

# *Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Professores em Serviço sobre Língua(gem) em um Curso de Formação Continuada*

CREENCIAS, SUPUESTOS Y CONOCIMIENTOS DE PROFESORES DE LENGUAS EN SERVICIO SOBRE LENGUA(JE) EN UN CURSO DE FORMACIÓN CONTINUADA

Ana Cristina Biondo **SALOMÃO\***  
Carla Mayumi **MENEGHINI\*\***

**Resumo:** O cenário atual de globalização e comunicação intercultural traz impacto significativo para a maneira como entendemos a relação entre língua e sociedade. Gera, também, para o ensino de línguas, a necessidade de o professor compreender suas crenças, pressupostos e conhecimentos (WOODS, 1996) em relação à língua que ensina, uma vez que ele é um importante agente na orquestração da interação de várias histórias de vida e horizontes de entendimento por meio de sua prática pedagógica. Neste artigo, apresentamos e discutimos os resultados de duas pesquisas de doutorado (SALOMÃO, 2012; MENEGHINI, 2013), conduzidas em um mesmo contexto de um curso híbrido (presencial/virtual) de formação continuada, em relação às crenças dos professores sobre as variedades geolinguísticas do espanhol. Ponderamos que a questão da escolha por uma variedade está muitas vezes relacionada às concepções estruturais de língua, assim como está imbricada por uma tessitura de fatores que demonstram falta de consciência das vozes das quais os professores se apropriam para justificar suas opções teórico-metodológicas. O desafio que se coloca para a formação de

---

\* Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos na UNESP – São José do Rio Preto. Professora assistente doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara. Contato: ana.salomao@fclar.unesp.br.

\*\* Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos no IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto. Professora de espanhol na Fundação Educacional São Carlos (FESC) e na FCLAr /UNESP (Araraquara). Contato: carlameneghini@yahoo.com.br.

professores, então, nos parece ser o de auxiliá-los no desenvolvimento de consciência crítica, promovida pela reflexão sobre suas crenças sobre língua(gem), a partir de experiências que possam levá-los a (re)conhecer suas escolhas por determinada variedade linguística.

**Palavras-chave:** Crenças de professores de línguas. Variedades linguísticas. Reflexão.

**Resumen:** El escenario actual de globalización y comunicación intercultural impacta de modo significativo la manera como entendemos la relación entre lengua y cultura. Genera, igualmente, para la enseñanza de lenguas, la necesidad del profesor comprender sus creencias, supuestos y conocimientos con relación a la lengua que enseña, porque él es un importante agente para la articulación de la interacción de muchas historias de vida y horizontes de entendimientos a través de su práctica pedagógica. En este artículo, presentamos y discutimos los resultados de dos investigaciones (SALOMÃO, 2012; MENEGHINI, 2013), que se llevó a cabo en un mismo contexto de curso de formación continuada de profesores (presencial/virtual), acerca de las creencias de los profesores sobre las variedades geolingüísticas del español. Consideramos que la cuestión sobre la elección de una variedad está, muchas veces, relacionada con las concepciones estructuralistas de lengua y también está intercalada por una tesitura de factores que demuestran la falta de conciencia de los profesores sobre las voces que ellos se apropian para justificar sus opciones teóricas y metodológicas. Así pues, nos parece que el reto para la formación de profesores está en ayudarlos en el desarrollo de la conciencia crítica, promovida por la reflexión sobre sus creencias en cuanto al lengua(je), partiendo de las experiencias que puedan llevarlos al (re)conocimiento de sus elecciones por alguna variedad lingüística.

**Palabras-clave:** creencias de profesores de lenguas; variedades lingüísticas; reflexión.

## Introdução

Vozes de autores contemporâneos, como Rajagopalan (2003), Risager (2006), Kumaravadivelu (2006, 2012), entre outros, apontam para a necessidade de se pensar o ensino de línguas sob uma perspectiva global e local, que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos e apreende o

caráter político das relações entre língua, cultura e sociedade. Desse modo, a perspectiva que deve subjazer à nossa prática pedagógica como professores de línguas deve ser a promoção de ações que objetivem oferecer aos aprendizes uma formação como indivíduos capazes de interagir com pessoas que possuem outros modos de pensar e agir. O desafio que se impõe para o ensino de línguas nesse cenário, segundo nossa compreensão, está ligado justamente à conscientização sobre crenças, pressupostos e conhecimentos dos professores em relação à língua-cultura que ensinam.

O construto BAK (*beliefs, assumptions, knowledge*), proposto por Woods (1996), já apontava para a dificuldade de se separar *crenças, pressupostos e conhecimento*, tratando-os como proposições inter-relacionadas usadas por professores no processo de tomada de decisão em sua prática docente. Concordamos com o autor que tal construto se desenvolve por meio das experiências prévias como aluno e como professor, evoluindo em face de conflitos e inconsistências, ganhando profundidade e amplitude conforme variados eventos são interpretados e refletidos.

Nessa perspectiva de conscientização das crenças, pressupostos e conhecimento dos professores em relação à língua e à cultura que ensinam, torna-se necessário compreender algumas questões embutidas em nossa prática pedagógica. No caso específico do espanhol, foco deste artigo, a compreensão do lugar que ocupam as variedades geolinguísticas no imaginário dos professores brasileiros de espanhol como língua estrangeira é essencial porque, quando surgem discussões em cursos de formação de professores em serviço sobre qual variedade ensinar, ainda é possível notar que o consenso é ensinar a variedade peninsular<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Explicitamos que ao utilizarmos esses termos generalizantes, não acreditamos na dicotomia variedade espanhola, peninsular, europeia, etc. *versus* variedades hispano-americanas ou variedade argentina, uruguaia, etc., ou espanhol da Espanha *versus* espanhol da Hispano-América ou espanhol da Argentina, Uruguai, etc. e também temos consciência em relação à diversidade linguística e cultural existente nos países hispano-falantes. Porém, assim como sugere Paraquett (2013), é fundamental discutir tal realidade, porque, quando alguém a ela se referir, pode levar à equivocada compreensão de termos que tratam de uma unidade nessas diversidades; também percebemos que o uso dos termos variedade espanhola, argentina, etc., ou espanhol da Espanha, Argentina, etc. permite outra compreensão errada, esta relativa à falta de diversidade na Espanha, na Argentina, etc.. Assim, a utilização deles ocorre somente para facilitar a discussão.

