da afirmação, justificando que a diversidade faz parte da língua espanhola e da comunicação. O (P6) não respondeu e o (P3) concordou parcialmente, apresentando o seguinte argumento:

(P3) En parte estoy de acuerdo, debido a la gran cantidad de regionalismos y no todos ellos son de conocimiento universal, provocarían una confusión para un estudiante de L2. En contextos de comunicación entre hispanohablantes la comprensión es más rápida. La inclusión de regionalismos sólo sería factible en niveles superiores del aprendizaje del idioma español.

O (P3) é o único hispano-falante que participou da pesquisa. É interessante notar que ele afirma falar a variedade peruana, embora tenha apresentado defesa da importância de estudar a “variedade peninsular” devido à origem da língua, sem contudo excluir as demais variedades do espanhol. Isso corrobora a ideia de que no próprio mundo hispano-falante há uma visão mista entre o domínio da variedade peninsular e a diversidade linguística, conforme afirmam Lebsanft *et al.* (2012). Ademais, apesar de defender a abordagem das diferentes variedades hispano-americanas, argumenta que os “regionalismos” poderiam confundir os aprendizes, pois nem todos são conhecidos universalmente e o ideal seria abordá-los em níveis superiores de aprendizado.

Por outro lado, quase a maioria dos professores já graduados discordou da afirmação sobre a padronização da língua e o tratamento de regionalismos como particularidades, apresentando diversos argumentos, principalmente, o de que as variações fazem parte da língua e cultura espanhola e que não há como padronizá-la. Entretanto, cabe destacar alguns argumentos, tal como o (P7) que acredita

que essa “padronização” existe na língua escrita (entendendo esse registro como algo estático) e que a língua oral é onde tudo está em transformação e evolução. Tal opinião pode se relacionar com a clássica divisão *langue / parole*, proposta por Saussure para o estudo linguístico, em que a “parole” era considerada “um produto individual de vontade e de inteligência” (Saussure, 2006, p. 22) permeada de variações; dicotomia que dominou os estudos linguísticos e metodologias de ensino de línguas.

(P7) Não. A padronização no meu ponto de vista serve para a escrita. Na fala tudo é possível, é por isso que a língua está em constante transformação, também por um pontapé que seria a forma padrão, mas também por que cada região e comunidade vão se adaptando a sua forma de comunicar.

(P11) Concordo parcialmente, pois o professor deverá ter uma padronização para não confundir o aluno da educação básica, principalmente porque o aluno poderá achar confuso e poderá criar antipatia com o estudo língua. Vale ressaltar que para isso não acontecer depende muito da didática do professor.

(P20) Creio que a padronização já existe, temos a norma culta. E a bem dividida linguagem formal e informal. Não concordo com essa padronização, e entendo os regionalismos como raízes culturais também.

Também, o (P20) afirma que já existe uma padronização que se dá por meio da “norma culta” e dos registros formal e informal, embora discorde dessa padronização e reconheça a importância dos regionalismos devido à sua carga cultural. Os “regionalismos” podem ocorrer por meio de expressões linguísticas, sotaques, provérbios, etc., em que, independente do contexto, o falante de uma determinada região poderá utilizar como sinal de identidade cultural. Por fim, o (P11) apresentou opinião semelhante ao (P3), concordando parcialmente com a afirmação apresentada, justificando que o professor deveria ter uma “padronização” para não confundir o aluno da educação básica.

Em seguida, perguntamos aos professores se o uso do “espanhol neutro” seria ideal para o ensino de língua espanhola. No que diz respeito aos professores em formação inicial, quatro discordaram, indicando que a “neutralidade” prejudicaria a riqueza da língua espanhola, isto é, a sua diversidade. Por outro lado, o (P5) e o (P6) concordaram, o primeiro opinando que a neutralidade já era uma realidade, referindo-se aos “formalismos”, que inferimos serem as regras gramaticais normativas, acreditando que estas são neutras e correspondem a todas as variedades. O segundo defendeu o uso do espanhol neutro como sendo o “espanhol da Espanha” e que este deveria ser ensinado devido à origem da língua e que as demais variedades deveriam ser ensinadas apenas no ensino superior.

