LAS REPRESENTACIONES DE PROFESORES HISPANOHABLANTES DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS¹

Juan José Casado Muniz
Érica da Silva Oliveira
LucielenaMendonça de Lima

Introducción

Algunos estudios relacionados con las creencias sociales (BARCELOS, 2006) de la enseñanza del español en Brasil (ZOLIN-VESZ, 2013) y las representaciones (MAGALHÃES, 2004; SANTOS, 2005; OLIVEIRA, 2014) de los alumnos y profesores de español en el contexto brasileño, nos muestran que la enseñanza regular en Brasil no demuestra ser el lugar adecuado para el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), siendo el curso libre de idiomas el local para aprender y perfeccionarla, lo que conlleva a una mayor desvalorización de la asignatura de español en la enseñanza regular por parte de la sociedad y de los poderes públicos.

Entendemos como enseñanza regular, la idea de estandarizar y organizar la educación básica en todo el país, desde la educación infantil hasta la enseñanza media, existiendo en Brasil escuelas de enseñanza regular públicas y privadas (SILVA, 2018).

Otros autores mostraron en su investigación la importancia que tienen las creencias sobre enseñar y aprender para los profesores de español a la hora de asumir una determinada práctica profesional en la enseñanza del español (MARQUÉS, 2001) y las representaciones de algunos alumnos brasileños de español, tanto de sí mismos como de la lengua española que están estudiando (SANTOS, 2005).

Diferentes estudios, que ya se realizaron con profesores de español para mostrar la realidad de su experiencia como docentes, utilizan en sus investigaciones los conceptos teóricos de creencias o representaciones.

Para Barcelos (2006, p.18), las creencias “são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo”, lo que significa que esos pensamientos contruidos sobre la realidad y percepciones del mundo pueden cambiar de un alumno para otro, de una época para otra, de un contexto para otro, y deben ser investigadas recurriendo a datos hablados o escritos. Algunas creencias instauradas en la sociedad y que ya fueron objeto de estudio, tales como la de que en la escuela pública no se aprende una LE o

¹Pesquisa realizada e defendida como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras oferecido pelo Departamento de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás sob a orientação das coautoras.

la supuesta facilidad para aprender español en Brasil por la proximidad de las dos lenguas (ZOLIN-VESZ, 2013), forman parte del cotidiano de la sociedad y sin duda puede interferir en el proceso de aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/LE).

Dentro de la Lingüística Aplicada, Magalhães (2004, p.66) define el concepto de representación como la percepción de ver el mundo en un contexto histórico y cultural determinado, siendo principalmente de carácter social y dinámico. Según la autora las representaciones "son construidas dentro de contextos socio-históricos y culturales y relacionadas a cuestiones políticas, ideológicas y teóricas".

Para los Estudios Culturales, hay dos perspectivas lingüísticas que amparan los estudios sobre las representaciones: la estructuralista y la post-estructuralista (SILVA, 2010). Según esta última "a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder" (SILVA, 2000, p.91). Como ejemplo, la investigación de Oliveira (2004) realizada en la ciudad de Goiânia con profesores brasileños de español, nos mostró representaciones significativas como la poca valoración social que se da tanto al profesor como a la propia asignatura de español en la enseñanza regular. Tomando como referencia ese trabajo, decidimos hacer un estudio semejante con profesores extranjeros de español, para comparar y establecer algunas diferencias y semejanzas con dichas representaciones e incluso revelar algunas otras que podrían ser de interés.

En nuestro estudio, utilizamos el concepto de representación ya que estamos de acuerdo con Silva (2000), en que las representaciones son producidas en la sociedad a través de las relaciones de poder, pudiendo influenciar dichas representaciones en la práctica de los profesores. Mostramos las representaciones de cuatro profesores de español hispanohablantes dentro de los contextos educativos donde actúan, pudiendo establecer algunas diferencias y semejanzas con los estudios realizados previamente. No podemos olvidarnos de que los contextos, las formas de pensar y los sentimientos que se tienen por una profesión pueden cambiar a lo largo del tiempo, y a través de este estudio vamos a poder observar si algunas de las representaciones citadas en estudios previos todavía perduran y si surgieron algunas otras que no habían sido citadas anteriormente.