Nossa afirmação se fundamenta nos resultados de duas pesquisas (SALOMÃO, 2012; MENEGHINI, 2013), conduzidas em um mesmo contexto de um curso híbrido (presencial/virtual) de formação continuada, no qual nos deparamos com as seguintes afirmações de professores em serviço: “O ‘verdadeiro’ espanhol é aquele falado na Espanha”, “O espanhol da Espanha é mais fácil de entender que o espanhol argentino”, “O espanhol da Espanha é o padrão e os outros são repletos de particularidades que dificultam a comunicação”, “O espanhol estandar, que tem como base o espanhol peninsular, seria uma espécie de espanhol padrão a ser utilizado para o ensino e aprendizagem visando à comunicação.”

A questão que colocamos como parte fundamental para o ensino e aprendizagem de línguas é o da tentativa de desconstrução das crenças, pressupostos e conhecimentos de professores sobre língua e linguagem, de modo a levá-los a perceber as distintas vozes das quais se apropriam, muitas vezes sem fazer uma reflexão sobre o confronto dos interesses individuais e coletivos nelas presentes, ademais das esferas sociais, econômicas e políticas envolvidas na escolha de uma determinada variedade a ser ensinada no âmbito escolar.

Neste artigo, primeiramente, trazemos uma revisão teórica sobre o conceito de crenças, na qual apresentamos também nossa definição de tal construto. Posteriormente, apresentamos parte da análise dos dados das pesquisas supracitadas, na qual discutimos as crenças dos professores sobre as variedades linguísticas do espanhol. Por fim, tecemos as considerações finais e apontamos para encaminhamentos que possam nos auxiliar a enfrentar alguns dos desafios suscitados na educação linguística na atualidade, mormente aqueles relacionados ao preconceito linguístico (RAJAGOPALAN, 2003).

## **1 Crenças, Pressupostos e Conhecimentos na Formação de Professores de Línguas**

Kumaravadivelu (2012) adverte que os programas de formação de professores de línguas precisam encorajar seus professores a refletirem sobre como construir e reconstruir as suas práticas docentes, bem como sugere que tais programas necessitam rever sua proposta de formação. Tal revisão dos programas é relativa à crítica que faz por ainda priorizarem métodos e técnicas, acentuarem a dicotomia entre teoria e prática e intensificarem o processo de marginalização dos contextos locais, ao desconsiderá-los. Desse modo,

recomenda que os programas precisam relativizar a importância dos métodos, desmitificando-os, desconstruindo seu conceito por meio de suas limitações, fortalecendo a ideia de se libertar deles, de se refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, além de propor o reconhecimento dos conhecimentos práticos dos professores e de os incentivar à teorização.

Portanto, o papel do professor formador passa a ser o de levar os professores ao reconhecimento de suas crenças, por intermédio da reflexão, que é concebida como uma prática contrária àquelas práticas que envolvem os professores passivamente. Tal prática reflexiva engloba a conscientização de que os professores precisam exercer papel ativo, como produtores de novos conhecimentos e não como meros reprodutores de conhecimentos produzidos por outros (ZEICHNER, 2008).

Uma vez que as opiniões do professor sobre sua vida profissional determinam o seu alinhamento às tendências educacionais e guiam as suas decisões, a compreensão de crenças, pressupostos e conhecimentos dos professores em relação à língua que ensinam é fundamental para que possamos compreender o que eles acreditam ser desejável no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Kumaravadivelu (2012) sobre a importância de o professor se reconhecer baseado na proposição de que não se pode separar o professor de seu ensino – seria como separar o dançarino de sua dança. O professor, para o autor, ensina de acordo com quem ele é, daí a necessidade de ter consciência de sua identidade, de suas crenças e de seus valores.

O autor conceitua crenças como forças direcionadoras, interpretações, convicções conscientes ou inconscientes sobre o valor de verdade de algo. Elas são adquiridas de maneiras diversas, por meio de laços familiares, experiências pessoais, transmissão cultural e são usadas como um filtro no qual os novos encontros e as novas experiências são introjetadas, interpretadas, compreendidas e absorvidas. Assim, a compreensão delas é primordial, já que possibilita compreender o que o professor entende como relevante em sua prática pedagógica.

Do mesmo modo, Borg (2006, p. 272) engloba crenças no termo “cognição de professores” para designar as “complexas redes de conhecimento, pensamentos e crenças, orientadas pela prática, personalizadas e sensíveis ao contexto, nas quais os professores de línguas inspiram seu trabalho”. O autor explica que sua pesquisa sobre cognição de professores examina o que professores de línguas pensam, sabem e acreditam sobre qualquer aspecto de sua prática.

Tomamos, também, como fundamental a definição de Barcelos (2006, p. 18), que descreve crenças como

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Nossa definição de crenças tem como base as definições apresentadas, principalmente no que tange à visão integrada de crenças, pressupostos e conhecimentos de Woods, que também é base da definição de Borg, e o entendimento de Barcelos de crenças como dinâmicas, contextuais e socialmente (re)construídas através da interação. Além disso, nos inspiramos nas definições de Alanen (2003), com enfoque sociocultural, e Dufva (2003), por meio de uma perspectiva bakhtiniana, que caracterizam crenças como instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.

Baseando-nos em tais referenciais, definimos crenças de professores de línguas como formas de pensamentos, pressupostos e conhecimentos que os professores têm sobre seu objeto de ensino e aprendizagem, que são formadas e reformuladas durante suas vidas, baseadas em experiências individuais e coletivas, e segundo as quais valoram e interpretam o mundo, constituindo-se, assim, como construtos sociais contextualmente situados e dinâmicos que medeiam sua prática.