(P5) A neutralidade já impera quando tratamos do formalismo, as regras em sua maioria são neutras, valem pra todas as variedades. Dosar sempre é a melhor opção.

(P6) Sim, pois de início é necessário aprender o espanhol da Espanha que é o de origem. E depois estudar as variantes linguísticas de casa país no caso da graduação.

Esses argumentos mostram que as crenças podem ser inconsistentes e contraditórias, como assevera Barcelos (2006), uma vez que esses mesmos participantes discordaram sobre a “padronização” da língua e a ausência de regionalismos no ensino de espanhol. Por sua vez, algumas contradições também aparecem nos argumentos dos professores já graduados. Dos vinte e um participantes, dezoito

se mostraram contra o uso do espanhol neutro para o ensino de línguas e três se mostraram a favor. Os argumentos contra o espanhol neutro foram diversificados, afirmando que não existe uma língua neutra, que o espanhol é uma língua pluricêntrica, a neutralidade distanciaria o aluno da língua real, etc. Os argumentos a favor são expostos a seguir:

(P11) Acredito que sim, mas que é de fundamental importância mostrar para o aluno as variações.

(P16) sim, porque há muitas variantes e seria injusto com o aluno limitá-lo a uma.

(P17) Sim. Mas também acredito que deva ser colocado para os aprendizes as variações e deixar que escolha seu caminho linguístico.

Em sequência, questionamos se os professores abordavam as diferentes variantes e variedades em suas aulas. Dos professores graduandos, todos os seis afirmaram que sempre abordavam as diferentes variantes e variedades. No que tange aos professores já graduados, vinte afirmaram sempre abordar a diversidade linguística em suas aulas. Por outro lado, um participante relatou que abordava a variação linguística às vezes, somente quando o material didático apresentava alguma variante ou variedade específica. Com essa pergunta, podemos ter um indicador de que, apesar de algumas concordâncias com a possibilidade de uso do espanhol neutro e da padronização da língua, evitando regionalismos, a maioria dos participantes afirmou abordar as variantes e variedades em suas aulas de espanhol.

A partir da pergunta anterior, inquiremos se os alunos poderiam dominar o maior número possível de variedades em suas aulas de espanhol. Nessa questão, dois dos graduandos responderam que sim, pois os alunos terão conhecimento e respeito por todas, o que poderá fazer com que ele busque o aperfeiçoamento. Três participantes discordaram, embora apenas dois tenham apresentado justificativas, o (P5) e o (P6), as quais expomos a seguir. E um dos participantes afirmou que o domínio das variantes e variedades por parte dos alunos dependeria da abordagem do professor e interesse do aluno.

(P5) Não, vários fatores não contribuem para uma boa dinamicidade das aulas, o fator principal e que está em desvantagem é o tempo.

(P6) Não; acredito no caráter emotivo da escolha. O aluno deve, através do seu envolvimento emotivo optar naturalmente pela variedade que mais lhe agrada.

Em seu turno, também sobre essa questão, a maioria dos professores já graduados (12 de um total de 20) respondeu negativamente, com o principal argumento de que o tempo de aula não seria suficiente para possibilitar que o aluno domine um número considerável de variedades, tal como demonstraremos a partir dos argumentos do (P8), (P9), (P14). O (P16) também argumenta sobre a predominância da variedade peninsular nos materiais e a superficialidade da abordagem de outras variedades. Por outro lado, sete participantes concordaram que os alunos poderiam dominar diferentes variedades e dois afirmaram que dependeria da postura do professor ao abordar essa questão.

(P8) Não. É sempre necessário um estudo mais amplo fora da sala de aula, já que em uma hora aula apenas não é possível abordar tanta coisa.

(P9) Não. Porque a carga horária é minúscula, impossibilitando que as atividades de prática

ocorram com maior frequência, além de outros problemas como a falta de material didático que simule situações reais diversas da língua.

(P14) Ele poderá conhece-las e respeita-las, mas domina-las seria um termo bastante ousado para referi-se como um dos objetivos de um aluno de ensino básico.

