

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

GYAN LUCCA PINTO RIBEIRO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL:
(ENTRE) O DECOLONIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

CUIABÁ-MT

2024

GYAN LUCCA PINTO RIBEIRO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL:
(ENTRE) O DECOLONIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado/IL/UFMT – Campus Cuiabá, Área de Concentração de Estudos Linguísticos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística

Orientadora: Prof. Dra. Flávia Girardo Botelho Borges

**CUIABÁ-MT
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R484p Ribeiro, Gyan Lucca Pinto.

Projeto Político Pedagógico de Letras Português e Espanhol [recurso eletrônico] : (entre) o decolonial e as políticas educacionais / Gyan Lucca Pinto Ribeiro. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 109 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Flávia Girardo Botelho Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Política linguística. 2. Decolonialidade. 3. Projeto político-pedagógico. I. Borges, Flávia Girardo Botelho, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM [NOME DO PPG]

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LETRAS PORTUGUÊS E
ESPAÑHOL: (ENTRE) O DECOLONIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

AUTOR: MESTRANDO GYAN LUCCA PINTO RIBEIRO

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA EM 26 DE MARÇO DE 2024.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

**1. DOUTORA FLÁVIA GIRARDO BOTELHO BORGES (PRESIDENTE BANCA /
ORIENTADORA)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTORA FLÁVIA GIRARDO BOTELHO BORGES (ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTORA CAROLINA AKIE OCHIAI SEIXAS LIMA (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. DOUTOR FERNANDO ZOLIN-VESZ (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

5. DOUTORA ANA CAROLINA NUNES DA CUNHA VILELA-ARDENGHI (SUPLENTE)

Cuiabá, 09 de abril de 2024



Documento assinado eletronicamente por **FLAVIA GIRARDO BOTELHO BORGES**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 09/04/2024, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA AKIE OCHIAI SEIXAS LIMA**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 09/04/2024, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FERNANDO ZOLIN VESZ**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 09/04/2024, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0, informando o código verificador **6714709** e o código CRC **E2D8FE2F**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família: mãe, pai e *namorado*, e também a minha orientadora, que não me deixaram desistir, ainda que tenha sido um longo e difícil processo o da escrita de uma dissertação e do trabalho docente em diversas frentes em concomitância.

AGRADECIMENTOS

À comunidade LGBTQIAPN+ que, ao longo da história, desbravou caminhos e desafiou normas sociais, permitindo que eu, como pesquisador e indivíduo LGBTQIAPN+, trilhasse um percurso mais aberto e inclusivo. Agradeço a figuras inspiradoras como Marsha P. Johnson, Paulo Iotti, Sylvia Rivera, Keila Simpson e Harvey Milk, entre tantos outros, cujas contribuições pioneiras na luta pelos direitos LGBTQIAPN+ abriram portas para os que vieram depois e aqui eu me encaixo.

A minha amada família, principalmente mãe e pai, cujo apoio inabalável foi a força motriz por trás desta jornada acadêmica. Seu amor, compreensão e encorajamento constante foram fundamentais para que eu alcançasse este marco significativo em minha vida. Cada membro da minha família desempenhou um papel fundamental, inspirando-me a persistir diante dos desafios e a celebrar as conquistas.

Ao meu namorado Lucas Hilario, por ser uma fonte constante de apoio e inspiração ao longo desta jornada acadêmica. Sua paciência, incentivo e compreensão foram pilares fundamentais até mesmo para a minha saúde mental, oferecendo não apenas amor, mas também apoio emocional valioso.

A minha orientadora, Profa. Dra. Flávia Girardo Botelho Borges, que não apenas desempenhou um papel decisivo na minha jornada acadêmica, mas também foi uma mentora valiosa desde a graduação. Sua orientação perspicaz, apoio incansável e compromisso contínuo foram fontes inestimáveis de inspiração. Ao longo dos anos, sua dedicação foi evidente em cada projeto que empreendemos juntos, moldando não apenas meu trabalho, mas também minha abordagem à pesquisa e ao aprendizado.

Ao Prof. Dr. Fernando Zolin-Vesz (UFMT) e à Profa. Dra. Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (PPGEL) pelas contribuições ao longo da jornada e titularidade na banca de Qualificação e Defesa, bem como a professora Dra. Ana Carolina Nunes da Cunha Vilela-Ardenghi (PPGEL) pela suplência na Qualificação e Defesa.

À amiga Antônia Valentim, pelo apoio desde a graduação e parceria no grupo de pesquisa, pela parceria de uma viagem ao exterior para um evento internacional ao *suleamento* do meu pré-projeto de pesquisa, a ter iluminado e clareado minha visão sobre o que escrever, obrigado.

À professora, Dra. Caroline Pereira de Oliveira, que tem me possibilitado a continuação de projetos de português para estrangeiros na universidade, em cursos via Secretaria de Relações Internacionais (SECRI), e ao Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira, que tem me permitido continuar sendo aplicador da prova oral do CelpeBras.

Aos amigos Nadja Horrara, Soraya Bagio e Willian Vieira, por não me deixarem surtar nem desistir e estarem em um grupo do WhatsApp dando o apoio constante.

Aos amigos que fiz ou consolidei no mestrado e levarei para a vida, representados aqui por Duvan Estepa, Maria Julia e Álvaro José.

Ao PPGEL, IL e seus colaboradores, na pessoa da técnica Dra. Camila Lemos de Almeida, que sempre me deu o apoio e suporte necessário para o estudo e a pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo importante apoio financeiro dessa pesquisa.

*Jurei mentiras e sigo sozinho
Assumo os pecados
Os ventos do norte não movem moinhos
E o que me resta é só um gemido*

*Minha vida, meus mortos, meus
caminhos tortos
Meu sangue latino
Minh'alma cativa*

*Rompi tratados, traí os ritos
Quebrei a lança, lancei no espaço
Um grito, um desabafo
E o que me importa é não estar vencido*

*Minha vida, meus mortos, meus
caminhos tortos
Meu sangue latino
Minh'alma cativa*

Sangue Latino (Secos & Molhados)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado insere-se no campo da Linguística Aplicada, buscando compreender as interações sociais mediadas pela linguagem, com foco especial nas políticas linguísticas. O estudo concentrou-se na análise do projeto curricular de um curso superior destinado à formação de professores de português e espanhol, situando-se também nos estudos sobre Decolonialidade. A pesquisa visou examinar o currículo e documentos normativos, confrontando-os a partir de uma perspectiva decolonial e analisando as implicações desse enfoque crítico. O objetivo foi contribuir para o entendimento das políticas educacionais e linguísticas, oferecendo questionamentos e teorizações para o debate contemporâneo sobre a formação de professores de língua espanhola e a decolonização dos currículos. O estudo parte da premissa de que o currículo é um "território em disputa", conforme Miguel Arroyo, sendo moldado por estruturas políticas e ideológicas. A pesquisa foi inspirada por experiências pessoais, como a participação em eventos acadêmicos e o exercício como docente de línguas estrangeiras. Observou-se a necessidade de repensar e diversificar os currículos, especialmente no contexto do ensino de língua espanhola, visando uma abordagem mais inclusiva e reflexiva. A abordagem decolonial propõe transcender as estruturas coloniais, construindo novas formas de conhecimento e poder. No contexto do ensino de espanhol, isso implica reconhecer a diversidade cultural da língua e promover uma educação mais equitativa. A pesquisa questionou a hegemonia do espanhol ibérico e defende uma representação mais ampla das variedades linguísticas latino-americanas. O estudo também abordou a formação de professores, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem. Questionou-se a predominância de abordagens tradicionais e enfatizou a necessidade de integrar perspectivas decoloniais e transdisciplinares no ensino de línguas. Por meio de uma análise documental, a pesquisa visou investigar a presença da decolonialidade no currículo do curso de Letras Português e Espanhol e Respetivas Literaturas da UFMT, comparando-o com normativas e políticas educacionais. Avaliou-se como o currículo promove a inclusão das vozes do sul e das diversas identidades culturais e linguísticas presentes na América Latina. Em síntese, a dissertação pretendeu contribuir para a promoção de uma educação linguística e literária mais inclusiva e crítica, que valorize as diversidades culturais e linguísticas e estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas no contexto do ensino de língua espanhola.

Palavras-Chave: Política Linguística; Decolonialidade; Projeto Político-Pedagógico.

RESUMEN

Este trabajo de fin de máster se encuadra en el campo de la Lingüística Aplicada, buscando comprender las interacciones sociales mediadas por el lenguaje, con especial atención a las políticas lingüísticas. El estudio se centra en el análisis del proyecto curricular de un curso de educación superior destinado a la formación de profesores de portugués y español, centrándose también en estudios sobre Decolonialidad. La investigación tiene como objetivo examinar el currículo y los documentos normativos, confrontándolos desde una perspectiva decolonial y analizando las implicaciones de este enfoque crítico. El objetivo es contribuir a la comprensión de las políticas educativas y lingüísticas, ofreciendo preguntas y teorías para el debate contemporáneo sobre la formación de profesores de lengua española y la descolonización de los currículos. El estudio parte de la premisa de que el currículum es un "territorio en disputa", según Miguel Arroyo, moldeado por estructuras políticas e ideológicas. La investigación se inspiró en experiencias personales, como participar en eventos académicos y trabajar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Era necesario repensar y diversificar los planes de estudio, especialmente en el contexto de la enseñanza del idioma español, buscando un enfoque más inclusivo y reflexivo. El enfoque decolonial propone trascender las estructuras coloniales, construyendo nuevas formas de conocimiento y poder. En el contexto de la enseñanza del español, esto implica reconocer la diversidad cultural de la lengua y promover una educación más equitativa. La investigación cuestiona la hegemonía del español ibérico y aboga por una representación más amplia de las variedades lingüísticas latinoamericanas. El estudio también aborda la formación docente, destacando la importancia de un enfoque crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se cuestiona el predominio de los enfoques tradicionales y se enfatiza la necesidad de integrar perspectivas decoloniales y transdisciplinarias en la enseñanza de lenguas. A través de un análisis documental, la investigación tiene como objetivo investigar la presencia de la decolonialidad en el currículo de la carrera de Lengua Portuguesa y Española y Respectivas Literaturas de la UFMT, comparándola con las normas y políticas educativas. El objetivo es evaluar cómo el currículo promueve la inclusión de voces del sur y de las diversas identidades culturales y lingüísticas presentes en América Latina. En resumen, la disertación pretende contribuir a la promoción de una educación lingüística y literaria más inclusiva y crítica, que valore las diversidades culturales y lingüísticas y fomente el protagonismo de diferentes identidades no hegemónicas en el contexto de la enseñanza de la lengua española.

Palabras clave: Política Lingüística; Decolonialidad; Proyecto Político-Pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Carte d'Amérique (mapa de Delisle do século XVIII)..... | 23 |
| Figura 2: Américo Vespúcio desperta a América adormecida..... | 24 |
| Figura 3: Mundus Novus..... | 25 |
| Figura 4: Descripción de Tlaxcala..... | 27 |
| Figura 5: Subtópico em Estrutura Curricular..... | 77 |
| Figura 6: Disciplinas da área de Língua Espanhola..... | 78 |
| Figura 7: Ocorrências dos vocábulos “espanhol” e “espanhola” | 78 |
| Figura 8: Ocorrências dos vocábulos “português” e “portuguesa” | 79 |
| Figura 9: Disciplina de Língua Francesa – Civilização Francesa | 80 |
| Figura 10: Ocorrências das palavras “língua” e “linguagem”..... | 80 |
| Figura 11: Objetivos específicos e Conteúdo Programático de Língua Espanhola II..... | 88 |
| Figura 12: Objetivos específicos de Língua Espanhola III..... | 89 |
| Figura 13: Ementa da disciplina de Fonética e Fonologia em Língua Espanhola..... | 92 |
| Figura 14: Ementa da disciplina optativa de Introdução à Filosofia..... | 95 |
| Figura 15: Bibliografia básica da disciplina optativa de Introdução à Filosofia..... | 96 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Perguntas suleadoras do movimento da análise do corpus..... | 66 |
| Quadro 2: Ementa da disciplina de Literatura Latino-Americana..... | 82 |
| Quadro 3: Ementa da disciplina de Literatura Espanhola I..... | 84 |
| Quadro 4: Ementa da disciplina de Literatura Espanhola II..... | 85 |
| Quadro 5: Ementa da disciplina de Literatura Espanhola I..... | 86 |
| Quadro 6: Ementa da disciplina de Literatura Espanhola II..... | 87 |
| Quadro 7: Ementa da disciplina de Língua Espanhola III..... | 89 |
| Quadro 8: Ementa da disciplina de Língua Espanhola IV..... | 90 |
| Quadro 9: Ementa da disciplina de Subsídios Morfossintáticos para a Produção Enunciativa em Língua Espanhola..... | 91 |
| Quadro 10: Ementa da disciplina de Fonética e Fonologia em Língua Espanhola..... | 91 |
| Quadro 11: Ementa das disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola..... | 92 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Carga horária do curso de Letras Espanhol..... | 71 |
| Tabela 2: Disciplinas obrigatórias – Conteúdos de Natureza Científico-Cultural..... | 72 |
| Tabela 3: Disciplinas de Conteúdo Pedagógico..... | 73 |
| Tabela 4: Disciplinas de Legislação Específica..... | 73 |
| Tabela 5: Estágio Supervisionado..... | 74 |
| Tabela 6: Disciplinas Optativas..... | 74 |
| Tabela 7: Disciplinas da área de Língua Espanhola..... | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

IL – Instituto de Linguagens

LA – Linguística Aplicada

LE - Língua Espanhola

LGBTQIAPN+ – lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários + para outras formas de afeto

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PPC - Prática como Componente Curricular

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2. LATINOAMÉRICA – CONTEXTOS DE PESQUISA..... | 22 |
| 2.1 América Latina – definições e reflexões..... | 22 |
| 2.2 Decolonial - relações étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade..... | 27 |
| 2.2.1 Colonialidade interna..... | 29 |
| 2.3 Interculturalidade/Interseccionalidade..... | 31 |
| 2.4 Identidades (identidade social)..... | 33 |
| 2.5 A educação como fator social e sintetizador da cultura de um povo..... | 36 |
| 2.6 A língua espanhola em terra <i>brasilis</i> | 37 |
| 2.7 Breve histórico do curso | 39 |
| 2.8 Estrutura do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas..... | 42 |
| 3. POLÍTICA LINGUÍSTICA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – O CURRÍCULO EM/DE LETRAS..... | 44 |
| 3.1 Breve panorama de políticas linguísticas..... | 44 |
| 3.2 Breve panorama de currículo..... | 48 |
| 3.3 Projeto Político Pedagógico..... | 54 |
| 3.4 O currículo como uma Política linguística..... | 59 |
| 4. METODOLOGIA: O PERCURSO..... | 61 |
| 4.1 Contextualização - mirada decolonial - natureza da pesquisa..... | 61 |
| 4.2 O que será estudado - definição do corpus..... | 63 |
| 4.3 Critérios da análise..... | 66 |
| 5. ANÁLISE DE POLÍTICAS: EDUCACIONAIS, LINGUÍSTICAS E O CURRÍCULO – RESULTADOS E POSSIBILIDADES OUTRAS..... | 68 |
| 5.1 O Projeto Político-Pedagógico de 2009 do Curso de Licenciatura em Letras Português Espanhol e suas respectivas Literaturas – apresentação e análises estruturais..... | 69 |
| 5.2. O espanhol nos documentos curriculares: invisibilização?..... | 76 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 98 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 102 |
| ANEXOS..... | 106 |

1. INTRODUÇÃO

“Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre
Soy América Latina
Un pueblo sin piernas, pero que camina, ¡oye!”¹
(Latinoamérica, Calle 13, 2010)

Esta dissertação de mestrado está situada no campo da Linguística Aplicada, uma vez que visa a compreensão das dinâmicas sociais mediadas pela linguagem (MOITA LOPES, 2006). A pesquisa se concentra nos estudos de Políticas Linguísticas, com ênfase na análise do projeto curricular de um curso superior destinado à formação de professores de português e espanhol. Além disso, ela se insere no âmbito dos estudos sobre Decolonialidade, explorando currículos e documentos normativos, confrontando-os a partir de uma perspectiva decolonial e examinando as implicações decorrentes desse enfoque crítico. Este trabalho busca assim contribuir para o entendimento mais amplo das políticas educacionais e linguísticas, oferecendo percepções significativas para o debate contemporâneo sobre a formação de professores de língua espanhola e a *decolonização* dos currículos.

Entende-se por currículo, nessa pesquisa, um “território em disputa” (Arroyo, 2013), como também é nomeado o livro do professor e pesquisador Miguel Arroyo, território esse pautado em grades, estruturas, núcleos, carga horária e diretrizes, uma configuração política da educação formal. Para o dicionário Priberam², a palavra currículo possui quatro significados, sendo o primeiro o “ato de correr, carreira, curso”, o segundo “desvio para encurtar caminhos, o mesmo que atalho”, e somente na terceira posição se encontra a ideia de “descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”, sendo para esse trabalho não somente feita a análise dessa descrição do conjunto de conteúdo das matérias, que

¹ Canção feita em 2010 pela banda Calle 13 com a participação de cantoras representando diversos países da América Latina, incluindo a brasileira Maria Rita. Tradução em português, feita livremente pelo autor:

“Eu sou o que meu pai me ensinou
Quem não ama sua terra natal, não ama sua mãe.
Eu sou américa latina

Um povo sem pernas, mas quem anda, ei!”

² “currículo” in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/curr%C3%ADculo> [consultado em 20-02-2023]

está presente no documento nomeado de Projeto Político Pedagógico (PPP)³ do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas⁴ da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mas também sua interlocução enquanto território a se percorrer, enquanto discurso, enquanto espaço de disputas de poder.

A ideia desta pesquisa surgiu durante a participação em um evento acadêmico, o X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos, SIGET, na cidade de Córdoba, na Argentina. Na ocasião, entrei em contato com o universo da decolonialidade e das vozes do sul ao me deparar com a apresentação do trabalho das professoras Luciana de Freitas e Elzimar Costa, coordenadoras do Grupo Temático ao qual eu pertencia, e que discorria sobre o livro de língua espanhola, de autoria de ambas, chamado Sentidos⁵, voltado ao público do ensino médio, e que trazia em seu conteúdo uma didática do ensino de espanhol totalmente inserida em um contexto de resistência decolonial, com um currículo aberto à diversidade cultural, permitindo ao estudante outras possibilidades de existir, e resistir, ao entrar em contato com uma nova língua e ao professor de planejar o seu trabalho de acordo com o perfil de cada turma.

Além dessa experiência, o trabalho em um projeto de Extensão, como professor de português para estrangeiros ao público hispano falante por três anos, me despertou a necessidade da criação de um currículo multicultural, mais transdisciplinar e mais decolonial. Em diversos momentos durante as aulas de ensino de língua, precisei abarcar a interculturalidade, transdisciplinaridade e a inclusão das diversas vozes da lusofonia, e da língua espanhola (em seus 21 países que a possuem como língua oficial), para sanar algumas dúvidas de usos linguísticos em pontos que perpassavam a gramática estruturalista e normativa.

Alinhando essa pesquisa com o experienciado durante o percurso da graduação, enquanto discente, docente e enquanto pesquisador, senti a necessidade de estudar e analisar o

³ No PPP (Projeto Político-Pedagógico) do curso de Letras há menção ao nome Projeto Político-Pedagógico somente uma vez na apresentação do documento: “O presente projeto político pedagógico nasceu [...]”, onde em todos os termos restantes, em sete ocorrências, está apenas escrito como “projeto pedagógico”. Ao respeitar a apresentação do documento, e as significações teóricas que derivam da nomenclatura e que são explicitadas no subtópico 3.3 desse trabalho, para essa pesquisa foi escolhida a utilização da terminologia Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sempre com letras maiúsculas, ainda que no documento oficial isso varie. Quando se tratar do projeto puramente pedagógico na análise, ainda que haja divergência de opiniões em relações a possibilidade real da existência de um projeto pedagógico sem escolhas e decisões políticas envolvidas, isso também será feito, sempre pontuando as diferenças e motivações das escolhas terminológicas.

⁴ Nome do curso conforme consta no site atual e não o nome que estava sendo seguido no documento antigo, o PPP de 2009, que era Habilitação Língua Portuguesa/Língua Espanhola.

⁵ Sentidos en Lengua Española, Editora Moderna, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2018. Mais informações em: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/sentidos-en-lengua-espanola>

projeto pedagógico do curso de Letras Português e Espanhol com suas ementas de disciplinas e planos de ensino, para verificar se o curso tem promovido a educação linguística e literária objetivando visibilizar e estimular os protagonismos das diversas identidades não hegemônicas nas aulas de formação de professores de espanhol e, ainda, se essas reflexões teóricas sobre as práticas são feitas objetivando utilizá-las em práticas futuras em sala de aula ao se tornarem professores.

Essa pesquisa coaduna com o posicionamento de Rajagopalan, de que o “ensino de línguas é uma atividade eminentemente política” (RAJAGOPALAN, 2014) e com Silva, quando explica que o currículo, enquanto espaço de disputa de poder entre o que deva e o que não se deva ensinar, não é nunca neutro, o que é inserido ou não, marca o nosso entendimento de educação:

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. (SILVA, 2017, p.150)

A citação de Silva (2017) provoca uma reflexão profunda sobre o currículo, destacando sua complexidade e as diversas dimensões que o compõem, indo além das visões convencionais. Ao considerar o currículo como lugar, espaço e território, além de uma relação de poder e trajetória, percebemos a necessidade de uma análise crítica nas práticas educacionais.

Essa abordagem se conecta diretamente com a discussão subsequente sobre a invisibilidade da América Latina no ensino de Espanhol. Os estudiosos da Linguística Aplicada, sob uma perspectiva decolonial, exploram como o currículo influencia e perpetua essas dinâmicas, ressaltando a importância de compensar as estruturas educacionais para promover uma representação mais equitativa e inclusiva.

A invisibilidade da América Latina no ensino de Espanhol é um tema estudado por pesquisadores da área de Linguística Aplicada, como Zolin Vesz (2013), principalmente centrados em uma perspectiva decolonial. Considerando a formação docente pela universidade e as proximidades geográficas e socioculturais do nosso país com países de fala espanhola, seria mais lógico que o ensino de espanhol no Brasil privilegiasse os países vizinhos latino-americanos. Assim, verificar como ocorre esse fenômeno em uma universidade localizada em um estado de fronteira com um país hispano falante (Bolívia), e como essa representação é explicitada na formação docente, foi um dos pontos de partida desse estudo.

Diante das mudanças epistemológicas e da vida contemporânea surgem algumas perspectivas de pesquisa em Linguística Aplicada – LA. Não se pode efetuar um percurso de estudos linguísticos no Brasil, por exemplo, enraizados nas ideias colonialistas de antes. Para Moita Lopes: “Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul” (Moita Lopes, 2020, p. 103). Contemplando as vozes do sul nessa pesquisa, o sul simbólico, não necessariamente o sul geográfico, apoiados em Walsh (2005, p.32) e seu conceito de “interculturalidade”, que dá suporte a uma pedagogia, a um agir decolonial, pesquisamos como estão se dando as relações de ensino e formação docente em relação à língua espanhola em um país rodeado de países hispano falantes.

O conceito de Decolonialidade é diverso e tem sido trabalhado por muitos autores na atualidade. Nessa pesquisa se entende o “decolonial como um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias” (Matos, 2020, p. 96). Não é uma luta contrária a todo o conhecimento que advenha da colonização e do colonizador, mas a percepção e distinção de que existem outras possibilidades de ser, saber e poder, que muitas vezes não nos são apresentadas ou são simplesmente reduzidas e silenciadas.

Em relação ao ensino da língua espanhola, podemos usar da pedagogia decolonial para reconhecer a pluralidade cultural da língua ao ser feita a escolha de trabalhar a América Latina, já que segundo Paraquett (2018, p.75), o Brasil vive há muitas décadas, em caminho contrário, com a hegemonia da variante do espanhol ibérico, por uma série de fatores históricos, econômicos e políticos. É perceptível uma mudança de paradigma em relação à pluralidade da língua espanhola, na última década, ao nos depararmos com a formulação da questão, já conhecida e presente no dia a dia dos professores de espanhol, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*:

‘Que Espanhol ensinar?’ deve ser substituída por outra pergunta: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006a, p.134)

É esperado “que a decolonialidade seja um caminho para a promoção da educação linguística e literária que viabilize e estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas em aulas de espanhol” (Matos, 2020, p. 95) e que essas identidades não hegemônicas tragam a representatividade e as discussões de cunho étnico, de gênero, de sexualidade e de raça dos povos que utilizam do espanhol para suas práticas sociais. Nesse

sentido, a perspectiva decolonial destaca-se como uma abordagem crítica que busca desconstruir as posições culturais e linguísticas historicamente determinadas. Ao incorporar essas diferentes identidades e perspectivas nas práticas educacionais, as aulas de espanhol podem se tornar espaços mais inclusivos e reflexivos, promovendo uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural e social associada à língua espanhola. Isso não apenas enriquece a experiência dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

A aula de língua estrangeira é uma abertura a conhecer outras culturas, valores, além de línguas. E essas possibilidades dos aprendentes se transportarem, vivenciarem novos espaços e situações, permitem ao ensinante, o professor, escolher esse ou aquele tópico, essa ou aquela abordagem, essa ou aquela escolha lexical, e essas decisões são políticas, ainda que inconscientes. Rajagopalan (2014) nos fala que o ato de ensinar línguas é uma atividade impregnada de conotações políticas, cabe ao educador fazer (ou aceitar) as escolhas pertinentes ao currículo, às práticas em sala de aulas, e também às visibilidades ou invisibilidades provocadas. Ao escolher analisar a pedagogia decolonial, em relação ao ensinar e aprender de um ensinante em formação, esse projeto caminha em relação ao (des)conhecimento dos estudantes, futuros ensinantes, em possibilidades outras, no campo do ensino de línguas, para serem levadas à sala de aula.

A (in)visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol no Brasil perpassa por questões históricas, sociais, econômicas, e tem se moldado e se transformando ao longo do tempo. Segundo Paraquet (2018, p. 88) passa também pelo fato de ter se dado foco, e por um longo período, na “perspectiva estruturalista da língua” ao ensinar esse idioma, o que dificultou uma formação crítica e reflexiva. Houve também a busca do espanhol ibérico, inclusive com acordos de diversos outros interesses com a Espanha, que não somente o linguístico: “Entretanto, [...] o governo brasileiro logo se apressou em fazer acordos com o Instituto Cervantes, órgão espanhol encarregado de propagar o idioma e os interesses estratégicos do governo daquele país” (Rajagopalan, 2014, p.77).

Esse acordo com o Instituto Cervantes criou um atrito entre os objetivos de se promover a língua espanhola: proximidade geográfica e cultural na América Latina e acordo comercial com países vizinhos; e os meios adotados para sua promoção, promovendo assim uma língua e cultura que não as representadas pelos países do Mercosul, o Mercado Comum do Sul, um processo de integração regional fundado em 1991 por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

A nossa história de ensino com a Língua Espanhola começou pela exclusão de conteúdos e temáticas relacionadas aos países vizinhos, ainda que acordos comerciais como o MERCOSUL estivessem em desenvolvimento. Lessa (2013, p.23) nos traz a reflexão pelo exemplo da quase inexistência da América Latina nos livros didáticos de história utilizados no Brasil e afirma:

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

Esse apagamento, essa ideologia do silêncio, pode começar a ser mudada pelo currículo, por um currículo mais abrangente e inclusivo. Segundo Matos (2010, p. 108), os currículos precisam provocar “indagações sobre os estereótipos” que são sujeitados aos latino-americanos, que por diversas vezes nos transformam em um “bloco homogêneo”, onde temos as “epistemes e discursos silenciados”. Essa transformação de um bloco único ou a exceção à regra do espanhol europeu vem sendo questionado pelos estudos da área e o será por essa dissertação. Um currículo mais abrangente e inclusivo pode contribuir para uma compreensão mais rica e respeitosa das diversidades culturais, históricas e linguísticas presentes nos países que compõem o Mercosul. Ao questionar estereótipos e promover uma abordagem crítica, o currículo pode ser uma ferramenta para desfazer concepções simplificadoras e contribuir para relações mais enriquecedoras entre os países da região.

Na mesma esteira, Daher e Santanna (2010, p.68) afirmam que, o perfil institucional que será privilegiado em uma escola, será uma ação coletiva a partir do modo como se realiza o trabalho dos professores e dos funcionários, sejam as escolhas individuais assumidas de modo claro ou não. Trazendo essa relação para o ambiente universitário da formação docente, há a busca em entender nessa pesquisa a relação entre os envolvidos no ambiente e as normativas e documentos orientativos, muitos deles construídos pelo próprio coletivo docente, e em que medida há possibilidades outras de ensino da língua estrangeira espanhola aos professores do curso, e de aprendizagens outras aos estudantes do curso de licenciatura em Letras Espanhol.