Além disso, acreditamos ser fundamental observar a relação entre crenças e valores morais (KUMARAVADIVELU, 2012), lembrando que neles estão embutidos o ambiente social preexistente e a língua, tendo a cultura papel crucial na formação desses valores. O professor aqui é percebido como um agente moral e o seu agenciamento moral se revela de modos diversos, desde a escolha do material didático até a maneira como as atividades de sala de aula são organizadas, passando inclusive pelas relações cultivadas com os alunos e pelas respostas dadas aos conflitos gerados.

Por conseguinte, o papel do professor e sua responsabilidade são confrontados a todo momento, o que gera a necessidade de consciência crítica e de rever o seu ensino sempre, interrogando-se, analisando-se e analisando a

multiplicidade dos contextos e compreendendo, por meio de seu agenciamento moral, as questões embutidas no ensino da língua alvo. É por intermédio dessa conscientização que ele passa a compreender melhor a sua identidade, as suas crenças e os seus valores.

Esse questionamento sistemático possibilita a interpretação de seu ensino, encontrando caminhos que desafiam as forças sociais e históricas. O desenvolvimento dessa consciência sociopolítica maximiza as oportunidades de aprendizagem em sala de aula, como também permite a sua transformação como professor.

## 2 As Pesquisas

Nossa escolha por um desenho de pesquisa qualitativa para nossas investigações se deveu ao nosso entendimento da realidade como complexa e constituída por sujeitos e suas subjetividades, que dificilmente poderia ser captada de modo válido e confiável por métodos quantitativos. A adoção da orientação etnográfica se justifica por nossa concepção epistemológica sobre a natureza do conhecimento como construção na qual as “percepções subjetivas sobre os eventos sociais pesquisados são cruciais para sua efetiva compreensão” (SOUZA, 2005/2006, p. 171), em oposição a orientações experimentais, na qual se isolam os fenômenos dos sujeitos e se busca controlar variáveis, e por nossa compreensão da formação do professor de línguas como um evento socialmente construído, inseparável do contexto, das circunstâncias e das interações na qual ocorre.

Os dados das pesquisas foram coletados durante os meses de maio a setembro de 2009, durante o curso de extensão “Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em *Tandem*”, oferecido por professores e alunos de pós-graduação de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo aos professores de língua espanhola da rede pública do CEL (Centro de Estudos de Línguas) de São José do Rio Preto, Nova Granada, Assis e Palmital. O curso contou com 32 horas de duração, sendo 16 horas de aulas presenciais em dois diferentes campi de tal universidade, interligados por videoconferência, e 16 horas de prática de teletandem com parceiros estrangeiros. Os objetivos do curso de extensão foram: (i) refletir acerca das fundamentações teóricas, das práticas e das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem*; (ii) discutir a formação

do professor para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem* e as possíveis práticas de gerenciamento e mediação.<sup>2</sup>

Durante os meses nos quais o curso ocorreu, os professores realizaram sessões de teletandem pareados com professores uruguaios e argentinos (a maioria professores de português como língua estrangeira) por meio de comunicadores instantâneos na internet (*Skype* ou *ooVoo*). As sessões de teletandem poderiam ser feitas pelos professores em suas casas ou nos laboratórios de Teletandem nos campi da universidade. Eles ainda participaram regularmente de atividades virtuais no ambiente TelEduc, em um curso criado especialmente para o projeto de extensão, como portfólios, atividades, bate-papos e fóruns de discussão, nos quais foram discutidos os assuntos tratados nas aulas presenciais e questões relevantes da prática de Teletandem.

Dos 22 participantes brasileiros, 12 eram de São José do Rio Preto e Nova Granada, sendo que todos eles trabalhavam no CEL (Centro de Estudo de Línguas) na rede pública, como professores de espanhol como língua estrangeira, à época do curso. Os participantes de nossas pesquisas<sup>3</sup> foram os oito, dentre estes 12, que concluíram o curso de extensão, e um não concluinte (Pablo), que teve uma participação expressiva e chegou até quase a fase final. Os outros três participantes não concluintes não foram considerados, uma vez que desistiram do curso em fase inicial, não havendo, portanto, geração de dados suficientes para incluí-los.

Todos os participantes eram graduados em Letras, sendo que sete se formaram em universidades públicas e dois em universidades particulares. Metade deles já fez curso de língua espanhola e/ou ensino de língua espanhola no exterior, principalmente na Espanha, e todos lecionavam no CEL, sendo que cinco deles o faziam há cerca de 20 anos, desde sua graduação.

---

<sup>2</sup> Teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) é uma modalidade de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a distância, que objetiva colocar pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, por meio de recursos de comunicação síncrona na internet, como o *Skype* ou *Oovo*, para aprenderem a língua um do outro. Para mais informações ver: <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>.

<sup>3</sup> Todos os nomes usados são fictícios, para manter preservadas as identidades dos participantes de pesquisa. Eles assinaram um termo de consentimento para o uso dos dados.

### 3 Crenças, Pressupostos e Conhecimentos sobre as Variedades do Espanhol

Em relação às crenças desses professores sobre a língua espanhola, fica bastante claro que elas derivam do fato de que muitos deles tomam língua como um sistema fechado, estático e homogêneo. Essa concepção de língua(gem) parece informar suas crenças ligadas às variedades do espanhol, à pureza da língua e à estandardização dela para o ensino, como podemos ver nos seguintes excertos:

Fabiana: eu falo espanhol da Espanha.

Beth: eu falo espanhol clássico, né, o bonito.