Mi motivación para realizar esta investigación se debe a que soy profesor hispanohablante en la ciudad brasileña de Goiânia, estado de Goiás. Muchas veces, principalmente al inicio de mi carrera profesional como profesor de español (inicié mi carrera de profesor compaginándola con mi profesión de analista de laboratorio), me sentí legitimado para dar clase de español simplemente por el hecho de ser natural de España y tener una competencia comunicativa en la lengua española, sin tener en cuenta otros aspectos importantes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales abordamos a lo largo de este artículo.

Según Hymes (1972), el concepto competencia comunicativa se refiere a la capacidad que permite establecer el entendimiento y la comunicación entre los hablantes que forman parte de un contexto o comunidad determinada, usando para eso conocimientos y habilidades adquiridas previamente. Para el mismo autor, la competencia comunicativa es la capacidad con la que el sujeto

circula por la lengua, que es objeto de aprendizaje, de un modo adecuado dentro de los diversos contextos de comunicación humana. (HYMES, 1995).

Esta investigación surge con el objetivo de identificar y analizar las representaciones de cuatro profesores hispanohablantes de español en la ciudad de Goiânia para entender mejor el papel que desempeñan dentro de la educación brasileña como profesionales de la enseñanza de una LE que para ellos es materna, así como la importancia que tiene la formación inicial y continua para ejercer de una forma adecuada la profesión de profesor.

Habitualmente, nos encontramos con que el profesor hispanohablante de español es considerado por la sociedad y algunas instituciones de enseñanza (CAMARGOS, 2003) como un modelo a seguir, debido a la competencia comunicativa que posee en la lengua que es objeto de estudio. Muchas veces, una persona extranjera se hizo profesor de español simplemente por el hecho de tener esa competencia comunicativa en su lengua materna, en este caso el español.

Según Coracini (2007, p.149) la lengua materna no es vista solamente como aquella en la que un niño fue alfabetizado, sino también como la lengua del saber, del deseo, de la comodidad y del bien estar. Debemos considerar como lengua materna o primera lengua, el idioma que se adquiere en la infancia, que se aprende en casa, generalmente la lengua de los padres y que frecuentemente (no siempre), coincide con la lengua hablada por la comunidad en la que uno está inmerso. Por ese motivo, todo hablante es fluente en su lengua materna, ya que la utiliza con propiedad y de una forma inconsciente.

Esas representaciones que encontramos instauradas en la sociedad como modelos a seguir o "mejores profesores" de español muchas veces no consideran un aspecto tan importante como la ausencia de formación académica para actuar como profesor lo que puede dificultar su actuación y limitar la comprensión de los alumnos sobre la LE.

Otras veces el profesional hispanohablante se adapta a las exigencias del mercado de trabajo, sea en la enseñanza pública o particular y no tiene en cuenta otros aspectos importantes en la enseñanza de LE como la enseñanza y desarrollo de una competencia intercultural (KRAMSCH, 2017), mediante la cual los alumnos que aprenden LE van a percibir y tratar su cultura y la cultura de LE como mediadoras en un mundo globalizado, sin ser tratadas de forma injusta ninguna de las dos. En otros casos, tampoco se consideran aspectos como el plurilingüismo, elemento importante para la enseñanza de una LE, que de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, CONSEJO DE EUROPA, 2001) no está relacionado simplemente al dominio de diversas lenguas, sino también a la estrecha relación que existe entre lengua y cultura.

En este estudio, presentamos y analizamos las experiencias de vida y profesional de los profesores hispanohablantes de español, identificando sus perfiles profesionales y su papel como educadores en la ciudad de Goiânia, a través de un estudio de caso.

Esta investigación tuvo como objetivo específico:

- Realizar un levantamiento de las representaciones de algunos profesores hispanohablantes de español que trabajan en Goiânia, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de español a brasileños.