Estas reflexões nos trazem à pergunta suleadora⁶ deste estudo: Como a língua espanhola⁷ aparece no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso? Ou seja, se há ou não a presença das vozes do sul, decolonialidade, ainda que estejam ou não normatizadas, no processo formativo ofertado pelo PPP do curso?

As respostas a esta questão podem nos indicar se há ou não invisibilidades do espanhol latino-americano no ensino da língua e formação de futuros professores de ELE. Ainda, a resposta a esse questionamento é válida para refletir sobre a fala de duas professoras e pesquisadoras da área da formação e exercício profissional do professor de língua espanhola no Brasil: “a formação do professor de ELE costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las” (Daher; Santanna, 2010, p. 64).

Ainda seguindo o pensamento das autoras, elas, Daher e Santanna (2010, p.64), costumam observar que as disciplinas das licenciaturas de Letras privilegiam conteúdos sobre língua e literatura, desvalorizando discussões sobre a formação e a articulação entre os conteúdos e as atividades que serão realizadas na prática docente. Para além do privilégio de conteúdos sobre outras discussões, faz-se necessário refletir sobre quais conteúdos e quais discussões da prática docente são privilegiados, se eles estão, de algum modo e em alguma proporção, nem que seja mínima, “questionando paradigmas monoculturais e re-narrando tais epistemologias através de propostas decoloniais e transdisciplinares, como requer a Linguística aplicada contemporânea” (Matos, 2020, p.101) ou apenas reproduzindo visões colonialistas e desatualizadas de ensino, de aprendizagem e de sociedade.

Diante de todo o exposto, e para responder à questão suleadora do estudo, o objetivo geral deste trabalho foi averiguar se há ou não a presença das vozes do sul, ainda que estejam ou não normatizadas, como processos formativos decoloniais no PPP de Letras Português/Espanhol da UFMT. Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos, quais sejam:

- a. Analisar o documento PPP vigente para o curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol da UFMT;

⁶ O termo sular problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal.

⁷ Em geral, o espanhol é tratado como língua estrangeira no currículo analisado. Porém, nossa proposta é que fosse tratado como língua adicional, promovendo reflexões, dialogias e interconexões culturais com as outras línguas/culturas que os aprendizes já possuem.

- b. Identificar a presença de vozes decoloniais, ou seja, a visibilidade ou não do espanhol da América Latina no PPP a partir de critérios como o espaço da língua espanhola no documento, qual língua foi privilegiada no documento, quais autores presentes nas ementas, disciplinas voltadas ao espanhol da América Latina;
- c. Identificar os temas decoloniais como etnia, raça, gênero e sexualidade no documento.

Para esse fim, realizaremos análise do documento *suleador*⁸ do curso – PPP (Projeto Político Pedagógico)⁹, comparando o previsto em PPP, ementas, com os planos de ensino das disciplinas, analisando os processos de ressignificação feitos pelos professores, que podem ir muito além dos documentos normativos em sua prática docente. Finalizando, relacionaremos as possíveis variações e relações existentes entre PPC, os decretos normativos para cursos de Licenciatura e a política linguística da universidade.

Essa pesquisa é majoritariamente documental, sendo realizada através da análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em um comparativo de análise com documentos relacionados à formação docente: Normativas do MEC, Ministério da Educação, para a criação de Projetos Políticos Pedagógicos de cursos superiores em Licenciatura; o Projeto Político Pedagógico, em sua versão do ano de 2009, ainda em vigência; as ementas das disciplinas, possuindo os nomes, cargas horárias e os conteúdos a serem ministrados; e o documento da Política Linguística da UFMT. Ademais da análise documental, também foi feita a análise quali-quantitativa dos dados obtidos.

Para cumprir os objetivos propostos, a presente pesquisa começa por sinalizar as motivações e recortes iniciais dessa investigação, justificativa e objetivos, apresentando cinco capítulos, além de considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndice. O capítulo 2, *Latinoamérica* – contextos de pesquisa, apresenta em que ambiente se situa a

⁸ O termo *sulear* problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear* (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal.

⁹ No PPP (Projeto Político-Pedagógico) do curso de Letras há menção ao nome Projeto Político-Pedagógico somente uma vez na apresentação do documento: “O presente projeto político pedagógico nasceu [...]”, onde em todos os termos restantes, em sete ocorrências, está apenas escrito como “projeto pedagógico”. Ao respeitar a apresentação do documento, e as significações teóricas que derivam da nomenclatura e que são explicitadas no subtópico 3.3 desse trabalho, para essa pesquisa foi escolhida a utilização da terminologia Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sempre com letras maiúsculas, ainda que no documento oficial isso varie. Quando se tratar do projeto puramente pedagógico na análise, ainda que haja divergência de opiniões em relações a possibilidade real da existência de um projeto pedagógico sem escolhas e decisões políticas envolvidas, isso também será feito, sempre pontuando as diferenças e motivações das escolhas terminológicas.

pesquisa, passando por uma breve história da formação da língua espanhola na América Latina, incluindo-se aí a construção do nome *América Latina*, e por algumas definições de conceitos, como a perspectiva decolonial e suas relações étnico-raciais e de gênero e sexualidades, colonialidade interna, interculturalidade e interseccionalidade e as definições e formações das identidades, e de que forma essas relações se apresentam do lado de cá do planeta, além de apresentar em que ponto tudo isso se conecta com a Educação e com o ensino de Língua Espanhola no Brasil.

Já no capítulo 3, Projeto Político Pedagógico - o currículo em/de Letras, são investigadas as relações entre política linguística, currículo e Projeto Político Pedagógico no curso de Letras Português e Espanhol. Exploramos a relevância da política linguística na promoção de mudanças sistêmicas e seu impacto social. Em seguida, analisamos o currículo como um conjunto de práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem. No contexto do curso de Letras Espanhol, examinamos como o Projeto Político Pedagógico incorpora elementos da política linguística e do currículo. A análise comparativa destes conceitos proporciona *insights* valiosos para a compreensão da dinâmica educacional específica do curso.

A Metodologia é apresentada no capítulo 4, onde diversas questões relacionadas ao corpus de análise, aos documentos analisados, serão respondidas. Por fim, o capítulo 5, Análise de políticas: educacionais, linguísticas e o currículo – resultados e possibilidades outras, apresenta e começa a analisar cada documento selecionado no corpus da pesquisa, trazendo a análise documental, a geração de dados e os resultados e a análise comparativa quali-quantitativa entre os dados e os respectivos documentos *suleadores*.

Por fim, são feitas as considerações finais do trabalho, expondo todos os pontos de clivagem e convergência constatados entre os documentos analisados e a prática real adotada no ensino universitário da instituição analisada. Além disso, está disponibilizado ao final, referências, anexos com cópias dos documentos averiguados nesta pesquisa, ficha com as questões contidas na entrevista e um apêndice com ponderações sobre pontos específicos do trabalho e dificuldades encontradas no decorrer desta dissertação.

2. LATINOAMÉRICA – CONTEXTOS DE PESQUISA

“América no es solo U.S.A., papá
 Esto es desde Tierra del Fuego hasta Canadá
 Hay que ser bien bruto, bien hueco
 Es como decir que África es solo Marruecos”¹⁰
 (This is Not America, Residente, 2022)

Para entender o conceito *Latinoamérica*, é salutar entender o processo de colonização/exploração das terras pertencentes ao dito *Novo Mundo*, no século XVI, e entender o motivo de haver essa diferenciação entre os países que falam línguas originárias do latim, a grande maioria de países do continente americano, com o restante da América do Norte (EUA e Canadá), falantes da língua inglesa. Além disso, observar e analisar como se constrói a identidade e a cultura do Novo Mundo, o mundo latino-americano, o mundo que pertencemos e que o temos como objeto do nosso estudo, pois expressiva parte do que nos tornamos, enquanto sociedade, veio desse momento de imenso choque de civilizações, um feito sangrento e conflituoso, porém que fez a destruição e criação simultâneas da cultura do Novo Mundo. (Fuentes, 2006, p.42).¹¹ E nesse ambiente, de conflitos e de construções, latino-americano, se encontra o nosso objeto de estudo, o PPC do curso de Letras Espanhol, que será apresentado ainda neste capítulo.

2.1 América Latina – definições e reflexões

O ano de 1492 representa um marco importante na história da Espanha, abrangendo uma série de eventos transformadores. Nesse ano, ocorreu a expulsão dos mouros do poder, promovendo a unificação do reino e estabelecendo as bases para a formação do país conhecido como Espanha, com Castilla como a peça central, influenciando até mesmo a nomenclatura da

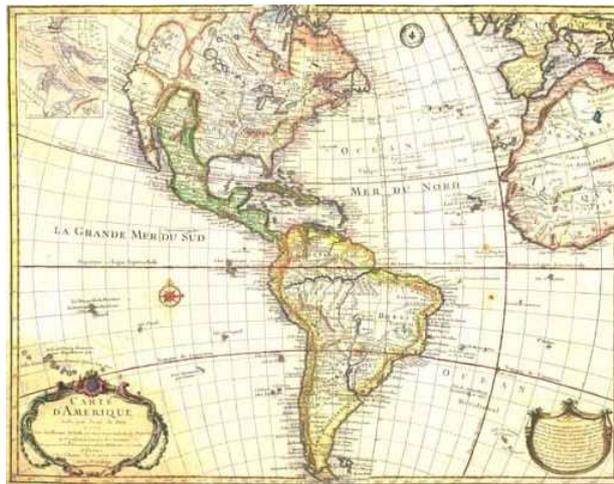
¹⁰ Canção produzida em 2022 pela banda Residente, conhecida por cantar temas de protestos em defesa de pautas relevantes para a América Latina. Tradução em português, feita pelo autor:

“A América não é apenas os EUA, mano
 Ela vai desde a Terra do Fogo até o Canadá
 Tem que ser muito ignorante, muito cabeça-oca
 É tipo dizer que África é só o Marrocos”

¹¹ FUENTES, Carlos. El espejo enterrado - Reflexiones sobre España y América. Pamplona: Ed. Leer-e, 2006. p.42.

língua, que passou a ser chamada de castelhano. Além disso, 1492 testemunhou o desterro dos mouros e judeus, sinalizando uma significativa reconfiguração demográfica e cultural. Paralelamente a esses eventos, foi no mesmo ano que a gramática espanhola foi publicada, desempenhando um papel fundamental na consolidação da língua e na promoção da unidade linguística entre os habitantes da região. Esse esforço normativo não apenas contribuiu para a padronização do idioma, mas também fortaleceu a identidade linguística do povo espanhol. Não menos importante, esse ano representa um marco na história ocidental devido à chegada dos europeus ao dito *Novo Mundo*, desencadeando uma série de transformações culturais, econômicas e sociais que tiveram repercussões duradouras. Assim, a conjunção desses eventos torna esse ano um período de rupturas e mudanças profundas e impactantes para a Espanha e para o mundo em geral.

Figura 1 - Carte d'Amérique (mapa de Delisle do século XVIII)



Fonte: UTA Libraries Special Collections, 1700.¹²

Após a chegada dos europeus no continente americano, alguns nomes foram dados a essa região. Inicialmente, por não perceberem se tratar de uma região ainda desconhecida, foi chamada de Índia, depois de Novo Mundo e só após passados mais de 15 anos, foi nomeada em homenagem ao navegador Américo Vespúcio como América. Por um longo período, alguns europeus preferiam seguir chamando de *Novo Mundo* (ARDAO, p.17)¹³, para assim validar a dicotomia *Velho Mundo x Novo Mundo*, assim como diversas outras dicotomias que foram

¹² Pertencente as Coleções Especiais das Bibliotecas de UTA, As Coleções Especiais nas Bibliotecas da UTA foram fundadas em 1974 como Divisão de Coleções Especiais, resultado direto de uma doação do Sr. e Sra. Jenkins Garrett de Fort Worth, Texas.

¹³ ARDAO, Arturo. Génesis de la idea y el nombre de América Latina. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Romulo Gallegos, 1980, p.17.

importantes para respaldar diversas ações realizadas pelos colonizadores, como as justificativas para a escravidão de povos originários e posteriormente de povos negros africanos.

Figura 2 - Alegoria do Novo Mundo: Américo Vespúcio desperta a América adormecida



Fonte: Metropolitan Museum of Art, 1600.¹⁴

Ao longo de três séculos de exploração e colonização nas Américas, o gentílico *americano* passou por uma transformação significativa. Este processo coincidiu com as independências dos países que foram colonizados pela Espanha, que foram independências conquistadas com muitas lutas e alguns casos com lutas armadas entre combatentes de diversas regiões, como o caso do general José Francisco de San Martín, que foi o protagonista da liberdade da Argentina, Chile e Peru, ou mesmo de Simon Bolívar, que atuou na independência de cinco nações sul-americanas: Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia. Não houve uma independência por luta na colônia de Portugal, a época, o Brasil, mas sim um processo transitório de poder com bem menos conflitos externos. Esse contexto histórico culminou em uma crescente falta de senso de integração entre as nações hispano americanas e o Brasil. De acordo com Rojas Mix¹⁵ (1991, p.64), esse desenvolvimento se manifestou na emergência do termo *Hispanoamérica*, substituindo gradualmente o uso simples de "América". Esse fenômeno foi especialmente evidente nos discursos dos líderes dos movimentos independentistas e nas novas elites nos países falantes de língua espanhola presentes na América.

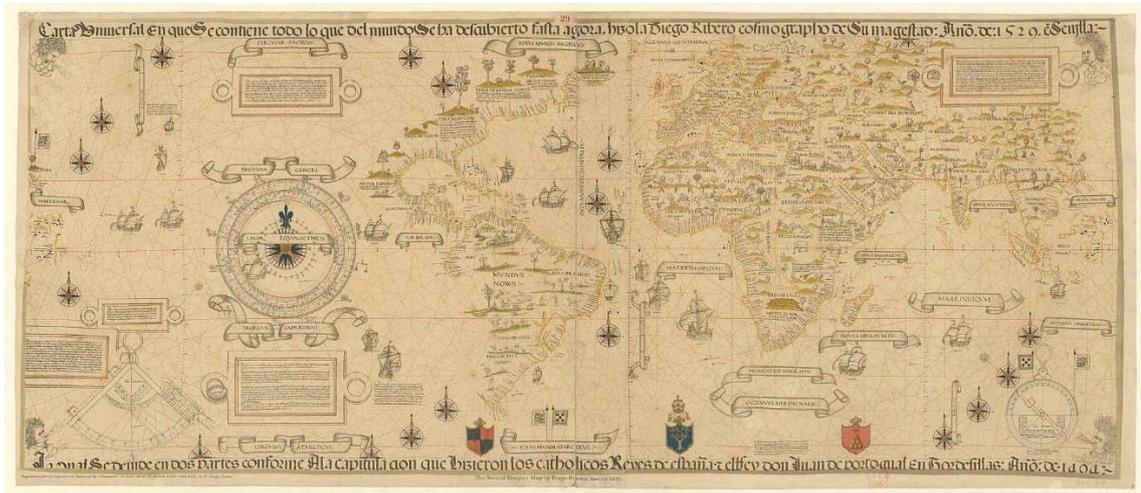
O emprego de *Hispanoamérica* marcou o início de um movimento deliberado para diminuir a influência do nome imposto pelo colonizador. Esse esforço visava dissociar o novo poder das amarras coloniais, destacando-se como uma estratégia simbólica de resistência e

¹⁴ Adquirido por Harris Brisbane Dick Fund em 1934 ao Metropolitan Museum of Art (MET) em Nova York.

¹⁵ ROJAS MIX, Miguel. Los cien nombres de América. Barcelona: Editorial Lumen, 1991, p.64.

afirmação de identidades próprias. Ao afastar-se do termo genérico *América*, a escolha de *Hispanoamérica* sinaliza uma tentativa consciente de redefinir narrativas e reivindicar autonomia, refletindo o espírito de lutas pela independência que marcou esse período histórico.

Figura 3 – Mundus Novus



Fonte: Bibliothèque nationale de France, 1533.¹⁶

Os Estados Unidos da América (EUA), país esse que fora colonizado no século XIX pelos ingleses, despontavam, após uma intensa guerra para a separação e independência de seu colonizador, como uma potência do *Novo Mundo*. Em 1823 foi criada a Doutrina Monroe, que tinha como lema *A América para os americanos*, em uma clara referência aos habitantes do país e não a uma defesa dos interesses dos outros países do continente. Esse lema foi criado para lembrar a Europa que os EUA não voltariam a ser colônia, mas nesse mesmo século foi usada para justificar o intervencionismo em todo o continente americano. Após a guerra contra o México, onde os EUA levaram grande parte do seu território ao norte e diversas intervenções realizadas em países americanos, ficou claro que o lema não se referia a ninguém mais que a eles mesmos, inclusive a terminologia América Latina nasce de uma necessidade de se defender do imperialismo estado-unidense, povo que se autoproclamou com o gentílico *americano*.

Se de um lado, a utilização da nomenclatura *Latinoamérica* é depreciativa e diferencial do não primeiro mundo¹⁷, do outro, do não eu, trazendo aquela dicotomia da colonização pelos

¹⁶ O Mapa do Mundo, do português Diogo Ribeiro (1529), rotula as Américas como *MUNDUS NOVUS*. Ele rastreia a maior parte da América do Sul e a costa leste da América do Norte.

¹⁷ Durante a Guerra Fria, o termo "Primeiro Mundo" surgiu para descrever países industrializados, economicamente desenvolvidos e politicamente estáveis, dividindo as nações em "Primeiro Mundo" (Occidental), "Segundo Mundo" (Comunista) e "Terceiro Mundo" (em desenvolvimento). Caracterizados por alto desenvolvimento econômico e padrão de vida elevado, esses países eram predominantemente do hemisfério

européus à tona, por outro, a utilização pelos países não falantes de línguas anglo-saxônicas os une e os faz perceber-se como um povo que necessita lutar contra as opressões e intervenções, não somente dos colonizadores, mas agora também dos países que possuem o poder bélico e do capital, seja ele financeiro ou cultural. Vivemos em uma situação de choque cultural, porém não tão sangrenta como o da colonização do século XVI, mas ainda assim sempre muito conflituosa.

A Espanha tem uma singularidade cultural e uma formação que agregou povos diversos, passando por uma origem de gregos, fenícios, celtas e tantos outros. Logo dominada pelos cartagineses, para depois entrar em cena os romanos, que perderam para os chamados bárbaros, os visigodos, que ao enfraquecerem um pouco no poder, foram tomados pelos mouros, que permaneceram por sete séculos influenciando e misturando-se com tudo o que veio antes, cultura, línguas, costumes. A identidade e a cultura do Novo Mundo, assim como a língua, nasceram desse contato com a língua espanhola, que até então se chamava língua castelhana¹⁸, uma língua extremamente miscigenada, e se mescla com as línguas dos povos originários de cada país, gerando diversas possibilidades de língua espanhola, deixando a língua com uma variedade riquíssima.

É nesse ambiente diverso, pela história de nossa colonização, que muitas vezes foram apagados os costumes, línguas e povos, que se encontra o nosso contexto de pesquisa. É essa América Latina, a que ao mesmo tempo reivindica ser América, como na canção *This is Not America*, utilizada na epígrafe desse capítulo, ao deixar claro aos *Estados Unidos da América* que somos todos *América* e não apenas eles, e se afirmar como *América Latina*, uma região produtora de sua intelectualidade, de sua arte, de seus costumes e de suas tradições, não sendo apenas uma reprodutora de tudo isso. Somos uma região heterogênea e que não pode ser reduzida a um grande grupo sem suas particularidades, como já fora feito com os povos originários e depois com os africanos escravizados. Sendo assim, a inserção dessa pesquisa se dá em uma busca pela pedagogia decolonial, uma pedagogia que inclua possibilidades e não exclua existências, uma pedagogia que dê conta de um mundo globalizado e diverso e não apenas da reprodução de um mundo que insiste em buscar não nos englobar.

ocidental. O uso do termo diminuiu devido à complexidade geopolítica, sendo mais comum hoje referir-se a esses países como "desenvolvidos" ou usar categorias mais específicas.

¹⁸ Por ser definida a língua da região de Castilla, na Espanha, como a oficial de todo o reino, ela levou esse nome.

2.2 Decolonial – relações étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade

Trazendo a analogia feita por Quijano (2005), em relação a uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento que opera como um espelho que distorce a nossa realidade e quem somos, dificultando assim a resolução de problemas e a percepção de nós mesmos, além do que somos a partir deles e unindo essa referência a do espelho, trazida por Carlos Fuentes em sua obra *O espelho enterrado* (2001), pode-se verificar que a decolonialidade é uma tentativa, não de anular a já vinda e ainda presente herança de nossos colonizadores, mas de nos afirmarmos enquanto possíveis produtores de conhecimento, de existências, de possibilidades, de transformação, um intento de romper com conceitos arraigados. Nessa pesquisa, se entende o “decolonial como um processo que busca transcender historicamente a decolonialidade através da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias” (Matos, 2020, p. 96).

A decolonialidade na construção do conhecimento propõe a superação das estruturas de poder e das narrativas hegemônicas que moldaram as epistemologias tradicionais. Trata-se de um convite para criar formas de compreender, interpretar e gerar conhecimento, incorporando perspectivas diversas, vozes marginalizadas e modos de saber que foram historicamente excluídos. Assim, ao adotar uma abordagem decolonial na pesquisa, o objetivo é ir além da crítica ao colonialismo e, de fato, construir e questionar ativamente a construção de novas epistemologias e ontologias que promovam a diversidade, a igualdade e a representatividade na produção do conhecimento. Isso implica em uma transformação profunda na maneira como concebemos e praticamos a educação, reconhecendo e valorizando a pluralidade de experiências e saberes.

Figura 4 - Descripción de Tlaxcala¹⁹



¹⁹ Em sua *Descripción de Tlaxcala*, de 1585, Diego Muñoz Camargo ilustrou a queima de livros de códices pré-colombianos por frades franciscanos. Desde a sua criação, a obra permaneceu na Biblioteca El Escorial, mas em 1629 já não existia; apareceu em 1783 como parte da coleção que o médico escocês William Hunter doou à Universidade de Glasgow; permanecendo lá até hoje, conhecido como "Manuscrito de Glasgow".

Fonte: Universidad de Glasgow, 1585.

Quando os ibéricos²⁰ chegaram, invadiram e nomearam, colonizando a *América*, encontraram povos originários (culturas autóctones) aqui, com suas próprias histórias, costumes, linguagem, produtos culturais, memória e identidade, cosmogonia. Os nomes dos mais desenvolvidos, seguindo a ótica *eurocêntrica de desenvolvimento*, são conhecidos como Incas, Maias e Astecas. Passados trezentos anos e todos eles, e mais os diversos grupos desconhecidos pelos colonizadores, foram reduzidos a *índios*, terminologia que não se usa mais hoje em dia, sendo substituída por *povos originários* ou *indígenas*, sendo todas essas terminologias usadas anacronicamente nessa pesquisa. Havia então a construção de uma identidade racial, colonial e negativa. O mesmo ocorreu com os povos trazidos à força e escravizados, do hoje continente africano. Em trezentos anos, todos eles nada mais eram além de *negros*. Duas implicações foram resultantes dessa história do poder colonial: todos os povos foram despossados de suas singulares identidades históricas. E a segunda é que sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava na exclusão do seu lugar na história da produção cultural humana, tornando-se assim raças inferiores, capazes de produzir culturas inferiores (Quijano, 2005, p. 127)²¹.

Corroborando a essa inferiorização dos povos e das raças, e considerando o povo e as culturas latino-americanas como também produzidas por uma miscigenação de povos originários, negros e migrantes europeus, temos a fala pertinente da pesquisadora Giane Lessa:

As culturas latino-americanas são aplainadas sob a designação ‘indígena’, ‘folclórica’, dentro dos estados nacionais, tidas como apêndices culturais, sem que suas vozes constem, como agentes, com suas variedades linguísticas, sociais, regionais e históricas e sem que os conflitos e assimetrias identitárias sejam postas em questão (LESSA, 2013, p. 21)²².

As culturas latino-americanas muitas vezes são simplificadas e subjugadas sob rótulos como “indígena” e “folclórica”. Isso resulta na marginalização das vozes culturais, excluindo suas diversidades linguísticas, sociais, regionais e históricas, e negligenciando os conflitos e

²⁰ A chegada de outros povos ao continente americano, além dos Ibéricos, é um aspecto importante para compreender a diversidade cultural e histórica das Américas. No entanto, é importante ressaltar que esses povos não foram responsáveis por nomear o continente americano, cujo nome deriva de Américo Vespúcio, um navegador italiano a serviço da coroa espanhola, que explorou extensivamente as costas do continente no início do século XVI.

²¹ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 127.

²² LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

desigualdades identitárias. Esse aspecto está intrinsecamente ligado ao processo de colonização, no qual o poder dominante tende a apagar as culturas e línguas dos povos colonizados. Isso tem profundas implicações nas relações étnico-raciais, perpetuando desigualdades e marginalizações ao longo do tempo. Ao submeter as culturas latino-americanas a rótulos simplificadores, a sociedade corre o risco de suplantando a riqueza e a diversidade dessas expressões, comprometendo a compreensão e a valorização das identidades culturais que enriquecem a região.

A interseção entre relações de gênero, sexualidade e decolonialidade é um campo de estudo importante para compreender as dinâmicas sociais e culturais em um mundo cada vez mais globalizado. A decolonialidade desafia as estruturas de poder historicamente enraizadas, enquanto as relações de gênero e sexualidade exploram as complexidades da identidade e expressão humana. Neste contexto, é fundamental analisar como a perspectiva decolonial é influenciada por e influencia essas dimensões pertencentes à experiência humana. A perspectiva decolonial desafia a visão eurocêntrica que historicamente impôs binarismos rígidos de gênero e sexualidade. Ao desconstruir essas categorizações, abre-se espaço para a valorização e o respeito pela pluralidade de identidades e orientações sexuais presentes nas diferentes culturas ao redor do mundo.

A abordagem decolonial destaca a necessidade de valorizar e incorporar as epistemologias e saberes tradicionais marginalizados, muitas vezes ligados a visões não binárias de gênero e sexualidade. Isso enriquece a compreensão das complexidades e diversidades dessas experiências em diferentes contextos culturais e desempenha um papel fundamental na desmontagem das estruturas de poder que moldaram historicamente as relações de gênero e sexualidade. Ao considerar e respeitar a multiplicidade de experiências e identidades, promove-se um ambiente mais inclusivo e justo para todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

2.2.1 Colonialidade interna

Outro ponto a ser considerado é o que o outro abandonou de suas estruturas sociais, políticas e culturais e que foi incorporado ao sistema interno cultural de um país que passou por um processo de “libertação” de uma colonização mais direta, mas que ainda se encontra refém de uma ideologia colonizada. A esse caminho de hipervalorização das “memórias” e costumes de um dominador no espectro diário de um povo, que passa a se apropriar e incorporar essas estruturas de domínio ao seu dia a dia como se dominadores fossem, Pablo González Casanova (2007) chama de Colonialidade Interna.

Logo, é importante deixarmos claro que os mecanismos de dominação usados para subjugar um grupo étnico, cultural ou social não são exclusividade dos agentes externos. Recorrentemente eles são empregados pelos próprios conterrâneos dos povos marginalizados que, partindo de uma perspectiva totalmente apropriada e incentivada pelo outro, dominador alienígena, veem na exclusão de parte de seu próprio povo uma oportunidade para se aproximar mais daquele ideal *societatis*²³ refletido no espelho do colonizador. Por certo distorcido e ilusório até, mas que ganha apelo na lógica nefasta da comparação do seu grau de “progresso” com o outro. Assim, por ele, pseudo-dominador, estar posicionado em um *ranking* superior partindo do ponto de vista da sociedade a qual ele pertence, ou quer pertencer, e, principalmente, daqueles que realmente importam, os colonizadores, senhores de tudo e todos, haverá para aquele que domina uma glória e prestígio social que não o colocará no topo da pirâmide, mas pelo menos o retirará da base.

Tal dinâmica favorece a acentuação de desigualdades econômicas, sociais e políticas, semelhantes às que ocorrem em contextos coloniais tradicionais, porém, dentro das fronteiras nacionais de um país. O colonialismo interno, é, portanto, resultado de uma série de fatores profundos e de trato complexo que vão desde políticas discriminatórias e práticas de segregação, marginalização ou exploração em regimes consolidados, até a distribuição desigual de recursos após uma revolução de independência que, por força das circunstâncias acabou por favorecer determinado grupo em detrimento de outro. Por esse motivo, seus impactos são tão gravosos quanto o de um colonialismo direto, sendo fontes significativas de tensões e conflitos sociais, levando povos aparentemente “livres” a desigualdades persistentes e injustiças prolongadas por tempo indeterminado.

Engana-se quem pensa que a língua está imune ao jugo do opressor. Afinal, a comunicação, independentemente da faceta explorada, é fenômeno de poder e controle social. Há uma potência muito grande no domínio de uma língua e ele é amplamente explorado pelos gestores das máquinas de controle. Logo, não basta afastar os opressores externos, há, também a necessidade de se verificar se existem cadeias internas de opressão.