Keila: eu uso o padrão

Luciana: é

(Entrevista)

Acredito muito em ensino em EAD. O que menos me importa é se o espanhol é ou não uma variante peninsular ou hispânica. Procuro usar um espanhol estandar como nos propõe as Orientações Curriculares. (Sonia, Fórum “Experiência intercultural”, 04 ago. 2009)

Nos excertos, observamos que Fabiana parece tratar a língua espanhola falada na Espanha como um bloco homogêneo e, ao se referir à Espanha, aparenta reforçar uma dicotomia clássica: espanhol da Espanha *versus* Espanhol da América Latina. Beth demonstra a crença da existência de uma variedade superior, considerada clássica, que seria provavelmente associada ao espanhol culto e formal, enquanto Keila e Sonia falam da língua em termos de uma possível estandardização para o ensino, ou seja, tirando dela o caráter de construção dialógica e social. Essa questão do espanhol dito “estandar” foi levantada em outros momentos:

Carla: Qual é o posicionamento de vocês com relação às políticas linguísticas referentes às variantes espanholas, nós temos acordos Brasil e Espanha via Instituto Cervantes, nós temos os documentos oficiais mais ou menos alguma outra coisa referente a variante, e tem os LDs (livros didáticos), tem a variante do professor? Como vocês lidam com isso?

Sonia: espanhol estândar, vamos voltar nele de novo (risos)

Carla: Mas o que é esse espanhol estândar?

Sonia: vamos seguir as orientações curriculares, é a proposta que eles falam que você tem que usar o espanhol estândar.

Carla: mas o que é isso?

Fabiana: Ai, para mim é um espanhol que todo mundo vai entender em qualquer lugar do mundo. Por exemplo, um argentino, nem todo mundo vai entender o que ele diz, né. Agora quem sabe espanhol, vai entender um espanhol e às vezes não vai entender um argentino, por causa dessa variante dele. Então é bom que o aluno saiba que existe, né, para ele um dia se for conhecer poder se comunicar, mas ele mesmo não precisa falar, é só entender, né.

Sonia: então, é o espanhol estândar.

Ana: Então, o espanhol estândar, a base dele é o espanhol da Espanha?

Fabiana: não, eu nunca ouvi falar nesse estândar aí. Para mim é novidade.

Sonia: não, a base é a língua.

*Todos falam juntos*

Sonia: é aquele que ele faça se comunicar, ou usa expressões argentinas ou (incompreensível) mas que ele faça se comunicar com uma dessas variantes, com todas é impossível, né, vamos ser sinceros, com o que ele tem.

Sandro: eu acho que a base é mais espanhola

Keila: eu também acho.

(Entrevista)

Podemos ver nas falas dos professores, no excerto anterior, que o dito espanhol estândar seria uma espécie de espanhol padrão a ser utilizado para o ensino e aprendizagem, o qual retira da língua todo o seu caráter ideológico, social, contextual e dialógico, tratando-a como um sistema para a comunicação, voltada a uma necessidade utilitarista. Fica clara, na fala de Fabiana, a crença de que o espanhol falado na Argentina é muito particular e mais difícil de compreender do que aquele falado na Espanha, o que levaria o espanhol peninsular então a ser considerado a base do espanhol estândar por Sandro e Keila.

Sonia afirma que o espanhol estândar é o recomendado para o ensino nas orientações curriculares governamentais, o que também demonstra que o sentido que o professor faz das orientações está intimamente ligado a suas

crenças e concepções de língua(gem), algo que precisa ser discutido e trazido à tona em cursos de formação inicial e continuada, como já apontado por Vieira-Abrahão (2004, 2006), Goettenauer (2005) Celani (2010) e Consolo e Aguilera (2010), entre outros. De fato, as orientações curriculares trazem as seguintes diretrizes no que concerne à complexa questão de como tratar a heterogeneidade do espanhol:

Na busca de uma solução para essa clássica e falsa dicotomia Espanhol peninsular versus variedades hispano-americanas, alguns professores e inclusive alguns lingüistas defendem o ensino de um Espanhol dito estândar, por vezes sem uma consciência teórica clara do que significa esse *Español estándar*. Da mesma forma, falantes de diferentes procedências abandonam, muitas vezes, seus sotaques locais, as construções e o léxico peculiares de sua região e cultura, em nome de privilegiar esse Espanhol que poderia, em tese, ser entendido onde quer que seja. Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se. [...] O que definiria, então, essa língua estândar? O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estândar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos. (BRASIL, 2006, p. 135).

Podemos notar que o texto claramente coloca em xeque muitas das crenças apresentadas pelos professores sobre a hegemonia do espanhol peninsular e sobre a descaracterização política e ideológica do dito espanhol estândar, defendendo uma reflexão sobre o conceito de língua(gem) na escolha de uma variedade que se alinha com os preceitos da Linguística Aplicada contemporânea (BLOCK; CAMERON, 2002; RAJAGOPALAN, 2003; SANTOS, 2005; MOITA LOPES, 2006; GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; KUMARADIVELU, 2012). Quando questionada a esse respeito, Sonia aponta para as contradições existentes em um documento oficial como possível fonte de sua distinta interpretação das diretrizes:

Sonia: Contradições? É só você ler um documento oficial e já é contraditório. Cada um puxa a sardinha para o seu lado, gente. Nenhuma universidade... o espanhol que se aprende em São Paulo e aqui no XXXX é diferente. Professor de lá puxa para um lado, daqui puxa para o outro e assim vai. Não tem... Você vai seguir o quê? Você vai seguir o seu, a sua bagagem, o que você aprendeu, o que você sabe fazer e etc.

(Entrevista)

Na verdade, essa fala de Sonia parece contradizer a sua própria ideia de um espanhol padronizado ao colocar a experiência e o conhecimento que o professor traz com ele como o filtro pelo qual passará sua escolha da variedade que quer usar, o que corrobora a definição de crenças de Barcelos (2006) como contraditórias e paradoxais. Enxergamos também, neste episódio, a importância da articulação das crenças por meio da mediação da linguagem no diálogo colaborativo que propicia a explicitação de suas incoerências e uma possível (re)construção.