Basado en los objetivos anteriormente descritos, contestamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las representaciones de los profesores hispanohablantes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje del español a brasileños?
2. ¿Qué importancia tiene la formación inicial y continuada para que el profesor hispanohablante tenga un buen desempeño en su profesión?

Metodología de investigación

Con este trabajo de investigación, presentamos y analizamos las representaciones de los profesores extranjeros de español en la ciudad de Goiânia. Por ese motivo, utilizamos la metodología cualitativa-interpretativa que tiene como objeto la interpretación de fenómenos y la atribución de significados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MORESI, 2003; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Según Gerhardt e Silveira (2009, p.32), "a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais". Los datos obtenidos a partir de las experiencias de los participantes en este estudio, van a ser analizados e interpretados con el fin de establecer una relación entre su práctica profesional y el contexto en el que se encuentran inmersos.

Para las autoras Ludke e André (1986), la fuente donde son generados los datos de una investigación en una metodología cualitativo-interpretativa es el ambiente natural, donde el investigador deberá tener un contacto directo y constante con la realidad investigada, siendo de suma importancia la interpretación de los datos generados. Por ese motivo, la observación y descripción de los fenómenos que pueden influenciar el contexto donde se generan los datos, debe ser bien detallada.

En esta investigación, utilizamos el concepto "generación de datos" ya que consideramos que es un término más flexible que el término obtención de datos. Para Camargos (2003), la adopción de dicho concepto implica una postura activa del investigador para la interpretación de los datos, los cuales no son obtenidos como si estuviesen estáticos y esperando a ser obtenidos. Por otro lado, la generación de datos exige del investigador la creación de condiciones para la obtención de datos de los participantes en la investigación.

Aplicamos esta metodología a un estudio de caso con cuatro profesores hispanohablantes de español que trabajan en la ciudad de Goiânia. Las características principales del estudio de caso que contribuyen con la metodología aplicada son las siguientes:

- Descripción de la situación y del contexto donde es realizada la investigación (GIL, 2008, p. 57-58), siendo una investigación a profesores hispanohablantes de español que enseñan a alumnos brasileños.

- Tiene como objeto descubrir nuevos elementos que pueden surgir a lo largo de la investigación (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-21), en este caso, nuevas representaciones que pueden aparecer y que no contábamos al inicio del estudio.

- Uso de un lenguaje más accesible (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-21), para poder confirmar con nuestros participantes de la investigación las interpretaciones realizadas a partir de los datos generados.

Para la generación de datos, utilizamos como instrumentos un cuestionario (Apéndice B), en un primer momento, con la intención de conocer la experiencia de los participantes como profesores de español en Brasil y el contexto donde actúan. Posteriormente, entregamos a los participantes una propuesta de elaboración de una narrativa con cinco preguntas (Apéndice C), que los participantes respondieron y entregaron con el fin de identificar algunas representaciones sobre la profesión de profesor de español en Goiânia (Brasil). Previamente, informamos a los participantes de los posibles riesgos y daños que podían sufrir con la participación en esta investigación. Por ese motivo, nuestros participantes rellenaron y firmaron un formulario con un "*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*" (TCLE, Apéndice A) donde se informaba y especificaban los objetivos de esta investigación además de los posibles daños y riesgos que podían sufrir, así como la posibilidad de abandonar el estudio libremente en cualquier momento. Asimismo, este estudio contó con la aprobación y parecer del Comité de Ética de la Universidad Federal de Goiás (Anexo A).

Participantes de la investigación

Este estudio de caso contó con la participación de cuatro profesores hispanohablantes de lengua española que trabajan con alumnos brasileños en la ciudad de Goiânia (Brasil) y que actúan principalmente en la red privada, dando clases en la enseñanza regular y principalmente en cursos libres de lenguas.