Um exemplo, que ilustra muito bem esse processo de exclusão proporcionado por essa estrutura de controle por meio da língua e de determinados signos linguísticos, é a nossa própria

²³ É uma expressão em latim que significa "sociedade" e se refere a um conceito que descreve uma visão ou concepção idealizada de sociedade. É a representação do modelo imaginado de convivência e interação entre os membros de uma sociedade, com base em valores e metas considerados ideais para aquele agrupamento social específico.

norma-padrão do idioma, como o descrito por Marcos Bagno (2015, p.11-15), pensando nessa norma como um modelo correto, ideal, e descrito pela gramática, que de fato ninguém a segue integralmente, nem na escrita, sequer na oralidade, mas que segrega segmentos inteiros da sociedade por essa imposição de um escrever/falar ideal e também pelo conjunto de variedades prestigiadas da língua, faladas por pessoas de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolaridade e prestígio sociocultural, o que ocasiona variedades estigmatizadas por apresentar o inverso: menor poder aquisitivo, menor nível de escolaridade e baixas referências socioculturais.

Outro exemplo claro de exclusão e apagamento da cultura produzida por todo um povo é a quase nulificação do ensino de idiomas dos povos originários em nosso país, ao passo em que incorporamos cada vez mais termos de novos colonizadores intelectuais e tecnológicos. Entendemos mais inglês e francês que Guarani, Nheengatu ou Xavante.

É patente a necessidade de mudança, mas ela só começa quando paramos de fechar os olhos para nossos demônios e os encaramos de frente. O outro, do exterior, deve ser analisado com cautela. Porém, o mesmo deve ser feito com nossos conterrâneos. O que é realmente produção nossa? O que é resquício de nosso processo colonizatório? E o que merece ser desprezado? Todas essas indagações demandam respostas complexas e precisam de um aprofundamento urgente em nossa tecitura social.

2.3 Interculturalidade e interseccionalidade

A interculturalidade é um conceito que transcende a simples coexistência de diferentes culturas, propondo uma abordagem dinâmica e enriquecedora para a interação entre grupos diversos. Essa perspectiva busca promover o diálogo respeitoso, a troca de experiências e o reconhecimento mútuo, valorizando as contribuições únicas de cada cultura envolvida. Na interculturalidade, a diversidade cultural não é vista como um obstáculo, mas sim como uma fonte de aprendizado e crescimento para todos os envolvidos. É um convite para transcender estereótipos, preconceitos e fronteiras, fomentando uma compreensão mais profunda das diferentes formas de ver o mundo. A interculturalidade, para Rajobac e Romani ²⁴(2011), por sua própria natureza, envolve uma abordagem complexa e desafiadora. Explorar temas como etnia, raça, cor, gênero, entre outros, demanda uma transformação na nossa visão de mundo. Isso requer a suspensão de preconceitos, incentivando a compreensão profunda das diversas

²⁴ Artigo “Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação?” - Simone Romani & Raimundo Rajobac.

identidades culturais, um convite para enxergar além das superfícies e abraçar as nuances que tornam cada povo único.

A interculturalidade na educação surge como uma proposta pedagógica que busca fomentar relações colaborativas, respeitadas e acolhedoras entre diversas culturas e indivíduos. Fundamentalmente, sua finalidade é salvaguardar as identidades culturais, criando um ambiente propício para a troca de experiências e o enriquecimento recíproco. Dentro desse contexto, a abordagem intercultural não apenas reconhece, mas celebra a diversidade presente na comunidade educacional, promovendo a compreensão mútua e a construção de conexões que ultrapassam as fronteiras culturais. Essa perspectiva não apenas contribui para tornar o ambiente educacional mais inclusivo, mas também capacita os estudantes para um mundo globalizado, onde a apreciação e compreensão das diferenças se tornam habilidades essenciais. E o responsável por essa capacitação acaba por ser o educador, que é

[...] propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. (Rajobac; Romani, 2011).

A figura do educador como um participante ativo é essencial no processo educativo, tendo uma grande importância na interação entre ele e os demais sujeitos envolvidos, destacando a atenção dedicada às relações e contextos que surgem durante o processo. Nessa conjuntura, o educador não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador atento e envolvente que contribui para a construção e reconstrução contínua de significados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A interseccionalidade é um conceito utilizado para entender e analisar as múltiplas formas de opressão e perceber que as pessoas enfrentam com base na intersecção de diferentes identidades sociais, como gênero, raça, classe social, orientação sexual, deficiência, entre outras. O termo foi cunhado pela professora e ativista negra Kimberlé Crenshaw (1981)²⁵, nos anos 1980, no contexto dos estudos feministas e dos estudos raciais nos Estados Unidos. Ela percebeu que as experiências das mulheres negras não eram representadas pelos movimentos feministas, que muitas vezes focavam exclusivamente nas questões de gênero, nem pelos movimentos antirracistas, que muitas vezes não permitiam considerar as questões de gênero. A

²⁵ CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Tradução de Carol Correia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contras-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>.

interseccionalidade surgiu, então, como uma abordagem para analisar as formas complexas e entrelaçadas de compreensão e opressão que sentiam como mulheres negras.

A interseccionalidade reconhece que as identidades sociais não são compreensivas, mas sim interconectadas, e que as pessoas podem enfrentar múltiplas formas de se reconhecer simultaneamente. Por exemplo, uma mulher negra pode enfrentar opressão de gênero, racismo e classismo ao mesmo tempo, e essas três formas de categorização de abuso estão interligadas e se influenciam mutuamente. Esse conceito nos ajuda a compreender que as experiências e as lutas das pessoas são moldadas por uma variedade de fatores, e que não é suficiente abordar apenas uma dimensão de opressão sem considerar as outras. A interseccionalidade busca ampliar a consciência e a compreensão sobre as diversas formas de desigualdade e marginalização, visando promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

2.4 Identidades (Identidade social)

Em uma sociedade ocidental globalizada, múltipla em diversos elementos de produção e (re)existência, há a reprodução de um pensamento colonial, vindo de lá e perpetuado nos lados de cá, seja pela estigmatização do outro ou pela distribuição e manutenção dos valores e das formações discursivas totalmente ocidentalizadas, onde a xenofobia que ocorre na Europa com nascidos no Leste Europeu, se repete no sudeste do Brasil com nordestinos, onde as relações de poder e as manutenções das mesmas se dão de maneira semelhante, excluindo, estigmatizando identidades e existências, e é nesse contexto em que se insere esse texto, nessa arena de embates, nessa zona de conflitos e de múltiplos interesses, existências, resistências e identidades.

Para o europeu dos tempos das grandes navegações, e talvez até hoje em dia, qualquer povo/etnia/existência que fugisse dos padrões existentes naquele pequeno espaço, e único possível, a Europa, seria considerado o outro, o diferente, o bárbaro, o não-cristão, aquele que devemos temer ou repreender. Essa necessidade surge da comparação do outro em relação a mim e só assim eu posso me definir, nas semelhanças e diferenças em relação ao outro. O conceito de identidade surgiu mais ou menos nesses termos, na diferença entre o outro e eu, mas foi se transformando com o tempo. Ainda hoje, podemos perceber que na questão dos indígenas, por exemplo, mais de 500 anos após a invasão às suas terras no Brasil, há um estigma, uma crença de que como alguém, que não seja pertencente ao mesmo grupo que o meu, com as mesmas identidades, deva se portar, corroborando com a ideia de estarmos presos à colonialidade: “Como afirmamos anteriormente, a sociedade não indígena acredita possuir os pré-requisitos para estabelecer as demarcações sobre como o índio deve ser e estar no mundo,

o que reforça determinadas concepções estigmatizadas sobre os indígenas” (Nogueira, Zolin-Veys, 2019, p. 139).

Antes da globalização, porém fruto dessa ocupação dos espaços, temos a questão da migração. Ao escutarmos a frase “aqui era só mato” (Machado, 2008, p.94) ao nos referirmos a uma ocupação de um povo em uma região que era habitada, porém não urbanizada e ocupada segundo os padrões eurocêntricos, isso traz consigo uma carga de elementos histórico-sociais que determinam o que é sociedade, o que é civilizado, o que pode ser determinado como existência e mais uma vez referências culturais da sociedade ocidental. Machado diz que, dentro dos processos de interação humana, “cada grupo seleciona aspectos de sua cultura para afirmar-se, com a definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída)” (Machado, 2008, p.93). Essa diferença é responsável pela hierarquização e pela categorização dos sujeitos, segundo Zolin e Nogueira (2019). As relações de poder vão criando as fronteiras simbólicas e essa validação ou não de certos grupos dentro da sociedade, o que acarreta a criação de estigmas, como os citados no parágrafo anterior sobre os indígenas.

Já tratando do movimento da globalização, dos espaços virtuais, dos pertencimentos sem serem em presença física, há situações em que, assim como na questão da migração e da presença física, infelizmente, grandes camadas sociais estão excluídas das vivências e dos espaços sociais virtuais, por falta de acesso, de meios para tal, e que cada vez mais estarão a margem desse processo “inclusivo” e de possibilidades de existência e permanências de múltiplas e fluídas identidades, pois para além dos conflitos, a internet e os meios digitais possibilitam conhecimento e o reconhecimento dessa multiplicidade identitária. Falando de multiplicidade identitária, identidade, para as ciências humanas e sociais, foi e continua sendo um campo farto de estudos, discussões e teorizações. Conforme Machado (2008), identidade é vista como uma construção sócio-histórica, tendo como práticas sociais que se desenvolvem em contato com o outro em um determinado período histórico, em que a exclusão e também a inclusão estabelecem os limites entre os grupos, definindo os incluídos e os excluídos. Os processos de organização social passam a ser entendidos entre as diferenças, diferenciando traços e características relevantes e significativas ou não. Desse constructo, dessa construção, vem a ideia de se tratar como identidades, com o s ao final, e não como algo singular, mas sempre plural, sempre diverso, sempre na possibilidade de uma existência múltipla, de diversas práticas sociais, convergentes ou divergentes, e tanto uma quanto outras o representem em determinado momento da vida ou mesmo em todos eles.

Os estudos sobre identidades vêm sendo analisados e reformulados ao longo dos anos devido aos surgimentos de novas formas de organização social. No campo da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2010, p. 20), um pesquisador da área e que também se destaca nos estudos sobre identidades, vai além ao dizer que a identidade social é definida nos e pelos discursos e que os sujeitos se envolvem nos meios nos quais ele circula. E nos traz que as identidades sociais são fragmentadas, contraditórias e em fluxo (Moita Lopes, 2010). Para a compreensão dessa vida em fluxo, em trânsito, devemos estar situados nas práticas sociais, nos avanços tecnológicos, que nem sempre são acessíveis a todos, como já fora mencionado nesse texto. Desde a perspectiva Socioconstrucionista, mencionada por Moita Lopes (2003) ao se apoiar em Bauman²⁶, o papel do discurso na construção da vida social pode ser entendido como a afirmação de que as pessoas são posicionadas em identidades baseadas a sua vinculação em um discurso. Somos construídos em discursos, ou melhor, em práticas discursivas, em enunciados que historicizam as práticas identitárias, e essas identidades ou são privilegiadas ou minoritizadas²⁷ naquela sociedade e naquele momento histórico:

“as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregas e patologizadas” (Moita Lopes, p. 21).

Usar a linguagem nos posiciona e nos define aos outros mediante as práticas identitárias que nos filiamos, ou seja, ainda que não queiramos, nosso discurso nos representa de diversas maneiras e em múltiplas identidades. Dentro de um contexto de produção, os sujeitos são sempre evidenciados ao se produzir um discurso, já que “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores” (Moita Lopes, p.19). A linguagem, além de materializar a identidade, envolve a alteridade e foi construída desde o princípio nessa base binária entre o “eu” e o “outro”, o sim e o não, entre relações de poder e hierarquia. Em um viés mais moderno/pós-moderno, há a defesa do

²⁶ Zygmunt Bauman (1925-2017) foi um renomado sociólogo polonês, conhecido por suas contribuições significativas para a teoria social contemporânea. Bauman foi uma figura influente no campo da sociologia, destacando-se por suas análises críticas da modernidade líquida e da sociedade contemporânea. Suas obras exploram temas como a globalização, a liquidez das relações sociais e as mudanças na natureza das instituições sociais. O seu pensamento continua a influenciar estudiosos das ciências sociais, filosofia e áreas afins, proporcionando uma base teórica para a análise crítica da sociedade moderna.

²⁷ Refere-se ao processo pelo qual grupos populacionais são tratados como minorias, muitas vezes em função de características étnicas, culturais, de gênero ou outras identidades que os colocam em uma posição numericamente inferior ou de menor representatividade em determinado contexto social. Essa categorização pode resultar em desigualdades estruturais e discriminação, afetando o acesso a recursos, oportunidades e direitos. O termo destaca a importância de reconhecer e abordar as disparidades enfrentadas por esses grupos, promovendo a equidade e a inclusão em diversas esferas da sociedade.

afastamento dos binarismos identitários, onde nos trazem que devemos escapar do “somos isto ou aquilo” (Bastos; Moita Lopes, 2010, p.10). Os autores defendem que não devemos e não nos cabe mais apoiar em extremos binários em um mundo fluído e fragmentado, já que estes abandonam os conceitos atuais de identidade, onde as pessoas e as culturas em fluxo se misturam e se entrecruzam. Estamos em um mundo de estigmas e de fluidez, onde temos as performances, que são as manifestações das diferentes formas de ser e que constituem os sujeitos a depender dos significados atribuídos pelos demais, fazendo com que essas não sejam iguais e muitas vezes tem-se esbarrado em uma não definição. A identidade de gênero não-binário está aí para ilustrar esse não encaixe em rótulos e em performances atribuídas anteriormente pela sociedade.

Relacionando este cenário à esfera educacional, especialmente no âmbito de um curso de formação de professores de línguas, torna-se fundamental reconhecer a relevância do conceito de identidade. Ao investigar a complexidade das identidades linguísticas, os educadores estarão mais preparados para compreender as diversas perspectivas e históricos dos alunos, fomentando um ambiente que preze pela inclusão, diversidade e respeito mútuo. Adicionalmente, a reflexão sobre identidade no contexto educativo mostra-se imprescindível para lidar com a multiplicidade de experiências e culturas, resultando em práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas com as realidades dos estudantes. A introdução de conceitos mais dinâmicos de identidades, que desafiem as categorias tradicionais, pode aprimorar significativamente a formação de professores, capacitando-os a abordar a linguagem de forma mais flexível e inclusiva durante suas atividades na prática de sala de aula.

2.5 A educação como fator social e sintetizador da cultura de um povo

A educação desempenha um papel fundamental como fator social e sintetizador da cultura de um povo, especialmente quando abordada sob uma perspectiva decolonial no contexto do ensino de línguas. A relação intrínseca entre educação, cultura e língua é essencial para a compreensão profunda da identidade de uma sociedade, especialmente em uma região tão culturalmente diversa como a América Latina, coadunando que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”²⁸ (Freire, 2020, p.41). Pelo viés decolonial, a educação é vista como uma ferramenta potente para desnaturalizar as narrativas coloniais que

²⁸ Pedagogia da Autonomia – Paulo Freire

historicamente moldaram o pensamento e as estruturas sociais. No ensino de língua espanhola, isso implica não apenas na transmissão de gramática e vocabulário, mas também na promoção de uma compreensão mais ampla e crítica das diversas culturas e identidades que se expressam através dessa língua.

Ao considerar a língua espanhola como um veículo cultural, a educação pode se tornar um espaço para celebrar a diversidade linguística e cultural, desafiando estereótipos e promovendo uma valorização mais igualitária das vozes e expressões dos povos latino-americanos. Além disso, a educação decolonial reconhece a importância de incorporar diferentes perspectivas, incluindo aquelas que foram historicamente marginalizadas, para construir uma narrativa mais próxima da realidade. Ao sintetizar cultura e língua no contexto educacional, é possível contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua identidade cultural e capazes de contribuir para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Portanto, a abordagem decolonial na educação de língua espanhola não apenas enriquece o aprendizado linguístico, mas também fomenta uma compreensão profunda e respeitosa das diversas culturas que compõem o tecido social da América Latina.

2.6 A língua espanhola em terra *brasilis*

O ensino de língua espanhola no Brasil possui uma trajetória marcada por diversos momentos históricos importantes. A demanda por aprender espanhol ganhou impulso a partir do final do século XIX e início do século XX, quando o Brasil intensificou suas relações com os países *hispano falantes* vizinhos. Inicialmente, o ensino estava voltado para objetivos práticos, como comércio e diplomacia. Durante grande parte do século XX, o ensino de espanhol no Brasil esteve sujeito a oscilações em função das relações políticas e econômicas com os países de língua espanhola. A ditadura militar, que governou o Brasil entre 1964 e 1985, influenciou significativamente a educação, impactando também o ensino de línguas estrangeiras. A década de 1990 marcou uma fase de crescente interesse no aprendizado de espanhol, impulsionada pela globalização e pela ascensão econômica dos países latino-americanos, incluindo aí a criação do Mercosul. Instituições de ensino começaram a ampliar a oferta de cursos de espanhol, tanto nas escolas públicas quanto privadas.

Um marco importante na área foi a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória no currículo das escolas de ensino médio, conforme a Lei nº 11.161/2005. Isso refletiu não apenas a crescente importância geopolítica e econômica dos países de língua espanhola, mas

também a necessidade de promover uma compreensão mais profunda e integrada das culturas latino-americanas. Hoje, o ensino de língua espanhola no Brasil passa por uma situação complicada. No ano de 2017, aprovou-se a Lei 13.415 durante o mandato do ex-presidente interino Michel Temer. Essa medida, caracterizada por sua natureza impositiva e autoritária, resultou na revogação da Lei 11.161/2005, popularmente conhecida como a *Lei do Espanhol*. Essa legislação anterior representava o produto de um esforço árduo envolvendo docentes, discentes e Associações de Professores de Língua Espanhola, refletindo um compromisso coletivo com a promoção e o fortalecimento do ensino do espanhol no contexto educacional brasileiro.

Ainda assim, mesmo com a revogação da obrigatoriedade da presença do ensino da língua espanhola no Ensino Básico, o ensino da língua espanhola no Brasil continua a evoluir, com uma crescente valorização do idioma não apenas como ferramenta comunicativa, mas como uma janela para a compreensão das ricas e diversas culturas dos países *hispano falantes*. A globalização, as parcerias econômicas e o reconhecimento da importância cultural da língua espanhola continuam a influenciar positivamente a oferta e a procura por cursos e programas de ensino desse idioma no país, infelizmente a grande maioria em escolas privadas, sejam de ensino regular, ou de idiomas; mas por sorte há a presença da língua e disponibilidade em cursos de extensões em universidades federais pelo Brasil, além dos cursos superiores em língua espanhola.

Em uma atualização mais recente do tema, no dia 25 de outubro, o presidente Lula enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) que altera a Lei nº 9.394/1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que além de revogar a *Lei do espanhol*, também estabeleceu o Novo Ensino Médio. O PL 5230/23 traz em seu § 2º a garantia da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, como era antes com a obrigatoriedade apenas no Ensino Médio:

§ 2º A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no ensino médio e assegurará que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do caput deste artigo, sejam ofertados os seguintes componentes curriculares:

- I - língua portuguesa e suas literaturas;
- II - língua inglesa;
- III - língua espanhola;
- IV - arte, em suas múltiplas linguagens e expressões;
- V - educação física;
- VI - matemática;
- VII - história, geografia, sociologia e filosofia; e
- VIII - física, química e biologia (Brasil, 2023).

O projeto está em discussão no Congresso Nacional e precisa, para ser aprovado, entrar em discussão na Câmara Federal em um curto prazo e ele visa, além das questões pertinentes à reforma do Ensino Médio, reintegrar a língua espanhola aos currículos, propondo sua inclusão obrigatória no ensino médio. Professores e pesquisadores da área defendem a ideia de que a incorporação da língua espanhola nos currículos deveria ocorrer a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, não se restringindo apenas ao Ensino Médio. Essa perspectiva leva em consideração, inclusive e principalmente, os estados que compartilham fronteiras com países de língua espanhola.

Em síntese, a história da língua espanhola no Brasil é um fascinante capítulo que revela a riqueza das interações culturais e a diversidade linguística que caracteriza nosso país. Ao compreendermos as nuances desse processo, somos levados a refletir sobre a importância da linguagem como veículo de expressão e construção de identidades. Transitando agora para um novo contexto, adentramos a criação do curso de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso, onde os estudiosos não apenas exploram as intrincadas camadas da língua espanhola, mas também se dedicam a formar profissionais capacitados a decifrar os códigos linguísticos e a contribuir para a preservação e promoção da riqueza linguística e cultural brasileira. Nesse sentido, a trajetória da língua espanhola no Brasil e a inauguração do curso de Letras na UFMT convergem como testemunhas do dinamismo e da vitalidade da linguagem, consolidando-se como áreas afins para a compreensão e valorização de nossa herança linguística e cultural.

2.7 Breve histórico do curso

Antes de falarmos efetivamente dos percalços e razões para a criação do curso de Letras Português-Espanhol²⁹, cumpre um papel importante na contextualização do nosso local de pesquisa resgatarmos um pouco da história da instituição que é objeto desta análise. Dessa forma, partindo de uma lógica do macro para o micro, realizaremos uma breve exposição acerca dos pontos principais de nossa universidade para então partirmos para uma individualização maior de nosso objeto de pesquisa, o curso de letras português-espanhol.

Criada no dia 10 de dezembro de 1970, pela Lei nº 5.647/70, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) possui um percurso histórico bem anterior a essa data. Derivada da fusão entre duas outras instituições, a Faculdade de Direito, criada em 1934, e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, de 1966, a academia agregou junto desses centros de ensino uma tradição

²⁹ Forma como era chamada a dupla habilitação em língua estrangeira espanhola e portuguesa do curso de Letras a época da criação do PPP – ano de 2009, atualmente chamada de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas.

de excelência acadêmica que até hoje possui reconhecimento em todo o território nacional, despontando não só como a melhor do estado, de acordo com Ranking Universitário Folha 2023, como, também, uma das melhores instituições de ensino do país.³⁰

Hoje, a Universidade Federal do Estado divide o posto de instituição de educação superior (IES) pública federal com outras duas instituições, a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e o Instituto Federal de Mato Grosso (que também possui cursos de ensino superior). Porém, durante muito tempo a UFMT foi a única faculdade pública da rede federal nesse estado. O que a permitiu não só ser uma importante fonte de acadêmicos de qualidade como também a consagrou como uma importante peça no cenário socioeconômico e cultural do estado de Mato Grosso devido as suas atividades de pesquisa e extensão. Sendo, ainda, fundamental na produção e guarda do patrimônio material e imaterial da história mato-grossense e brasileira em geral.

Instituída em um contexto de enorme riqueza natural, seja pela enorme biodiversidade existente nos diferentes ecossistemas que o estado possui, ou por estarmos entre três bacias hidrográficas importantes – Araguaia-Tocantins, Prata e Amazonas – a UFMT possui o privilégio de ter em seu quintal um infinito arsenal de objetos de estudo, o que tem se refletido na relevância de suas pesquisas para não só a sociedade mato-grossense, como também para o mundo, que observa com interesse os conhecimentos aqui produzidos.

A universidade baseia sua atuação e produção acadêmica, de pesquisa e extensão em seis eixos principais: a preservação da memória regional, a educação, a saúde pública, a questão do meio ambiente, a ciência e a tecnologia³¹. Pilares de sustentação que buscam fortalecer a pesquisa científica em todas as áreas do conhecimento, visando a qualidade socioambiental, a tecnologia, a ciência e o desenvolvimento regional e nacional.

Com a sua sede central localizada na cidade de Cuiabá, capital do estado, a UFMT expande a sua influência por todo o estado por meio da oferta de educação presencial não apenas na capital, mas também nos campi do Araguaia, que englobam as unidades de Barra do Garças e Pontal do Araguaia e Sinop, além de oferecer apoio e infraestrutura organizacional e física à Universidade Federal de Rondonópolis, que apesar de possuir autonomia segue vinculada à UFMT para casos em que a estrutura necessária é superior à capacidade atual da instituição. Além disso, com vista a ampliar o número de profissionais das áreas de engenharia em nosso

³⁰ FOLHA DE SÃO PAULO. Ranking Universitário Folha 2023. Folha de S. Paulo, 2023. <<https://ruf.folha.uol.com.br/2023/ranking-de-universidades/principal/>> Acesso em 10 de dez. De 2023.

³¹ UFMT. Conheça mais sobre a UFMT. UFMT. Disponível em: <<https://www.ufmt.br/pagina/ufmt/112>> Acesso em 11 de dezembro de 2023.

estado, foi criada a unidade de Várzea Grande, que está com seu campus na fase final de construção, mas que já funciona de forma plena com todas suas turmas sendo atendidas nas instalações do campus de Cuiabá, cidade vizinha.

A estrutura de apoio da UFMT inclui o Campus II, que ainda está em fase de construção, e é destinado a abrigar um complexo reservado integralmente à área da saúde, contando com um novo Hospital Universitário; a Base Avançada de Pesquisa do Pantanal (BAAP); as fazendas experimentais em Santo Antônio do Leverger (que fica a 30 quilômetros da capital) e Sinop; os hospitais veterinários em Cuiabá e Sinop; e o Hospital Universitário “Júlio Müller”, que presta atendimento gratuito à população pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Além das estruturas mencionadas, diversas unidades adicionais oferecem suporte à pesquisa, ensino e extensão, como laboratórios especializados e de uso coletivo, como o herbário e o biotério; o Centro de Medicina e Pesquisa de Animais Silvestres (Cempas); o ginásio de esportes; as piscinas do parque aquático; museus; Teatro Universitário; e Biblioteca Central, que reúne mais de 400 mil volumes em seu sistema de bibliotecas que é o maior do estado. Sendo importante, ainda, destacar o papel da universidade na promoção da cultura e do conhecimento por meio de sua Orquestra Sinfônica e Coral, além de oficinas e exposições realizadas por seus institutos e pelo Museu de Arte Contemporânea (MACP)³².

Essa presença abrangente da UFMT é ainda mais fortalecida pela sua atuação na Educação a Distância (EAD), pois a instituição mantém, atualmente, 24 polos espalhados pelo interior do estado, permitindo que, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o acesso ao ensino e à formação de qualidade chegue à população que enfrenta dificuldades no acesso à formação universitária presencial. Cumprindo não só a sua função de educar, como também a de incluir e acolher a diversidade de realidades que temos em nossa extensão territorial.

Compreendendo que o conhecimento científico e respeito às línguas em geral, como mecanismos eficientes e necessários à comunicação humana, além de a cultura, especialmente quando trata-se da herança literária do povo local, serem de suma importância para o desenvolvimento eficiente da sociedade, principalmente quando estamos inseridos em um contexto global, reafirmou-se, ainda no final do Século XX e início do Século XXI a necessidade de investir-se no ensino idiomas no país, e essa necessidade somente cresceu com a criação de blocos econômicos aos quais o Brasil se afiliou e/ou foi membro fundador.

A universidade não passou incólume a essas mudanças e no ano de 2001, devido à crescente aproximação do Brasil com seus países vizinhos, o que ocasionou a necessidade de

³² UFMT. Conheça mais sobre a UFMT. UFMT. Disponível em: < <https://www.ufmt.br/pagina/ufmt/112> > Acesso em 11 de dezembro de 2023.

profissionais capacitados e, principalmente, professores aptos para o ensino do idioma Espanhol, foi implantado em 1998 o Curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, Licenciatura Plena da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Formação que teve o processo de reconhecimento iniciado somente no ano de 2001.

2.8 Estrutura do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas

O Curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, Licenciatura Plena, opera atualmente sob um regime seriado anual, que conta com um período de integralização que varia de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, respectivamente período de integralização mínima e máxima. Sua implementação ocorreu antes mesmo da virada do milênio, em 1998, quando nasceu com carga horária total prevista de 3.540 (três mil quinhentos e quarenta) horas, conforme estabelecido na Resolução CONSEPE nº. 48, de 1 de setembro de 1997. Ano em que o curso foi idealizado. Ministrado em dois turnos alternados, para possibilitar a alternância de períodos de oferta adaptativos às necessidades individuais dos discentes, de forma que o período de ingresso dos novos alunos seja sempre alternado em relação aos do ano seguinte, o curso funciona nos períodos matutino e noturno. Sendo que quem entra em um turno possui a discricionariedade de terminar todo o curso em seu turno original, ou aguardar a próxima turma de oferta no turno desejado. Ao todo, são disponibilizadas anualmente 25 (vinte e cinco) novas vagas.