Ainda em relação à estandardização, notamos que os professores demonstram a crença de que uma padronização auxiliaria a compreensão da língua e que os regionalismos deveriam ser encarados como particularidades a serem evitadas para o sucesso da comunicação, como podemos ver nos seguintes excertos:

Aprendi algumas palavras desconhecidas para mim pois o espanhol do Uruguai tem suas particularidades e o meu espanhol é o da Espanha (Fabiana, portfólio, 20/05/2009, grifo nosso)

Sandro: Ele é argentino, e eu aprendi mais a vertente espanhola, então eu falava espanhol e ele argentino.

(Entrevista, grifo nosso)

Nos excertos anteriores, os professores estão comentando as interações de teletandem. É possível notar, nas falas, que a variedade do espanhol peninsular é tida como o padrão a ser usado e as variedades rioplatenses são colocadas como específicas de uma região e repletas de particularidades, corroborando os achados de Bugel (2000), Santos (2005) e Goettenauer (2005). Podemos ver, no excerto de Fabiana, que fica bastante clara sua crença de

que o espanhol pertence a um lugar, e no de Sandro, que o espanhol “verdadeiro” é o da Espanha, enquanto que aquele falado na Argentina constitui uma outra língua, a qual ele denomina argentino. Confirmamos ainda tal asserção trazendo os excertos dos portfólios de Fabiana e Beth, que demonstram a crença do espanhol peninsular como o padrão e as variedades como as particularidades:

Aprendi a expressão: “está frío como cola de pinguino” que quer dizer que está muito frio. Pude comparar com o espanhol da Espanha que não usa “estar frio” e sim “hacer frío”. Também aprendi que não há a palavra “legal” para dizer que algo é bacana; se diz “joyit” e que “muchísimo” só se usa para quantidade; diferente da Espanha que usa como advérbio.

(Fabiana, portfólio, 22 set. 2009)

Falamos de “judo y taekwondo”... eu disse que a gramática espanhola não admite muito os “estrangeirismos” e ela completou que depende... muitas vezes são usadas palavras espanholas. Por ex. Ok (muy bien eso), achei engraçado quando se diz “vale” os uruguaios dizem “dale”. (Beth, portfólio, Eu e Rosario em mais uma interação gravada!, 14 ago. 2009)

Ambos os excertos demonstram uma tendência percebida entre os professores em associar as diferenças entre as variedades geolinguísticas como relativas principalmente ao vocabulário. Notamos, no excerto do portfólio de Fabiana, que o “espanhol da Espanha” é tido como o padrão para a comparação com a variedade uruguaia em relação ao léxico e ao uso. Beth faz uma generalização sobre a aceitação de estrangeirismos na língua espanhola, como se ela fosse um sistema autônomo, independente dos falantes e desprovida de contexto social. Ainda se vê que ela toma o termo espanhol ‘vale’, usado em várias partes da Espanha para se dizer OK, como um padrão, e a sua variante ‘dale’, mais usada no Uruguai, como um item lexical equivalente, porém específico de uma região.

A crença de que o espanhol peninsular seria o padrão a ser seguido parece advir em parte das experiências de formação desses professores, principalmente da formação inicial, como eles mesmos relatam em diferentes momentos:

(20:02:08) Ana Cristina fala para Todos: Qual variante foi ensinada no curso de graduação de vocês? Havia essa preocupação em mostrar várias e deixar para que o aluno escolhesse?

(20:02:35) Ana Cristina fala para Todos: Vocês acham que foram influenciados por seus professores também?

(20:02:41) Pablo fala para Todos: Ana, no CEL tive professores com formação ibérica, minhas professoras da faculdade tb e tive aulas particulares com a professora B. F. H. de Assis, galega, espanholíssima, mas a partir do terceiro ano da facul, morei e convivi quase que em tempo integral com argentinos

(20:02:44) Fabiana fala para Todos: acá era a variante espanhola [...]

(20:04:04) Beth fala para Todos: Eu sempre amei meus profes de espanhol e acho que fui sim influenciada

(20:04:21) Fabiana fala para Todos: só a variante espanhola, não tínhamos acesso a outras

(20:04:44) Carla fala para Fabiana: Também me lembro disso. [...]

(20:07:09) Fabiana fala para Todos: porque hoje temos acesso a outras variantes e cultura que não tínhamos naquela época.

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30 set. 2009)

Tive meus primeiros contatos com a língua espanhola ainda criança com 6 anos quando conheci minha família paterna quando estive na Espanha para conhecê-los. [...] Adoro a língua e a cultura espanhola e conheço alguns costumes porque as famílias dos meus pais são espanhóis.

(Sonia, perfil)

Beth: Eu tive assim uma influência porque eu lecionava lá em Tanabi, mas eu trabalhava na secretaria paroquial e o padre era espanhol ... e aí que eu acho que começou a minha história, sabe? Porque ele dava a maior força, ele ia para a Espanha e ele me trazia as coisas, ele só falava espanhol, mas ele falava português muito bem também. E aí... olha... acho que foi um pouco ele, né, aí entrei na faculdade e fui fazer espanhol. (Entrevista)

Podemos observar, nas falas dos professores nos excertos, que a referência ao espanhol peninsular como variedade padrão está intimamente relacionada a questões ligadas à sua formação estritamente voltada à(s) variedade(s) falada(s) na Espanha, além da ascendência familiar (Fabiana e Sonia) e influências de conhecidos (Beth), demonstrando que as crenças são socialmente construídas (BARCELOS, 2006) e, a partir de uma perspectiva sociocultural, se originam no plano social para, então, adentrar o plano psicológico individual (ALANEN, 2003).

Há que se considerar, ainda, a influência de órgãos do governo Espanhol e do Instituto Cervantes, que, por meio de acordos com o governo brasileiro, buscam disseminar a língua espanhola como uma variedade hegemônica, por meio da promoção de cursos para professores de espanhol como língua estrangeira, como podemos verificar nos seguintes excertos:

Participo todos os anos das Orientações Técnicas oferecidas pelo governo do estado de São Paulo através da Coordenadoria de Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo em parceria com a Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

(Elisa, perfil)

Fiz cursos no Miguel de Cervantes em São Paulo – um curso na Universidade Internacional de Andalucía/Espanha.

