

EXPECTATIVAS E CRENÇAS DE GRADUANDOS DE LETRAS ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

EXPECTATIONS AND BELIEFS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE GRADUATES

EXPECTATIVAS Y CREENCIAS DE ESTUDIANTES EN LETRAS ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Franciele Maria Martiny¹
Patrick Batista Rocha²

Manuscrito recebido em: 13 de abril de 2023.

Aprovado em: 20 de junho de 2023.

Publicado em: 21 de agosto de 2023.

Resumo

Este artigo tem como propósito investigar as crenças e expectativas dos discentes do curso de licenciatura de Letras de uma universidade pública brasileira, situada na fronteira Brasil/Paraguai/Argentina, voltada à formação dupla em espanhol e português como línguas estrangeiras. O foco do estudo está voltado para a docência em língua espanhola, sendo a base teórica da Linguística Aplicada em diálogo com os estudos sociolinguísticos sobre crenças discentes. Os dados foram levantados por meio de questionários a graduandos iniciantes e entrevistas a graduandos dos semestres finais, e os resultados analisados de maneira qualitativa. Verificou-se que os ingressantes têm como meta principal aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos sobre as duas línguas focos do curso, já a pretensão de ser docente ou a atuação com o espanhol foi pouco mencionada. No caso dos formandos, já há a preocupação maior com sua formação para lecionar, inclusive quando citam que gostariam de ter mais disciplinas com o foco didático-pedagógico. Sobre a carreira na área de espanhol, demonstram sentimentos, muitas vezes, de medo e insegurança, tanto laboral quanto de ‘domínio’ da língua. De outra maneira, manifestam a necessidade de maior valorização dessa para a integração almejada pela universidade, como em áreas de fronteira, mostrando que há vários desafios para além da questão de conhecimento apenas da língua, mesmo que esse seja, geralmente, o desejo para a maioria dos alunos no início da graduação.

Palavras-chave: Crenças e expectativas; Graduandos em Letras; Espanhol como Língua Estrangeira.

Abstract

The purpose of this article is to investigate the beliefs and expectations of students of the degree course in Modern Languages at a Brazilian public University, located on the Brazil/Paraguay/Argentina border, focused on double training in Spanish and Portuguese as foreign languages. The focus of this study is on Spanish teaching, with the theoretical basis of Applied

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Integrante dos grupos de pesquisa: Estudos (Sócio)Linguísticos e de Integração de Culturas na América Latina e Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7613-2673> Contato: franmartiny@hotmail.com

² Graduando em Cinema e Audiovisual na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Integrante do Grupo de Pesquisa: Estudos (Sócio)Linguísticos e de Integração de Culturas na América Latina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8900-0040> Contato: pb.rocha.2019@aluno.unila.edu.br

Linguistics in dialogue with sociolinguistic on student beliefs. Data were collected through questionnaires to undergraduates in the first semesters and interviews to graduates in the final semesters, and the results were analyzed qualitatively. It was found that the goals for undergraduates is to improve their linguistic knowledge of the two focus languages in the course, while the intention of being a Spanish teacher or using the language for work purpose was rarely mentioned. In the case of graduates, there is already a greater concern with their training to teach, with the mention that they would like to have more disciplines with a didactic-pedagogical focus. Regarding a career in the Spanish field, they often show feelings of fear and insecurity, both in terms of the labor to work with a foreign language and 'mastery' of the language skills. They manifest the need for greater valorization of the field for the integration desired by the university, as it is in a border region, showing that there are several challenges beyond the issue of knowledge of the language alone, even if this is, generally, the desire for most graduates in the beginning of the course.

Keywords: Beliefs and expectations; Language's students; Spanish as a foreign language.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar las creencias y expectativas de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Letras de una universidad pública brasileña, ubicada en la frontera Brasil/Paraguay/Argentina, orientada a la doble formación en español y portugués como lenguas extranjeras. El foco de estudio está dirigido para la docencia en lengua española, siendo la base teórica la Lingüística Aplicada en diálogo con la sociolingüística sobre las creencias. Los datos fueron recolectados a través de cuestionarios a estudiantes de primer año y entrevistas a alumnos que están en los últimos semestres, y los resultados fueron analizados cualitativamente. Se obtuvo que el objetivo principal de los estudiantes de primer año es mejorar su conocimiento lingüístico sobre los dos idiomas de enfoque de la carrera, mientras que pocas veces se mencionó la intención de ser profesor o trabajar con la lengua española. En el caso de los estudiantes de último año, ya existe una mayor preocupación por su formación como docente, cuando mencionan que les gustaría tener más clases con enfoque didáctico-pedagógico. Sobre una carrera en el área del español, suelen demostrar sentimientos de miedo e inseguridad, tanto en lo laboral como en el 'dominio' del idioma. Manifiestan la necesidad de una mayor valorización de la lengua para la integración propuesta por la universidad, como en las zonas de frontera, mostrando que existen varios desafíos, más allá de la cuestión del conocimiento del idioma, aunque éste sea, en general, el deseo de la mayoría al inicio de su carrera universitaria.

Palabras clave: Creencias y expectativas; Estudiantes en Letras; Español como lengua extranjera.

Palavras iniciais

No Brasil, geralmente, os cursos de Letras são os responsáveis pela formação oficial de futuros professores que poderão atuar no ensino tanto na rede básica, em cursos livres de idiomas, em instituições de ensino do próprio país, dos demais países da América Latina e do mundo. Devido a isso, esta pesquisa buscou conhecer um pouco mais o perfil do alunado participante do curso de licenciatura que visa formar professores de Espanhol

Língua Estrangeira³ (ELE) e de Português Língua Estrangeira (PLE), sendo que o foco recaiu mais sobre a primeira, ou seja, o interesse na formação para o ensino de espanhol, entre outros aspectos, porque se está em contexto de fronteira com países hispânicos: Paraguai e Argentina.