(P16) Dominar acredito que não. Infelizmente, no que se refere ao ensino de língua espanhola, o material didático disponibilizado no mercado ainda trata de modo bastante superficial a questão das variedades linguísticas. Geralmente, a variedade privilegiada na confecção do material é a peninsular e, quando se faz menção a outras variedades, são apenas notas lexicais muito breves referindo-se, maioritariamente, à variedade rioplatense e à mexicana. Deste modo, o conhecimento do aluno sobre outras variedades é limitado, restringindo-se a diferenças vocabulares.

É interessante constatar que embora a maioria dos professores tenha dito abordar distintos casos de variação e variedades em suas aulas, a maioria também acredita que essas aulas não possuem tempo suficiente para permitir ao aluno dominar esses conhecimentos. Infelizmente, somente com a observação das aulas poderíamos correlacionar tais opiniões com as ações práticas dos professores participantes. Sobre essa questão, parece-nos que seria pouco factível um professor de língua espanhola como LE ter o domínio das diversas variedades existentes nessa língua, fato improvável até mesmo em sua LM. Por isso, concordamos com as OCNEM (Brasil, 2006, p. 136), quando orientam que o professor é livre para escolher a variedade linguística que mais lhe agrade, sem deixar, contudo, de apresentar outras variedades com vistas a combater estereótipos e preconceitos linguísticos.

Posteriormente, interrogamos acerca do nível de ensino adequado para a abordagem da variação linguística, se seria somente no Ensino Médio, somente em cursos de idiomas, em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino fundamental ou em nenhum nível de ensino. Nessa questão, tanto os professores graduandos quanto os graduados, em sua totalidade, indicaram que seria ideal abordar a variação linguística em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino fundamental. No entanto, essa questão contrasta com as respostas de alguns participantes, por exemplo, a do (P3), quando argumentaram sobre padronizar a língua e evitar o uso de regionalismos, em que os regionalismos deveriam ser abordados em fases superiores de aprendizagem.

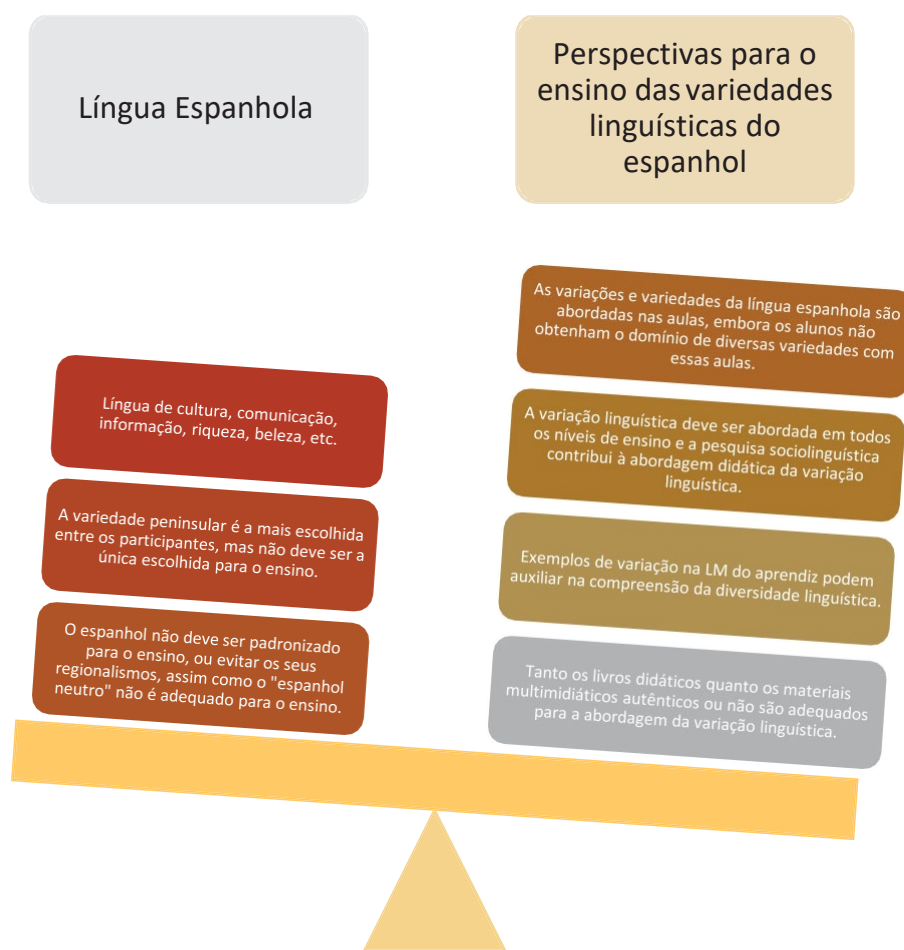
Também, perguntamos se, ao abordar a variação linguística do espanhol, seria adequado dar exemplos de diversidade linguística na LM do estudante. Sobre essa questão, cinco dos professores graduandos concordaram que seria adequado dar exemplos na LM do aprendiz, ao abordar a variação linguística em espanhol, e um indicou que talvez fosse adequado. Por sua vez, os professores graduados, em sua maioria, também concordaram que seria adequado partir de exemplos na LM do aprendiz, embora três participantes também tenham ficado em dúvida e indicaram que talvez fosse adequado. Achamos essa pergunta relevante devido à carência de abordagem da variação linguística em materiais didáticos de português como LM, pontuada por Lima (2014). Com o uso de exemplos da LM, o aluno seria levado a refletir sobre a diversidade linguística na LM e na LE, tendo a consciência de que essa é uma característica inerente a todas as línguas.