O núcleo comum do curso, que normalmente é compartilhado entre as diferentes habilitações, obtendo uma média de 50 (cinquenta) estudantes em sala, abrange disciplinas propedêuticas e auxiliares fundamentais para a formação de uma base sólida para o estudante especializar-se nos próximos anos, como Língua Portuguesa, Linguística, Teoria da Literatura e Literaturas Portuguesas e Brasileiras, além de diversos componentes pedagógicos. O núcleo específico, por sua vez, que é realizado apenas pelos estudantes da habilitação Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, ou por estudantes de outras habilitações e cursos como disciplina optativa, gerando em média 30 (trinta) estudantes por sala, conta com Língua Espanhola, Literaturas Latino-americanas e Espanholas. Sendo que, quando essas disciplinas são completamente práticas, a turma costuma ser limitada a um máximo de 20 (vinte) estudantes. Sendo que as disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos, Oficina de Leitura e Produção de Textos e Análise e Elaboração de Material Didático, possuem a exceção de comportarem até 25 alunos, ensejando, um número superior a esse o fracionamento da

disciplina em duas turmas para a execução de um trabalho satisfatório com vista a garantir a qualidade do ensino ministrado na universidade.

O curso em execução, resultou de um processo de consulta e discussão iniciado em 2008, com a implantação da Matriz Curricular para as suas turmas a partir de 2009, buscando adequar-se às exigências legais que incluem a prática como componente curricular (PCC) e o aumento das atividades teórico-práticas nas cargas horárias dos cursos ministrados nas universidades brasileiras.

Ao longo desse período, o curso passou por uma reestruturação gradual para assimilar e se adequar às novas demandas legais e operacionais dos componentes existentes na matriz curricular. Somente no final de 2008, o grupo responsável pelas mudanças curriculares, composto pelo Colegiado de Letras em conjunto com diferentes áreas do Departamento de Letras (Inglês, Francês, Espanhol, Literatura e Língua Portuguesa), conseguiu definir uma nova matriz curricular para as habilitações.

De forma paralela, o contexto do curso foi significativamente alterado pela implementação de políticas educacionais que exigiram novas competências e ajustes ao currículo original. Trazendo ônus e bônus de uma atuação muito mais global e unificada. O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), por exemplo, permitiu que estudantes de diversas áreas, incluindo os estudantes de letras, se capacitassem no exterior com bolsas de estudo. Tendo, a partir de 2013, os estudantes do curso experimentado a vivência acadêmica em universidades estrangeiras (francesas e mexicanas, por exemplo). As realidades sentidas estão se metamorfoseando e da mesma forma, o avanço das teorias linguísticas de cunho enunciativo e sua aplicação ao ensino de leitura e escrita, juntamente com as diversas orientações curriculares que direcionam o ensino para a formação de um profissional que compreenda não apenas os aspectos gramaticais tradicionais, mas, que também englobe em sua educação práticas discursivas efetivas, bem como a aplicação dos recursos utilizados na construção dessas, exigem do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas um constante aperfeiçoar-se. Processo necessário a todos os programas de graduação e que se encontra em curso com a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso analisado. Proposta que já vinha sendo analisada a algum tempo (desde 2013) e agora (2023) está sendo posta em prática. Sendo importante destacar que essa nova versão do PPP do curso não é nosso objeto de análise, afinal sequer foi ainda publicado. Logo, essa pesquisa está justamente interessada em averiguar o que o PPP anterior e em vigência acabou não integrando em seu eixo estrutural.

3. POLÍTICA LINGUÍSTICA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - O CURRÍCULO EM/DE LETRAS

“Es un derecho de nacimiento
Es el motor de nuestro movimiento
Porque reclamo libertad de pensamiento
Si no la pido es porque estoy muriendo”

(Derecho de nacimiento, Natalia
Lafourcade e Los Macorinos, 2018)³³

O presente capítulo constitui uma exploração aprofundada dos intercâmbios e inter-relações entre a política linguística, o currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) no âmbito do curso de Letras Português e Espanhol e suas Respectivas Literaturas, com o foco da análise voltado totalmente para a Língua Espanhola. Inicialmente, abordaremos o conceito de política linguística, destacando sua relevância e papel na promoção de mudanças linguísticas sistêmicas, bem como seu impacto na sociedade. Em seguida, examinaremos o significado do currículo, entendido não somente, mas também como um conjunto de práticas educativas que orientam o processo de ensino-aprendizagem em um curso específico. No contexto do curso de Letras Espanhol³⁴, exploraremos as nuances do Projeto Político Pedagógico, enfocando como esse documento orientador incorpora as dimensões da política linguística e do currículo. A análise comparativa destes conceitos permitirá uma compreensão mais aprofundada das interseções e distinções entre política linguística, currículo e PPP, oferecendo *insights* valiosos para a compreensão crítica da dinâmica educacional no contexto linguístico específico do curso de Letras Português e Espanhol e suas Respectivas Literaturas.

3.1 Breve panorama de políticas linguísticas

³³ Canção produzida em 2018 pela cantora mexicana Natalia Lafourcade em parceria com a dupla mexicana Los Macorinos, que realizam diversas homenagens a música tradicional latino-americana. Tradução em português, feita pelo autor:

“É um direito de nascença
É o motor do nosso movimento
Porque eu reivindico liberdade de pensar
Se eu não peço é porque estou morrendo”

³⁴ Considerando que o curso se chama Letras Português e Espanhol e suas Respectivas Literaturas e há uma formação em dupla habilitação, o olhar dessa pesquisa está voltado apenas para a Língua Espanhola e suas relações com os documentos normativos e orientativos, desconsiderando a Língua Portuguesa em essas análises.

A "Política Linguística", enquanto campo de estudos na Linguística, emergiu nos anos 1960 com o intuito de explorar as interconexões entre poder e línguas, concentrando-se nas decisões políticas que moldam o uso das línguas na sociedade. Como uma disciplina acadêmica relativamente jovem, diversas terminologias associadas à área coexistem, tais como "Planejamento Linguístico", "Planificação Linguística" (Cooper, 1989; Kaplan & Baldauf, 1997), "Planejamento e Política Linguística" (Hornberger, 2006), "Engenharia Linguística" e "Tratamento Linguístico", e "Política Linguística" (Ricento, 2006; Shohamy, 2006). Esta diversidade de expressões reflete a ausência de um consenso entre os pesquisadores até o momento.

No contexto brasileiro, a utilização da expressão "Política Linguística" encontra-se firmemente estabelecida, abrangendo dois aspectos cruciais do processo de mudança linguística: o planejamento e a política. Segundo Kaplan e Baldauf Jr. (1997), o “planejamento linguístico” representa uma atividade geralmente executada pelo Governo, com o intuito de provocar transformações significativas na sociedade, buscando promover uma alteração linguística de forma sistemática. Por outro lado, a “política linguística” pode ser conceitualizada como "um corpo de ideias, leis, regulações, regras e práticas que visam a atingir a mudança linguística planejada na sociedade, grupo ou sistema"³⁵ (Kaplan; Baldauf Jr., 1997, p. XI).

A área de Política Linguística surgiu nos anos 1960, inicialmente voltada para resolver “problemas linguísticos” em nações recém-independentes da África e Ásia. O “planejamento linguístico”, definido por Crystal (1992), era considerado uma tentativa sistemática de resolver os problemas de comunicação das comunidades. Esse enfoque, delineado por Silva (2013), estabeleceu três postulados: a “diversidade linguística” como problema para nações em desenvolvimento, a “modernização das línguas” e a “responsabilidade do linguista” em propor soluções científicas para os problemas dessas comunidades. Em contextos de descolonização³⁶, a seleção de uma língua dominante tornou-se crucial para consolidar novos estados-nação, marcando a manipulação linguística como um pilar da Política Linguística. No início, houve ênfase na cientificidade do planejamento linguístico, mas, a partir dos anos 1980, críticas pós-estruturalistas desafiaram a neutralidade científica, questionando o distanciamento do linguista em relação às línguas e comunidades linguísticas.

³⁵ Tradução livre do original em inglês: “a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the society, group or system”.

³⁶ Entendendo-se descolonização aqui como um processo de se tornar independente do colonizador e em busca da consolidação da sua democracia.

Os críticos da corrente dominante na Política Linguística argumentavam que ao considerar as comunidades linguísticas como possuidoras de um "problema" devido ao multilinguismo, a disciplina acabava por legitimar a ideologia do monolinguismo, alinhando-se com ideais coloniais. Wiley (1996) questionava quem definia os problemas linguísticos, como eles surgiam, para quem eram problemas e se o próprio planejamento linguístico causava complicações na linguagem e comunicação. Ruíz (1988) destacava dois modelos na Política Linguística: um que via a língua como problema, onde a heterogeneidade linguística era vista como um obstáculo; e outro que considerava a língua como um direito, relacionado à liberdade e identidade das comunidades. Propunha uma perspectiva intermédia, a língua como recurso, a perspectiva da língua como recurso, para a qual “a diversidade linguística constitui um recurso a ser explorado social, política e economicamente pela sociedade” (Silva, 2013, p.300). No entanto, a tentativa de conciliar perspectivas ideológicas tão divergentes, especialmente a perspectiva economicista, revelava a dificuldade em construir um ponto de convergência. Na década de 1980, Tollefson sistematizava os dois paradigmas na área: a abordagem neoclássica, que focava em escolhas individuais na pesquisa, e a histórico-estrutural, que investigava as origens sociais, políticas e econômicas da mudança linguística. Enquanto a primeira atribuía o sucesso ou fracasso ao aprendiz, a segunda explorava as pressões sociais e históricas que influenciam as comunidades linguísticas.

Schiffman (1996) propõe uma distinção na política linguística entre os campos *explícito* e *implícito*, em termos de cultura linguística, isto é, deslocados da análise no indivíduo. A política linguística explícita abrange a legislação oficial sobre questões linguísticas, enquanto a política linguística implícita refere-se a regras linguísticas não oficiais, manifestando-se em práticas e sanções sociais do cotidiano. Um aspecto muito importante na questão levantada por Schiffman talvez seja a importância da cultura linguística, definida como “conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, formas, circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua específica” (Schiffman, 1996, p. 5).

Silva (2013) enfatiza a importância de confrontar os aspectos explícitos e implícitos ao formular uma política linguística, estabelecendo uma relação entre práticas linguísticas e o contexto histórico, social, cultural, educacional e religioso da comunidade. Spolsky (2004) e Shohamy ampliam a perspectiva, enfocando as práticas das comunidades linguísticas, suas representações, práticas e mecanismos de gerenciamento, destacando a existência de uma política linguística oculta. Ambos concordam que as línguas não são neutras, mas sim ferramentas ideológicas, políticas, sociais e econômicas.

Calvet (1996) conceitua políticas linguísticas como decisões públicas sobre quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou reprimidas, bem como suas funções e espaços sociais. Ele enumera cinco instrumentos de intervenção política nas línguas, incluindo o equipamento das línguas, intervenções in vivo e in vitro, ambiente linguístico e leis linguísticas:

- a) O equipamento das línguas, (a escrita, o léxico e a padronização); b) as intervenções in vivo que procedem das práticas sociais, o modo como as pessoas resolvem os problemas linguísticos; c) as intervenções in vitro, ou seja, a abordagem do poder, da política linguística como ato de autoridade; d) o ambiente linguístico: Marcação linguística de território; e) as leis linguísticas: Não existe planejamento linguístico sem que haja um suporte jurídico.

O Brasil tem, atualmente, como língua oficial o português, falado por 95% da população brasileira e a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais. Há, também, 180 línguas autóctones³⁷ faladas em território nacional e, em torno de 30 línguas alóctones³⁸. A legislação nacional que trata sobre línguas é a Constituição Federal de 1988 nos artigos: 13, 210, 215, 231:

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Todavia, a Constituição Federal mesmo compreendendo o Brasil como um país pluricultural e multilíngue, não apresenta “políticas linguísticas e educacionais para o ensino de línguas no país, considerando as diferentes situações de contato linguístico que aqui coexistem, a partir de línguas autóctones, alóctones e línguas de fronteira” (Savendra; Lagares, 2013, p. 21). Os autores ainda argumentam que

no Brasil coexiste um grande número de línguas de imigrantes; para integração cultural e linguística das comunidades de imigrantes no território nacional pouco foi feito e ainda persiste o desprezo por minorias linguísticas, revelando a discriminação legal para com as comunidades de língua materna não portuguesa; a pluralidade linguística no Brasil delinea situações diversas de bilinguismo e multilinguismo e

³⁷ Língua nativa para uma região e falada por povos indígenas, mas foi reduzida ao nível de uma língua minoritária.

³⁸ Língua que não emergiu ou não é natural de um certo país, mas que surgiu como resultado de um histórico de imigração, *língua de imigração* ou de *herança familiar* ou de *legado cultural*.

somente a educação indígena está contemplada com propostas curriculares de educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. (SAVEDRA; LAGARES, 2013, p. 21).

O quadro linguístico brasileiro, rico em diversidade, é evidenciado pela coexistência de línguas autóctones, línguas alóctones e a predominância do português, falado por 95% da população. A Constituição Federal de 1988 reconhece essa pluralidade, garantindo o uso das línguas maternas das comunidades indígenas no ensino fundamental. Contudo, a ausência de políticas linguísticas e educacionais específicas para lidar com a complexidade do contato linguístico no Brasil, conforme apontado por Savedra e Lagares, revela uma lacuna significativa. A falta de medidas efetivas para promover a integração cultural e linguística das comunidades de imigrantes e o desprezo pelas minorias linguísticas evidenciam desafios persistentes. Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 contempla a educação indígena com propostas bilíngues, destaca-se a necessidade urgente de políticas mais abrangentes que reconheçam e valorizem todas as expressões linguísticas presentes no Brasil, incluindo aquelas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras como a língua espanhola, contribuindo assim para um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e multicultural.

3.2 Breve panorama de currículo

Essa dissertação mergulha nas complexidades do universo educacional, explorando a essência do currículo e desvendando os intrincados processos que “suleiam” sua construção. O currículo, como elemento vital no cenário educativo, é muito mais do que um mero conjunto de disciplinas; é um reflexo das ideologias, valores e metas de uma sociedade. Esta pesquisa busca não apenas definir o que é o currículo, mas também desdobrar os mecanismos pelos quais ele é concebido e desenvolvido. Ao adentrar as nuances desse tema, pretende-se proporcionar uma compreensão mais profunda sobre como as decisões educacionais moldam o caminho do aprendizado, influenciando não apenas o conteúdo ensinado, mas também os objetivos mais amplos da formação de indivíduos na sociedade contemporânea.

A origem etimológica da palavra *currículo* vem, segundo o dicionário *Priberam*³⁹, da palavra latina *curriculum*, redução da locução latina *curriculum vitae*, que significa percurso de vida. Entre seus significados no dicionário estão: ato de correr (carreira, curso), desvio para encurtar caminho (atalho), descrição do conjunto de conteúdo ou matérias de um curso escolar

³⁹ Fonte: <https://dicionario.priberam.org/curr%C3%ADculo> . Acesso em 05 jan 2024.

ou universitário e por último documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimento e percurso profissional de uma pessoa. Aqui poderíamos nos ater apenas ao terceiro significado para essa pesquisa, mas o currículo de um curso absorve da sua origem de percurso de vida, pois é através dessa estruturação primária que o aprendente universitário será formado e pautado em seus anos de formação superior, ainda que esse seja apenas um caminho, um atalho, podendo seu ensinante ir muito mais além e ele, enquanto aprendente, extrapolar em seu curso ou carreira os caminhos pré-estabelecidos em seu currículo.

Há uma questão central dos estudos das Teorias do Currículo: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 1999, p. 14). O currículo é sempre uma escolha, uma seleção, e como resultado teremos diversos aspectos que serão deixados de fora. Ao longo da história, as teorias do currículo saíram de um processo fabril e tecnicista para um processo administrativo, onde disciplinas e temáticas eram selecionadas com um objetivo final de formação muito específica.

O campo de estudos do “Currículo” e “Teorias do Currículo” surge nos Estados Unidos, no começo do século XX, com o avanço da educação de massas e a sua necessidade de organização estruturante do que deveria pautar a educação daquele ponto em diante. Não que antes não houvesse currículo, em suas diversas acepções, e teorizações acerca do tema, mas eram pautados em teorias pedagógicas e educacionais que acabavam por abarcar também teorias sobre o currículo e não como uma área independente. Os próximos parágrafos farão um percurso histórico e resumido nas e das teorias do currículo.

As teorias tradicionais de estudos do currículo veem as exigências profissionais da vida adulta como as finalidades da educação e surgem como atividades burocráticas de organização e formatação de um ensino de massa, que dê conta dessa demanda educacional e como para Bobbit (1918), inspirados em ideias de Taylor (1911), considerado o pai da Administração Científica, a eficiência operacional de uma empresa e uma indústria deveria estar presente também na educação. Tyler (1949) expande as teorias e modelos de Bobbit, ao passo que estudiosos como Dewey (1902) e outros autores mais progressistas traziam que os interesses e as experiências de crianças e jovens deveriam ser levados em conta nos currículos, tiveram pouca influência na formação do currículo como campo de estudos nesse momento.

Antes do confronto entre as teorias de currículo mais tecnocráticas e as mais progressistas, predominava o currículo clássico humanista da antiguidade clássica. Esse modelo tinha como objetivo introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças grega e latina, abrangendo o domínio das respectivas línguas. Com a

democratização da educação, esse ideal de formação passou por uma reestruturação, dando origem a contestações. O lado tecnocrático criticava a abstração excessiva e a suposta inutilidade de disciplinas que não estavam diretamente ligadas a atividades laborais, como o estudo de latim, grego e suas literaturas. Enquanto isso, a perspectiva progressista atacava o currículo tradicional por se afastar dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Como será abordado ao longo deste trabalho, essa discussão do século XX continua presente no imaginário, na realidade educacional e nas conversas sobre currículo até os dias atuais, abrangendo desde a educação básica até os centros de formação superior.

Já a crítica neomarxista ao currículo destaca a influência significativa dos interesses das classes e grupos dominantes na seleção dos conteúdos educacionais. Segundo essa perspectiva, a elaboração do currículo não é um processo neutro, mas sim um reflexo das dinâmicas de poder presentes na sociedade. A abordagem técnica do currículo, ao se concentrar apenas na organização prática, deixa de questionar a essência das escolhas: "Por que esses conhecimentos e não outros?" (Silva, 2021, p.47). A resposta a essa pergunta não deve se limitar a critérios de verdade e falsidade, mas deve considerar a quem serve esse conhecimento e quais interesses orientaram sua seleção.

Michael Apple (1982), ao enfatizar o conceito de hegemonia, destaca a complexidade da reprodução social, salientando que esse processo não ocorre de maneira automática e garantida. Ele argumenta que as pessoas precisam ser persuadidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes, ressaltando assim o papel ideológico do currículo na formação de consensos sociais. Ao politizar a teorização sobre currículo, Apple oferece uma contribuição crucial, incitando a análise das relações de poder subjacentes às escolhas curriculares e demonstrando como essas escolhas refletem e perpetuam as estruturas sociais estabelecidas. Dessa forma, a crítica neomarxista enfatiza a necessidade de questionar não apenas o "como" do currículo, mas, fundamentalmente, o "por que" e em cujo benefício essas decisões são tomadas.

Henry Giroux (1981), ao abordar o tema do currículo como política cultural, destaca a necessidade de reconhecer a vida social, a pedagogia e o currículo como espaços não apenas de dominação e controle, mas também de oposição, resistência, rebelião e subversão. Giroux propõe uma visão do currículo através do prisma da "política cultural", entendendo-o como um processo que vai além da mera transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Para Giroux (1983), o currículo é um campo ativo de construção de significados e valores culturais, intrinsecamente vinculado a relações sociais de poder e desigualdade. Nesse contexto, os

significados produzidos no currículo não são meramente individuais; eles refletem e são moldados por lutas e disputas sociais. Giroux destaca que esses significados não são apenas impostos, mas também contestados, evidenciando a natureza dinâmica e tensionada do currículo como arena na qual diferentes visões de mundo e narrativas culturais coexistem e competem. Essa perspectiva ressalta a importância de considerar o currículo não apenas como um veículo de transmissão de informações, mas como um terreno de contestação onde se moldam ativamente os significados sociais.

A abordagem da "nova sociologia da educação" representa uma mudança significativa em relação à antiga sociologia, que, por sua vez, não questionava a natureza do conhecimento escolar nem o papel fundamental do currículo na perpetuação das desigualdades. No modelo tradicional, o currículo era considerado um dado aceitável e não era objeto de análise crítica. O foco recaía principalmente na avaliação do desempenho dos estudantes em relação a esse currículo estabelecido. Em contraste, a Nova Sociologia da Educação redireciona a atenção para além do simples "processamento de pessoas", enfatizando a necessidade de analisar o "processamento do conhecimento"(Young, 1986, p.151-187).

Mais recentemente chegamos as teorias críticas e as teorias pós críticas, e aí temos o argumento de que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (Silva, 1999, p.16). As teorias pós-críticas de Silva coadunam com o pensamento de Matos (2020, p.102) ao dizer que temos a necessidade de revisão e recriação dos currículos sob um olhar decolonial, pensando decolonizar como um verbo, que de fato o é, em sentido de processo, de ação, ainda que lento. A preocupação com as conexões entre “saber, identidade e poder” (Silva, 1999, p.16) são as preocupações das teorias críticas e pós-críticas de currículo e por esse motivo elas se interligam a essa pesquisa, já que o ideal seríamos “pensar caminhos enquanto indivíduo e coletivo para transformar esse território de saberes que é o currículo, se encontrando com outras possibilidades de existir” (Matos, 2020, p. 105). Possibilidades étnicas, de raça, de gênero, de identidades, possibilidades outras, que perpassam por mudanças significativas em criação, adoção e educação em currículos.

O Currículo Multiculturalista, para Silva (2021), já inserido nas teorias pós-críticas de currículo, busca equacionar as diferentes perspectivas sobre a diferença cultural. Enquanto a visão que enfatiza a comum humanidade dos grupos culturais busca igualá-los, a abordagem pós-estruturalista destaca que a diferença é um processo linguístico e discursivo, sendo discursivamente produzida e intrinsecamente relacionada a relações de poder. A perspectiva liberal ou humanista propõe um currículo multiculturalista baseado em ideias de tolerância e

respeito, mas um Currículo Multiculturalista crítico vai além, insistindo na análise dos processos que produzem diferenças através de relações de assimetria e desigualdade. Nesse contexto, a diferença não é simplesmente tolerada, mas é constantemente questionada, buscando compreender as dinâmicas de poder que a permeiam. Através de um Currículo Multiculturalista é possível trazer questões de gênero e feminismo, assim como narrativas étnicas e sociais e a Teoria Queer para dentro das discussões da academia e conseqüentemente para dentro da sala de aula.

Ainda que oficialmente, nenhuma teoria do currículo tenha, até o momento, incorporado significativamente os insights relevantes provenientes da pedagogia feminista e dos estudos de gênero, qualquer perspectiva crítica ou pós-crítica deve reconhecer as estreitas conexões teorizadas por essas análises entre conhecimento, identidade de gênero e poder. O currículo é considerado um artefato de gênero, que não apenas reflete, mas também produz relações de gênero (Louro, 1997). Uma abordagem crítica do currículo que negligencie essa dimensão estaria incompleta, pois não levaria em consideração a influência profunda e multifacetada do gênero na construção do currículo.

Quando pensamos no currículo como uma narrativa étnica e social, não devemos pensar apenas em um texto racial, sendo a questão da raça e etnia um “tema transversal” (Lima, 1997) ou uma disciplina optativa e de extensão não obrigatória em um curso de formação docente, mas como uma questão central de conhecimento, poder e identidade. Uma perspectiva crítica busca integrar ao currículo estratégias de desconstrução das narrativas nacionais, étnicas e raciais, originadas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, Estudos Culturais e Estudos Pós-coloniais. Essa abordagem não busca uma simples adição de informações superficiais, mas questiona profundamente a construção das identidades nacionais, raciais e étnicas, investigando os mecanismos e relações de poder envolvidos. Destacando que não se trata apenas de celebrar a diferença e diversidade, mas de questioná-las, esse tipo de currículo multiculturalista não se limita à simples transmissão de informações, tornando-se uma abordagem profundamente política, que desafia as construções hierárquicas de identidade e poder.

Questões raciais e étnicas ainda se encontram nos currículos e na educação presentes diversas vezes em temas transversais e disciplinas optativas, agora imaginem uma coisa estranha no currículo, elemento esse que por diversas vezes nem os estudiosos de áreas sociais possuem conhecimento aprofundado sobre: a Teoria Queer⁴⁰. Ao abordar os aspectos de

⁴⁰ Teoria Queer é uma linha teórica de estudos de gênero que tem como marco principal a publicação em 1990 do livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (originalmente *Gender trouble: feminism and the*

formação do ser como um processo de significação sujeito ao poder, a Teoria Queer destaca que a formação sexual e identitária de um indivíduo carrega muito mais chagas de uma sociedade que põe intencionalidade em seus rótulos, do que advém de determinismos naturais com algum fundo de verdade. A pedagogia queer, proposta a partir dessa teoria, não se restringe a incluir questões de sexualidade no currículo ou a combater atitudes homofóbicas. Ela busca, em vez disso, legitimar a abordagem da sexualidade como um tema válido de conhecimento e identidade no currículo. Um currículo inspirado na teoria queer vai além de questionar o conhecimento como socialmente construído; ele desafia as epistemes dominantes e explora territórios não construídos. A Teoria Queer, considerada essa "coisa estranha", se torna a diferença que pode verdadeiramente influenciar o currículo, expandindo seus limites e introduzindo novas perspectivas sobre identidade e conhecimento.

Agora que já temos um panorama histórico dos estudos sobre currículo, nos resta diferenciar o que é o currículo e o que é o PPP. O direcionamento do trabalho educacional integral da instituição de ensino é delineado pelo Projeto Político-Pedagógico. Esse documento, em seu âmbito operacional, incorpora a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), nesse caso entendido como o que deve e o que não deve estar presente em disciplinas e seus conteúdos, que reflete a maneira como as concepções coletivamente adotadas serão concretizadas na execução das práticas pedagógicas.

Para auxiliar a elucidar essa diferença, Almeida (1995, p. 17), diz que o PPP é:

O currículo desde que ele não seja confundido com a grade curricular. Ela é o elenco das disciplinas organizadas de acordo com os períodos letivos do curso e acompanhadas da respectiva carga horária. É comum a compreensão dos dois termos como sinônimos, o que eles não são. O uso da grade curricular é restrito à administração, ela não apresenta dados relativos ao ensino.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa uma expressão oficial da concretização do currículo, servindo como um instrumento para estruturar o trabalho pedagógico. Ele estabelece, principalmente, no caso do curso de Letras, a visão da universidade em relação aos discentes, futuros docentes, que deseja formar. Com base nessa definição, o PPP facilita uma organização consistente de planos de ação que moldam o currículo do curso. Em essência, o Projeto Político-Pedagógico é o elemento que confere vida e identidade ao currículo universitário.

subversion of identity) pela filósofa americana e professora de Literatura Comparada da Universidade de Berkeley, Califórnia, Judith Butler. Na obra, Butler problematiza a questão do gênero, partindo do pressuposto de que a divisão binária entre feminino e masculino não é um dado natural. O principal referencial teórico de Butler é Michel Foucault, e a autora se propõe a fazer uma genealogia do gênero, refutando de início as teorias essencialistas, que associam gênero aos órgãos sexuais, bem como valer-se da filosofia da linguagem e que, para ela, a construção de gênero é um constructo social.

3.3 Projeto Político Pedagógico

Há um intuito de, nessa pesquisa, desvelar as intrincadas dimensões do "Projeto Político-Pedagógico" (PPP), um elemento essencial no contexto educacional que transcende as fronteiras da sala de aula. O PPP não é apenas um conjunto de diretrizes, mas sim uma bússola que orienta os rumos de uma instituição de ensino. Este estudo tem como propósito não apenas definir o que compõe um PPP, mas também examinar criticamente seu papel na configuração das práticas educacionais e na construção de uma identidade institucional. Ao investigar a natureza, os processos de elaboração e implementação do PPP, almeja-se compreender como este documento estruturante se torna um instrumento de transformação social, refletindo valores, metas e concepções pedagógicas. Assim, esta dissertação se propõe a mergulhar nos fundamentos do PPP, destacando sua importância como guia *suleador* para uma educação significativa e contextualizada.

No PPP (Projeto Político-Pedagógico) do curso de Letras há menção ao nome Projeto Político-Pedagógico somente uma vez na apresentação do documento: “O presente projeto político pedagógico nasceu [...]”, onde em todos os termos restantes, em sete ocorrências, está apenas escrito como “projeto pedagógico”. Há uma diferença de significados entre projeto político e projeto pedagógico, para Gandin (2001, p.28):

É necessário ter muita atenção sobre a necessidade de distinguir o projeto político do projeto pedagógico. Eles terão uma unidade e o segundo depende do primeiro, mas eles são distintos: no primeiro a instituição estabelece o tipo de sociedade e de ser humano que deseja ajudar a construir, no segundo firma o ideal de sua prática, para dar significado ao esforço que vai desencadear. As alianças entre instituições de campos diferentes se darão pelo projeto político: embora tenham práticas diferentes, segundo sua especificidade, instituições com projetos políticos semelhantes estão na mesma caravana. Assim, uma igreja, uma escola, um partido político... poderão estar na mesma busca em relação a um tipo de sociedade que estão ajudando a construir sem deixar de realizar a sua prática específica.