A referida graduação está vinculada a uma instituição universitária pública de ensino superior que busca justamente a integração regional, bem como intercâmbio cultural, disponibilizando vagas para estudantes de diversas partes do Brasil, de outros solos latino-americanos, e, a partir de 2019, tem recebido pessoas com visto humanitários, refugiados e povos originários do Brasil e de outras várias partes do mundo. Dessa forma, o contexto focalizado é pluricultural e plurilíngue, ou seja, sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI de 2013 (atualizado em 2019), a universidade tem como foco os princípios filosóficos e metodológicos baseados na interdisciplinaridade, na interculturalidade, no bilinguismo (multilinguismo), na integração solidária e na gestão democrática. Pelo seu perfil, tal instituição é a primeira colocada entre as universidades brasileiras com maior nível de internacionalização na graduação, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019, p. 68). Dentre os 6.567 estudantes de graduação e pós-graduação, 1.957 são estudantes internacionais, de 37 nacionalidades distintas.

Já no curso de licenciatura em Letras, especificamente, conforme dados levantados no início do primeiro semestre de 2022, havia 159 estudantes de 13 nacionalidades, em sua maioria do Brasil (71), seguido por Colômbia (18), Paraguai (11), Venezuela (9), Peru (4), Argentina (3), Chile (3) e Equador (1). O curso foi implantado em 2015 e, até o momento deste estudo, poucas pessoas se formaram⁴, sendo que a duração mínima é de 10 semestres e a máxima é de 15 semestres.

³ Embora se concorde com a perspectiva de ensino de língua como adicional, pela perspectiva de que o referido termo traz vantagens, pois não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico ou mesmo as características individuais do aluno (LEFFA; IRALA, 2014), se manterá a terminologia “estrangeira” devido ao título do curso universitário focalizado. Entretanto, outros documentos universitários da mesma instituição utilizam a terminologia língua adicional, e no PPC do curso há a utilização do termo estrangeira/adicional.

⁴ Dados do censo universitário apontam que universidades públicas têm evasão de 15%, sendo que a região sul possui a pior taxa. A referida universidade, na qual a pesquisa foi realizada, se posiciona em segundo lugar

Defende-se, no PPC (2020), a proposta de criação da licenciatura visa suprir a demanda decorrente das políticas educacionais para essa integração transregional dos povos do subcontinente latino-americano, ao mesmo tempo, a proposta se inscreve no projeto nacional de interiorização da rede de Instituições Federais de Ensino Superior em regiões distantes dos grandes centros urbanos da faixa litorânea. Ademais “[...] integra-se aos modernos e dinâmicos processos de promoção e difusão global das línguas portuguesa e espanhola” (p. 6). Para tanto, o curso universitário, em consonância com a universidade, está centrado nas expressões linguísticas e literárias para práticas interculturais, acadêmico-científicas e profissionais principalmente do entorno, centrado em três grandes eixos, são eles: 1) Eixo Linguagens; 2) Eixo Pedagógico; 3) Eixo Interdisciplinar.

A partir desse cenário, brevemente descrito, esta proposta de pesquisa buscou saber quais são as expectativas e motivações dos discentes ao ingressarem na graduação, se buscam a carreira docente, como vislumbram o mercado de trabalho e o contexto de fronteira, principalmente para o ensino de ELE e, ao mesmo tempo, refletir sobre como pensam a respeito das mesmas questões os alunos que já se encontram ao final do curso. Por isso, a seleção de participantes contemplou ingressantes e concluintes para traçar seu perfil e suas manifestações sobre a temática, como será visto mais adiante neste texto.

O ensino de espanhol no Brasil e a busca pela integração latino-americana

O Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), aprovado em Havana, Cuba, em 2002, foi um dos primeiros indicadores a elaborar, a partir da educação, maneiras e diretrizes para pensar a região latino-americana através da integração regional. Conforme Tallei (2020), o projeto visava discutir a cultura imperialista imposta na modernidade, que influenciou diretamente as instituições educativas, de modo que as estruturas curriculares reproduzissem, em vários momentos, padrões de base

com 26,5% na taxa de evasão das instituições federais, e isso se agravou com a pandemia do SARS-CoV-2. Disponível em: <[Cenas Educacionais, Caetité - Bahia - Brasil, v.6, n.e17103, p.1-22, 2023.](https://portal.unila.edu.br/reitoria/espaco-reitoria/dados-sobre-a-taxa-de-evasao-nas-universidades-federais#:~:text= Nesse%20ranking%2C%20a%20UNILA%20consta,Unipampa%20(34%2C9%25).> Acesso em: 11 de ago. de 2022.</p></div><div data-bbox=)

européia e modelos formativos que se davam através da transmissão do conhecimento. Diante disso, a iniciativa apontava os problemas de desigualdades na América Latina e Caribe perpetuados por essa lógica do capital, levantando em conta a possibilidade de estratégias para uma nova forma de agir, buscando romper com a lógica colonial, hegemônica, que se exterioriza por meio da distribuição de riquezas e monopólio cultural linguístico.

Uma das frentes possíveis para estabelecer essa integração seria o incentivo ao ensino de espanhol, embora se saiba que apenas o conhecimento da língua não seja suficiente para tanto, porém, esse já teria um passo importante nesse início de processo no Brasil. Há, entretanto, um grande desafio para muitos profissionais da área em aplicar e vislumbrar uma perspectiva significativa no ensino e na aprendizagem da referida língua no país devido à existência de muitos posicionamentos conflitantes atuais e de políticas divergentes, tanto na esfera pedagógica quanto para além dela.

Mesmo em contextos de fronteira com países hispanos, em que a localização geográfica e o contato linguístico e cultural poderiam ser motivos para a implantação da língua espanhola no ensino regular, há, atualmente, ações pontuais e descontínuas nas instituições escolares, mesmo que muitas que tem buscado, com muito esforço, o espaço e o reconhecimento da citada língua.

Entre algumas ações de tentativas de promoção do espanhol no Ensino Básico, por exemplo, foi criado, no Paraná, em 1986, o Centro de Línguas (CELEM), que tornou possível a oferta de seu ensino de maneira extracurricular, sendo que a adesão é feita pelo próprio educandário. Também a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo (APEERJ/SP), entre outros, contribuíram para o desenvolvimento de programas que abrissem para o ensino da língua, graças às reivindicações de professores da área, mas, novamente, algo não contínuo e permanente.