Ainda, indagamos sobre os materiais didáticos adequados para abordar a variação linguística, se seria o livro didático; material autêntico escrito, oral e/ou audiovisual; material autêntico adaptado pelo professor; todas as opções ou nenhuma opção. Assim, quatro dos professores graduandos indica-

ram que todas as opções seriam adequadas e dois deles afirmaram que seria apenas o material autêntico escrito, oral e/ou audiovisual. Em seu turno, quinze professores já graduados afirmaram que todas as opções eram válidas e seis deles, apontaram que seria apenas o material autêntico. O interessante é que nenhum participante considerou a opção em que previa a adequação do material pelo professor.

Por fim, também, inquirimos se os participantes consideravam que a pesquisa sociolinguística contribui para a abordagem didática da variação em língua espanhola em suas aulas. Nessa questão, todos os 27 participantes concordaram que sim, embora não tenhamos como saber como se dá essa contribuição, já que foi uma pergunta objetiva. A partir desse breve questionário, podemos constatar que o tema das variedades linguísticas do espanhol é bastante rendoso no âmbito da prática docente. Apesar de termos analisado os professores participantes dividindo-os em graduandos e já graduados, as suas respostas não apresentaram grandes discrepâncias, indicando a aceitação e a abordagem da diversidade linguística em sua prática. No entanto, como relatamos no decorrer da apresentação dos resultados, também identificamos contradições nas respostas apresentadas. A seguir, apresentamos um resumo geral de nossa análise, vislumbrando possíveis crenças emergentes conforme a maioria das respostas:

Figura 1 – Esquema com a síntese da maioria das respostas dos participantes
Figure 1 – Scheme with the synthesis of most participants' answers



Fonte: Autoria própria.

Considerações Finais

Os professores de línguas são peças cruciais na dinâmica do planejamento de aquisição linguística, pois, através das práticas desses profissionais, crenças e ideologias linguísticas podem ser transmitidas/modificadas/criadas. Assim, estudar tais crenças pode auxiliar no êxito da implementação de uma PL, pois, como discorremos nesse artigo, a PL do Espanhol no Brasil teve um duplo objetivo: corresponder aos interesses da PL externa da Espanha e alcançar a integração regional objetivada pelo MERCOSUL (PONTE, 2016). Desse duplo objetivo, uma ação interna se deu: a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas de ensino médio brasileiras, resultando na criação de mais cursos de licenciaturas em Letras/Espanhol, seleções e tímidos concursos públicos, tanto no âmbito da educação superior quanto para o magistério básico. No entanto, recentemente tal obrigatoriedade foi revogada pela Lei n. 13.415/2017, fato que gerou questionamentos em relação ao rumo do ensino do espanhol na educação básica.