En un primer momento, invitamos a participar a través de un correo electrónico a ocho profesores que cumplían con el requisito citado anteriormente (ser profesor hispanohablante de español en la ciudad de Goiânia), explicándoles la intención de este trabajo y adjuntando en dicho correo el TCLE (Apéndice A) y el primer cuestionario autobiográfico (Apéndice B). Realizamos esta invitación durante los meses de enero y febrero del año 2019, y ninguno de los profesores respondió a nuestra petición, dato que nos llamó la atención y que más adelante analizamos, ya que considero que este estudio es importante para conocer nuestra experiencia como profesores hispanohablantes de español y aprender con las experiencias de los otros colegas.

Además de la invitación que realizamos a través del correo electrónico, durante la primera semana de febrero del año 2019, invitamos a participar de forma personal a cuatro compañeros que trabajaban conmigo en la enseñanza regular y en cursos libres de lenguas, y que cumplían con los requisitos previamente descritos, entregándoles de una forma personal los mismos documentos que recibieron los participantes que invitamos a través del correo electrónico (Apéndice A y B). Estos profesores no habían recibido la invitación por correo electrónico y fueron invitados de una forma personal.

Estos profesores que invitamos de una forma personal, no tuvieron ningún inconveniente en responder y participar de la investigación, a diferencia de los invitados vía correo electrónico. Tal vez el hecho de trabajar juntos y

conocerme de una forma personal haya provocado en dichos participantes una mayor motivación a participar en este trabajo de investigación, en comparación con los participantes que no se manifestaron a través del correo electrónico.

Con todo esto, nuestro grupo inicial de investigación se redujo a cuatro personas de las doce que invitamos a participar durante los meses de enero y febrero. En el TCLE los participantes tenían la opción de poder escoger un apodo o seudónimo. Ninguno de los participantes quiso hacer uso de esa opción y autorizaron a publicar en este estudio, sus nombres originales. A continuación, presentamos de una forma resumida los perfiles de los participantes de nuestra investigación:

Raquel, uruguaya, mayor de 60 años y con más de 20 años viviendo en Brasil, fue la primera participante en entregarme el cuestionario. Vive en Brasil desde hace más de 20 años debido a vínculos familiares. Lleva viviendo en Goiânia más de 10 años, y anteriormente vivió en otras ciudades brasileñas como Río de Janeiro (10 años), Campo Grande (2 años) y GovernadorValadares (2 años). En su país de origen, cursó enseñanza superior en el área del Derecho, realizando en Brasil estudios superiores de Letras, incluyendo una maestría, en el área de Estudios Lingüísticos. El área de actuación de Raquel en la ciudad de Goiânia, son los cursos libres de lenguas y tiene más de 20 años de experiencia como profesora de español.

Marcelo, argentino con una edad de entre 50 y 60 años, vive en Brasil hace más de 10 años. Escogió vivir en la ciudad de Goiânia por motivos familiares y laborales. No vivió en ninguna otra ciudad brasileña anteriormente. En su país de origen cursó enseñanza superior, pero no la terminó y en Brasil realizó el curso superior de Letras: Español en la Universidad Federal de Goiás (UFG). El área de actuación de Marcelo son los cursos libres de lenguas y la enseñanza regular y tiene más de 10 años de experiencia como profesor de español.

Douglas, costarricense con una edad de entre 50 y 60 años, vive en Brasil desde hace más de 20 años, residiendo en São Paulo durante un año y el resto en la ciudad de Goiânia. Decidió vivir en Brasil por motivos familiares y académicos. En su país de origen, Douglas estudió la enseñanza media y en Brasil se graduó en Letras: Español por la UFG. Trabaja como profesor de español en la enseñanza regular e impartiendo clases en cursos libres de lenguas, sumando un total de 20 años de experiencia como profesor de español.

Juan, argentino con una edad entre 30 y 39 años, vive en Brasil desde hace más de 10 años por motivos laborales, académicos y familiares. No vivió en ninguna otra ciudad de Brasil y escogió la ciudad de Goiânia para vivir por los motivos anteriormente citados y por la seguridad ciudadana en comparación con otras ciudades de Brasil. En Argentina cursó estudios superiores, pero no los terminó y aquí en Brasil se graduó en Letras: Español por la UFG. Trabaja como profesor de español desde hace más de 5 años, habiendo actuado en la enseñanza regular, y dedicándose actualmente a dar clase en los cursos libres de lenguas, clases particulares y enseñanza a través de Skype.