Adiante, em 2005, foi criada a Lei nº 11.161/2005, que instituiu o ensino da língua espanhola no Brasil, de oferta obrigatória pela escola, mas de matrícula facultativa para o aluno, a ser implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio. Porém,

em 2017⁵, tal oferta passou a ser totalmente facultativa e o que se presenciou foi a descontinuidade dessa disciplina, sendo substituída, gradualmente, pelo inglês⁶. Situação que reforça o quanto a língua inglesa continua tendo mais apelo do que as demais, vista como uma língua internacional, e, assim, “mais necessária”. Verifica-se, mais uma vez, que, no mundo globalizado, a língua inglesa é vista como a língua mundial, dotada de um poder político, econômico e no mundo das ciências (HAMEL, 2008), discurso que a coloca como imprescindível para quem quer obter sucesso profissional e acadêmico.

De outra forma, acredita-se que o ensino da língua espanhola, sem desmerecer outras, é muito importante no sistema educacional brasileiro, já que possibilita abrir caminhos para novos conhecimentos, ampliando a compreensão do entorno e o vínculo integrativo entre países hispano falantes, fronteiriços ou não. Entretanto, a efetivação de tal ensino nas escolas públicas continua enfrentando constantes desafios à medida que novas políticas (oficiais e locais) vão se implantando em diferentes níveis a partir de muitas lutas e movimentos, como o #FicaEspanhol.

Adiciona-se a essa lista, o PEBF – Programa Escolas Bilíngues de Fronteira que foi implantado em 2005 na fronteira do sul Brasil com a Argentina, se tornando após PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira e se estendendo a outros países, como Bolívia, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia e Peru, e, a partir de 2014, nas Guiana e Guiana Francesa. Mas, novamente, foi um programa descontinuado, inclusive, na instituição pesquisada, que promovia o ensino de português na Argentina e de espanhol no Brasil através do *cruze*, prática que consistia na ida de professoras brasileiras para a Argentina e na vinda de professoras argentinas para o Brasil, semanalmente.

⁵ Recentemente, a Assembleia Legislativa do Paraná aprovou em uma sessão plenária a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 3/2021, que trata da inclusão da língua espanhola na matriz curricular da rede estadual de ensino do Paraná. Isto é, a proposição avançou em primeira discussão, mas ainda não é garantido a permanência da língua espanhol na matriz curricular do ensino básico e médio. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/pec-do-espanhol-e-aprovada-em-primeiro-turno-na-assembleia-legislativa#:~:text=A%20Assembleia%20Legislativa%20do%20Paraná,estadual%20de%20ensino%20do%20Paraná>. Acesso em: 04 de ago. 2022.

⁶ Em alguns municípios fronteiriços, da região focalizada, têm sido observadas algumas mobilizações pontuais para que as escolas do Ensino Municipal possam ofertar a língua espanhola, ainda em caráter não-definitivo.

Já no caso das propostas atuais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a reforma do novo Ensino Médio, houve uma flexibilização da grade curricular, determinando, em relação ao ensino de língua estrangeira, o ensino obrigatório da língua inglesa, desde o 6º ano do ensino fundamental, cabendo a instituição ofertar outra. Nessa nova implementação curricular, é perceptível o invisibilização, mais uma vez, da língua espanhola cuja resolução não irá contribuir com as inúmeras propostas de ampliação do ensino e uso da língua já elaboradas por diferentes profissionais da área, bem como o retrocesso diante da conscientização da importância das práticas plurilíngues em variados contextos sociais.

Destarte, o que se verifica é a necessidade de pensar no ensino de uma língua para além do conhecimento linguístico em si, ou seja, é visar seu papel sócio-cultural, na construção de políticas linguísticas que deveriam priorizar o multilinguismo diante das decisões políticas que são guiadas pelo momento histórico (RAJAGOPALAN, 2013). Assim, mesmo reconhecendo que as diferenças de línguas, culturas e valores podem gerar conflitos que precisam ser negociados a todo instante, defende-se que é preciso desconstruir os mitos e estereótipos relacionados às nacionalidades, os quais foram construídos durante séculos de doutrinação patriótica, como ocorreu na América Latina.

Por fim, ainda pode ser mencionado o próprio projeto universitário, focalizado neste estudo, implementado em 2010, justamente com o objetivo de desenvolver, no ensino superior, pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, visando a missão institucional específica em formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração, na busca pelo o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente voltada ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Isso também se refletiu na criação do curso de Letras com ênfase na licenciatura dupla português e espanhol como línguas estrangeiras. Até porque, segundo o PPC, o curso “[...] foi idealizado tendo como público alvo principal falantes de português e espanhol como línguas maternas, que então seguirão um percurso de formação na língua estrangeira/adicional, para além da formação prática e teórica nas áreas de linguística, poéticas e educação” (2020, P. 31). Na prática, adicionalmente às línguas tidas como oficiais da universidade, vem-se incorporando, ao longo dos anos, cada vez mais línguas e variedades, constituindo-se uma comunidade acadêmica multilíngue e multicultural.

Diante disso, pretende-se evidenciar dados levantados sobre as percepções do alunado pertencente à graduação voltada ao ensino de ELE, como será abordado na sequência, suas pretensões sobre a futura carreira, após as considerações teórico-metodológicas da investigação.

Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

Como já reportado, considera-se pertinente entender o que motivou os participantes da pesquisa a optarem pela licenciatura em ELE. Isso porque, parte-se do pressuposto de que todos possuem percepções iniciais sobre questões linguísticas e culturais, o que pode mudar ou permanecer a partir de suas experiências na universidade, posto que, as crenças e expectativas, em concordância de Barcelos (2001, p. 73, grifos nossos) “[...] são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”.