(Keila, perfil)

No ano seguinte, consegui uma bolsa de estudos para estudar em Madrid através da “Agencia Española de Cooperación Internacional” durante o ano de 2002.

(Sandro, perfil)

Nunca dei aula de português porque adoro a língua espanhola. Fiz Máster em Metodologia de Ensino para professores brasileiros pelo Instituto Cervantes em Santander e alguns cursos em Salamanca e Madrid.

(Sonia, perfil)

Como podemos ver, grande parte dos cursos de formação continuada dos quais participaram foram oferecidos por instituições espanholas, muitas

vezes com bolsa de estudos para viagens internacionais. O forte mercado editorial espanhol, que exporta para o Brasil materiais didáticos produzidos na Espanha, e a existência de um exame de certificação internacional de conhecimento de língua espanhola (DELE – *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*), expedido pelo Ministério da Educação da Espanha e aplicado pelo Instituto Cervantes desde 1999, no Brasil (MORENO FERNÁNDEZ, 2005), também podem ser tomados como evidências da presença hegemônica do espanhol peninsular em nosso país. Segundo Moreno Fernández (2005), o exame tem sido usado no país para dar o *status* de professor a falantes nativos (argentinos, espanhóis, uruguaios e bolivianos) sem formação acadêmica para tal, uma vez que o governo não consegue suprir as demandas de formação de profissionais, o que, a nosso ver, contribui para reforçar a ideia de legitimidade de instituições espanholas, como o Instituto Cervantes, para a formação de professores de espanhol no Brasil, sobrepujando as universidades públicas e privadas, que deveriam receber mais apoio e verbas para a realização de tal trabalho.

Pablo foi um dos únicos professores do grupo estudado a se manifestar a favor do uso das variedades rioplatenses no ensino de espanhol como língua estrangeira. No seguinte trecho de outro bate-papo, ele explica a origem de seu contato com elas:

(20:05:10) Pablo fala para Todos: eu tive uma forte influência do espanhol ibérico na minha formação, mas a convivência com os argentinos, a possibilidade de estar convivendo com uma outra variante da língua em tempo real e em situações reais, fora da sala de aula me levaram à variante rio platense.

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30 set. 2009)

Podemos ver que, apesar da formação voltada para o espanhol peninsular, Pablo afirma que a oportunidade de ter contato com as outras variedades quando visitou a Argentina e o Uruguai o levou ao uso de tais variedades para o ensino e aprendizagem em sua prática pedagógica.

Moreno Fernández (2005) afirma que há, no Brasil, uma inclinação a se aprender o espanhol em suas modalidades europeias, não se constatando o mesmo interesse pelas variedades faladas nos países sul-americanos que circundam o Brasil, principalmente a da Argentina. Lessa (2010) relata uma pesquisa interpretativista de cunho etnográfico em sala de aula de Espanhol

Instrumental sobre a (in)visibilidade da América Latina para os alunos. A autora conclui que, na visão deles, “a América Latina se apresenta como lugar de atraso” (LESSA, 2010, p. 212), havendo um distanciamento, que culmina na falta de identificação com os povos latino-americanos pela sua invisibilidade nos contextos sociais a que pertencem esses alunos. Um desses contextos sociais que influenciam o imaginário do aluno pode ser a própria sala de aula, uma vez que a falta de identificação com uma identidade comum latino-americana (KULIKOWSKI, 2005) também se mostra presente na fala dos professores. Tais questões foram colocadas em discussão em um dos bate-papos do curso. Nele, as razões para as escolhas dos professores ficam mais uma vez evidentes: Fabiana deixa claro que não gosta da variedade falada na Argentina e reafirma sua preferência pelo espanhol peninsular por razões de ascendência familiar, enquanto Beth reafirma sua identificação com a Espanha.

(19:47:54) Beth fala para Todos: Acho que deve ser colocado sim todas as variantes

(19:48:25) Pablo fala para Todos: E qual espanhol da Espanha? Que é tão rica em sotaques, variantes, dialetos e línguas?

(19:48:28) Ana Cristina fala para Todos: Os alunos opinam sobre que variante preferem aprender? Ou deveriam opinar?

(19:48:29) Fabiana fala para Todos: eu não deprecio nenhuma, só não gosto e acabou-se

(19:48:42) C. M. (formadora) fala para Todos: Pablo, estou gostando de suas intervenções

(19:49:06) Ana Cristina fala para Todos: Acho que todas as intervenções estão muito válidas e importantes

(19:49:17) Fabiana fala para Todos: os alunos que tive até agora me dizem que gostam do espanhol da Espanha

(19:49:27) Beth fala para Todos: também não deprecio....

(19:49:43) Pablo fala para Todos: É que eu acho muito engraçado esse puritanismo em relação ao dito “espanhol stánder”...

(19:49:46) Ana Cristina fala para Todos: é importante não depreciar, concordo com vocês

(19:49:54) Fabiana fala para Todos: cada um puxa a sardinha para a sua brasa

(19:50:11) Fabiana fala para Todos: eu tenho pai espanhol e adoro a Espanha

- (19:50:21) Beth fala para Todos: eu amo a Espanha  
(19:50:22) C. M. fala para Todos: Ponto-chave: preconceito linguístico  
(19:50:30) Pablo fala para Todos: ISSO  
(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30 set. 2009)

Podemos observar, neste trecho do bate-papo, que Pablo, ao questionar sobre qual seria esse “espanhol da Espanha” e colocar em xeque o dito “espanhol estândar”, demonstra estar familiarizado com questões ligadas à sociolinguística contemporânea, que trata de variação linguística e preconceito, o que é nomeado por C. M. (uma das formadoras, aluna de doutorado). Nem Beth nem Fabiana se pronunciam a este respeito na continuidade do bate-papo, e a discussão segue para a dificuldade de se escolher, então, qual espanhol ensinar.