O autor destaca a importância de distinguir entre o projeto político e o projeto pedagógico, ressaltando que embora haja uma unidade entre eles e uma dependência do segundo em relação ao primeiro, são conceitos distintos. Enquanto o projeto político define o tipo de sociedade e ser humano que a instituição busca construir, o projeto pedagógico estabelece o ideal para sua prática, conferindo significado ao esforço empreendido. A justificativa para a criação de um planejamento participativo, na visão do autor, decorre das crises enfrentadas pela escola na contemporaneidade. Uma dessas crises está relacionada à própria essência da instituição educacional. Em momentos de crise na sociedade, a escola também se vê afetada, uma vez que foi concebida para reproduzir os padrões e modelos vigentes na sociedade em que está inserida.

Vale (1995, p. 02) argumenta que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa uma iniciativa consciente direcionada à construção de um futuro desejado. Para o autor, o projeto constitui uma ação de lançar-se em direção a um futuro incerto, buscando criar uma realidade que ainda não existe, mas que possui reais possibilidades de se concretizar. Segundo o pensamento do autor, o projeto se apresenta como o meio de não aceitar passivamente a realidade presente. É por meio dele que estabelecemos metas e objetivos, visando transformar o contexto atual em uma realidade diferente, mais adequada aos propósitos e aspirações humanas.

Ainda de acordo com Vale, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) possui a responsabilidade de antecipar o futuro e comunicar a todos os membros participantes os objetivos e metas desejados, mesmo que ainda não tenham sido atingidos. É fundamental compreender que o PPP deve considerar as necessidades futuras do mercado de trabalho, identificando o tipo de profissional demandado nos próximos anos e, com base nisso, elaborar suas diretrizes.

O autor propõe a consideração de alguns aspectos durante a formulação do Projeto Político-Pedagógico, tais como: a) ter a consciência do profissional a ser formado para atender às exigências sociais futuras; b) ter a ação coletiva como um meio necessário para se atingir os objetivos propostos; c) ter as etapas a vencer; d) os meios a empregar; e) as decisões a tomar; f) os ajustes a fazer; g) os problemas a resolver; h) os recursos a providenciar e os resultados a avaliar (Vale, 1995, p. 5-6).

Para garantir uma elaboração eficaz do Projeto Político-Pedagógico, além dessas indagações que se mostram essenciais durante o processo, é crucial também refletir sobre o propósito do curso e seu público-alvo. Uma proposta de formação se faz necessária, conforme sugere Vale, o PPP deverá “articular as necessidades individuais de formação do aluno às necessidades sociais (coletivas) concretas. O projeto pedagógico terá de atender ao indivíduo concreto (o aluno que se forma) e estar atento à questão da relevância social do curso.” (Vale, 1995, p. 6).

Almeida (1995, p. 15) destaca a importância do termo "coletivo" na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Segundo ele, "coletivo" não se refere à simples soma de indivíduos; ao contrário, representa um grupo no qual cada pessoa, mesmo perseguindo objetivos pessoais, está engajada no projeto coletivo, que, neste contexto, é também institucional, ou seja, o projeto pedagógico.

Conforme Fusari (1995, p. 105-106), o debate do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no contexto do Ensino Superior é pouco comum. De acordo com o autor, um PPP eficaz é aquele

que surge a partir de uma análise coletiva da realidade, fundamentada na explicitação das causas dos problemas e na compreensão da situação específica em que o fenômeno se manifesta. Os termos político e pedagógico indicam que o PPP não está isento de uma perspectiva política e mantém um compromisso com a dimensão pedagógica, sendo considerado "a ciência que orienta a prática dos docentes".

No que se refere à finalidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP), Marin (1995) argumenta que o PPP visa reorganizar conceitos e informações relacionados ao processo educativo. Propõe alterações substanciais nos aspectos de planejamento, execução e avaliação das atividades tanto docentes quanto discentes. O PPP é um instrumento que assegura a abordagem de um conjunto específico de temas e questões considerados cruciais pela instituição escolar para a formação dos aprendentes, servindo como guia central, mesmo diante das diversidades entre diferentes profissionais. Quanto aos princípios orientadores presentes no PPP, a autora destaca a importância de considerar que o foco está na instituição escolar, sua integração na sociedade e sua concepção de mundo.

Nesse contexto, Marin (1995, p. 79) destaca alguns princípios fundamentais para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP): "globalização, articulação, equilíbrio e interdisciplinaridade". Entretanto, a autora ressalta a necessidade de contrapor esses princípios com considerações como "personalização, especialização, autonomia, liberdade", uma vez que essas ideias estão presentes na sociedade e serão abordadas durante a discussão sobre a elaboração do PPP. É salutar ter cautela ao debater essas ideias, pois a falta de cuidado pode resultar na desarticulação e fragmentação da visão global do curso.

A autora destaca a necessidade de encontrar um equilíbrio entre princípios como globalização, articulação, equilíbrio e interdisciplinaridade, para evitar comprometimentos no conjunto do curso ou da instituição. Quanto à participação na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), Marin (1995, p. 80) sugere três alternativas. A primeira propõe a elaboração de um projeto externo às instituições escolares, geralmente centralizado por órgãos de administração educacional. A segunda alternativa envolve a criação do PPP por órgãos internos à instituição, como câmaras de graduação, pós-graduação ou pró-reitorias, para posterior apresentação aos professores e alunos. A terceira alternativa, preferida pela autora, envolve a participação de todos os envolvidos no processo educativo na construção do PPP, promovendo a imersão nas tarefas educativas e a conscientização da importância do curso. Marin destaca que a estrutura do PPP deve incluir elementos como histórico, avaliação da trajetória, visão de mundo e sociedade, eixos curriculares, experiências a serem vividas, integralização, exigências, acompanhamento e avaliação da proposta (Marin, 1995, p. 80-81).

Para Masetto (2003, p. 60), o PPP:

[...] é o subconjunto mais importante do PDI⁴¹ na medida em que organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orienta a política de contratação de docentes e funcionários, o aperfeiçoamento e desenvolvimento deles, o processo de seleção dos candidatos e a infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica. Dizemos que o projeto pedagógico é um projeto político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição de ensino superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos que, na sociedade em que vivem, trabalhando como profissionais ou pesquisadores ou cientistas, desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida dessa sociedade.

Segundo Masetto (2003, p. 60-61), no âmbito do ensino superior, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa a estrutura interna da instituição. Ele desempenha o papel de determinar as características desejadas para o profissional formado, estabelece a visão de mundo e de sociedade, elabora os planos dos cursos e atividades, busca superar a fragmentação entre as diversas áreas de conhecimento, contrata os docentes e gerencia os recursos necessários para alcançar seus objetivos propostos, abrangendo todos os aspectos relacionados à infraestrutura para garantir o funcionamento adequado do curso.

O Projeto Político-Pedagógico deve ser organizado de maneira orgânica e integrada, de acordo com os objetivos e metas estabelecidos pelo grupo, conforme destacado por Masetto. Tudo deve estar cuidadosamente alinhado para garantir o funcionamento eficaz do curso, incluindo aspectos como professores, horários de disciplinas, carga horária, alunos, infraestrutura, políticas de titulação, promoção na carreira, políticas de ensino, políticas de informática e formação continuada de professores, entre outros. O autor ressalta a importância da participação de todos os membros do curso no PPP, incentivando a contribuição de suas experiências e a identificação de desafios específicos do curso. O PPP é concebido como um processo dinâmico de ação e reflexão entre os membros, visando reduzir as discrepâncias entre valores e promover a integração do que é desejado com a realidade em que o curso está inserido naquele momento.

Masetto (2003, p. 62) dispõe que os responsáveis pelos cursos de graduação deveriam facilitar o processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). De acordo com o autor, isso não implica que o mediador deva escolher um grupo específico para elaborar o PPP; ao contrário, o documento deve ser construído de forma colaborativa por todos os

⁴¹ Conforme Masetto (2003, p. 60), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um requisito do Ministério da Educação (MEC) e representa o plano estratégico da instituição. Ele estabelece os objetivos da instituição, bem como os princípios educacionais que guiam suas atividades, evidenciando a existência dos meios e recursos essenciais não apenas para atender às metas atuais, mas também para antecipar possíveis desdobramentos de suas atividades.

envolvidos. Além disso, Masetto destaca a relevância de uma gestão eficaz no desenvolvimento, implementação e avaliação do PPP no curso.

Conforme Masetto (2003, p. 62), a gestão pedagógica do projeto implica mediar entre as discussões e planejamentos realizados e sua efetivação na prática. É importante proporcionar espaços contínuos para reflexões e discussões coletivas que sustentem a implementação do projeto, visando a adaptação do que necessita ser alterado e a preservação do que demanda manutenção.

Dessa forma, é possível afirmar que a existência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) não assegura, por si só, as transformações indispensáveis no ambiente educacional. Para alcançar tal propósito, é essencial encarar o PPP como um plano permeado pela flexibilidade e dinamismo, com ênfase na revitalização da cidadania e autonomia. Isso não se aplica apenas aos aprendentes, mas também aos ensinantes e à comunidade como um todo.

O Projeto Político Pedagógico de um curso, ou seja, a maior expressão do currículo de um curso superior, ademais de seguir as normativas do Ministério da Educação, deve refletir a realidade local em que se encontra a universidade e o curso, buscando se adequar sempre que houver mudanças significativas no seio social.

Com o intuito de atender de maneira mais eficaz às demandas dos estudantes, o curso de Letras passou por diversas reestruturações desde a sua criação até o momento presente, promovendo ajustes na grade curricular para melhor desempenho e adaptação às exigências vigentes.

As primeiras discussões e debates para modificar o currículo das habilitações Português/Francês e Português/Inglês e criar a habilitação Português/Literatura iniciaram-se em 1984, sendo concretizadas apenas no primeiro semestre de 1987, aumentando a carga horária das línguas estrangeiras, Francês e Inglês, e incluindo disciplinas como Cultura Francesa I e II e Literatura Francesa IV.

A habilitação Português/Literatura foi implantada no segundo semestre de 1987. No segundo semestre de 1990, ocorreu uma reestruturação para oferecer as aulas em um só período do dia, visando a concentração das atividades acadêmicas para alunos que trabalhavam. Contudo, essa mudança não atendeu plenamente às necessidades dos alunos, levando à criação do curso noturno a partir de 1993.

Posteriormente, em meados de 1999, surgiu a proposta de criação da Habilitação em Língua Portuguesa/Língua Espanhola, alinhada à necessidade de aproximação com países vizinhos da América do Sul, falantes do espanhol, em virtude da formação do MERCOSUL. O

processo de reconhecimento do Curso de Letras habilitação Língua Portuguesa/Língua Espanhola teve início no ano de 2001.

Analisando a história do curso de Letras presente no PPP, podemos perceber que o curso de Letras passou por diversas reestruturações ao longo dos anos para melhor atender às necessidades da comunidade. Em 1999, surgiu a proposta de criar a Habilitação em Língua Portuguesa/Língua Espanhola para se aproximar dos países vizinhos. Como podemos ver, o curso de Letras Espanhol surge exatamente para estreitar relações entre o Brasil e os países próximos, pelo interesse do Mercosul (Mercado Comum do Sul), bloco econômico sul-americano formado pelo Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela, que havia sido criado 8 anos antes da implantação do curso. Mais detalhes do PPP do curso de Letras Espanhol serão apresentados e analisados no capítulo 5.

3.4 O currículo como uma Política linguística

As políticas linguísticas desempenham um papel fundamental na construção da identidade e na formação cultural de uma sociedade. Trata-se do conjunto de estratégias e decisões adotadas por um Estado ou comunidade em relação ao uso, preservação e promoção de suas línguas (Calvet, 2007). Essas políticas não apenas refletem a diversidade linguística de um povo, mas também moldam as interações sociais, a educação e o acesso a oportunidades.

No contexto da formação de uma nação, as escolhas linguísticas influenciam diretamente a coesão social e a comunicação entre seus membros, desempenhando um grande papel na transmissão de valores culturais e na preservação da herança histórica, sem esquecermos que na “[...] *política linguística* há também *política* e que as intervenções na língua ou nas línguas tem um caráter eminentemente social ou político” (Calvet, 2007, p.36). Compreender as políticas linguísticas é, portanto, salutar para analisar como as comunidades se relacionam com suas línguas, construindo, assim, as bases para uma compreensão mais profunda da dinâmica cultural e social de um povo.

Na história humana houve, em alguma medida, indivíduos tentando ou legislando sobre a língua de outro povo, passando pelas colonizações dos séculos XIV e XV até os dias atuais, e nesses casos temos bem claro a obrigatoriedade pela imposição da língua do colonizador ao colonizado, em um intento de assim apagar a cultura e a história daquela região em cambio adicionar a cultura, os modos e tudo o que viesse relacionado daquela nova língua. Para Calvet, há uma distinção entre a Política Linguística e o Planejamento Linguístico. A primeira pode-se

entender como a tomada de decisões fundamentais que dizem respeito às interações entre as línguas e a sociedade em geral, ao passo que a segunda seria a implementação dessas decisões. A política linguística da colonização dos países latino-americanos que falam espanhol foi a de unificar o espanhol como única língua oficial e possível, enquanto o planejamento linguístico envolveu a criação de bibliotecas, escolas e posteriormente de universidades, como o caso da *Universidad Nacional de Cordoba*, uma das primeiras da América, fundada em 1613, para a implantação e manutenção da língua nesse território.

Atendo-nos a terminologia “Política Linguística”, nesse trabalho ela perpassará entre seus dois sentidos relacionados por Rajagopalan (2013, p.19-42): o “sentido abstrato” e o “sentido concreto”. A abordagem abstrata da política linguística não pode ser rotulada como correta ou incorreta, adequada ou inadequada; ela manifesta-se universalmente e em todas as eras, pois, além de ser inerentemente um ser falante, o ser humano também é inerentemente político, como Aristóteles afirmava. No entanto, quando considerada como uma ação concreta, a política linguística é sempre situacional e temporal, sendo relativa à sua época e contexto específico. Nesse sentido, pode ser avaliada como bem planejada ou mal concebida, apropriada ou apressada, entre outros critérios.

Neste sentido, entende-se o currículo como uma política linguística que reflete e molda as escolhas e práticas linguísticas em um contexto educacional específico. Dentro dessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge como a política linguística central do curso de espanhol, delineando diretrizes, objetivos e estratégias para o ensino e aprendizado da língua. Ao considerar o PPP como a política linguística institucional, esta dissertação se propõe a analisar os efeitos dessas políticas no ambiente educacional, explorando como elas moldam as práticas linguísticas, influenciam a formação dos estudantes e impactam a dinâmica do curso. A investigação buscará compreender de que maneira as escolhas linguísticas delineadas no PPP reverberam na experiência dos alunos, no desenvolvimento curricular e nas práticas pedagógicas. Dessa forma, pretende-se elucidar a interseção entre o currículo como política linguística e o PPP como sua expressão concreta, desvelando os efeitos e implicações dessas escolhas no cenário educacional específico do curso de espanhol.

A partir do próximo capítulo, o texto desta dissertação se ocupará da Metodologia e explicará as formas que escolhemos para realizar esta pesquisa. Além disso, apresentará os resultados e análises do estudo.

4. O PERCURSO: A METODOLOGIA

“Lo que cambió ayer
 Tendrá que cambiar mañana
 Así como cambio yo
 En esta tierra lejana”⁴²
 (Todo cambia, Mercedes Sosa, 1984)

Neste momento, exponho os percursos que deram origem à investigação e seu transcurso. Começo relatando sobre a natureza da pesquisa, as vivências que me fizeram pensar em uma *mirada* decolonial sobre o ensino de língua espanhola e sobre as políticas linguísticas. Posteriormente, descrevo o processo pelo qual selecionei o corpus e indico os materiais sobre os quais se baseiam este estudo. Finalmente, exponho os parâmetros empregados na análise dos documentos escolhidos.

4.1 Contextualização - *mirada* decolonial - natureza da pesquisa

O ponto de partida do surgimento da ideia dessa pesquisa se deu após a minha participação no evento SIGET em Córdoba, Argentina, onde (re)conheci o conceito de decolonialidade e vozes do sul por intermédio do trabalho das professoras Luciana de Freitas e Elzimar Costa. Elas se referiram ao livro "Sentidos", de autoria própria, que propunha uma abordagem do ensino de espanhol voltada à resistência decolonial, promovendo diversidade cultural e permitindo ao aprendente novas formas de existir e resistir em contato com uma nova língua. Minha experiência lecionando português para estrangeiros *hispano falantes* também me levou a perceber a necessidade de um currículo mais multicultural, transdisciplinar e decolonial, ainda que desconhecesse essa nomenclatura à época.

Desse lugar e de outros espaços políticos de vivências sociais, surge essa *mirada* decolonial, esse olhar para o outro, esse entendimento de que o espaço político de uma sala de

⁴² Canção produzida em 1984 por Haydée Mercedes Sosa, uma cantora de música típica e regional (*folclórica*) argentina, considerada o maior expoente do regionalismo (*folclore*) argentino. Ficou conhecida como a voz da América Latina, fundadora do Movimento Novo Cancioneiro e uma das expoentes da Nova Canção Latino-Americana. Tradução em português, livremente feita pelo autor:

“O que mudou ontem
 Terá que mudar amanhã
 Assim como eu mudo
 Nesta terra distante”

aula de língua abre espaço para diversas possibilidades de existências. Possibilidades outras que vão muito além da sistematização de um código linguístico presente em um currículo.

Envolvendo o olhar ao currículo, nesse caso representado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e algumas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamentam, orientam e normatizam a estruturação dos cursos de licenciatura no Brasil e com esse entendimento de currículo enquanto espaço de poder, de disputa de política linguística, temos como natureza desse estudo a pesquisa linguística documental que envolveu a seleção de fontes que seriam consultadas, para posterior análise e interpretação dos textos ou documentos relacionados com o PPP.

A partir da concepção dessa pesquisa e em alterações ao longo do processo, houve a definição do tema que seria investigado e os objetivos da pesquisa. Antes da pesquisa documental, fora realizada uma revisão bibliográfica visando conhecer os estudos já existentes sobre o tema,⁴³ buscando inserir a pesquisa em uma lacuna onde os resultados pudessem ser de uma maior e significativa contribuição aos estudos da área. Após a definição e o acesso aos documentos, se fez necessária a delimitação do que exatamente seria analisado no corpus da pesquisa, quais os parâmetros de análise, e somente após esse movimento, passei a organização dos dados, a análise e a interpretação dos possíveis resultados.

Assim, a pergunta norteadora do estudo foi definida como: Como a língua espanhola⁴⁴ aparece no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso? Ou seja, se há ou não a presença das vozes do sul, decolonialidade, ainda que estejam ou não normatizadas, no processo formativo ofertado pelo PPP do curso? E para respondê-la foi traçado como objetivo geral do estudo: averiguar se há ou não a presença das vozes do sul, ainda que estejam ou não normatizadas, como processos formativos decoloniais no PPP de Letras Português/Espanhol da UFMT.

Para atender ao objetivo geral, foram considerados três objetivos específicos:

⁴³ Das dissertações e teses buscadas com o tema nos últimos 10 anos, há poucas referências a análises de currículos e quando existe não são de cursos de Licenciatura, ou se são, não analisam de uma maneira generalista e em um viés decolonial. Há trabalhos sobre análise de práticas didático-pedagógicas na formação do professor de espanhol, há também a América Latina e suas identidades no imaginário de professores de espanhol em formação, competência intercultural na formação docente, teoria, prática e crenças. Muitos tratam da formação docente, mas não necessariamente analisando o currículo, alguns tratam da presença da língua espanhola nos currículos, mas não analisam questões decoloniais presentes ou ausentes. Essa dissertação se insere nesse espaço específico que encontrei em poucas pesquisas.

⁴⁴ Em geral, o espanhol é tratado como língua estrangeira no currículo analisado. Porém, nossa proposta é que fosse tratado como língua adicional, promovendo reflexões, dialogias e interconexões culturais com as outras línguas/culturas que os aprendizes já possuem.

- a. Analisar o documento PPP vigente para o curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol da UFMT
- b. Identificar a presença de vozes decoloniais, ou seja, a visibilidade ou não do espanhol da América Latina no PPP a partir de critérios como o espaço da língua espanhola no documento, qual língua foi privilegiada no documento, quais autores presentes nas ementas, disciplinas voltadas ao espanhol da América Latina;
- c. Identificar os temas decoloniais como etnia, raça, gênero e sexualidade no documento.

Definidos estes termos metodológicos, podemos passar ao corpus de análise.

4.2 O que será estudado - definição do corpus

O corpus deste estudo é composto por documentos legais, que versam sobre o currículo e o projeto pedagógico do curso de Espanhol, que constituem políticas linguísticas explícitas (Shohamy, 2006).

Uma vez que estamos falando da análise de elementos fundamentais para a construção do currículo de um curso de Letras, certos documentos não podem ficar de fora da análise, sendo sua incorporação, praticamente, compulsória. Por esse motivo, a base documental desse estudo é constituída por uma série de elementos que moldam o cenário educacional, e em especial, o curso examinado, sendo estes:

- a. Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, Licenciatura Plena da Universidade Federal de Mato Grosso
- b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores destinados à Educação Básica, versão de 2019
- c. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
- d. Política Linguística da UFMT

Segue agora descrição minuciosa de cada um dos documentos:

- a. Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, Licenciatura Plena da Universidade Federal de Mato Grosso

O elemento de maior destaque nessa investigação, e que é explorado em maiores detalhes é o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras Português e Espanhol e

Respectivas Literaturas, Licenciatura Plena da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, que está em vigência desde 2009 até os dias de hoje e orienta todo o desenvolvimento e funcionamento do curso de graduação. Malgrado a produção de um novo documento estar em curso desde o ano de 2015, por ele não ter sido publicado ainda, e, portanto, não ter sido posto em prática e gerado efeitos concretos, a escolha do objeto de análise não podia ser outra que não a do Projeto Político Pedagógico em vigência nos dias de hoje (2023).

b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores destinados à Educação Básica, versão de 2019

Adicionalmente, para a realização do confronto entre realidade vivenciada e PPP do curso, fez-se necessária a inclusão de documentos auxiliares que tenham em seu bojo normativas e orientações mais gerais a serem cumpridas por todos os programas de graduação em Letras na habilitação Espanhol e suas Respectivas Literaturas. Dessa forma, a utilização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores destinados à Educação Básica, versão de 2019, como recurso analítico, ganha caráter obrigatório. Afinal, trata-se de diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que tem o propósito de fornecer um referencial para a elaboração e reformulação dos cursos de licenciatura destinados à formação de professores que atuarão na Educação Básica (compreendida como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio). Estabelecendo, portanto, princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar os currículos e programas dos cursos de formação de professores em instituições de ensino superior, ao abordar questões essenciais como a construção de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, a articulação entre teoria e prática, a diversidade e a contextualização dos conteúdos, além da construção de outros elementos que de alguma forma contribua para a formação dos futuros educadores. Sendo, então, um documento que busca alinhar a formação inicial de professores com as demandas e os desafios contemporâneos da Educação Básica levando em consideração aspectos basilares da vida em sociedade como a diversidade cultural, a inclusão, o uso de novas tecnologias e a construção de abordagens pedagógicas inovadoras, que são revisadas e adaptadas periodicamente para andarem lado a lado com as transformações sociais que seguem transmutando cada vez mais rápido.

c. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto educacional brasileiro, que possuem como objetivo estabelecer as diretrizes e referências adequadas à elaboração e implementação dos currículos escolares em todo o país, englobando tanto o ensino público quanto o privado, possuem grande importância na forma como se dá a formação de profissionais de licenciatura para o ensino de idiomas. Exercendo o papel essencial de bússola para nortear o ensino em todo o país, os PCNs garantem uma unidade básica que deve sim ser adaptada a realidade de cada localidade, mas, que deve também obedecer a exigências mínimas de parâmetros necessários ao ensino de qualidade. Trazendo ao professor o dever de mudar, mas de, também, colocar em mudança a própria forma de lecionar. Em se tratando de Língua Estrangeira, há PCNs específicos para orientar o ensino desse conteúdo nas escolas (sendo de suma importância para esse trabalho o eixo de formação em língua estrangeira destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental), que servem de guia para a estruturação dos currículos de línguas estrangeiras no país. Sendo, portanto, parâmetros que tem influência na definição de práticas pedagógicas, na escolha de materiais didáticos e na avaliação do aprendizado dos alunos nessa área. Constituindo, dessa forma, um rico material de apoio em nossa análise.

d. Política Linguística da UFMT

Não menos importante, a Política Linguística da UFMT, aprovada por meio da Resolução Consuni nº 08, de 18 de abril de 2018, também será alvo de nossa análise, visto que, conforme a redação do documento deixa muito claro logo em seu artigo 1º, trata-se de:

um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam ações e programas que expressam o exercício do multilinguismo, seja em língua materna ou não, na perspectiva da diversidade, das identidades, das diferenças e saberes acadêmicos, populares e tradicionais, considerando o idioma um elemento de cultura e, por essa razão, ensinado em um espaço de articulação, transversalidade e internacionalização da educação superior (CONSUNI, 2018).

Sendo, então, o principal documento institucional, de caráter generalista, a ser consultado ao abordarmos questões relacionadas ao uso e ensino de diferentes línguas no ambiente acadêmico, como o ensino de línguas estrangeiras, o uso de línguas regionais, promoção de diversidade linguística, inclusão de comunidades linguísticas diversas, entre outros, de forma a garantir uma comunicação eficaz e inclusiva no interior dos muros da universidade e desta com a comunidade externa.

4.3 Critérios da análise

Considerando que os objetivos específicos:

- a. Analisar o documento PPP vigente para o curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol da UFMT;
- b. Identificar a presença de vozes decoloniais, ou seja, a visibilidade ou não do espanhol da América Latina no PPP a partir de critérios como o espaço da língua espanhola no documento, qual língua foi privilegiada no documento, quais autores presentes nas ementas, disciplinas voltadas ao espanhol da América Latina;
- c. Identificar os temas decoloniais como etnia, raça, gênero e sexualidade no documento.

O documento principal do curso, o PPP, será analisado juntamente com o documento que o regulamenta, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 do CNE, com o auxílio das Perguntas estruturais¹ do movimento da análise do corpus (Quadro 1), que respondem aos objetivos específicos listados acima. Para aprimorar a análise, adicionaremos o documento Política Linguística da UFMT e o documento orientativo PCNs - Língua estrangeira.

Quadro 1 - Perguntas estruturais estruturais² do movimento da análise do corpus

| |
|---|
| a) Há um capítulo ou divisão específica dedicada à língua espanhola no documento? |
| b) Quantas vezes a palavra espanhol aparece e em quais contextos? Quantas vezes a palavra português aparece e em quais contextos? |
| c) Como língua é definida? |
| d) Qual língua é eleita a língua padrão do ensino no PPP e qual a língua extra, o apêndice? |
| e) Quantas vezes “América Latina”, “Latinoamérica” ou termos semelhantes aparecem em todo o documento? |
| f) Da seção Referência Bibliográfica das ementas das disciplinas de língua espanhola, quantas referências são de teóricos/autores da Espanha e quantos são dos demais países hispanofalantes? |
| g) Quantas disciplinas são voltadas integralmente ao espanhol da América Latina? |
| h) Há alguma menção aos temas decoloniais: <ol style="list-style-type: none"> a) “étnico”⁴⁵ b) “raciais” c) “gênero” e “sexualidade”? |

Fonte: Do autor (2023).

⁴⁵ Aqui consideramos campo semântico relacionado aos temas, como por exemplo de raça: raça, racial, raciais, raças, racismo.

O Quadro 1 apresenta uma série de perguntas estruturadas que guiaram a análise do corpus em estudo. Este corpus foi examinado em conjunto com uma seleção específica de documentos fundamentais, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, Licenciatura Plena da Universidade Federal de Mato Grosso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores destinados à Educação Básica (versão de 2019), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Política Linguística da UFMT.

O Quadro 1 aborda questões relacionadas à presença e tratamento da língua espanhola nos documentos em análise, como a alocação de capítulos específicos, a incidência e contexto das palavras "espanhol" e "português", definições linguísticas, designação de língua padrão e língua extra no PPP, referências à América Latina em comparação com a Espanha, assim como temas decoloniais e menções a aspectos étnicos, raciais, de gênero e sexualidade. Essas questões fornecem uma base metodológica sólida, juntamente com o aperto teórico dessa dissertação, para investigar e compreender a representação e o papel da Língua Espanhola e das culturas hispânicas latino-americanas nos contextos educacionais abordados pelos documentos selecionados.