Por tal perspectiva, a investigação teve como foco as crenças discentes para que se possa analisar as respostas dos graduandos da turma iniciante e turma final a partir do levantamento de dados por meio da aplicação de um questionário virtual⁷, com perguntas abertas e fechadas no *Google Forms*, para os ingressantes, e de um roteiro de entrevista semiestruturado para os concluintes, aplicado por meio da plataforma online *Google Meet*. A análise possui natureza qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008), a qual consiste em um conjunto de práticas e escolhas interpretativas que dão melhor visibilidade ao mundo que se estuda, abarcando um conjunto de atividades que visam melhores aproximações aos significados das realidades postas em análise e que se apresentam durante todo o percurso de estudo.

Considera-se relevante a temática, pois se irá investigar crenças de estudantes (CASPARI, 2016; SILVA, 2007; BARCELOS, 2001; 2004; BOTASSINI, 2015; MARQUES, 2001), ou seja, será focalizado o ator principal do processo de ensino e de aprendizagem, diferentemente de estudos que focalizam mais questões pedagógicas de maneira mais tradicionais focadas apenas em docentes, por exemplo.

⁷ Devido à proximidade da fase atípica de pandemia do Covid-19, optou-se por ferramentas online para esta pesquisa, realizada no início de 2022.

No caso da definição de crenças a ser seguida, essa será a abordada principalmente a partir de Barcelos, para quem as crenças consistem em “[...] ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (2004, p. 127). Tal posicionamento teve mais destaque a partir da década de 1980 no exterior e no Brasil na década seguinte a partir de uma mudança na Linguística Aplicada (LA) com enfoque no processo em que o aprendiz possui um lugar de destaque nas pesquisas (CASPARI, 2016).

É sabido que o interesse pelo estudo das crenças não é específico dessa área, uma vez que também está presente em outras disciplinas, como a sociologia, filosofia, antropologia, psicologia e educação. Isso acontece por se tratar de um conceito tão antigo quanto a humanidade, já que quando o homem começou a pensar também passou a acreditar em alguma coisa (BARCELOS, 2007).

Assim, o estudo de crenças, no âmbito da LA, consiste na realização de pesquisas de opinião junto aos aprendizes (RAJAGOPALAN, 2013), sob diversas formas, com vistas a que se identifiquem e coadunem os interesses dos alunos. Diante disso, considera-se que o estudo possa levar também à reflexão sobre as próprias crenças (BARCELOS, 2001), possibilitando a melhor compreensão do cenário pesquisado, o que influencia a formação profissional docente. Paiva (2005) atenta para o fato de que os cursos de formação devem priorizar justamente essa constante reflexão do educador para que este seja capaz de olhar para a sua prática e, se necessário, revisar suas crenças sobre o ambiente educacional que, muitas vezes, estão aí enraizadas e são reafirmadas. Até porque, as crenças influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas, e são fortes indicadores de como elas agem. Por isso, levantar dados e entender como esses pensamentos funcionam pode auxiliar no processo de mudança, se necessário, porque, caso contrário, haverá uma tendência de repetição na abordagem de ensino e de aprendizagem onde foram construídos.

Por este viés, a partir de Moita Lopes (2006), considera-se que a LA não surge com o objetivo de ter uma verdade absoluta, senão como uma alternativa possível. Pois, não é possível pensar em discurso sem centralizar os sujeitos inseridos no contexto de produção,

isto é, os discursos são atravessados por marcas identitárias providas de um indivíduo, no qual localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores (MOITA LOPES, 2003).

Por conseguinte, as crenças podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001) e, para compreendê-las, necessitamos saber as intenções e os conceitos intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações (BARCELOS, 2001). Assim, para além do posicionamento comportamental, as crenças são compostas por componentes afetivos, interativos e cognitivos, influenciando diretamente o que o aprendiz faz, sente e sabe.

Dessa forma, a crença engloba a atitude, melhor dito, ela contém os três componentes que normalmente são atribuídos à atitude: o conhecimento, o sentimento e o comportamento (LÓPEZ MORALES, 2004). Sendo que esse interesse pela LA na investigação das crenças se deu pela mudança na visão de línguas focada não mais no produto, mas no processo de ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2007). Mesmo porque, segundo López Morales (2004), as crenças, que desencadeiam as atitudes, podem afetar os fenômenos específicos de um idioma, as variedades diatópicas ou diastráticas de alguns deles ou a língua em sua totalidade e as em contato. As consequências desses movimentos são variadas, entretanto, a mais grave é o estímulo à discriminação linguística e, por extensão, aos seus falantes.

Deste modo, as perguntas elaboradas, nesta proposição, abordaram os principais motivos que levaram os discentes a optarem em pela graduação em Letras/ELE, e pretensão de atuarem na área e serem professores de espanhol, principalmente quando se pensa na região de fronteira e pelo enfoque no projeto universitário já mencionado.

Análise e discussão dos dados

O *corpus* da análise é constituído por dez discentes do primeiro semestre e seis que estão no final do curso⁸, sendo que geralmente há cinquenta vagas de entrada, porém,

⁸ Todos os acadêmicos ingressantes e os que já estavam nos semestres finais do curso de Letras foram convidados a participar, porém apenas uma parte aderiu. Os nomes dos participantes não serão revelados a fim de preservar suas identidades, conforme os preceitos da boa ética.

como já problematizado, há recorrentes casos de desistência por diversos fatores nas licenciaturas⁹, por isso o número de concluintes pode ser bastante reduzido do inicial.

A seguir, há o perfil dos iniciantes do curso:

Quadro 1: Perfil dos ingressantes

| Ingressantes | | | | |
|-----------------|--------------|-------------|---------------------------------|----------------|
| Identificação | Faixa etária | Gênero | Forma de ingresso ¹⁰ | País de origem |
| Participante 1 | 18 a 23 anos | Mulher cis | Vagas Remanescentes | Brasil |
| Participante 2 | 18 a 23 anos | Homem cis | PSI | Paraguai |
| Participante 3 | 30 a 35 anos | Mulher cis | PSI | Colômbia |
| Participante 4 | 24 a 29 anos | Mulher cis | Vagas Remanescentes | Brasil |
| Participante 5 | 18 a 23 anos | Não-binário | Vagas Remanescentes | Brasil |
| Participante 6 | 18 a 23 anos | Mulher cis | Vagas Remanescentes | Brasil |
| Participante 7 | 18 a 23 anos | Mulher cis | Vagas Remanescentes | Brasil |
| Participante 8 | 18 a 23 anos | Mulher cis | PSI | Colômbia |
| Participante 9 | 24 a 29 anos | Homem cis | PSI | Haiti |
| Participante 10 | 24 a 29 anos | Homem cis | PSI | Venezuela |

Fonte: Dados dos autores (2022).