Conforme a revisão da literatura apresentada, existem diversas crenças quanto à língua espanhola que perpassam o seu ensino no contexto brasileiro, tal como a ideia do espanhol peninsular como língua “pura”, “mais culta”, “mais correta”, etc. Estas crenças são anteriores à aprovação da Lei n. 11.161/2005 e podem ter contribuído para o favorecimento da Espanha no rumo das ações educacionais internas, especialmente quanto à produção de materiais didáticos e à formação de professores. Fato que se relaciona com as crenças de estudantes e professores acerca das variedades linguísticas do espanhol, identificadas por Irala (2004) e Silva (2011). No caso da presente pesquisa, essa influência é visível na predominância da variedade “peninsular ou europeia” como opção da maioria dos professores participantes. Embora, também notemos que a maior parte apresentou um discurso em defesa da diversidade linguística do Espanhol e do reconhecimento das diversas variedades hispano-americanas.

Sabe-se das limitações de tal pesquisa, impossibilitando alguma associação dessas “crenças” com as ações pedagógicas dos participantes, mas, talvez, possa servir de indicador acerca da forte valorização do “espanhol europeu” como opção de variedade dos professores e suas ações didáticas. Também, alguns participantes mostraram crer no “Espanhol neutro” como opção de variedade adequada para o ensino e a comunicação, assemelhando-se com os resultados elencados por Salomão e Meneghini (2014). Ainda, decorrente do exposto, acreditamos que seria inviável a integração regional dos países do MERCOSUL, se o único país membro lusófono privilegiasse uma variedade que se distancia dos países hispano-americanos, dos quais somos, geograficamente, tão próximos. Afinal, de qual integração regional o Brasil se dispôs a participar? Talvez, uma reestruturação da PL do Espanhol no Brasil possa repensar tais decisões e atitudes, considerando a possibilidade da reinserção do estudo dessa língua no ensino brasileiro como uma língua de integração regional, como de fato é. Para isso, conhecer as crenças linguísticas dos aprendizes e professores pode auxiliar na construção de uma consciência cidadã que seja favorável à integração e à formação de uma identidade regional.

Segundo Hamel (2003), o MERCOSUL surge como uma defesa ao poderio econômico estadunidense e desde o seu início planejou um programa de integração educativa que envolvia aspectos linguístico-culturais, tendo em vista que a diferença das línguas de seus países-membros foi posta como

um problema desde o início. Por isso, concordamos com esse autor, quando destaca que o Brasil historicamente construiu um distanciamento do mundo hispânico e enfatizou o ensino de línguas europeias de maior prestígio, assim como os demais membros do MERCOSUL.

Em geral, os países desse bloco econômico sempre buscaram a homogeneização interna e a marcação de limites diante de seus vizinhos (Hamel, 2003). Desse modo, para a efetiva integração regional almejada pelo bloco econômico, é indispensável entender o par linguístico espanhol-português como línguas de integração, partindo do fundamento de uma comunicação bilíngue que compreende duas línguas ao mesmo tempo nacionais, regionais e internacionais em igualdade de condições. Essa concepção, no campo educacional brasileiro, poderia diminuir a competição entre o ensino do espanhol e as demais línguas estrangeiras, uma vez que ambas possuiriam funções diferentes e complementarias.

Referências

- BARCELOS, A.M.F. 2001. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1):71-92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Acesso em: 31/06/2017.
- BARCELOS, A.M.F. 2004. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, 7(1):123-156.
- BARCELOS, A.M.F. 2006. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A.M.F. BARCELOS; M.H. ABRAHÃO (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes, p. 15-41.
- BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. 2011. Introduction to Beliefs about SLA Revisited. *System*, 39(3):281-289.
- BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Org.). 2016. *Dez anos da “Lei do Espanhol (2005-2015)*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 523 p.
- BRASIL. 2005. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: goo.gl/PwWLWa. Acesso em: 20/06/2017.
- BRASIL. 2006. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://goo.gl/RxeyS3>. Acesso em: 12/06/2017.
- BRASIL. 2017. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: goo.gl/HHMqtz. Acesso em: 20/06/2017.