De los datos expuestos anteriormente, podemos observar algunas diferencias y semejanzas entre los participantes en nuestra investigación:

- Todos los participantes se formaron en el área de Letras en Brasil, aun habiendo participantes que estudiaron parcialmente un curso superior en su país de origen.
- Todos los participantes trabajan principalmente impartiendo clases en cursos libres de lenguas, aunque la mayoría haya trabajado o todavía trabaje en la enseñanza regular.
- Solamente Juan tiene menos de 10 años de experiencia y curiosamente es el que más áreas de actuación manifiesta en sus relatos.

La entrega del primer cuestionario (Apéndice B) a los participantes, como apuntamos anteriormente, la realizamos durante la primera semana de febrero del año 2019. Todos los participantes, respondieron dicho cuestionario y me lo entregaron junto con el TCLE (Apéndice A) antes del 28 de febrero. En ese primer cuestionario, nuestro objetivo era conocer la experiencia profesional de los profesores participantes y el contexto profesional donde actúan y habían actuado. El cuestionario podía ser respondido en español por los participantes.

Después de recibir los cuestionarios respondidos por los participantes, les entregamos una propuesta de narrativa (Apéndice C) con el objetivo de identificar las representaciones de los profesores hispanohablantes de español sobre la enseñanza de dicho idioma en la ciudad de Goiânia. La propuesta de narrativa debía ser respondida de una forma subjetiva por parte de los participantes y en ella tenían que explicar los motivos por los cuales se convirtieron en profesores de español, lo que significa para ellos ser profesor de español y si ser nativo de un país cuya lengua es el español podía ser una ventaja o inconveniente para la enseñanza del español. Además, en esta propuesta de narrativa debían explicar si cualquier persona nativa de un país que hable español está capacitada para ser profesor de español y si es un diferencial ser nativo para ser profesor de español.

Entregamos la propuesta de narrativa a los participantes durante la primera semana de marzo, siendo respondida durante las semanas siguientes. Todos los participantes (excepto la profesora Raquel) entregaron la propuesta de narrativa respondida antes del 22 de marzo. La propuesta de narrativa, al igual que el cuestionario, podía ser respondidos en español.

La profesora Raquel entregó la narrativa sin responder, alegando que no podía responderla, ya que no trabajaba en escuelas de enseñanza regular y por tanto su testimonio no iba a ser representativo para esta investigación, aunque continuó formando parte del grupo de investigación, puesto que había entregado el cuestionario.

Una vez que recibimos los cuestionarios y las narrativas respondidas por los participantes, establecimos tres categorías que consideramos relevantes y de interés en función de los datos obtenidos de los participantes. Las tres categorías establecidas a partir de los datos obtenidos y que serán desarrolladas a continuación son las siguientes: ser nativo como (no) condición para ser profesor, formación pedagógica como condición para ser profesor y opinión de los profesores hispanohablantes con relación a la profesión de profesor de español en la ciudad de Goiânia.

Ser nativo como (no) condición para ser profesor de español

Algunas personas extranjeras llegan a la ciudad de Goiânia y se convierten en profesores de español o de otra LE por tener una competencia comunicativa en su lengua materna. Para Gómez (2007, p.62), el concepto de nativo en los estudios lingüísticos fue una creación a partir de una visión antropológica por la que se debía prevenir el contacto para evitar la contaminación y mantener intacta dicha lengua. Según esta autora, "os nativos aqui eram vistos por alguns antropólogos como selvagens que deveriam manter-se puros".