5. ANÁLISE DE POLÍTICAS: EDUCACIONAIS, LINGUÍSTICAS E O CURRÍCULO – RESULTADOS E POSSIBILIDADES OUTRAS

“Quítate la mordaza
 Que tus gritos o amenazas
 Predican la paz de casa en casa
 Y en las noche frías inician la cacería
 Para tratar de buscar estudiantes en agonía
 Y fuerza a los que no se han ido
 A los que la lucha persiste como pueblo unido
 Y saben que la patria no está sola
 Alza tu voz y que suenen las cacerolas
 Mis armas son mis letras en vez de pistolas.”⁴⁶
 (¿Qué Vas a Hacer? Milly Majuc, Lenin Borge,
 Rodrigo Castro, Prabhupada Plazaola, 2018)

O propósito deste estudo é analisar os principais aspectos, concepções e dimensões do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras Português e Espanhol do Instituto de Linguagens (IL) da UFMT/Cuiabá, enfocando em um viés decolonial, com a presença ou ausência do espanhol da América Latina, com a presença ou ausência de terminologias e de conceitos de questões raciais, étnicas, de gênero e sexualidade, em um comparativo do PPP com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores destinados à Educação Básica, versão de 2019 em vigência; Parâmetros Curriculares Nacionais, vigentes, porém sem uso prático por conta do decreto que suspendeu a indicação das aulas de Espanhol no Ensino Médio; e as Políticas Linguísticas da UFMT, em vigência desde o ano de 2018.

Todos os documentos acima citados serão confrontados entre si e principalmente em relação ao PPP do curso de Letras Português Espanhol e suas respectivas Literaturas nessa análise. A escolha do PPP de 2009, como já foi dito anteriormente, se deve ao fato que, o novo

⁴⁶ Segundo os autores, esta música é uma homenagem aos estudantes e a todas as pessoas covardemente assassinadas e desaparecidas pelo governo, grupos de choque e pela polícia nos protestos de 2018 na Nicarágua. Tradução em português, feita livremente pelo autor:

Tire a mordaza.
 Que seus gritos ou ameaças
 Eles pregam a paz de casa em casa
 E nas noites frias eles começam a caça
 Para tentar encontrar estudantes em agonia
 E força para aqueles que não partiram
 Para aqueles cuja luta persiste como um povo unido
 E eles sabem que o país não está sozinho
 Levante sua voz e deixe as panelas tocarem
 Minhas palavras são minhas armas.

PPP, ainda que tenha passado diversos anos em discussão e intentos de aprovação, ainda não fora aprovado e segue em vigor em 2024 o documento do ano de 2009 analisado por esse trabalho.

5.1 O Projeto Político-Pedagógico de 2009 do Curso de Licenciatura em Letras Português Espanhol e suas respectivas Literaturas – apresentação e análises estruturais

O curso de Letras na UFMT atualmente está composto por cinco cursos distintos, com duplas habilitações, sendo eles Licenciatura em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, Licenciatura em Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas, Licenciatura em Letras Português e Francês e Respectivas Literaturas, Licenciatura em Letras Português e Literaturas e o mais recente de Letras Libras⁴⁷; porém a época do PPP, o ano de 2009, era um curso de Letras, com suas respectivas habilitações, sendo as com a inclusão da língua adicional em dupla habilitação, como podemos ver no começo do PPP em seu tópico Perfil Institucional:

Este documento, como já colocamos, contém o Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Campus de Cuiabá da Universidade Federal de Mato Grosso. O projeto pedagógico do curso procura apresentar todas as informações referentes ao curso de Graduação em Letras em suas quatro duplas habilitações: Português-Literatura, Português-Inglês, Português-Francês e Português-Espanhol, considerando-se sua filosofia (missão), estrutura e dinâmica de funcionamento institucional, sob a perspectiva da indissociabilidade da pesquisa-ensino-extensão, contribuindo para a formação de um cidadão imbuído de valores éticos que, com sua competência técnica, atue interdisciplinarmente em todas as áreas do conhecimento (UFMT, 2009, p.9-10).

O documento PPP vigente contém 429 páginas, sendo não mais que 25 as destinadas especificamente à habilitação de língua espanhola, contando nesse número a “Estrutura Curricular” e o “Ementário”, o que já nos traz a ideia de que não haverá um detalhamento de cada item ali presente, deixando diversas questionamentos e decisões didático-pedagógicas para a escolha docente, o que por um lado está condizente a autonomia docente, garantida pela nossa Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e por outro deixa a livre escolha dos professores trabalharem esse ou aquele tema que não está contemplado no maior documento orientativo do curso, que é justamente o Projeto Pedagógico.

O curso está organizado de forma seriada e anual, ou seja, o estudante, dentre as possibilidades possíveis de organização curricular, tem a mais engessada no sentido de não escolha da composição de sua grade e do seu percurso acadêmico. Ainda que a disciplina seja

⁴⁷ Todas essas informações referentes a nomenclatura e histórico foram retiradas do site oficial do Instituto de Linguagens hospedado no site da UFMT. Qualquer informação aqui descrita que fuja da realidade se dá pela não atualização constante do site. O PPP do curso foi retirado dessa mesma fonte oficial.

semestral, como a oferta do curso é anual, se o estudante não puder cumprir aquela disciplina nesse período de oferta, só poderá fazê-lo no próximo ano letivo. O objetivo desse trabalho não é analisar a estruturação do curso, mas isso nos ajuda a compreender todas as escolhas que foram feitas ao pensarem esse PPP.

A maior parte do PPP está composta pelo Ementário e pelo Acervo Bibliográfico, sendo mais de 323 páginas das 429 totais somente com esses dois aspectos. Fora o subtópico Estrutura Curricular, não há outro espaço previsto que atenda cada habilitação, agora curso, com informações relevantes acerca da sua área, a não ser as estritamente quantitativas, como cargas horárias, nomes de bibliografias e demandas administrativas. Não há também uma parte teórica onde seja explicitada com detalhamento o que é a língua, a Língua Espanhola no mundo ou qualquer outro tópico relacionado, com exceção da história do curso, onde é dito que a criação do Mercosul influenciou na decisão da abertura do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas na UFMT.

O curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas na UFMT, apesar de ser um curso seriado anual⁴⁸, como já fora dito anteriormente, possui ofertas de disciplinas com algumas cargas horárias distintas, sendo as principais de 72h, disciplinas de um semestre de duração, 144h, disciplinas de um ano letivo e de 216h, que também são disciplinas de um ano letivo, adicionadas de carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC), que:

é uma prática do âmbito do ensino, integrando o processo formativo que envolve aprendizagens e competências do professor, para possibilitar que os acadêmicos experienciem, durante todo seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuação profissional, possibilitando, assim, situações didáticas que os possibilitem refletir, experimentar e agir a partir dos conhecimentos científico-acadêmicos adquiridos (UFMT, 2009, p.164).

A oferta dessas disciplinas de 72h, as semestrais em um curso anual, se dá, de acordo com a disponibilidade docente daquele ano letivo, no primeiro ou segundo semestre. A PPC tem sua oferta em 400 horas, conforme tabela 1, ao longo do curso que possui 3540 horas totais, ou seja, mais de 10% do curso, que é uma licenciatura, ou seja, formação de professores, está nessas práticas com intento de desenvolvimento de competências para a atuação profissional.

⁴⁸ O regime seriado é caracterizado pela oferta de disciplinas fixas, por série. A matrícula é na série e, não, na disciplina. A duração da série pode ser em módulos anuais, semestrais, quadrimestrais, trimestrais etc. Já o regime de matrícula por disciplina caracteriza-se pela oferta de disciplinas, com pré-requisitos, à escolha do aluno. Também pode ser ofertado em períodos letivos de módulos diversos (anuais, semestrais, trimestrais, bimestrais). A diferença é que o aluno é quem escolhe as disciplinas a serem cursadas, retiradas do elenco fixado pela IES, obedecidos os pré-requisitos estabelecidos pelo órgão próprio da instituição.

Tabela 1 – Carga horária do curso de Letras Espanhol

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA EM HORAS |
|--|-------------------------------|
| Obrigatórias | 2048 |
| Optativas | 72 |
| Pedagógicas | 216 |
| Legislação Específica | 204 |
| Estágio Supervisionado | 400 |
| Prática como Componente Curricular | 400 |
| Atividades Complementares | 200 |
| TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO | 3540 |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.41).

Analisando a tabela 1, temos a carga horária do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas da UFMT, onde vemos uma visão abrangente das diferentes áreas de estudo e atividades práticas ao longo do programa. Com um total de 3540 horas, o curso é estruturado de maneira a proporcionar uma formação sólida e abrangente. A maior parcela da carga horária é destinada às disciplinas obrigatórias, totalizando 2048 horas. Isso sugere uma ênfase significativa na construção do conhecimento fundamental necessário para a proficiência na Língua Portuguesa e Língua Espanhola e na compreensão da Literatura e cultura associadas.

Além das disciplinas obrigatórias, destacam-se os estágios supervisionados e as práticas como componentes curriculares, ambos somando 400 horas cada. Essa ênfase prática é essencial para permitir que os estudantes apliquem seus conhecimentos teóricos em contextos reais, preparando-os para desafios do mundo profissional. As disciplinas optativas e pedagógicas, com 72 e 216 horas respectivamente, oferecem flexibilidade ao aluno para explorar áreas específicas de interesse e desenvolver habilidades pedagógicas essenciais para aqueles que buscam atuar na área de ensino. Infelizmente a oferta da optativa se dá em um ano letivo específico da universidade, e de uma disciplina sendo ofertada por vez, o que acaba criando uma optativa não tão opcional assim. A carga horária dedicada à legislação específica (204 horas) demonstra a importância de compreender as normativas que regem o ensino da língua, preparando os graduandos para atuarem em conformidade com as regulamentações educacionais. Por fim, as atividades complementares, somando 200 horas, oferecem uma oportunidade adicional para os estudantes enriquecerem sua formação através de experiências extracurriculares e eventos relacionados ao curso.

Em resumo, a distribuição equilibrada da carga horária no curso de Letras Espanhol da UFMT sugere uma abordagem integral para a formação dos estudantes, combinando sólidos fundamentos teóricos e práticas intensivas aliada a falta de flexibilidade de escolha para promover uma formação completa e prepará-los para desafios futuros. Ainda que não haja flexibilidade alguma para o que o discente se sinta no comando de seu caminho do aprendizado docente ao escolher essa ou aquela disciplina, ou que ordem de prioridades seguir ou mesmo quais optativas escolher, já que segundo o PPP há diversas opções disponíveis, opções essas que por diversas questões, entre elas a falta de mão de obra docente, não há oferta recorrente, o curso está estruturado de forma coesa e seguindo as normativas vigentes a época da sua aprovação.

O curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas da UFMT, em sua carga horária mínima de 3540h, está dividido em disciplinas obrigatórias – Conteúdos de Natureza Científico-Cultural, tabela 2, disciplinas de Conteúdo Pedagógico, tabela 3, disciplinas de Legislação Específica, tabela 4, Estágio Supervisionado, tabela 5, e disciplinas Optativas conforme tabela 6.

Tabela 2 – Disciplinas obrigatórias – Conteúdos de Natureza Científico-Cultural

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA EM HORAS |
|---------------|--|-------------------------------|
| LET | Prática de leitura e Produção de textos | 144 |
| LET | Morfossintaxe | 144 |
| LET | Sintaxe do texto | 144 |
| LET | Teorias do Discurso | 144 |
| LET | Fonética e Fonologia | 72 |
| LET | Fonética e Fonologia da Língua Espanhola | 72 |
| LET | Língua Espanhola I | 216 |
| LET | Introdução à Linguística | 72 |
| LET | Linguística II | 72 |
| LET | Língua Espanhola II | 144 |
| LET | Língua Espanhola III | 144 |
| LET | Teoria da Literatura | 144 |
| LET | Literatura Brasileira I | 144 |
| LET | Literatura Brasileira II | 144 |
| LET | Literatura Espanhola I | 144 |
| LET | Literatura Portuguesa I | 144 |
| LET | Literatura Espanhola II | 144 |

| | | |
|-----|-----------------------------|-----|
| LET | Língua Espanhola IV | 72 |
| LET | Literatura Latino-Americana | 144 |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.42).

As disciplinas obrigatórias, tabela 2, compreendem a maior parte da carga horária do curso, 2048h de 3540h, e elas estão compostas tanto por disciplinas voltados a uma base comum de ambas as habilitações, Português e Espanhol, quanto por disciplinas específicas de cada habilitação, como as de Literaturas específicas de cada língua e as aulas de Língua Espanhola.

Tabela 3 – Disciplinas de Conteúdo Pedagógico

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA EM HORAS |
|---------------|--|-------------------------------|
| EDU | Psicologia da Educação | 72 |
| EDU | Didática | 72 |
| EDU | Organização e Fundamentos da Educação Básica | 72 |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.42).

As disciplinas de Conteúdo Pedagógico, tabela 3, são as disciplinas ofertadas em parceria com o Instituto de Educação, com professores desse departamento, onde o cunho pedagógico é o foco. Dentro dessa seara estão Psicologia da Educação, Didática e Organização e Fundamentos da Educação Básica, disciplinas relevantes para a formação docente e com uma carga horária bem reduzida, apenas 216h, se considerarmos a sua importância formativa e social no dia a dia docente desse aprendente, futuro ensinante em sala de aula.

Tabela 4 – Disciplinas de Legislação Específica

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA EM HORAS |
|---------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| LET | Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) | 144 |
| EDF | Educação Física | 60 |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.43).

As disciplinas de Legislação Específica, tabela 4, são aquelas em que há uma legislação trazendo a obrigatoriedade da oferta. No caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) há o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que incluiu a Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior [...]”(Brasil, 2005, p.1) e no caso da disciplina de Educação Física, segundo o último parecer sobre o assunto, o Parecer CNE/CES nº 1.137/99, aprovado em 23 de novembro

de 1999, “cabe às Instituições de Ensino Superior decidirem sobre a oferta ou não de Educação Física, nos seus cursos de graduação”(Brasil, 1999, p.2).

Tabela 5 – Estágio Supervisionado

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA EM HORAS |
|---------------|--|-------------------------------|
| LET | Estágio Supervisionado I: Língua Espanhola | 100 |
| LET | Estágio Supervisionado II: Língua Espanhola | 100 |
| LET | Estágio Supervisionado I: Língua Portuguesa | 100 |
| LET | Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa | 100 |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.43).

O Estágio Supervisionado, tabela 5, segundo aprovação do Colegiado do curso e o que consta em PPP, é:

um modo especial de atividade de capacitação em serviço e só pode correr em período letivo, no qual o estagiário assuma efetivamente o papel de professor ou possa exercer outras funções características do projeto pedagógico e das necessidades próprias do estabelecimento onde ocorrer o estágio.

Ainda que haja a possibilidade de um estágio externo, esse Estágio Supervisionado, o qual está previsto em carga horária do curso, deverá ser monitorado e ocorrer sob determinados critérios estabelecidos e métodos avaliativos em relação a sua condução. É destinado a ele 400h dividido nos dois anos finais de curso, sendo a metade da carga horária para cada habilitação, conforme determinavam as Diretrizes para os cursos de Licenciatura vigentes a época de sua criação e aprovação.

De acordo com o PPP, há previsão de carga horária de 72h de obrigatoriedade da escolha de uma disciplina optativa. E as disciplinas possíveis de serem ofertadas são as presentes na tabela 6. As disciplinas não possuem a obrigatoriedade de oferta e nem todas, quando e se ofertadas, o serão pelo departamento do Instituto de Linguagens (IL), podendo o estudante se destinar a outros departamentos e faculdades em busca de uma disciplina que seja do seu interesse cursar como optativa.

Tabela 6 – Disciplinas Optativas

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA EM HORAS |
|---------------|--------------------------------|-------------------------------|
| LET | Cervantes e “O Quixote” | 72 |
| LET | Espanhol para fins específicos | 72 |
| FIS | Introdução à Filosofia | 72 |
| LET | Psicolinguística | 72 |
| LET | Semiótica | 72 |

| | | |
|-----|---------------------------|----|
| LET | Filologia Românica | 72 |
| LET | Língua Latina | 72 |
| LET | Metodologia de Pesquisa | 72 |
| SOC | Introdução à Sociologia | 72 |
| ANT | Introdução à Antropologia | 72 |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.43).

Em relação as Disciplinas Optativas, o PPP traz que elas:

As disciplinas optativas serão oferecidas pelo Departamento de Letras ou por outros Departamentos da Universidade e poderão ser cursadas a qualquer momento do curso, conforme disponibilidade de horário do aluno. O aluno também poderá cursar mais de uma disciplina optativa, escolhida por ele entre quaisquer outras oferecidas nas outras habilitações em Letras ou em quaisquer outros cursos na área de Ciências Humanas e Sociais. Esta modalidade chamar-se-á optativa livre e poderá ser aproveitada como carga horária de atividade complementar (UFMT, 2009, p.29).

Há porém uma questão pertinente em relação a isso, já que está previsto uma lacuna de horário no terceiro ano letivo para a disciplina optativa, e , considerando a oferta matutina e noturna do curso, onde o estudante que estuda no noturno provavelmente trabalhe o dia todo e não tem disponibilidade alguma, a não ser os horários já estabelecidos pela universidade no horário noturno e aos sábados pela manhã, fica bem difícil que ele consiga cursar a qualquer momento do curso, já que a grade é, como está estabelecido hoje, inflexível em relação aos horários e matrículas em disciplinas específicas, principalmente os cursos com dupla habilitação, que possuem todos os espaços preenchidos com disciplinas obrigatórias em todos os anos.

Tabela 7 – Disciplinas da área de Língua Espanhola

| CÓDIGO | DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA EM HORAS |
|---------------|--|-------------------------------|
| LET | Literatura Latino-americana | 144 |
| LET | Literatura Espanhola I | 144 |
| LET | Literatura Espanhola II | 72 |
| LET | Língua Espanhola I | 144 |
| LET | Língua Espanhola II | 144 |
| LET | Língua Espanhola III | 144 |
| LET | Língua Espanhola IV | 144 |
| LET | Subsídios Morfossintáticos para a produção enunciativa em Língua Espanhola | 72 |
| LET | Fonética e Fonologia em Língua Espanhola | 72 |
| LET | Estágio Supervisionado em Língua Espanhola | 200 |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.118).

De um total de 31 disciplinas no curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, temos 11 disciplinas voltadas à Língua Espanhola, conforme tabela 7, sendo o Estágio Supervisionado em Língua Espanhola dividido em 2 disciplinas ofertada nos anos finais. No primeiro ano de curso há a oferta de duas disciplinas, Língua Espanhola I (216h) e Fonética e Fonologia de Língua Espanhola (72h), enquanto no segundo ano somente há a oferta de uma disciplina: Língua Espanhola II (144h). Já no terceiro ano há a oferta de 4 disciplinas, sendo elas Língua Espanhola III (144h), Literatura Espanhola I (144h), Estágio Supervisionado I: Língua Espanhola (100h) e Subsídios Morfossintáticos para a Produção Enunciativa em Língua Espanhola (72h). No último ano, para fechar a carga horária, há a obrigatoriedade de que sejam cumpridas as disciplinas de Língua Espanhola IV (72h), Literatura Espanhola II (144h), Literatura Latino-Americana (144h) e Estágio Supervisionado II: Língua Espanhola (100h).

5.2. O espanhol nos documentos curriculares: invisibilização?

Nesse momento, o objetivo é responder as perguntas estruturadas suleadoras do movimento da análise do corpus, que estão no Quadro 1, página 66, de modo a relacionar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores destinados à Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Políticas Linguísticas da UFMT, ademais de correlacionar com os teóricos e as teorias aqui já citadas.

A primeira pergunta estruturada suleadoras do movimento da análise do corpus: “a) Há um capítulo ou divisão específica dedicada à língua espanhola no documento?” nos leva a questionar se há um capítulo ou divisão específica dedicada à língua espanhola no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras, buscando avaliar a visibilidade e o reconhecimento dado à língua espanhola dentro do contexto do curso de Letras. Isso pode indicar o nível de importância atribuído a essa língua em relação às outras disciplinas e áreas de estudo abordadas pelo curso, ademais para examinar a estrutura curricular e a organização do conteúdo relacionado à língua espanhola. Isso nos ajuda a entender como o ensino dessa língua é integrado ao programa geral do curso e se há uma abordagem sistemática e coerente para seu ensino e aprendizado. Em um intento também de verificar se há um reconhecimento específico das particularidades linguísticas, culturais e literárias do espanhol no PPP. Isso pode indicar se o curso está sensível às diferenças entre as línguas e suas respectivas culturas, promovendo uma abordagem mais abrangente e inclusiva no ensino de línguas, além de avaliar

o compromisso institucional com a diversidade linguística e cultural, especialmente no contexto brasileiro, onde o espanhol é uma língua relevante devido à proximidade geográfica e às relações históricas e culturais com os países hispanófonos. E suma, essa questão, além das demais do quadro 1, visa fornecer direcionamentos sobre como a língua espanhola é tratada e integrada no ambiente educacional do curso de Letras, permitindo uma análise mais abrangente das políticas linguísticas e dos objetivos educacionais delineados no PPP.

Figura 5 – Subtópico em Estrutura Curricular

| | |
|--|----------------------|
| 5.8.4 Habilitação Língua Portuguesa/ Língua Espanhola | |
| Situação Legal: Habilitação autorizada pela Resolução CONSEPE N° 48, de 1° de setembro de 1997. | |
| Exigência para a habilitação: Os alunos deverão obter aprovação nas disciplinas da estrutura curricular, no tempo mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos, perfazendo um total de 3540 horas, distribuídas como se segue: | |
| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
| Obrigatórias | 2048 h |
| Optativas | 72 h |
| Pedagógicas | 216 h |
| Legislação Específica | 204 h |

41

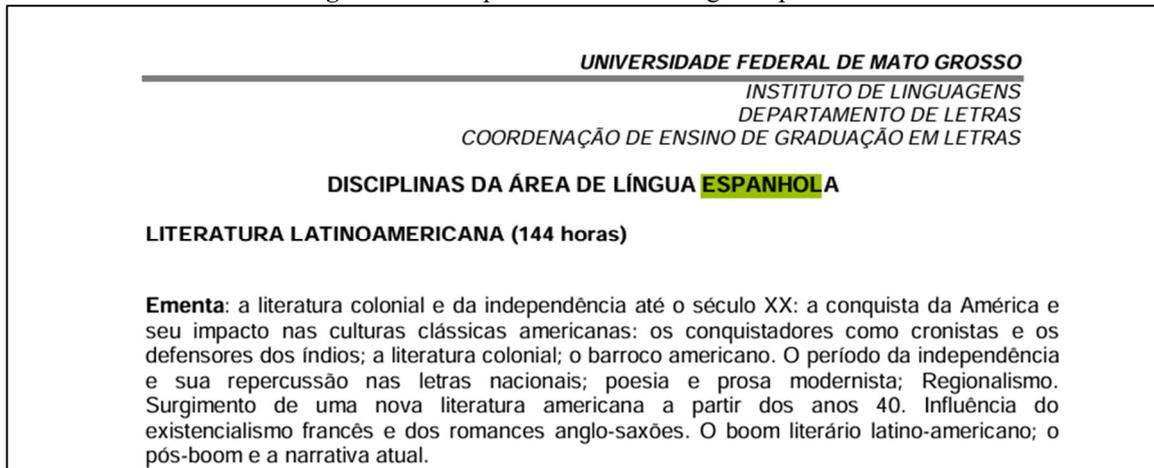
Fonte: Trecho do PPP do curso de LETRAS (2009, p. 41).

Há um subtópico dedicado dentro da Estrutura Curricular, onde está a Habilitação Língua Portuguesa/Língua Espanhola. (5.8.4.), Figura 5, e um tópico de Disciplinas da área de Língua Espanhola (Figura 6) onde estão as ementas e bibliografias específicas da área de Língua Espanhola no documento. Não há dentro do PPP um espaço onde haja uma descrição do curso, quais os objetivos de formação do curso de Letras Português e Espanhol e Respektivas Literaturas, qual ou quais as concepções de “língua” que o curso se filia, se a Língua Espanhola entra como uma habilitação enquanto língua estrangeira ou língua adicional⁴⁹, ou ainda apresente outras nomenclaturas possíveis e outras informações relevantes. É salutar comentar que não há esse espaço dedicado a nenhuma das habilitações/cursos no referido PPP, então

⁴⁹ Língua adicional (LA) é a língua que é uma adição a outra(s) língua(s) já presentes no repertório do indivíduo. Esse termo pode ser aplicado a qualquer língua que não seja a(s) língua(s) materna(s), como a língua estrangeira, oficial, co-oficial, de herança, de acolhimento, de integração, parceira, de memória, de imigração e segunda (ou terceira, quarta...) língua. É necessário fazer distinção entre Língua Estrangeira e Língua Adicional. Enquanto a primeira é qualquer língua que não faz parte do convívio social de uma pessoa, a segunda é uma língua que se faz relevante, constituindo-se como um recurso útil e importante para a participação em práticas sociais contemporâneas. Mais informações em Schlatter e Garcez, no livro “Línguas Adicionais na Escola: Aprendizagens Colaborativas em Inglês”.

temos como uma questão da concepção e desenvolvimento da construção do documento. Todos os dados informados em tópicos e subtópicos do PPP são em grande parte quantitativos, de carga horária, de horários, de tempo para conclusão e sempre trazendo informações mais genéricas dos cursos e abrangentes que dão conta de todas as áreas e não das especificidades de cada língua, por exemplo.

Figura 6 – Disciplinas da área de Língua Espanhola



Fonte: Trecho do PPP do curso de LETRAS (2009, p. 118).

Em relação a segunda pergunta: “b) Quantas vezes a palavra espanhol aparece e em quais contextos?”, analisando o PPP temos que o vocábulo “espanhol”, ou “espanhola”, aparece 122 vezes ao longo do documento, como mostra a figura 7, entre títulos, conteúdos programáticos, ementas, bibliografias ou descrição histórica do curso.

Figura 7 – Ocorrências dos vocábulos “espanhol” e “espanhola”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE LINGUAGENS
 DEPARTAMENTO DE LETRAS
 COORDENAÇÃO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

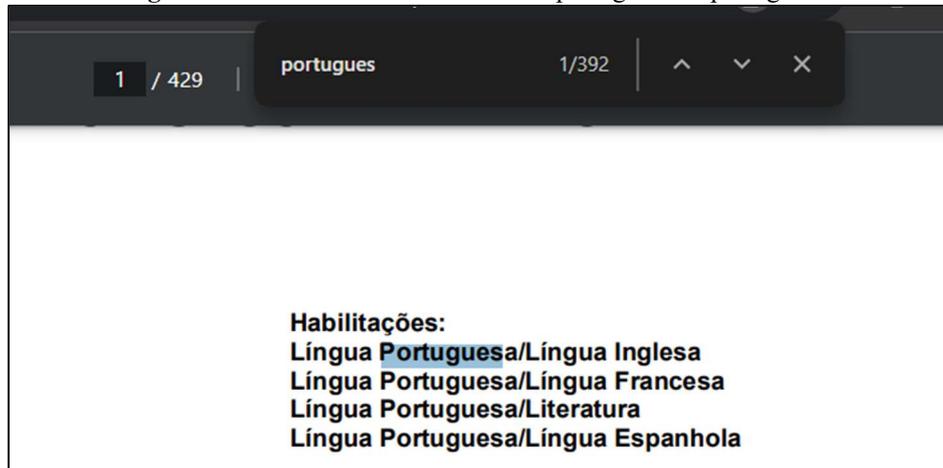
| | |
|--|----|
| 5.8.3 Habilitação Língua Portuguesa/ Língua Francesa | 36 |
| 5.8.4 Habilitação Língua Portuguesa/ Língua Espanhola | 41 |
| 5.9 Ementário | 46 |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009).

Já para a pergunta “Quantas vezes a palavra português aparece e em quais contextos?” temos que o vocábulo “português”, ou “portuguesa”, tem 392 ocorrências ao longo do documento, como visto na figura 8, entre títulos, conteúdos programáticos, ementas, bibliografias ou descrição histórica do curso. Ainda que seja dupla habilitação, a maior carga

horária está em disciplinas ministradas em Língua Portuguesa, com referências e conteúdos pensados nessa língua que acabam por trabalhar temáticas que são necessárias ao estudo de Língua Espanhola.

Figura 8 – Ocorrências dos vocábulos “português” e “portuguesa”



Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009)

Há algumas situações, previstas em PPP, e que ainda que não sejam o objetivo desse trabalho, houve uma leitura e análise geral e foi detectado que, por exemplo, em Língua Inglesa há a oferta da disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês” e “Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa”, duas disciplinas que no curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas estão disponíveis apenas para o tronco comum, que é no caso vinculado a habilitação de Língua Portuguesa. Os estudantes que escolheram o curso/habilitação de Língua Espanhola, ainda que saia no final com a mesma carga horária cursada, ou bem próxima a mesma, sairá sem ter tido contato com duas disciplinas super importantes para a sua formação a mais dentro da segunda habilitação do seu curso. Há também no PPP a disponibilização da disciplina de Língua Francesa: “Civilização Francesa”, figura 9, mas não há em nenhum outro ponto do documento a confirmação se essa é uma optativa ou está na grade obrigatória e sempre ofertada do curso, e como não achei a confirmação na Matriz curricular do curso, acredito que talvez tenha ficado errado de alguma última edição da versão do documento.