Pelo Quadro 1, é possível notar que o número de ingressantes que participaram desta pesquisa é constituído por discentes brasileiros (5) e internacionais (5), sendo esses últimos dos seguintes países: Colômbia (2), Paraguai (1) Haiti e Venezuela (1). O perfil da turma, ainda que com uma amostra pequena, condiz com o contexto mais amplo da universidade. Mais da metade possui a idade entre 18 a 23 anos, e 4 se enquadram como jovens adultos, de 24 a 35 anos. Sobre o gênero que se identificam, dez dos estudantes participantes, três são homens cis, seis são mulheres cis e um se identifica como não-binário.

Com relação ao ingresso, todos os estudantes brasileiros adentraram via vagas remanescentes, processo pelo qual são disponibilizadas vagas que sobraram após o processo do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), as quais são lançadas por edital pela universidade para complementar o quadro discentes devido à desistência/evasão ou ao não preenchimento de todas as vagas. Já os estrangeiros ingressaram via PSI¹¹.

⁹ Além de fatores como a falta de valorização profissional e econômica, dificuldades financeiras e de horário, a pandemia do Covid 2019 ajudou para que os índices de desistência do curso fossem ainda maiores nestes últimos anos. Ademais, dados do INEP (2019) mostram que, no Brasil, as licenciaturas representam menos de 20% do total de ingressos em cursos superiores entre universidades públicas e privadas.

¹⁰ O Processo Seletivo Internacional (PSI) é destinado para estudantes de 32 países da América Latina e do Caribe, que tenham concluído o ensino médio fora do Brasil. São mais de 700 vagas, em 29 cursos de graduação, em diversas áreas do conhecimento, sendo o seu ingresso realizado anualmente.

¹¹ Ressalta-se que não há a realização de vestibular na referida universidade.

Sobre conciliar o trabalho e os estudos, oito estudantes realizam os dois, evidenciando que a maioria é um público trabalhador. O próprio horário do curso, noturno, possibilita o vínculo empregatício durante o dia, embora os estágios possam ocorrer nesse horário extraclasse, ou seja, de manhã ou à tarde, o que dificulta sua realização e pode contribuir para a não continuidade de muitos graduandos quando chega esta etapa do curso, justamente porque é horário de trabalho.

Ao serem questionados sobre a motivação do ingresso na referida graduação, as respostas mostram que a ideia de atuar como professor de línguas é pouco citada, aparecendo em quatro do total de dez respostas, ou seja, menos da metade da amostra tem esse objetivo em mente, inicialmente. Em sua maioria, os graduandos manifestaram o interesse no curso para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos sobre as duas línguas (espanhol e português) e a convivência com os falantes no espaço universitário, o que poderia ser um fator de aprimoramento dessa aprendizagem vista em sala.

A situação revela que, embora o curso tenha como uma das metas a formação docente voltada à integração sociocultural latino-americana e caribenha, de acordo com a missão institucional, também reforçada no PPC (2020), essa expectativa não foi mencionada em nenhuma das respostas. Ademais, o futuro campo de trabalho também não foi citado como uma expectativa pelos ingressantes, ou seja, não se mostra algo presente no momento de ingresso.

Quando se volta a uma pergunta mais específica, então, sobre a formação para a licenciatura de ELE, a maioria das respostas centraliza-se na questão da necessidade, primeira, de aprender mais o próprio idioma. Nesse sentido, houve menções sobre aprender questões do idioma com textos escritos e melhorar a compreensão auditiva. Tal visão é referendada até pela discente que possui contato com a língua espanhola desde a infância, uma vez que mora no Paraguai, mas que possui o guarani como primeira língua. Diante disso, a participante manifesta a necessidade de complementação de aprendizado, pois usa, com maior frequência, a língua de origem indígena em seus espaços sociais de interação¹².

¹² Estima-se que 90% da população paraguaia é bilíngue em castelhano e guarani e segundo o último censo de 1992, cerca de 57% só se comunica neste idioma pré-colombiano. Disponível em:

Também há, nesse *corpus*, o aluno haitiano que possui outras línguas para além das que são focalizadas na licenciatura, o que pode se tornar um desafio ainda maior a sua formação acadêmica e permanência no curso caso não haja ações de acolhimento linguístico para tanto, o que tem sido buscado por meio de projetos de monitoria discente, por exemplo.

Diante disso, pode-se afirmar que existe uma crença de que para ensinar uma língua é preciso conhecer muito bem o idioma, “dominá-lo”, isso fica evidente no desejo dos discentes em saber mais sobre as línguas que podem vir a ensinar, sendo que o ensino fica em um segundo plano. O que está, de certa forma, amparado no próprio PPC (2020) do curso quando se menciona “Em relação ao português e ao espanhol, o(a) discente deverá alcançar um elevado nível de proficiência em ambas as línguas”. Embora haja essa afirmação, o conceito de “proficiente” não está explicado, o mesmo pode se dizer sobre o que seria o “elevado nível”, mas já se percebe uma exigência e, de certa forma, uma ideia de igualdade de conhecimento entre as duas línguas. Porém, ser bilíngue é um fenômeno complexo, cambiante e multidimensional que vai além do conhecimento de um sistema, que não é coeso e puro, ou seja, não há uma separação rígida e plena entre as línguas (MAHER, 2007).

Verifica-se, além disso, que a ideia recorrente de buscar o conhecimento de língua, quando indagados sobre, está mais relacionada aos fatores de funcionamento internos a ela, desvinculado, portanto, de questões mais contextuais, ideológicas, históricas, culturais, sociais e identitárias diretamente interligadas aos usos e ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, questões culturais latino-americanas não foram citadas pelos ingressantes, nem a questão da importância do espanhol, como nas regiões de fronteira, o que poderia ser um diferencial observado nessa licenciatura. Talvez o próprio desconhecimento do projeto institucional pode desmotivar os acadêmicos, ao longo da graduação, ou mesmo desestimular a questão do ser docente, pela complexidade que tal formação exige, principalmente em se tratando de cenários sociolinguisticamente complexos, como são as fronteiras internacionais.