Para Rajagopalan (1997, p.226) el concepto de nativo sería un mito creado por la lingüística moderna por el que teóricamente el hablante nativo es un ser que domina absolutamente toda la lengua y no se equivoca. Según este autor "o mito se constitui na crença da existência de um falante nativo, que é alguém que sabe a língua e a conhece perfeitamente bem, e é quem pode, por isso, ser invocado como autoridade suprema". Sin embargo, el mismo autor considera que ese concepto no se justifica en la práctica ya que se deberían dar las circunstancias de un mundo ideal con hablantes ideales de una misma lengua.

La mayoría de los participantes de nuestra investigación se convirtieron en profesores de español en la ciudad de Goiânia por diferentes motivos. La única participante que ya era profesora y tenía formación previa en su país de origen es la profesora Raquel. Los motivos para convertirse en profesores de español son varios, pero destacamos y vamos a analizar dos: aprovechar la condición de nativo y los motivos económicos.

El profesor Marcelo, en su narrativa, comenta que se hizo profesor de español para aprovechar la condición de nativo y su competencia comunicativa en la lengua:

Tenía otras intenciones, pero acabé decidiendo aprovechar la condición de nativo [...]. (Marcelo, narrativa).

Canale e Swain (1980), describen los diferentes tipos de competencia. Para dichos autores, después de una revisión realizada por Canale (1983, p.28-31), tener una competencia comunicativa en LE incluye las siguientes cuatro competencias:

- Competencia gramatical, que incluye el dominio del código lingüístico, la habilidad en reconocer las características lingüísticas de la lengua y usándolas para formar palabras y frases.

- Competencia sociolingüística, la cual implica el conocimiento de las reglas sociales y la comprensión del contexto donde la lengua es usada.

Hoy en día, es más adecuado hablar de competencia intercultural, por ser un término más amplio y estar situado en una visión más posmoderna dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

- Competencia discursiva, referida al significado que se otorga al conjunto de oraciones y frases y que es compartido entre el hablante/oyente, escritor/lector, etc.
- Competencia estratégica, la cual se refiere al conjunto de estrategias que son usadas para suplir y compensar las imperfecciones en el conocimiento de las reglas.

Douglas y Marcelo comenzaron a trabajar como profesores de español debido a su condición de nativos. Podemos pensar que la falta de profesionales con formación en la época y el hecho de que fueran nativos, hicieron que fueran considerados modelos a seguir para la enseñanza del español en Goiânia. Para Gómez (2007), el hecho de ser nativo de la lengua española, muchas veces abre las puertas para la docencia sin tener la preparación específica que se requiere, actuando la nacionalidad como pasaporte diplomático para dar clase de español.

Desde mi punto de vista de investigador y teniendo en común con los participantes de esta investigación el hecho de ser nativo, puedo decir que me siento identificado con los relatos de los profesores Douglas, Marcelo y Juan, ya que comencé mi carrera de profesor en Brasil aprovechando la supuesta competencia comunicativa que tenía en mi lengua materna para ganar una renta extra al sueldo que tenía como analista de laboratorio de diagnóstico clínico y citológico, área en la cual me formé y trabajé en España y en Brasil.

Con el paso del tiempo, adquirí la formación en Licenciatura en Letras: Español necesaria para poder dar clase como profesor de español y poder continuar realizando cursos de post-grado en el área. Mirando hacia atrás, me pregunto cómo fue posible y cómo continúa siendo posible, que muchas instituciones contraten profesores sin la debida formación para poder actuar en el área, por el simple hecho de ser nativos. Probablemente, muchas de estas instituciones (principalmente, las privadas), deben de considerar un activo diferencial respecto a otras escuelas tener un profesor nativo, independientemente de su formación, ya que sigue instaurado en la sociedad la representación de que el modelo a seguir para aprender una LE es el modelo del hablante nativo. Además, el interés de aprender una lengua para fines económicos y comunicativos, siguiendo el modelo de educación basada en los contenidos instaurada en nuestra sociedad, hace que el profesor nativo sin formación para dicho fin, muchas veces gane espacio en la enseñanza de la lengua extranjera.