- BUGEL, T. 2012. O Ensino das Línguas do MERCOSUL: aproximando-nos da maioria (1991–2012). *Latin American Research Review* (Special Issue), 47(esp.):70-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/lar.2012.0052>. Acesso em: 31/05/2017.
- CARRARO, F.P. 2016. *Creencias y actitudes lingüísticas: un estudio acerca de la lengua Española como lengua extranjera*. Guarapuava, PR. Dissertação de Mestrado em Inglês e Literatura Correspondente. Universidade Estadual do Centro Oeste, 117 p.
- CEC. Conselho de Educação do Estado do Ceará. 2006. Resolução n. 417. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no ensino médio. Disponível em: <https://goo.gl/W3fTHD>. Acesso em: 31/06/2017.
- FERNÁNDEZ, F.M. 2010. *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros, 210 p.
- GOODWIN, C.; DURANTI, A. 1992. Rethinking context: language as an interactive phenomenon. Cambridge University. Disponível em: http://goo.gl/oC3jqFcontent_copy. Acesso em: 10/07/2017.
- HAMEL, R.H. 2003. Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America. In: J. MAURAS; M.A. MORRIS (Eds.). *Languages in a globalising world*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 111-142. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613739.009>. Acesso em: 10/07/2017.
- IRALA, V.B. 2004. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Revista Linguagem & Ensino*, 7(2):99-120.
- KUMARAVADIVELU, B. 2012. (Re)visioning language teacher education. In: _____. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. London, Routledge, p. 1-19.
- LASECA, Á.M.C. 2008. *O ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro*: ed. bilíngue. [Colección Orellana, n.19]. Espanha, Embajada de España en Brasil, 258 p.
- LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. 2012. *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid, Iberoamericana, 333 p. Disponível em: <https://doi.org/10.31819/9783954870219>. Acesso em: 10/07/2017.
- LIMA, R.J. 2014. Variação Linguística e os livros didáticos de Português. In: MARTINS, M.A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M.A. (Org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo, Contexto, p. 115-131.
- MIRANDA, C.A.A. 2016. Um olhar sobre a implementação da Lei 11.161 no Ceará: currículo, formação de professores, políticas públicas e ideologias. In: C. BARROS; E. COSTA, J. GALVÃO. *Dez anos da Lei do Espanhol (2005-2015)*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, p. 201-220.
- PETRELLA, L. 1998. La lengua española y los medios de comunicación. In: L.C. BARGALLÓ; C. MAPES; C.G. TORT (Coord.). *Primer congreso internacional de la lengua española 2*, Zacatecas, [s.n], p. 977-989.

PONTE, A. 2016. Prefácio. In: C. BARROS; E. COSTA; J. GALVÃO (Org.). *Dez anos da “Lei do Espanhol (2005-2015)*. Belo Horizonte, FALE/UFGM, p. 15-21.

SALOMÃO, A.C.; MENEGHINI, C.M. 2014. Crenças, pressupostos e conhecimentos de professores em serviço sobre língua(gem) em um curso de formação continuada. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, 17(1):272-297. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p272>. Acesso em: 05/07/2017.

SANTOS, H.S. 2002. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2, São Paulo, Anais do II Congresso Brasileiro de Hispanistas, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <http://goo.gl/oVXDnm>. Acesso em: 05/07/2017.

SAUSSURE, F. 2006. *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix, 200 p.

SHOHAMY, E. 2006. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London and New York, Routledge, 185 p. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203387962>. Acesso em: 10/06/2017.

SILVA, C.A.M. 2011. “*Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna*”: o contato-confronto com a identidade linguística do Espanhol por parte de futuros professores. Goiânia, GO. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 214 p.

SPOLSKY, B. 2004. *Language policy*. Cambridge, Cambridge University Press, 210 p.

SPOLSKY, B. 2016. Para uma teoria de políticas linguísticas. *ReVEL*, 14(26):32-44.

UFC. Universidade Federal do Ceará. 2007. PPP letras português e espanhol. Disponível em: <goo.gl/XbCHV8>. Acesso em: 10/06/2017.

UFC. Universidade Federal do Ceará. 2009. PPP letras espanhol e sua literatura. Disponível em: <goo.gl/XbCHV8>. Acesso em: 10/06/2017.

ZOLIN-VESZ, F.; BARCELOS, A.M.F. 2014. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua e a formação do professor. In: L.M. LIMA (Org.). *A (in)visibilidade da américa latina na formação do professor de espanhol*. Campinas, Pontes, p. 41-53.

Submetido em: 01/08/2018

Aceito em: 19/09/2018