<<https://www.portaldasmissoes.com/noticias/view/id/3286/o-paraguai-tem-a-primeira-gramatica-oficial-do-idi.html>>. Acesso em: 27 de set. 2022.

Ademais, a falta de respostas no interesse de ensinar espanhol (houve apenas duas respostas afirmativas entre dez) pode refletir no cenário mais amplo já citado sobre a obrigatoriedade pelo ensino do inglês na maior parte das escolas, como disciplina oficial, sendo que o espanhol, quando aparece, é opcional e extracurricular, diminuindo, assim, o campo de trabalho e o interesse por esse campo de atuação.

Dessa maneira, entende-se que a preocupação maior dos ingressantes está mais focada em fatores linguísticos e pouco centrada em fatores extralinguísticos que podem ser valorizados ou estigmatizados e, assim, interferir numa mudança de concepção e, por conseguinte, nas práticas em sala de aula. Uma visão, desse modo, mais tradicionalista e restrita do que seria língua, vista mais como um código (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007). Diferentemente, acredita-se que aprender uma língua vai além da necessidade de comunicação imediata, é ocupar um lugar no mundo, ser capaz de fazer uso da língua para se expressar, interagir e construir diferentes práticas discursivas na medida em que se percebe diante de uma nova forma de se dizer e se ver (CHAGAS, 2016). Algo a ser explorado ao longo do curso por meio das discussões que perpassarão, possivelmente, várias disciplinas e que poderão ampliar a ideia do que é língua e ser bilíngue/multilíngue.

A fim de debater mais tais aspectos, na sequência, há o perfil dos estudantes de semestres finais:

Quadro 2: Perfil dos formandos.

| Perfil estudantes anos finais | | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Identificação | Onde nasceu? | Gênero que se identifica | Data de nascimento: (MM/AAAA) | Qual a forma de ingresso? |
| Participante 1 | Colômbia | Mulher cis | 06/1990 | PSI |
| Participante 2 | Paraguai | Mulher cis | 04/1997 | PSI |
| Participante 3 | Colômbia | Mulher cis | 12/1993 | PSI |
| Participante 4 | Paraguai | Mulher cis | 10/1995 | PSI |
| Participante 5 | Brasil | Mulher cis | 04/1991 | SiSU |
| Participante 6 | Colômbia | Mulher cis | 23/1999 | PSI |

Fonte: Dados dos autores (2022).

O Quadro 2, diferentemente do Quadro 1, mostra estudantes em sua maioria internacionais ao final do curso, sendo: 3 (três) da Colômbia, 2 (duas) do Paraguai, ou seja, há apenas uma aluna brasileira. Novamente, as nacionalidades são bastante semelhantes aos dados dos ingressantes e do curso como um todo, sobressaindo dois países: Colômbia e Paraguai. As 5 (cinco) estudantes hispano-falantes ingressaram via PSI, e a brasileira pelo

SiSU (Sistema de Seleção Unificada), respectivamente. Trata-se de um público, novamente, relativamente jovem, de 23 a 30 anos e as 6 (seis) participantes se reconhecem pelo gênero feminino, outro dado diferente dos ingressantes.

O espanhol é citado como a primeira língua das estudantes da Colômbia. No caso das estudantes do Paraguai, o guarani também aparece, mais uma vez, reforçando que tal falar está presente, sendo, na maior parte das vezes, a primeira língua aprendida em casa. Já o português é mencionado como língua materna da estudante brasileira.

Após a inserção na carreira universitária, as graduandas citam que os contatos linguísticos aumentaram para todas, como em projetos de extensão, nas aulas de línguas e na interação com colegas, como se visava quando entraram no curso, a exemplo dos ingressantes. Para além da aprendizagem em sala de português e o espanhol, as participantes mencionam que tiveram contato com libras, guarani, alemão e o *criollo*-haitiano¹³. Ressalta-se que, no referido curso universitário, há previstas as disciplinas de Laboratório de Língua-Cultura Guarani, em um semestre e a disciplina de Libras I e II, em dois semestres. Nesse sentido, possivelmente, o *criollo* foi proporcionado pelo contato com os colegas haitianos e o alemão em ações de extensão.

Quando indagados acerca das expectativas que tinham quando ingressaram no curso de graduação, num primeiro momento, a exemplo da primeira amostra dos ingressantes, nenhuma das discentes citou diretamente a futura atuação para o ensino de espanhol ou de português, aparecendo mais o interesse em "aprender português", como no caso de duas estrangeiras. Novamente, o desejo de conhecimento das línguas é o que mais estava presente na meta inicial de estudo, reforçando os dados levantados nos ingressantes e a crença de que a graduação em Letras focaliza a aprendizagem de conhecimentos mais linguísticos. Entretanto, conforme reforça Almeida Filho (2009), o conhecimento de línguas vai além de estruturas do idioma, incluindo vários outros aspectos importantes, como cultura, costumes, o que contribui para a formação de cidadãos preparados para atuarem em sociedades tão diversificadas quanto as contemporâneas.

¹³ Os documentos oficiais da universidade, além de mencionarem as duas línguas (espanhol e português) tidas como oficiais e presentes no currículo de todos os cursos por meio do Ciclo Comum de Estudos (CCE), reconhecem a coexistência de outros falares em seu contexto, citando guarani, crioulo haitiano, francês, aimará e quéchua. Na prática, sabe-se que existem muitas outras línguas presentes na instituição.

Sobre o interesse especificamente na língua espanhola, inicialmente, o anseio apareceu apenas no relato de uma discente hispana que gostaria de saber mais sobre a “história literária do espanhol”, como um dos seus objetivos iniciais no curso, o que amplia a noção do que trata o curso, acrescentando, nesse sentido, os estudos literários.