Como apunté anteriormente, trabajé en instituciones privadas sin haber terminado la licenciatura en Letras: Español, simplemente por el hecho de ser nativo. Muchas de estas instituciones deben considerar que la enseñanza de español se limita a una enseñanza de reglas gramaticales y a una repetición de la misma, sin tener en cuenta otros aspectos. Esta falta de formación en hablantes nativos que actúan como profesores, provoca muchas veces que su práctica pedagógica se reduzca a reproducir el modelo gramatical correcto siguiendo las pautas del libro didáctico, considerando al alumno un receptor pasivo del conocimiento. Esto provoca que la enseñanza del español esté desprovista en muchos casos de un carácter social, político o cultural (CAMARGOS, 2003), de lo que podemos deducir el poco interés que tienen

dichas instituciones en formar a alumnos críticos o el poco interés que dan a la enseñanza del español.

Para Kramsch (2001), existen tres tipos de privilegio asociados al hablante nativo, siendo primeramente el hablante nativo por nacimiento, asociado al que nació donde se hablaba un determinado idioma. El segundo sería el hablante nativo por educación, privilegio adquirido por haber tenido acceso y derecho a una educación en una determinada sociedad y sistema educativo. Por último, la autora cita el privilegio de hablante nativo por ser miembro de una comunidad de hablantes nativos, asociado al reconocimiento por parte de dicha comunidad como hablante nativo "legítimo".

El profesor Douglas se hizo profesor debido a motivos económicos mientras compaginaba sus estudios con otra carrera, por eso afirma en el cuestionario que "[...] para poder aprovechar una bolsa ofrecida na época".

Recordemos que Douglas llegó a Brasil hace 20 años, momento en el que existía una gran demanda por aprender español y muchas universidades no tenían profesionales cualificados para atender a dicha demanda lo que llevó a contratar a muchos nativos sin dicha formación.

Según Gómez (2007, p.25-26), nos encontramos con los siguientes perfiles de personas que enseñan español, como consecuencia de la falta de profesionales formados, provocando que muchas instituciones contraten profesionales sin la formación específica:

-Para poder dar aulas de espanhol o importante é dominar a língua, falar bem a língua meta. Este é o motivo pelo qual se torna muito comum que nativos de origem hispânica dêem aulas de espanhol como forma de adquirir uma renda a mais.

-Alguns brasileiros que moraram algum tempo em países de fala hispânica e tem algum conhecimento da língua, também buscam o ensino de espanhol como uma fonte de renda.

-Os professores não-nativos vindos do Curso Letras Espanhol que muitas vezes não possuem o domínio total da língua, principalmente no que se refere à competência comunicativa.

La condición de ser nativo, que muchas veces actúa como el único pasaporte requerido para actuar como profesor, nos lleva a desarrollar el siguiente punto, en la cual exponemos la importancia que tuvo la formación pedagógica en los participantes de nuestra investigación, los cuales no se limitaron a ser profesores de español por el simple hecho de ser nativos.

Formación pedagógica como condición para ser profesor de español

Todos los participantes de esta investigación, a pesar de apuntar que fueron beneficiados por el hecho de ser nativos, señalaron en su propuesta de narrativa que en la práctica docente, no es un factor importante ser nativo en lengua española. La condición de nativo no le capacita a uno mismo para ser

competente como profesor de español. Así, consideran que existen otros factores importantes para ser profesor, como: provocar el aprendizaje en el alumno, tener conocimientos gramaticales de ambas lenguas, conocimientos de didáctica, saber planear clases, entre otras competencias y habilidades.

[...] Por tanto, um dos elementos que um nativo deveria ter em conta antes de ensinar sua língua é a de realizar um exaustivo estudo de sua gramática, de suas regras e classes. Mas isso somente o ponto de partida. Posteriormente deveria conhecer a língua de seu aluno e poder realizar um estudo de contraste entre ambas as línguas... (Juan, cuestionario)

Esta afirmación de Juan pone de relieve la formación y el conocimiento que necesita el profesor para poder enseñar una lengua extranjera. Al inicio de mi carrera, con poca experiencia y simplemente con la competencia comunicativa que me otorgaba el haber nacido en un país de lengua española, y sintiéndome un privilegiado y legitimado por el simple hecho de ser nativo (KRAMSCH, 2001), me encontré muchas veces con la dificultad de saber explicar algunas preguntas que los alumnos realizaban sobre cuestiones gramaticales de la lengua.