Não podemos afirmar que as problematizações trazidas para o campo da linguagem pela perspectiva de teorias da sociolinguística são desconhecidas pelos professores, entretanto, como bem coloca Elisa, neste trecho de sua entrevista, tais discussões ainda parecem estar mais concentradas nos círculos acadêmicos do que na realidade das escolas:

Há um sentimento de estranheza, às vezes, de curiosidade e até mesmo de preferência diante desta ou daquela variante. As variantes existem, são uma realidade. Não depende se gosto ou não gosto disso ou daquilo. Tenho que conhecer e respeitar. Não tenho problemas em aceitar as variantes linguísticas. Procuo entender sem muitas restrições. Creio que esta seja uma discussão que está mais dentro da Universidade. Na prática, quando algum aluno nos pergunta sobre algo diferente que leu ou ouviu, procuramos juntos uma explicação.  
(Elisa, entrevista)

O que podemos afirmar com base na análise dos dados é que, na prática, essa percepção demonstrada por alguns professores da língua como homogênea, fixa e descontextualizada, parece gerar a crença da pureza linguística, como podemos observar nos seguintes excertos:

- (19:57:05) Sonia fala para Todos: Eu acredito muito em contaminação  
(19:57:13) Sonia fala para Todos: linguística  
(19:58:09) Sonia fala para Todos: Tendo contato com variantes vamos

usá-las e tendo contato com espanhol peninsular vamos usá-lo tb  
(20:00:08) Ana Cristina fala para Sonia: Então não é sempre uma opção?  
Pode ser contaminação por não saber o que é de um ou de outro?  
(20:01:11) Sonia fala para Todos: Eu acho Ana.  
(Bate-papo “Competência intercultural do professor de ELE”, 12 ago.  
2009)

Fabiana: Bom, uma é que por exemplo eu não sei todas as variantes da Argentina ou do Uruguai, então eu não tenho competência para falar com argentino com as variantes argentinas totalmente. Por exemplo, o “vos” até dá, mas e o resto? Mas e o léxico deles? Então ia ficar uma mistureira só. Então eu prefiro usar o meu espanhol que eu sei, falar desse jeito que eu acho que eu sei, né, falar e falar do jeito que eu sei falar do que tentar falar usando a variante da pessoa que eu to me comunicando e ficar falando um monte de besteira.  
(Entrevista)

Podemos notar nas falas das professoras, nos dois excertos, a crença de que as variedades possuem linhas fronteiriças que as separam, e que, por isso, não devem ser misturadas – o que deixa claro a visão de língua como sistema – uma vez que causaria, nas palavras de Sonia, “contaminação” e, nas de Fabiana, “uma mistureira só”. A lógica que parece guiar o pensamento das duas professoras é a da coerência na escolha da variedade, ou seja, que a inserção de um item lexical de outra variedade levaria ao erro, não considerando, tal qual Giammateo e Albano (2012), que o léxico necessita ser contextualizado para ser compreendido e, nessa compreensão, os aspectos espaço-temporais, culturais e comunicativos estão envolvidos.

Na entrevista, podemos ver, pela fala de Fabiana, de que modo a inserção das variedades no ensino e aprendizagem se relaciona nas crenças dos professores a um caráter utilitarista da língua, vista como instrumento de comunicação, e não realmente calcada em reflexões sobre os interesses e benefícios para o indivíduo e para a sociedade, inseridos em uma nação que faz parte de um contexto global. A pergunta da entrevistadora recai sobre a afirmação feita por Fabiana no diário, sobre ter de ensinar o “voseo”, ou seja, o uso do pronome de tratamento “vos”, característico das variedades rioplatenses:

Nesta conversa aprendi algumas palavras novas pois no espanhol da Espanha se diz de outra forma. Foi legal porque observei o uso do “voseo” que eu não gosto, mas que tenho que explicar aos meus alunos. (Fabiana, Fórum “Minhas experiências de teletandem”, 17 maio 2009).

Carla: Aí, deixe-me ver. [Carla lê entrada do portfólio (17 maio 2009)]. Por que você acha que tem que explicar? (o voseo)

Fabiana: ah, porque vamos supor, eu penso assim, vamos supor que amanhã eles têm/ porque como agora é muito fácil ter contato com outros, por exemplo, com argentino, é a coisa mais simples, por exemplo se eles viajarem, e aqui no CEL a gente vê que tem muitos alunos que vão para Camboriú, eles vão viajar para o sul, às vezes tem uns alunos aqui que tem um pouquinho de condições, sim, não são todos que são assim sem condição. Então lá eles vão encontrar o quê? Argentino. Então, eu acho que é importante você passar isso para o aluno e ele entender que ele não precisa necessariamente usar, mas por exemplo amanhã ele vai conversar com uma pessoa, a pessoa vai perguntar o nome dele, e pergunta dessa forma que eles usam, o aluno pode ficar: “mas o que que é isso? Nunca ouvi falar nisso”. Ele vai ficar perdido, então eu vou dar uma outra opção para ele CASO apareça na vida dele, porque pode aparecer, né. É mais provável do que um espanhol (risos)

(Fabiana, entrevista)