Poderia se pensar que no caso das hispanas o conhecimento do espanhol já fosse algo “dado”, mas quando se trata do enfoque no ensino, as participantes demonstram tanta insegurança em lecionar a referida língua quanto a brasileira. Percebe-se isso quando todas citam a falta que sentem, nesse momento, em retrospectiva, de mais disciplinas voltadas exclusivamente à prática docente¹⁴, ou seja, perceberam que para ensinar é preciso possui um conjunto de conhecimentos amplos, para além da própria língua-foco. Sobre isso, reitera-se o pensamento de Almeida Filho (2009) ao afirmar que uma prática de ensino não pode se embasar apenas na competência linguístico-comunicativa, considerando que isso seria insuficiente para a construção de uma prática profissional e reflexiva como se requer um docente de línguas. Pelas respostas, verifica-se que os concluintes já aumentaram essa percepção a partir, possivelmente, de sua participação nas discussões que envolvem a carreira ao longo das aulas e experiências de estágio¹⁵ que os ingressantes ainda não tiveram.

Sobre o interesse, agora no final do curso, em lecionar espanhol, há respostas ainda de muita incerteza sobre se vão atuar como docentes nessa área. Apenas uma discente diz que tem essa pretensão de trabalhar, mas não sabe como ou quando, até porque, sendo estrangeira, cita que não pode participar de testes seletivos na região e, no caso de atuação em outro país, também precisará legalizar o título acadêmico¹⁶. Sobre o assunto, nota-se que a falta de políticas e normativas que viabilizem a participação de estrangeiros nos concursos públicos da região surgem como obstáculos (e não oportunidades) quando se pensa nessa carreira, sendo que agora é uma preocupação mais latente o campo de trabalho, possivelmente, pelas alunas estarem no final do curso universitário e já conhecerem mais os desafios que se mostram nesse cenário.

¹⁴ De acordo com o PPC (2020), há quatro disciplinas mais centradas em questões didática-pedagógicas para além das práticas de estágio e de disciplinas voltadas a laboratórios. Além disso, podem ser citadas algumas disciplinas optativas que podem ser complementares.

¹⁵ Há quatro estágios previstos no curso universitário, sendo o I e IV centrados no ensino de português e espanhol, o II exclusivamente em português e o III em espanhol.

¹⁶ Tanto a emissão de diploma quanto do histórico escolar se faz em português, bem como as leis, os regimentos, as normativas, os editais e as resoluções da universidade são publicados nessa língua.

Ainda sobre a importância do espanhol, não se falou, como aconteceu com os ingressantes, de aspectos culturais ou de sua importância como forma de integração latino-americana, e sim, sobre a possível “utilidade” da língua no contexto fronteiriço, mesmo com os “problemas que aí existem”. Destarte, embora haja esse contato linguístico proporcionado pela proximidade entre os países fronteiriços e os falantes que estão na universidade, como já dito, há questões histórico-sociais e ideológicas que envolvem o uso (ou não uso) das línguas.

Nota-se isso, por exemplo, na relação entre o português e espanhol, quando foi citado pela discente que, como moradora da fronteira, no Paraguai, “rejeitava o português”, como se isso fosse algo comum, ou seja, naturalizado no espaço. No entanto, com sua inserção na graduação, disse que sua visão sobre esse contato linguístico mudou. Assim, verifica-se a interdependência e interconexão das crenças com o contexto, com o meio em que os aprendizes se encontram (BARCELOS, 2004), que podem ir moldando suas crenças e atitudes, mesmo em relação a motivações (MARCHESAN, 2015). Estas crenças nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004).

Dessa maneira, fica latente que as relações sociais mais amplas atravessam a relação entre distintos povos, sendo conflitante, em muitos casos, pois os contatos linguísticos acabam sendo intrínsecos às relações desenvolvidas entre os habitantes. Assim, a realidade social em que os alunos estão inseridos pode determinar o interesse deles pelo aprendizado da língua e influencia também no seu comportamento linguístico dentro e fora da sala de aula, uma vez que suas crenças afetam seu trabalho docente. “A consciência das próprias crenças auxilia na (re)construção das convicções e das práticas docentes” (MARCHESAN, 2015, p. 22). Nesse sentido, pode haver a necessidade re(orientar) o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem por parte dos professores até para evitar conflitos com as crenças de seus alunos.

Houve apenas uma discente que citou apenas aspectos positivos da universidade nesse local, as demais citaram que as relações desiguais de poder entre os países da tríplice fronteira são perceptíveis, destacando que o português se sobressai em muitas situações, sendo o espanhol ainda desprestigiado em vários segmentos sociais. Citam que, na prática,

há a imposição do português como língua de prestígio dos negócios e no ensino. Mesmo dentro da própria universidade, as participantes mencionam que há o pouco uso da língua espanhola pelos brasileiros, os quais “não utilizam muito a língua” ou só aprendem “o básico”. Nesse caso, pode-se inferir que, no contexto de imersão linguística, utilizar a língua é fundamental, por isso a aprendizagem de português nesse cenário parece ser mais favorável por ser necessária para os alunos internacionais. Já o espanhol fica mais restrito, quando usado, ao contexto de sala de aula, às vezes só nas aulas de língua, não sendo, muitas vezes, praticado em outros contextos em que não é solicitado¹⁷.

Depreende-se disso que a política de integração sociocultural, com o princípio pedagógico de educação bilíngue plena – espanhol e português – (PPC, 2020, p. 6) é pouco efetivado, sendo que esse aparente “comodismo” também faz parte das relações de poder entre as línguas. Há uma relação de dominação que a língua portuguesa exerce sobre as demais línguas na região, marcada pelo paradigma monolíngue construído política e ideologicamente ao longo da história do Brasil, resultando não só no apagamento/silenciamento das demais línguas do país como também das línguas dos países vizinhos que circulam no espaço brasileiro e se reflete, em partes, na universidade. Ademais, se retomam as discussões anteriores sobre a natureza permeável entre as línguas que constituem o fenômeno sociolinguístico do bilinguismo (MAHER, 2007) devido à própria natureza fluida dos falares.