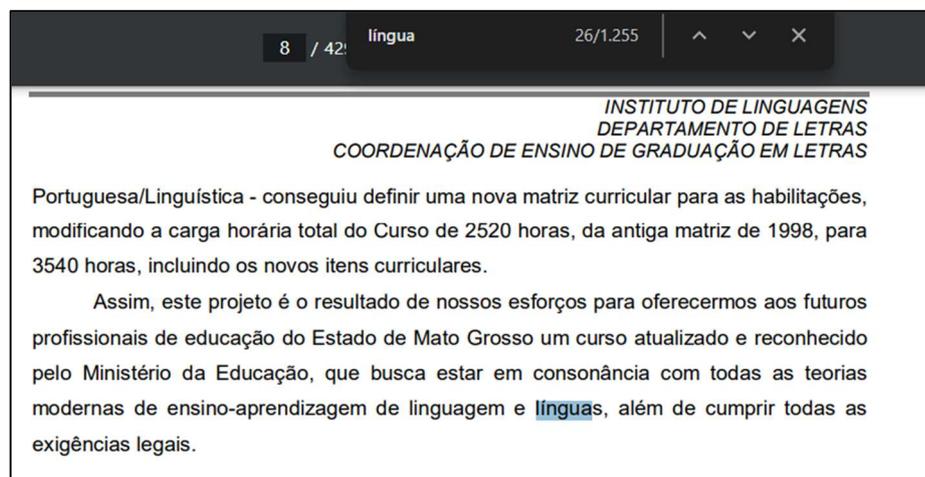
Figura 9 – Disciplina de Língua Francesa – Civilização Francesa

| |
|---|
| <p>CIVILIZAÇÃO FRANCESA (72 h)</p> <p>EMENTA Apresentação da França. A geografia física, econômica e humana. História: as grandes etapas da civilização francesa. A França hoje: estruturas sociais e econômicas. Doutrinas filosóficas e religiosas. A literatura, a tecnologia, as artes. Os Países francófonos da Europa, África, Ásia e América: Influências culturais. Inter-relacionamento França - Brasil.</p> <p>PROGRAMA</p> <p>I. A população francesa: problemas demográficos, suas incidências políticas, sociais, econômicas e urbanísticas.</p> <p>II. As transformações da sociedade francesa: da França antiga à França moderna. As instituições e a organização política social e econômica.</p> <p>III. Evolução e progresso das ciências e das técnicas. As revoluções agrícola e</p> |
|---|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.91)

Para além dessas questões, a descrição dessa disciplina traz história e cultura como sua base, o que traria um enriquecimento considerável ao curso de Letras Espanhol, entretanto, se o foco fosse “Civilização Espanhola” e trouxesse apenas informações histórico-culturais ibéricas e não trouxesse um contraponto com “Civilizações⁵⁰ latino-americanas”, de nada adiantaria e ainda reforçaria os elementos colonizadores, como veremos, nessa análise das questões presentes, que já ocorre em outras partes do PPP da área do curso de Letras Espanhol.

Figura 10 – Ocorrências das palavras “língua” e “linguagem”



Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.91)

⁵⁰ Considerando o primeiro significado da palavra “civilização” no dicionário Priberam: “1. Resultado dos progressos da humanidade em sua evolução social e intelectual.” E desconsiderando totalmente o significado “2. Ato de civilizar”, fazendo um contraponto crítico entre o significado do nome da disciplina para aclarar aos estudantes questões iminentes da colonização e da decolonialidade. - "civilização", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/civiliza%C3%A7%C3%A3o>.

A questão “c) Como língua é definida?” nos ajuda a compreender qual a visão do curso, em qual ou quais teorias/teóricos há uma filiação/concordância/referência em relação a uma palavra suleadora do curso de Letras: língua. Não há em nenhum momento a definição do conceito de “Língua”, ainda que haja 1255 ocorrências das palavras língua(s) ou linguagem(ens), conforme figura 10, ao longo do PPP. Então em nenhum momento há a explicação de que concepção de língua estamos falando, qual ou quais concepções foram usadas como base fundamentadora para o PPP. Ainda que não seja um requisito para estar em um PPP de um curso de Licenciatura, muito menos de Letras, seria interessante essa fundamentação teórica. Há sim fundamentação teórica no início do PPP, mas a definição ou questionamentos exatamente sobre língua não há.

A língua e a habilitação primária na ordem de todas as antes habilitações, e agora cursos, são sempre “Português” e logo em seguida a língua adicional, no caso desse estudo a Língua Espanhola dito apenas como Espanhol. Essa reflexão surge da resposta da questão “d) Qual língua é eleita a língua padrão do ensino no PPP e qual a língua extra, o apêndice?”. Em relação à Língua Espanhola padrão, não há menção a possíveis variantes, nem a nada, pois quando há um tópico “5.8.4 Habilitação Língua Portuguesa/ Língua Espanhola”, ele é todo dedicado a questões meramente quantitativas, não havendo espaço para descrição ou quaisquer outros detalhamentos teórico em relação a língua. Há ausência total de elementos relacionados à Língua Espanhola.

A questão “e) Quantas vezes “América Latina”, “Latinoamérica” ou termos semelhantes aparecem em todo o documento? Comparação com termos Espanha, espanhol e espanhola” nos auxiliou a quantificar e analisar a ocorrência da diferenciação entre Espanha x América Latina no documento suleador do curso. Latinoamérica/Latino-americana: 31 ocorrências sendo 1 o nome da disciplina obrigatória de “Literatura latinoamericana” e todas as outras 30 vezes em que aparece está em “Referências Bibliográficas” relacionadas a essa mesma disciplina ou no acervo bibliográfico do Instituto de Linguagens. A recorrência da terminologia para “Referências Bibliográficas” infelizmente é bem escassa, o que demonstraremos mais a frente nesse capítulo como está cada disciplina de Língua Espanhola do curso e suas respectivas bibliografias.

Seguindo nessa mesma questão, agora comparando com os termos “Espanha, espanhol e espanhola”, para Espanha temos 4 ocorrências, sendo conteúdo da disciplina “Literatura Espanhola I”, de 144h, “Literatura Espanhola II”, de 72h e os outros dois em Acervo

Bibliográfico. Já o vocábulo espanhol, ou espanhola, aparece 122 vezes ao longo do documento, entre títulos, conteúdos programáticos, ementas, bibliografias ou descrição histórica do curso.

Partindo para a questão em que mais análises podemos fazer e comparativos, que é a questão “f) Da seção Referência Bibliográfica das ementas das disciplinas de língua espanhola, quantas referências são de teóricos/autores da Espanha e quantos são dos demais países hispano-falantes?” que nos dá a oportunidade de analisar cada disciplina e cada escolha, consciente ou não, dos professores que auxiliaram na construção desse repertório a época.

A primeira disciplina a ser analisada, ironicamente⁵¹, mas seguindo a própria ordem estabelecida no PPP, será a de Literatura Latino-americana, conforme quadro 4. A disciplina está composta por 53 referências bibliográficas em sua composição, sendo 25 delas oriundas de publicações da Espanha, 16 referências de países latino-americanos e as demais referências de produções nacionais. Antes de começarmos a analisar o conteúdo, há duas referências da Espanha que vale a pena citar: a da obra *Introducción al estudio de la literatura hispano-americana* e *La literatura hispanoamericana. Entre compromiso y experimento*, duas obras que claramente poderiam ser substituídas por pesquisadores da Literatura Latino-Americana que desenvolvem um excelente trabalho de seu lócus enunciativo pertencente ao mesmo local das suas pesquisas, com menor possibilidade do enviesamento do olhar estrangeiro, do olhar eurocentrado, da visão colonialista... Ambos os autores são espanhóis e homens.

Quadro 2 – Ementa da disciplina de Literatura Latino-Americana

| | |
|---|--|
| Ementa: | a literatura colonial e da independência até o século XX: a conquista da América e seu impacto nas culturas clássicas americanas: os conquistadores como cronistas e os defensores dos índios; a literatura colonial; o barroco americano. O período da independência e sua repercussão nas letras nacionais; poesia e prosa modernista; Regionalismo. Surgimento de uma nova literatura americana a partir dos anos 40. Influência do existencialismo francês e dos romances anglo-saxões. O boom literário latino-americano; o pós-boom e a narrativa atual. |
| <p>-As narrativas do descobrimento, conquista e colonização: Contexto histórico-cultural. Os conquistadores como cronistas e os defensores dos índios: - Cristóvão Colombo, - Hernán Cortés, - Bernal Díaz del Castillo, - Bartolomé de las Casas. - Inca Garcilaso de la Vega. - Épica hispano-americana: - Alonso de Ercilla y Zúñiga -O barroco americano: Contexto histórico cultural - Sor Juana Inés de la Cruz;</p> | |

⁵¹ Ironicamente se inicia com essa disciplina considerando que é a única disciplina, dentre todas, que trabalha com a temática “latino-americana” em sua base de todo o curso de Letras Espanhol.

- Teatro de Juan Ruiz de Alarcón.

-O romantismo:

O período da independência e sua repercussão nas letras nacionais:

-Contexto histórico cultural,

- O romance político: José Mármol,

- O romance sentimental: Jorge Isaac,

- Narrativa em verso: José Hernández

Regionalismo, Indianismo

O romance regionalista:

Rómulo Gallegos,

Ricardo Güiraldes.

José Eustasio Rivera.

O “Novo Romance Hispano-americano”

O surgimento de uma nova literatura americana a partir dos anos 40. Influência do existencialismo francês e dos romances anglo-saxões:

A Renovação ficcional a partir da década de 40:

O boom latino-americano:

A narrativa fantástica: Borges, Cortázar, Onetti.

O relato maravilhoso e as ideologias americanistas:

Alejo Carpentier, Miguel Ángel Asturias, Juan Rulfo, José María Arguedas, Mario Vargas

Llosa, Gabriel García Márquez.

As tendências atuais:

Cabrera Infante, José Donoso, Manuel Puig, Reinaldo Arenas, Ricardo Piglia.

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.118).

Ao marcar na Ementa o nome do tópico como “As narrativas do descobrimento, conquista e colonização” já temos aí um posicionamento claro do curso e ou daqueles que criaram, editaram, analisaram e aprovaram o documento claramente “norteador” da disciplina de Literatura Latino-Americana. Seguindo nesse caminho, temos também o subtópico “os conquistadores como cronistas e os defensores dos índios” na ementa, onde facilmente uma palavra resolveria e inverteria o sentido colonial e falso dessa frase, como “supostos defensores dos índios⁵²” ou “pretensos defensores dos índios”, pois colocar Hernán Cortés⁵³ nesse tópico, considerando seus feitos, é bem complicado. Há sempre a possibilidade de que seja feito em sala de aula um retrospecto histórico e um revisitar a esses conflitos da época, porém estamos aqui analisando o documento e a forma que foi construído/concebido e de fato esses elementos poderiam/deveriam ser revistos para um novo Projeto Político Pedagógico. Ao entrarmos em autonomia docente e olharmos somente por esse prisma, esse trabalho, e os documentos normativos e orientativos, perderiam o sentido de existir, mas não é esse o ponto, então seguiremos fazendo as análises sem trazer mais esse ponto do que poderia ser feito, já que essas informações deveriam estar como um indicativo/orientativo no documento maior do curso.

⁵² Mantivemos a nomenclatura “índios” por uma questão anacrônica, já que hoje temos claro que os povos indígenas da América Latina são os habitantes originários desse território e estavam presentes aqui antes da chegada dos europeus no final do século XV e serão chamados de povos indígenas/povos originários/povos autóctones.

⁵³ O Massacre de Cholula, de 18 de outubro de 1519, é um episódio da destruição do Império Asteca por Hernán Cortés, que ocorre durante a marcha das tropas espanholas de Veracruz, fundada em julho de 1519, para a Cidade do México-Tenochtitlan. Isso resultou na morte de 5000 a 6000 cholultecas em menos de seis horas e na submissão dos cholultecas, até então tributários leais do imperador Moctezuma II, aos espanhóis.

Poderíamos também analisar cada elemento da Ementa, cada referência utilizada, a quantidade de conteúdos de uma literatura mais clássica em detrimento de uma literatura mais contemporânea, o que esse fato refletirá no tempo dedicado em aulas a cada ponto, mas esse não é o objetivo metodológico dessa análise, então ainda que esses comentários sejam feitos, serão a nível de observação, não de reflexão teórica e com comparativos aos documentos orientativos/normativos.

Quadro 3 – Ementa da disciplina de Literatura Espanhola I

| | |
|--|---|
| Ementa: | A península ibérica: a Espanha medieval. A época dos Reis católicos. Auge y decadência do império espanhol. A cultura da “Edad de Oro” O despotismo ilustrado do século XVIII. A cultura do século XVIII. |
| Contexto sócio-histórico A Idade Media: o “mester de juglaria”: Cantar de mio Cid “Mester de Clerecia: Gonzalo de Berceo Arquipreste de Hita: Libro de buen amor A poesia de Século XV: Marqués de Santillana: Jorge Manrique, Fernando de Rojas: La Celestina O romance picaresco: El Lazarillo Mística e Ascética Teatro: Lope de Vega Miguel de Cervantes: El Quijote O Barroco: Luis de Góngora, Francisco de Quevedo Neoclasicismo: Contexto sócio-histórico e cultural: A lingual no século XVIII: “o castelhano moderno” Leandro Fernández de Moratín | |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.121).

A segunda disciplina é a de “Literatura Espanhola I”, contendo 32 referências bibliográficas, sendo 26 de origem espanhola, 3 de Buenos Aires, 1 da Colômbia e 2 do Brasil. Não sei se houve a divisão da criação entre diversos professores, mas aqui já percebemos algum movimento de escolha/contato com produções acadêmicas latino-americanas nessa seleção realizada. Também se nota essa diferença ao analisar no quadro 5 a ementa da disciplina e percebermos que, diferente da disciplina de “Literatura Latino-americana”, não há menção alguma a “conquista”, “descobrimento” e “colonização”, ainda que haja o seguinte tópico: “Auge e decadência do império espanhol”, que ocorre após o tópico “A época dos Reis católicos”, que é exatamente o período histórico em que há a chegada dos espanhóis em terras americanas.

Ao passo que a disciplina de “Literatura Espanhola I” trabalha com a parte introdutória e clássica, a disciplina de “Literatura Espanhola II”, quadro 6, avança no tempo e chega até os dias atuais com aquela mesma questão já dita anteriormente, que fique a cargo do professor trabalhar com os contemporâneos, desde que ele consiga trabalhar os clássicos. Aqui não está

sendo feita uma invalidação dos clássicos, mas sobre um viés decolonial de análise, há 16 autores homens para 1 autora mulher nessa seleção e sob uma ótica clássica, isso seria justificado por diversos motivos, entre eles que os homens podiam escrever e serem publicados, mas quando estamos falando de Literatura Moderna e Contemporânea, isso também se aplica? A disciplina de Literatura Espanhola II possui 36 referências, sendo 32 referências da Espanha, compreensível pela base literária da disciplina ocorrer por lá, 1 da Colômbia, 1 do México, 1 de Montevidéu e 1 do Brasil, o que nos traz a ideia de que tenha sido feita pela mesma pessoa e/ou grupo de pessoas que desenvolveu a ementa da disciplina anterior, com referências diversas e inclusive da América-latina.

Quadro 4 – Ementa da disciplina de Literatura Espanhola II

| | |
|---|---|
| Ementa: | A Espanha moderna: a literatura espanhola durante os séculos XIX e XX: a filosofia romântica e sua repercussão nas letras; a renovação literária no século XX: “geração de 98”, grupo poético do 27, narrativa de pós-guerra civil, narrativa dos anos 50, gerações novas: anos 80 – 90 – 2000. |
| <p>O Romantismo: Contexto sócio-histórico e cultural José de Espronceda: (poesia) Mariano José de Larra: ensaio José Zorrilla: (teatro): Don Juan Tenorio Gustavo Adolfo Becquer. (coplas) Realismo. Contexto sócio histórico e cultural Benito Pérez Galdós: Doña Perfecta. Juan Valera José María Pereda. “Generación del 98”: Precedentes e conceitos de “generación” Valle Inclán, Antonio Machado: (Poesía) Azorín. Modernismo. Juan Ramón Jiménez. Geração de 1927. Dámaso Alonso: Hijos de la ira Gustavo Adolfo Becquer Narrativa de pós-guerra civil: Camilo José Cela: La colmena Carmen Laforet: Miguel Delibes: La sombra del ciprés es alargada Narrativa dos anos 50-60 Martín Santos: Tiempo de silencio Narrativa 1980-2000: Vázquez Montalbán.</p> | |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.125).

Saindo das disciplinas de Literatura e entrando nas disciplinas de Língua Espanhola, temos a primeira de quatro disciplinas relacionadas: “Língua Espanhola I”, vide quadro 7, que é ofertada no primeiro ano de curso e apresenta o universo das possibilidades da Língua Espanhola ao estudante calouro. Nessa disciplina temos 22 referências bibliográficas, sendo 8

referências da Espanha, nenhuma referência de outros países que falam espanhol oficialmente⁵⁴ e todas as demais do Brasil.

Enquanto objetivo específico encontramos: “Adquirir noções da cultura dos povos de língua espanhola” e aqui temos alguns pontos para análise. O que são “noções da cultura”? Noções da cultura são o suficiente para o estudante ter o discernimento que aquilo não é uma variedade folclórica ou a exceção a regra e sim a regra de um determinado povo ou país? A segunda parte “povos da língua espanhola” engloba quais povos? O objeto desse trabalho é analisar a presença da latinidade nesse documento e também dos pontos decoloniais: questões étnicas, raciais e de gênero e sexualidade, que não são dissociados da decolonialidade e da América-Latina, graças a colonização, mas ainda assim me questiono, há em algum momento alguma apresentação de alguma produção africana de Guiné Equatorial no decorrer dessa disciplina ou somente lembramos dos principais países latino-americanos (Peru, Argentina, Chile e Colômbia, não necessariamente nessa ordem) nos exemplos, ou melhor, nas noções?

Quadro 5 – Ementa da disciplina de Língua Espanhola I

| | |
|--|---|
| Ementa: | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento progressivo de competência enunciativa oral e escrita; - Ênfase em fonologia, ortografia e fixação das estruturas linguísticas básicas; - Leitura e produção de textos; - Noções sobre os valores culturais dos povos de fala hispânica. |
| <p>Objetivos:</p> <p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover um ambiente favorável ao aprendizado e desenvolvimento das habilidades de produção e interpretação nas/das modalidades oral e escrita. <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir noções da cultura dos povos de língua espanhola; - Conhecer teoria referente à fonologia, ortografia e estruturas linguísticas básicas da língua espanhola básica; - Relacionar os conhecimentos adquiridos com a futura prática em sala de aula; - Produzir e interpretar discursos orais e escritos em língua espanhola, na perspectiva discursivo-dialógica. <p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crenças/discursos sobre aprendizagem de Língua Estrangeira; - Noções iniciais da língua espanhola: importância do espanhol no cenário internacional; países em que é língua oficial; variedade linguística; semelhança com a língua portuguesa; - Ortografia (alfabeto) e Prosódia (entonação); - Noções de Fonética; - Regras de acentuação; - O nome e seus modificadores e complementos: substantivos, artigos, adjetivos, demonstrativos; - O verbo e seus modificadores e complementos: verbos, advérbios e pronomes; - Conjugação verbal: formas regulares e irregulares nos tempos do Modo Indicativo; - Verbos pronominais; - Preposição e regência; - Perífrases (casos mais recorrentes); | |

⁵⁴ Falam espanhol oficialmente 21 países. Os países que possuem o espanhol como língua oficial são: Argentina, Paraguai, Uruguai, Colômbia, Peru, Chile, Equador, Bolívia, Venezuela, El Salvador, Nicarágua, Guatemala, Costa Rica, Cuba, Guiné Equatorial, Honduras, Panamá, República Dominicana, México e Espanha.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Gerúndio; - Marcadores temporais; - Conectores frasais e discursivos; - Formas de comparação e intensificação; - Pronominalização (Objeto direto, Objeto indireto) - Funções comunicativas; - Vocabulário por campo semântico de interesse dos alunos; - Gêneros textuais: resenha. |
|--|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.126).

Seguindo analisando o Quadro 7, em relação ao Conteúdo Programático, temos um tópico: “Noções iniciais da língua espanhola: importância do espanhol no cenário internacional; países em que é língua oficial; variedade linguística; semelhança com a língua portuguesa”, onde é apresentado ao neófito no curso de Letras Espanhol informações primordiais sobre a língua a qual ele trabalhará como docente nos anos posteriores, e um ponto há se questionar é o de “variedade linguística” que é interessante o trabalho, mas sempre questionável, qual variedade? Qual privilegiar, qual ocultar, qual escolher trabalhar? Essa variedade será percebida por esse estudante como possibilidade ou como exceção? São questões que infelizmente esse trabalho de dissertação não dará conta de responder, mas fica o questionamento e as reflexões para trabalhos futuros. Os demais elementos são objetos de estudos gramaticais e não são objetos desse estudo.

Já a disciplina “Língua Espanhola II” conta com 24 referências bibliográficas, sendo 8 referências da Espanha, que podem ser visualizadas em destaque feito na página 129 do arquivo anexo em *Google Drive* do PPP (página 106), 16 do Brasil e nenhuma referência de outros países que falam espanhol. A disciplina já é a segunda de uma série de quatro disciplinas que trabalharão a língua no curso e até agora não há nenhuma referência latino-americana no meio das referências que “nortearam” a ementa e seus objetivos. A ementa, disponível no quadro 8, traz “Estudo da história da língua espanhola, sua variedade e unidade na atualidade e dialetos peninsulares”, deixando genericamente “sua variedade” e deixando bem específico “dialetos peninsulares”, que são os dialetos da península ibérica.

Quadro 6 – Ementa da disciplina de Língua Espanhola II

| | |
|----------------|---|
| Ementa: | <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento dos conhecimentos da estrutura linguística em nível intermediário. - Estudo da história da língua espanhola, sua variedade e unidade na atualidade e dialetos peninsulares; - Leitura, análise e produção de textos. |
|----------------|---|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.128).

Em relação aos objetos específicos da disciplina de “Língua Espanhola II”, conforme figura 11, há um item que chama a atenção:

Conhecer o processo de evolução da língua espanhola, bem como suas variantes peninsulares e americanas, a fim de obter uma maior possibilidade de compreensão dos textos literários que serão estudados nas disciplinas subsequentes do curso de Letras/Língua Espanhola (UFMT, 2009, p.128).

Há uma relação direta feita entre “conhecer as variantes peninsulares e americanas” e “compreender os textos literários que serão estudados”. Há uma finalidade do objeto específico de se estudar as “variantes linguísticas da América Latina” como suporte para a compreensão dos textos literários e não para percepções de língua, desmitificação de preconceitos e evitar as reduções da língua a mero folclore e exceções à regra maior da língua.

Figura 11 – Objetivos específicos e Conteúdo Programático de Língua Espanhola II

| |
|--|
| <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o vocabulário e o domínio das estruturas linguísticas, em especial os modos Subjuntivo e Imperativo e demais composições verbais; - Refletir sobre os conteúdos estudados com vistas ao ensino. - Estabelecer uma relação entre os tempos verbais, de acordo com o avanço dos modos estudados. - Conhecer o processo de evolução da língua espanhola, bem como suas variantes peninsulares e americanas, a fim de obter uma maior possibilidade de compreensão dos textos literários que serão estudados nas disciplinas subsequentes do curso de Letras / Língua Espanhola. <p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modos e tempos verbais; - Modo Subjuntivo - Modo Imperativo; - Usos dos pronomes complementos (pronominalização dupla, pronominalização afetiva) - Correspondências entre os tempos e modos verbais; - Estilo direto e indireto; - Perífrases; - Elementos históricos sobre a origem do espanhol: línguas romances; - Dialeto peninsulares na atualidade e variantes linguísticas da América Latina; - Yeísmo, Seseo, Leísmo, Voseo, Gauchesco, Lunfardo, situações de bilingüismo; - Funções comunicativas; - Vocabulário por campo semântico de interesse dos alunos. - Produção de texto. |
|--|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.128).

Em conteúdo programático, visto na figura 11, temos um tópico: “Dialeto peninsulares na atualidade e variantes linguísticas da América Latina”, onde podemos ver a diferença entre os que são península: dialetos e os da América Latina: variantes linguísticas.

Já em relação a Disciplina “Língua Espanhola III”, temos 18 referências bibliográficas no total, sendo 12 referências da Espanha e 6 do Brasil, e elas podem ser visualizadas em destaque feito na página 131 do arquivo anexo em *Google Drive* do PPP (página 106), restando 0 de outros países que falam espanhol, incluindo aí os países da América Latina hispanofalantes. A ementa, como está disposto no quadro 9, nos traz três elementos e em nenhum deles há menção a nenhuma das questões decoloniais analisadas nessa dissertação.

Quadro 7 – Ementa da disciplina de Língua Espanhola III

| | |
|----------------|--|
| Ementa: | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da competência enunciativa oral e escrita; - Leitura, análise e produção de textos; - Relação entre os tempos e modos verbais. |
|----------------|--|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.130).

Ao analisarmos os objetivos específicos da ementa da disciplina de “Língua Espanhola III”, figura 12, nos surge uma dúvida ao ler o quarto item: “Desenvolver a análise de estruturas linguísticas e valores enunciativos de nativos, a partir de material autêntico, escrito e oral”, quais nativos são esses? Não seria conveniente um detalhamento dos nativos? De quais nativos da língua estamos falando? A sensação de homogeneização está explícita nesse elemento: a análise de “estruturas linguísticas”, quais são elas? As estruturas de quais nativos serão considerados para essas análises? O uso do “vos” como pronome de segunda pessoa na argentina e em alguns outros países e regiões substituindo o “tú” será visto como uma estrutura dos nativos ou será comentado apenas como apêndice ou exemplo de exceções da língua? Essa escolha muda a forma como o estudante pode conceber a Língua Espanhola e mais uma vez a decisão está na mão do docente que lecionar a disciplina.

Figura 12 – Objetivos específicos de Língua Espanhola III

| |
|---|
| <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar os conteúdos gramaticais, associando-os à futura prática em sala de aula. - Produzir e interpretar discursos orais e escritos em língua espanhola, na perspectiva discursivo-dialógica; - Enfatizar aspectos das gramáticas da língua portuguesa que têm influência na língua espanhola; - Desenvolver a análise de estruturas linguísticas e valores enunciativos de nativos, a partir de material autêntico, escrito e oral. |
|---|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.130).

Em relação à disciplina de “Língua Espanhola IV”, temos na ementa, quadro 10, o número total de 20 referências bibliográficas, sendo, mais uma vez, repleta de referências da Espanha, com 12, nenhuma referência novamente de países que falam espanhol ao redor do mundo e o restante, 8, de produção brasileira. As 12 referências da Espanha podem ser visualizadas em destaque feito na página 133 do arquivo anexo em *Google Drive* do PPP

(página 106). Temos todo um grupo de disciplinas de língua que não são contempladas com nenhuma referência bibliográfica do Sul Global, nenhuma obra sequer foi considerada na condução da criação dessas ementas, talvez, e possivelmente, não tenha sido um ato consciente, mas ainda assim isso impacta e muito em que curso o aprendente está recebendo na universidade e qual ideia de Língua Espanhola ele construirá, caso não tenha outras referências.

Quadro 8 – Ementa da disciplina de Língua Espanhola IV

| | |
|--|--|
| Ementa: | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da competência enunciativa oral e escrita; - Leitura, análise e produção de textos; - Relação entre os tempos e modos verbais. |
| <p>OBJETIVOS</p> <p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforçar o recurso a ferramentas metalinguísticas e meta-enunciativas favorecendo a construção de uma explicação didática dos processos formulativos e argumentativos na língua estrangeira em função do seu início de desempenho profissional. <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar os conteúdos gramaticais, associando-os à futura prática em sala de aula. - Produzir e interpretar discursos orais e escritos em língua espanhola, na perspectiva discursivo-dialógica; - Enfatizar aspectos das gramáticas da língua portuguesa que têm influência na língua espanhola; - Desenvolver a análise de estruturas linguísticas e valores enunciativos de nativos, a partir de material autêntico, escrito e oral. - Reconhecer a legitimidade do recurso à língua materna. - Aperfeiçoar a produção de textos em língua espanhola. <p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão: Modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo; colocação pronominal; Discurso indireto; - Verbos de cambio; - Usos de frases adverbiais; - Elementos de textualidade: coesão e coerência; - Voz passiva; - Orações de relativo; - Orações coordenadas e subordinadas. - Análise contrastiva, lexical, morfossintática e semântica entre português e espanhol; - Produção de texto por meio de gêneros. - Tradução | |

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.130).