Como podemos ver, no trecho da entrevista, ensinar tal variedade é obrigação para o caso de seus alunos encontrarem um argentino e precisarem se comunicar com ele. Ela deixa claro que o aluno não necessitaria falar utilizando-se de tal variedade, mas precisaria dela para compreender seu interlocutor. É interessante, ainda, notar que sua opção por ensinar a variedade peninsular parece contrariar a lógica dos encontros interculturais mais prováveis para os alunos como ela mesma admite (“... CASO apareça na vida dele, porque pode aparecer, né. É mais provável do que um espanhol”). Parece-nos que a escolha da variedade está imbricada em uma tessitura de fatores que abrangem questões de ordem pessoal, como gostos e preferências, muitas vezes influenciados por familiares e conhecidos; da formação inicial e continuada, predominantemente envolta em uma tendência ao espanhol peninsular, seja por escolhas feitas pelos formadores, por ações governamentais

do Brasil e da Espanha, juntamente por meio de acordos, ou por meio de instituições espanholas que buscam disseminar sua língua e cultura; de visões de língua como comunicação e de ensino e aprendizagem de línguas como instrumento de mobilidade social, em uma tendência a tratar a língua como bem de consumo (BLOCK; CAMERON, 2002). Cremos ser importante para a formação de professores de espanhol auxiliar a construção do entendimento sobre a complexa indústria que se criou. Avaliamos que tal indústria tem se preocupado mais com a difusão da língua (variedade peninsular) do que com a formação. Vale lembrar que Zolín-Vesz (2013) sugere um monopólio na elaboração de materiais didáticos produzidos na Espanha, que privilegia a variedade europeia. Vilhena (2013), ao tratar dessa variedade, analisa alguns livros didáticos, produzidos no Brasil, que constroem um espanhol neutro, porém, nessa construção, simplificam-no, desprezando o confronto de vozes do universo hispano-falante, idealizando a variedade peninsular, ao desmentir a heterogeneidade dessa língua na universalidade que ela representa. Ademais, como já mencionado, a promoção do espanhol no Brasil tem sido conferida à atuação das agências espanholas, por meio de acordos entre Instituto Cervantes (IC) e Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC). Sabemos que a necessidade de formar professores de espanhol para suprir a demanda em nosso país tende a trazer oportunidades econômicas para o mercado editorial e para instituições que queiram colocar-se na posição de formadoras, equiparando-se a cursos de formação superior; entretanto, acreditamos que tal trabalho compete às universidades brasileiras, como já previsto na LDB (BRASIL, 1996), que devem primar por uma educação que incite o pensamento crítico, buscando atrelar os objetivos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras aos fatores internos e externos à sala de aula que regem os interesses dos indivíduos, assim como os interesses do Brasil nas relações advindas da globalização.

## **Considerações Finais**

Formadores de professores, como Vieira-Abrahão (2004, 2006), Celani (2010), Gimenez e Monteiro (2010), entre outros, apontam para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para questões contemporâneas sobre língua e sociedade, articulando a reflexão teórica com os domínios da prática, a fim de se desenvolver o espírito crítico frente à realidade. Buscamos discutir, nesse artigo, um desafio que se coloca

para o ensino e aprendizagem de línguas na atualidade em relação às crenças sobre língua(gem) de professores de língua espanhola (mas que também pode se aplicar a professores de outras línguas).

Nossa intenção não foi pesquisar as crenças de modo a entendê-las como um antes e um depois do curso de extensão, buscando modificações, mas sim entendê-las como cognição compartilhada, em uma perspectiva contextual e dinâmica, nesse dado momento de formação continuada que o curso representou, e influenciada por fatores de ordem social e interacional advindos do contato com os formadores, os parceiros de teletandem e os colegas.

Como já afirmamos, parece-nos que a escolha da variedade se relaciona a fatores que abrangem desde questões de ordem pessoal, como gostos e preferências, muitas vezes influenciados por familiares e conhecidos; de ordem profissional, relacionadas à formação inicial e continuada, predominantemente envolta em uma tendência ao espanhol peninsular, seja por escolhas feitas pelos formadores, por acordos entre os governos e instituições do Brasil e da Espanha; ou por concepções de língua como estrutura e comunicação e de ensino e aprendizagem de línguas como instrumento de mobilidade social, servindo a interesses econômicos neoliberais que muitas vezes sobrepõem questões educacionais e pedagógicas.

A nosso ver, uma formação que privilegia uma determinada variedade em detrimento de outras e não expõe essa questão de forma crítica leva a uma visão essencialista e descontextualizada de língua, que desconsidera questões interacionais, partindo da visão de língua como sistema, com a construção de uma comunidade linguística imaginada. Nesse sentido, acreditamos ser importante trazer à tona a reflexão sobre os construtos que norteiam nossas práticas enquanto educadores de línguas no que tange ao conceito de língua(gem) e ao modo como ele direciona nossa prática pedagógica. Para tal, as crenças devem ser levantadas e problematizadas de modo a propiciar aos professores a oportunidade de perceber as incoerências e conflitos das distintas vozes das quais se apropriam, o confronto dos interesses individuais e coletivos nelas presentes, ademais das esferas sociais, econômicas e políticas envolvidas na escolha de uma determinada variedade a ser ensinada no âmbito escolar.

## Referências

ALANEN, R. A Sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003. p. 55-85.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v. 36, p. 81-109, 2003.

BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.

BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em:

BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.

BUGEL, T. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 11., 2000, Zaragoza, España. *Actas...* Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0239.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0239.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2011.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 133-147.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 131-151.

GIAMMATEO, M.; ALBANO, H. (Coords.). *El léxico: de la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos, 2012.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 45-52.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: A modelar model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York: Routledge, 2012.

LESSA, G. S. M. Ensino de E/LE: tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 203-215.

MENEGHINI, C. M. *As percepções de professores de espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *El español en Brasil*. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 14-34.

PARAQUET, M. Prefácio. In: ZOLÍN-VESZ, F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol*. Campinas: Pontes, 2013. p. 9-12.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RISAGER, K. *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, R. A. *Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas*. *Estudos Anglo-Americanos*, n. 29/30, p. 163-184, 2005/2006.

TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 3-23, 2006.

VILHENA, F. B. K. Sobre a invisibilidade das variedades latino-americanas no livro didático nacional de língua espanhola. In: ZOLÍN-VESZ, F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol*. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-76.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ZOLÍN-VESZ, F. A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLÍN-VESZ, F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol*. Campinas: Pontes, 2013. p. 51-62.

Recebido em: 30/01/2014

Aceito em: 12/06/2014