Sobre isso, Silva (2011) destaca que o desafio maior para os formadores de docentes ainda é a implementação de programas voltados para um profissional que desenvolva uma prática crítica-reflexiva no contexto sócio-histórico em que se atua. Apenas com a autoanálise é possível ressignificar suas opiniões e ações e, por conseguinte, formas de ensinar e aprender línguas de forma a adicionar repertórios e não substituir, bem como solidificar projetos que buscam a cooperação e a solidariedade entre os povos.

¹⁷ Carvalho (2016) menciona três efeitos da política da linguagem da universidade no eixo de ensino: (1) manutenção do uso predominante da L1 (espanhol ou português); (2) maior uso do português como LA do que espanhol como LA; (3) perda dos usos de outras línguas, como guarani, quéchua e inglês, que desaparecem do ambiente educacional. A situação acentua-se quando se observam os eixos de pesquisa e a extensão.

Assim, a ideia da referida formação universitária, em que o discente deverá se tornar um formador e multiplicador do português e do espanhol, contribuindo para a integração sociocultural transregional, ainda sendo construída e necessita de constante aprimoramento para se afirmar de forma mais efetiva na prática, mesmo em um curso de licenciatura voltado à formação docente para tanto

Considerações finais

Este estudo objetivou refletir acerca de crenças e expectativas do alunado do curso de Letras em formação para o ensino de línguas estrangeiras, com enfoque para o espanhol. Sobre o tema, quando indagados sobre o porquê especificamente da escolha pela opção do curso, poucos discentes enfatizaram a área de atuação em si, como no caso da docência, a maioria afirmou que, no início, esse não era o foco principal. Há, tanto por parte dos ingressantes quanto dos formandos, o desejo inicial baseado quase que exclusivamente na aprendizagem de línguas, centrando a atenção em aspectos mais linguísticos do que culturais ou voltados para a integração latino-americana, visada no projeto institucional.

Ademais, oportunidades de trabalho com o espanhol em contexto fronteiriço são pouco citadas, refletindo a falta de políticas linguísticas oficiais para sua inclusão no currículo ou mesmo o desprestígio da língua no contexto, como reflexo de uma situação de conflito linguístico mais ampla que atravessa os espaços, inclusive o cenário universitário, sendo desconstruído em partes durante a graduação.

Entendendo que os conhecimentos previamente tidos pelos graduandos podem ser desenvolvidos e até mudados ao longo do curso, no desenvolvimento de novas ideias e experiências, as quais são complexas e envolvem questões socioculturais e psicológicas, verifica-se, mais uma vez, a importância de se fazer um trabalho em conjunto onde haja espaço para discussões e reflexões sobre o ensino, buscando aprimorar atividades e práticas significativas e transformadoras envolvendo a pluralidade de falares e culturas.

Por conseguinte, os estudos de crenças podem auxiliar a refletir sobre como esse processo de ensino e aprendizagem está sendo avaliado e sentido, para que, quando necessário, um trabalho seja feito em torno do desenvolvimento de crenças positivas sobre o trabalho docente na área de línguas. Mesmo porque, um bom desempenho do professor formador pode influenciar a decisão de docentes em formação continuar ou abandonar a profissão (MARCHESAN, 2015).

Por conseguinte, concorda-se com Barcelos (2004, p. 146), quando menciona que “Assim como estratégias, estilos e aprendizagem, as crenças sobre aprendizagem fazem parte desse arcabouço teórico que deve ser incluído na formação do profissional de línguas”. Nesse sentido, reforça-se que a formação de professores é um forte mecanismo de política linguística e educacional, uma vez que pode influenciar suas crenças, ideologias, práticas pedagógicas e tomadas de decisões adequadas sobre as línguas e seus usos em sociedade. Para isso, além de pensar o currículo, é necessário que a universidade pense o “[...] perfil do aluno entrante e seu objetivo, com o pressuposto filosófico que faz o tecido do curso, com o entrelaçamento dos objetivos das diferentes disciplinas e do pessoal envolvido” (CAVALCANTI, 1999, p. 405), como se buscou nas discussões levantadas por este estudo.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada** – Ensino de línguas e comunicação. 3 ed. Campinas: Pontes, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, p.109-138, 2007.
- BORTONI-RICARDO, E. M. **O professor pesquisador** – Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, v.18, v.1, p.102-131, 2015.

BRASIL/INEP. Censo da Educação Superior de 2019. Brasília-DF, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHAL, T. P. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem**: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional. 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CASPARI, D. Sprachenlehrern als Beruf. In: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Orgs.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: A. Francke, 2016. p.305-311

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v.15, n.3, p.385-417, 1999.

CHAGAS, L. A. **Entre experiências e indícios**: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

HAMEL, R. E. La globalización de las lenguas en el siglo XXI: Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. In: DA HORA, D.; LUCENA, R. M. (Org.). **A política linguística na América Latina**. João Pessoa: Idéia & Editora Universitária, 2008. p.45-77

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p.21-48.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. 3 ed. Madrid: Gredos, 2004.

LÜDKE M. & ANDRÉ; M. E. D. A. **Pesquisa em educação/abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MARCHESAN, M. T. N. Língua estrangeira no RS: Uma visão da realidade justificando o estudo de crenças. In: MARCHESAN, M. T. N. et al. (Orgs.). **Aprendendo e ensinando crenças em LA**. Campinas: Pontes, 2015. p.11-26.

MARQUES, E. A. **As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura**. 2001, 267 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Socioconstrucionismo**: discurso e identidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, n.9, p.63-78, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas, 2013. p.47-73.

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

SILVA, K. A. Crenças no ensino/aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos e Linguagem**: Volume II. Campinas: Pontes Editores, 2011.

TALLEI, J. La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): una propuesta de universidad sentipensante para la América Latina y el Caribe. **REGIT**, v.14, n.2, p.63-73, 2020.

UNILA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras** – Espanhol e Português como línguas estrangeiras. Foz do Iguaçu, janeiro de 2020. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/nde/PPCLEPLE2018.1Apensao.pdf>. Acesso em 04 fev. de 2022.