Mais uma vez o item “desenvolver a análise de estruturas linguísticas e valores enunciativos de nativos, a partir de material autêntico, escrito e oral” está em objetivos específicos de uma disciplina, visto no quadro 10. Há a repetição do mesmo tópico, nos mostrando a importância do material autêntico, o que é indispensável para uma formação realista de língua, mas mais uma vez não temos a definição do “nativo” e nem quais “valores enunciativos” são/podem ser esses e quais “estruturas linguísticas” reconhecer como válidas e aceitáveis ou as que são exóticas e exceções. Reafirmando que um detalhamento da representatividade de língua seria interessante e resolveria essa indefinição nesse ponto do PPP.

Em “Subsídios Morfossintáticos para a Produção Enunciativa em Língua Espanhola”, disciplina que figura no PPP entre as optativas, quadro 11, que é ofertada como a única possibilidade de escolha para a área de Espanhol no ano em que abre uma lacuna no horário regular para que seja cumprida, está composta de apenas 7 referências bibliográficas, sendo 5 da Espanha, o restante do Brasil, restando 0 de outros países que falam espanhol. Essas referências podem ser visualizadas em destaque na página 134 arquivo anexo em *Google Drive* do PPP (página 106).

Quadro 9 – Ementa da disciplina de Subsídios Morfossintáticos para a Produção Enunciativa em Língua Espanhola

| | |
|----------------|--|
| Ementa: | Abordagem descritiva e prática de aspectos morfossintáticos da língua espanhola que dificultam a produção enunciativa dos falantes de língua portuguesa porque decorrem da extrema proximidade entre ambas as línguas, assim afastando os formandos do nível de correção enunciativa a que se aspira na formação de professores da língua estrangeira. Os tópicos serão considerados sobre uma base contrastiva. |
|----------------|--|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.134).

Em relação à disciplina Fonética e Fonologia em Língua Espanhola, apresentam-se 7 referências, sendo 5 da Espanha, o restante oriundas do Brasil, ou seja, há nenhuma contribuição de outros países que falam espanhol num tópico distintivo entre os usos linguísticos, os sons da língua e suas realizações. As referências da Espanha podem ser visualizadas em destaque feito na página 135 do arquivo anexo em *Google Drive* do PPP (página 106).

Quadro 10 – Ementa da disciplina de Fonética e Fonologia em Língua Espanhola

| | |
|---|--|
| Ementa: | Abordagem descritiva e prática de aspectos fonéticos e fonológicos da língua espanhola que dificultam a produção enunciativa oral dos falantes de língua portuguesa porque decorrem da extrema proximidade entre ambas as línguas, assim afastando os formandos do nível de correção enunciativa a que se aspira na formação de professores da língua estrangeira. Os tópicos serão considerados sobre uma base contrastiva. |
| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O timbre das vogais em língua espanhola. <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Vogais orais e nasais. 2. Os encontros vocálicos. <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Ditongos. 2.2 Hiatos. 3. Alguns sons com dificuldade recorrente. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. A variação oclusivo-fricativa do B, D e G. 3.2 O som do “S” e a ligação entre palavras. <ol style="list-style-type: none"> 3.2.1 O “S” aspirado. Outras variantes. 3.3 O “R”. 3.4 O “LL” e o “Y”. Variantes. 3.5 O “X”. | |

4. Encontros consonânticos: BD, MN, PT, DM, TM (ausência de som parasita).
5. Os grupos acentuais e os grupos fônicos.
6. A curva tonal em orações asseverativas e interrogativas.
7. A aliteração.

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.134).

A ementa da disciplina prevê:

Figura 13 – Ementa da disciplina de Fonética e Fonologia em Língua Espanhola

EMENTA

Abordagem descritiva e prática de aspectos fonéticos e fonológicos da língua espanhola que dificultam a produção enunciativa oral dos falantes de língua portuguesa porque decorrem da extrema proximidade entre ambas as línguas, assim afastando os formandos do nível de correção enunciativa a que se aspira na formação de professores da língua estrangeira. Os tópicos serão considerados sobre uma base contrastiva.

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.134).

Ao analisar esta ementa, nos questionamos: qual seria o padrão de correção enunciativa a que se aspira na formação de professores da língua estrangeira? Não há detalhamento de qual país ou de quais países ou de quais possibilidades reais da língua estamos falando. Isso fica para cada professor definir, deixando assim com que a preferência do professor x ou y por questões de nascimento e/ou de proximidade da família com esse ou aquele país, acabe levando os futuros docentes a considerarem essa ou aquela como a forma padrão, *Standart* da língua, desde que não seja bem trabalhada essa multiplicidade de possibilidades.

A outra disciplina analisada foi Estágio Supervisionado, na qual encontramos 20 referências, sendo 03 da Espanha, o restante do Brasil, não havendo nenhuma referência de outro país de língua espanhola. As 3 referências da Espanha estão em destaque na página 137 do arquivo anexo em *Google Drive* do PPP (página 106).

Quadro 11 – Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola

| | |
|-------------------|--|
| Ementa: | Análise dos métodos de ensino da língua espanhola e sua aplicação em sala de aula; análise de livros didáticos e pesquisas recentes sobre o processo de aprendizagem da língua espanhola em falantes de língua portuguesa. Reflexão sobre o ensino de Língua Espanhola nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir de pesquisas e levantamento da situação. Vivência de atividades docentes. |
| Objetivos: | <ul style="list-style-type: none"> - Justificar historicamente o ensino de línguas estrangeiras. - Oferecer uma visão teórico-metodológico sobre o ensino de línguas estrangeiras - Abordar estratégias metodológicas de ensino língua espanhola - Conhecer e refletir sobre a realidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e/ou privadas a partir dos PCNs. - Iniciar os estudantes no processo de planejamento do ensino e na produção de materiais didáticos. - Problematizar a função do livro didático no processo de ensino. |

- Observar e analisar aulas de espanhol; preparar e aplicar estudos desenvolvidos, produzir relatórios;etc
- Refletir a prática docente e avaliar os procedimentos.

Conteúdo programático:

UNIDADE I

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. ASPECTOS TEÓRICOS.

- Percurso histórico pela metodologia do ensino de línguas estrangeiras.
- Fundamentação teórica da metodologia atualmente prevalecente.
- Em busca de uma metodologia para o ensino de espanhol nos ensinos básico e fundamental a partir dos PCNs.
- O planejamento de ensino.
- O trabalho em sala de aula.
- Materiais didáticos. Preparação.
- A avaliação.

UNIDADE II

OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE ATIVIDADES DOCENTES.

- Levantamento de dados específicos das instituições e níveis nas escolas da comunidade.
- Observação direta de aulas de língua espanhola.
- Realização de atividades docentes.
- Avaliação das etapas.

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.135).

É importante salientar que a ausência de referências bibliográficas no PPP é um indício muito forte de apagamento do espanhol utilizado na América Latina. A quantidade de referências bibliográficas de produção intelectual oriundas da Espanha referencia aquele espanhol como o modelo a ser seguido pelos professores em formação.

[...] ainda em 2009 o Ministério da Educação assinava uma carta de intenções com o Instituto Cervantes (IC), órgão do governo da Espanha dedicado à difusão internacional da língua espanhola, em que ambos se comprometiam a estabelecer projetos de colaboração que implicavam, entre outras coisas, o apoio do IC na formação de professores e alunos, de acordo com suas ‘finalidades e recursos’; a cooperação na elaboração de material didático; a divulgação e o uso de novas tecnologias aplicadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira; ‘a difusão da existência’ dos Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) como diploma oficial expedido pelo governo da Espanha e o apoio e o seu reconhecimento por parte das autoridades educacionais brasileiras; e, por último, a difusão das atividades do IC e a aproximação cultural entre Brasil e a Espanha (Lagares, 2013, p.190).

Dessa forma, a invisibilidade da América Latina fica latente com a confirmação de ausências nas referências bibliográficas. Fica a depender de cada docente a opção por desafiar o currículo vigente como forma de inserir os conteúdos apagados pelo documento oficial.

g) Quantas disciplinas são voltadas integralmente ao espanhol da América Latina?

Apenas a disciplina, estudada no último ano do curso, de Literatura Latino-Americana, é voltada integralmente ao espanhol da América Latina, ainda que suas referências bibliográficas são predominantemente da Espanha.

Em relação às disciplinas de Língua Espanhola, não há uma disciplina nem que seja de 72h, um semestre, tratando apenas de América Latina, sobrando apenas para subtópicos isolados para o trabalho de “variedades linguísticas” e objetivos bem delimitados de aprendizado.

Ainda que nos faltem referências bibliográficas da América Latina e também disciplinas específicas de história, cultura, e tópicos específicos que aclarem a importância do trabalho com essa temática para a Língua Espanhola, nas questões do Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), segundo estudos da professora Marcia Paraquett (2018), para a resolução das mesmas há a necessidade de se haver um conhecimento prévio bem específico em relação a história e cultura dos povos hispano latinos, como deixa claro em:

Isso me leva a reforçar a necessidade dos estudos históricos e culturais formarem parte dos conteúdos das disciplinas de língua espanhola na educação básica, não só porque se tornam imprescindíveis à aprovação no ENEM, como permitem o acesso a conteúdos que explicam nossas idiossincrasias latino-americanas (Paraquett, 2018, p. 93).

Como estamos estudando em um curso de formação de professores e o estudante após o Ensino Médio é direcionado ao ingresso a uma universidade e grande parte das universidades públicas do nosso país possuem como ingresso o ENEM, seria essencial que esse tópico fosse trabalhado na universidade e repassado no Ensino Básico também, o que leva a adequações de conteúdos no currículo, não apenas da Universidade, mas de todo o Sistema Educacional.

h) Temas decoloniais

Também nos ocupamos de analisar se o documento fazia menção a temas decoloniais e seus campos semânticos, como étnico, racial, gênero e sexualidade. Em relação aos resultados, temos que:

- a) “étnico” – nenhuma menção ao longo de todo o documento.
- b) “raciais” “raça” – nenhuma menção ao longo de todo o documento.
- c) “gênero” e “sexualidade”: houve menções.

Como parte da perspectiva decolonial, considerando o histórico de invasões, genocídios presentes na construção dos países de língua espanhola da América Latina, esperava-se que conceitos como etnia e raça fossem aparecer no documento regulamentador do curso de

formação de professores de espanhol aqui analisado. Ainda mais se considerando as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e notas técnicas do CNE. No entanto, esta gritante invisibilidade comprova o quão distante o documento analisado está das questões decoloniais, da promoção de um currículo integrador e da formação docente voltada às questões emergentes da língua espanhola falada na América Latina.

Em relação ao termo “Gênero”, houve ocorrências no sentido do termo em Linguística Textual, como gênero textual ou gêneros do discurso. Ou seja, mais um apagamento sinalizado no documento. Esta invisibilidade acentua a distância do documento de questões socioculturais pungentes, ainda mais quando se vivencia dados como as taxas de feminicídio, homofobia e transfobia e violência doméstica contra mulheres crescentes na América Latina como um todo.

Como as ocorrências de gênero não correspondem ao universo semântico pretendido neste estudo, não mostraremos os exemplos das 46 ocorrências encontradas.

Já em relação ao termo “Sexualidade”, foram encontradas quatro ocorrências, todas elas dentro da disciplina de “Introdução à Filosofia”, disciplina optativa que é ofertada pelo curso de Filosofia, ou seja, não foi elaborada e escrita pela comissão de docentes do curso de Letras Português/Espanhol. Esta disciplina só é ofertada aos estudantes de Letras caso existam vagas remanescentes.

Figura 14 – Ementa da disciplina optativa de Introdução à Filosofia

| |
|---|
| <p>INTRODUÇÃO A FILOSOFIA (72 horas)</p> <p>EMENTA Com base nas pesquisas genealógicas desenvolvidas por Michel Foucault estudar o modo como os seres humanos são individualizados e se transformam em sujeitos na modernidade. Caracterizar essa individualidade em sua constituição como objeto do saber e resultado das relações de poder, e como sujeito de uma identidade que assume como própria.</p> <p>PROGRAMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoria-da Soberania e Poder Disciplinar. • Hipótese Repressiva e Biopoder. • A Disciplina como Estratégia Política: "a constituição do indivíduo moderno como objeto dócil e útil". • Biopoder e dispositivo da sexualidade: A constituição do indivíduo moderho como sujeito de uma sexualidade. |
|---|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.140).

Duas ocorrências estão no programa da disciplina e duas estão na Bibliografia Básica:

Figura 15 – Bibliografia básica da disciplina optativa de Introdução à Filosofia

| |
|---|
| <p>BIBLIOGRAFIA BASICA</p> <p>FONSECA, Márcio Alves. Michel Foucault o a Constituição do Sujeito. São Paulo: EDUC, 1995. (pp. 40-94)</p> <p>Textos de Foucault:</p> <p>FOUCAULT, M. Poder-corpo. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.</p> <p>_____. Soberania e Disciplina. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.</p> <p>_____. Genealogia e Poder. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.</p> <p>_____. Não ao Sexo Rei. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.</p> <p>_____. Sobre a História da Sexualidade. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.</p> <p>_____. Verdade e Poder. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.</p> <p>_____. O olho do poder. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.</p> <p>_____. Sobre a prisão. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal - 19934.</p> <p>_____. A Verdade e as Formas Jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 1996 (1°, 4 e 5 conf.)</p> <p style="text-align: right;">140</p> <hr/> <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO INSTITUTO DE LINGUAGENS DEPARTAMENTO DE LETRAS COORDENAÇÃO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS</p> <p>_____. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1995 (III e IV partes)</p> <p>_____. História da Sexualidade I. A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977 (IV e V partes)</p> |
|---|

Fonte: PPP do curso de LETRAS (2009, p.140).

Estas ocorrências também podem ser incluídas no rol de invisibilidades, já que não foram elaboradas ou pensadas pelos docentes do curso de Letras Português/Espanhol para os docentes em formação pelo curso e documento PPP.

Da mesma forma que gênero não foi contemplada, o termo sexualidade também foi silenciado do currículo neste caso. Sua ausência deixa aberta a lacuna para a discussão de temas contemporâneos dos estudos culturais que atravessam diretamente a didática do ensino de línguas, na perspectiva decolonial. O termo sexualidade é um tema sensível e que merece maior aprofundamento e debate teórico e não o foi feito por essa pesquisa, mas que merece e precisa ser debatido, tanto sua inclusão em discursos, como em realidades e em normativas.

Dessa forma, estes dados deixaram claro que o documento em análise neste estudo não privilegiou temas decoloniais na sua produção, o que pode acarretar o apagamento destes temas na execução da sala de aula. Estas invisibilidades deixam espaço para pesquisas futuras, como se a atuação docente ou projetos de extensão ou pesquisa atualmente privilegiam estes temas ou mantém a hegemonia colonial constantemente presente no documento como um todo.

Caso o PPP se atualize, como está previsto para acontecer, seria interessante confrontar os dados aqui apresentados com o novo documento. Outra forma de confronto desses dados seria avaliar a prática pedagógica exercida, se está disciplinada pelo PPP ou se temos docentes que desafiam o PPP com práticas pedagógicas indisciplinadas (Moita Lopes, 2003).

De maneira geral, é possível afirmar que a construção de um currículo não se dá sem uma construção ideológica de base. No caso deste documento, esta base ideológica não foi o decolonial. Assim, concordamos com Darcy ribeiro quando este nos diz:

Somos o Povo Latino-Americano, parcela maior da latinidade, que se prepara para realizar suas potencialidades. Uma latinidade renovada e melhorada, porque revestida de carnes índias e negras e herdeira da sabedoria de viver dos povos da floresta e do páramo, das altitudes andinas e dos mares do sul. (Darcy Ribeiro, 2010, p.111)

Esta mensagem renova nossas esperanças de que o próximo documento curricular consiga abarcar temas decoloniais em seu texto como práticas possíveis na Educação brasileira, promovendo reflexões e inclusões tão necessárias ao fazer democrático.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou o documento estrutural do curso de licenciatura em língua portuguesa e espanhola da Universidade Federal de Mato Grosso, chamado Projeto Político Pedagógico. A pesquisa surge a partir de vivências como graduando, como extensionista, pesquisador e participante das práticas didáticas e pedagógicas do curso de Espanhol por mais de 5 anos, nesta Universidade. Elegemos como pergunta norteadora o questionamento: Como a língua espanhola aparece no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso? Ou seja, se há ou não a presença das vozes do sul, decolonialidade, ainda que estejam ou não normatizadas, no processo formativo ofertado pelo PPP do curso?

Para responder a estas perguntas, adotamos como objetivo geral averiguar se há ou não a presença das vozes do sul, ainda que estejam ou não normatizadas, como processos formativos decoloniais no PPP de Letras Português/Espanhol da UFMT. Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos, quais sejam:

- a. Analisar o documento PPP vigente para o curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol da UFMT
- b. Identificar a presença de vozes decoloniais, ou seja, a visibilidade ou não do espanhol da América Latina no PPP a partir de critérios como o espaço da língua espanhola no documento, qual língua foi privilegiada no documento, quais autores presentes nas ementas, disciplinas voltadas ao espanhol da América Latina;
- c. Identificar os temas decoloniais como etnia, raça, gênero e sexualidade no documento.

Em relação ao objetivo específico, a) Analisar o documento PPP vigente para o curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol da UFMT, esta dissertação mostrou que o documento⁵⁵ analisado contém 429 páginas, porém apenas 25 são destinadas à Língua Espanhola. Não constam no documento partes teóricas que discutem a definição de língua, ou variedades linguísticas. O documento se ocupa principalmente do rol de ementas das disciplinas obrigatórias e optativas, quadros de horas e atividades curriculares. Estes revelaram que há uma oferta equilibrada em termos de horas de ensino para os estudantes, no entanto, a relação de

⁵⁵ Considerando que o PPP analisado refere-se a quatro cursos de licenciatura, Português-Literatura, Português-Inglês, Português-Francês e Português-Espanhol.

disciplinas ofertadas por semestre/ano é bastante engessada, não oferecendo muita flexibilidade aos educandos.

Em relação às disciplinas do PPP, de um total de 31 disciplinas no curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, apenas 10 disciplinas são exclusivamente voltadas à Língua Espanhola, ou seja, à formação pedagógica em língua espanhola e suas literaturas.

Para responder ao objetivo específico b) Identificar a presença de vozes decoloniais, ou seja, a visibilidade ou não do espanhol da América Latina no PPP a partir de critérios como o espaço da língua espanhola no documento, qual língua foi privilegiada no documento, quais autores presentes nas ementas, disciplinas voltadas ao espanhol da América Latina; foi elaborado um quadro de oito perguntas, que, pela análise do documento, revelaram que não há no documento nenhum capítulo ou divisão específica dedicada à língua espanhola. O que consta no documento é o rol de disciplinas e ementas, sendo que não há descrição do curso, quais os objetivos de formação do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, qual ou quais as concepções de “língua” as quais o curso se filia, nem ao menos identificação se a Língua Espanhola será entendida e ensinada como língua estrangeira ou língua adicional.

Confirmando este apagamento visível, a palavra espanhol aparece no documento 122 vezes, em relação às 392 ocorrências da palavra português/portuguesa, em referência à língua. Este dado nos revela que mesmo o curso sendo de formação de docentes para atuar em língua espanhola, por ser uma habilitação dupla, a presença da língua portuguesa é mais marcante que a da língua espanhola. O mesmo ocorreu com a análise de aparição dos termos “América Latina”, “Latinoamérica”, com apenas 31 ocorrências em todo o documento. Este dado sinaliza o apagamento do espanhol, cultura e literaturas latino-americanos no documento, o que implica no objetivo geral deste estudo.

Em relação ao referencial bibliográfico que serviu de base para as disciplinas e formação intelectual dos estudantes, o cenário revelado pelo documento é entristecedor. Das disciplinas analisadas, ao todos 10, todas têm referências espanholas continentais, apenas três disciplinas apresentam referências de autores da América Latina. Esta invisibilidade alcança o nível epistemológico e responde ao pensamento colonial eurocêntrico, para o qual a intelectualidade se constrói homogeneamente na Europa. O mesmo resultado se encontra na análise sobre a quantidade de disciplinas voltadas integralmente ao espanhol da América Latina, quando apenas uma disciplina realiza este feito.

Estes resultados nos levam ao objetivo específico c) Identificar os temas decoloniais como etnia, raça, gênero e sexualidade no documento. Foram eleitos quatro temas decoloniais, étnico,

raciais, gênero e sexualidade. Nenhum dos temas foi contemplado correspondentemente ao previsto pelo corpo teórico do estudo no documento. As ocorrências encontradas não se referiam ao campo semântico adotado ou não foram elaboradas ou escritas por membros do curso de Letras Português/Espanhol.

Estes resultados nos permitem retomar a pergunta suleadora do estudo, como a língua espanhola aparece no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso? Ou seja, se há ou não a presença das vozes do sul, decolonialidade, ainda que estejam ou não normatizadas, no processo formativo ofertado pelo PPP do curso? A língua espanhola aparece no documento analisado como a língua de instrução para as aulas e também como a língua de referência para as práticas pedagógicas. A variedade de espanhol eleita para o documento é a continental, ou seja, da Espanha, especificamente Madri. O documento não referencia o espanhol diverso falado, ensinado, cultivado na América Latina. Não há vozes do sul ou temas decoloniais presentes do texto.

Estamos, ou deveríamos estar, em um momento de reavaliação do projeto educacional colonial do qual somos produto, buscando desenvolver novas formas de conhecimento e compreensão do mundo. Essa revisão inclui a necessidade de repensar e reformular o currículo, que se destaca como uma questão fundamental nesse processo de construção de novas epistemologias e ontologias.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras Português e Espanhol e Respektivas Literaturas não explicita nenhum dos temas decoloniais privilegiados como análise, o que se percebe é uma preocupação em relação ao perfil do profissional a ser formado pelo curso, mas, por não ter uma definição clara em relação ao que são estes profissionais acaba-se criando ambiguidades para este perfil e, por conseguinte, a estrutura curricular fica empobrecida frente a questões contemporâneas com as quais o futuro profissional pode se deparar em sala de aula.

O texto apresenta fragmentações que tentam por ora dar conta da formação do professor de Português, ora dar conta da formação deste professor de Espanhol, e por fim, e sendo assim pode não conseguir formar com equivalência justa nem a um, nem a outro, considerando-se a perspectiva decolonial.

Notou-se também, um esforço do grupo responsável pela elaboração do PPP para que esta construção fosse coletiva, com a participação de todos: professores, departamentos, alunos e Conselho de Curso. Mas, como pudemos notar, não houve contemplação das diversidades inerentes ao tema do curso, a língua espanhola e suas diversidades. Ao fazer isso, o PPP deixa

claro que não há espaço para as vozes sulistas e temas decoloniais em seu texto e por conseguinte às práticas que dali decorrem.

Uma perspectiva interessante seria contribuir mais ainda com a área de estudos da Linguística Aplicada ampliando este estudo, com a inserção das vozes dos sujeitos afetados, como educadores e estudantes. Avaliar as práticas pedagógicas disciplinadas ou não pelo PPP seria uma forma de entender se a formação está respondendo ou não à perspectiva decolonial. Da mesma forma, ouvir os relatos dos estudantes poderia nos fornecer dados a respeito das lacunas do currículo frente às vivências na língua espanhola, ainda mais quando se considera a quantidade de parcerias internacionais que a UFMT estabelece com países vizinhos falantes de Espanhol.

Este estudo pretendeu avaliar o PPP dentro da perspectiva decolonial crítica e da Linguística Aplicada. Assim, o que se pode concluir é que há muitos espaços abandonados no currículo que poderiam ser preenchidos pelas vozes do sul, abraçando a diversidade constitutiva da América Latina, e promovendo uma formação docente e intelectual mais voltada à justiça social e à igualdade e que são necessários mais estudos, debates e aprofundamentos por outros pesquisadores dos temas decoloniais presentes ou não nesses documentos normativos e formadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA DE, J.L.V. **Projeto Pedagógico**: uma tarefa coletiva. In: CIRCUITO PROGRAD: O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO POR VOCÊ? 3. 1995, São Paulo. Anais...”, 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 11- 19.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Ed. Pontes, 2007.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Currículo e poder**. Educação e realidade, 14 (2), 1989: p.46-57.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 5.230, de 26 de outubro de 2023**.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023. Acesso em: 10 nov. 2023.

_____. **Decreto nº 5.626/2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência, 2005. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/decreto_5626_2005.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: conhecimentos de espanhol. Brasília, DF, 2006a.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

_____. **Parecer CNE/CES nº 1.137/99**, aprovado em 23 de novembro de 1999 - Encaminha reflexões sobre Parecer CES 376/97, que responde consulta quanto à obrigatoriedade da oferta de Educação Física no ensino superior. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1137_99.pdf. Acesso em: 10 jan 2024.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56ªed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CALVET, L.-J. **As Políticas Linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Tradução de Carol Correia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contramulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>. Acesso em: 10 out. 2023.

COOPER, R. L. **Language Planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CRYSTAL, D. Glossary (Language Planning). In: Bright, W. (ed.). **International encyclopedia of Linguistics**: v. 4. Oxford: Oxford University Press, 1992.

DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V. L. **Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola**: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C.S.; GOETTENAUER, E. de M. C. (coord.) **Espanhol: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v.16)

FUSARI, J.C. **O Projeto Político-Pedagógico nos Cursos de Graduação**. In: **CIRCUITO PROGRAD: O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO POR VOCÊ?** 3. 1995, São Paulo. Anais... 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 102- 107.

GANDIN, D. A; GANDIN, L. A. **A proposta pedagógica e outras ferramentas**. In: _____. (Org.) **Temas para um projeto político-pedagógico**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.13-37.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia radical. Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HORNBERGER, N. H. Frameworks and models in language policy and planning. In: T. Ricento (ed.), **Language Policy: Theory and Method**. Malden UK: Blackwell, 2006.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF Jr. R. B. **Language Planning**: from practice to theory. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (org.) **A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Fátima Roberto (Org.). **Diversidade sociocultural em Mato Grosso**. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARIN, A.J. **Projeto Pedagógico**: um elemento estratégico para política de educação. In: **CIRCUITO PROGRAD: O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO POR VOCÊ?** 3. 1995, São Paulo. Anais... 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 76-83.

MASETTO, M. T. **O docente do ensino superior e o projeto político pedagógico.** In: **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003, p. 59-63.

MATOS, D. Decolonialidade e Currículo: Repensando práticas em Espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MATOS, D.; PARAQUETT, M. (org.) **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol.** Salvador: EDUFBA, 2018.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea – Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Fabrício, B.F. [et al.]; MOITA LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz de Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (orgs.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D.A. (Org.) **Política Linguística e ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Org.) **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to Language Policy: theory and method.** Malden: Blackwell Publishing, 2006.

RUIZ, R. **Orientations in Language Planning.** In: McKay, S. L.; Wong, S.-L. C. (eds.). **Language diversity: problem or resource?** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1988.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. **Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil.** In: Gragoatá. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, n. 1 (1996). Niterói: EdUFF, 2012.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy.** London: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches.** London: Routledge, 2006.

SILVA, Elias Ribeiro da Silva. **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos.** In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(52.2): 289-320, jul./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPOLSKY, B. *Language Policy.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

VALE, J. M. F. **Projeto pedagógico como projeto coletivo.** In: **CIRCUITO PROGRAD: O PROJETO PEDAGÓGICO DE SEU CURSO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO POR VOCÊ?** 3. 1995, São Paulo. Anais..., 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 2-10.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho Universitário. **Resolução Consuni nº 8 de 2018.** Aprova a Política Linguística da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: Conselho Universitário, 2018.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (De)colonial: Reflexiones Latinoamericanas.** Quito: Ediciones Aloya-Yala, 2005.

WILEY, T. G. *Language Planning and Policy.* In: McKay, S. L.; Hornberger, N. H. (eds.). *Sociolinguistics and language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YOUNG, Michael. **A propósito de uma sociologia crítica da educação.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, 67 (157), 1986: p.532-537)

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

ZOLIN-VESZ, Fernando; NOGUEIRA, Viviane Braz. Índio raiz versus índio nutella: estigmas e marcas identitárias sobre estudantes indígenas de uma universidade pública no Brasil. In: RIBEIRO, Joyce O.S.; BRÍCIO, Vilma N. De; FERNÁNDEZ, Maria Vitória Carrera (Orgs.) **Identities: sujeitos e espaços outros.** Porto Alegre: Editora Fi, 2019, pp. 135-142.

ANEXOS

Link para acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso de Letras – UFMT – 2009 – em vigência e analisado nessa pesquisa:

https://drive.google.com/file/d/1YVLT-5w1C1WcOdE3_9aYXBgsdaVJfzWC/view?usp=drive_link