El único de los participantes que apunta inconveniente por ser un profesor nativo es el profesor Douglas cuando apunta en su narrativa siguiente sobre cuando ha iniciado su trayectoria: “[...] às vezes era difícil ver pontos do ensino que o estudante encontrava difícil, como nativo não via tal dificuldade até o aluno avisar da mesma”. Estas palabras de Douglas confirman lo que apuntamos anteriormente, además de reforzar que la condición de nativo no le capacita a uno para ser profesor de español. Como apuntó el participante Juan, se necesitan otros conocimientos como didáctica, planificación de las clases, conocimiento de la gramática del español y la lengua del alumno, entre otros, de ahí la importancia de la formación como profesor de español.

Esta falta de formación específica y continua en el área provoca muchas veces un intrusismo laboral de profesionales sin formación adecuada y sin el suficiente conocimiento gramatical y lingüístico de la lengua que se enseña. Sin embargo, un profesor de E/LE no se puede limitar a enseñarla basándose en reglas gramaticales y comparando dichas reglas con las reglas de la lengua materna.

A nivel personal, puedo afirmar sin ningún tipo de tapujos, que tanto estudiar un curso superior como realizar cursos de formación continua como la especialización en la enseñanza de LE, me permitió crecer a nivel profesional, pudiendo mejorar muchas de las carencias que tenía al inicio de mi carrera como profesor. Cuando la comencé, sin formación necesaria para el cargo, me limitaba a seguir las pautas del libro didáctico sin pensar en abordajes y metodologías que incentivasen al alumno a pensar y reflexionar sobre su propia realidad a partir del aprendizaje de español como lengua extranjera. Para Leffa (2001), conseguir esa práctica del profesor requiere una formación continua mediante la cual el profesor pueda reflexionar sobre sus propias prácticas, ya que no se puede enseñar aquello que se desconoce.

Un dato importante que debemos destacar en todos los participantes que entregaron el cuestionario y la narrativa, es que se graduaron en Letras: Español por la UFG, destacando la importancia que tiene dicha institución en la formación de profesores de español en el estado de Goiás, tal como apuntan nuestros participantes. Así el profesor Marcelo señala en el cuestionario que “[...] La base teórica que me brindó la universidad me permite mejorar y comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

El profesor Douglas afirma en el cuestionario que “[...] acabei fazendo o curso de Letras onde me tornei professor. Desde então tenho trabalhado ensinando espanhol como profissão.

A nivel personal, no podemos desaprovechar la oportunidad de reivindicar nuestra UFG, como un espacio de aprendizaje y desarrollo de grandes profesionales en el área de Letras, la cual me permite poder desarrollar este trabajo de investigación y sin lugar a dudas me permite crecer como profesional. No quería pasar esta oportunidad de reivindicar este espacio y mostrar mi acuerdo con el participante Marcelo con relación a la base teórica que brinda, ya que en los últimos tiempos estamos viendo como desde algunas esferas de poder intentan desprestigiar la labor que realizan las instituciones federales brasileñas como productoras y divulgadoras de conocimiento científico.

Otra ventaja señalada por Douglas, en su narrativa, es que en los cursos libres de lenguas, los alumnos tienen preferencia por profesores que sean nativos ya que, según el relato de alguno de sus alumnos, los profesores nativos les transmiten mayor confianza, de lo que podemos deducir que la idea del mito del hablante nativo que los estudios interculturales hace tiempo rechazaron y sustituyeron por la idea de hablante intercultural (KRAMSCH, 2001), desgraciadamente no se hace eco en la sociedad actual que continúa privilegiando a profesores nativos “[...] parece haver uma preferência entre os alunos de cursos livres de estudar com um professor de espanhol que seja nativo”.

Kramsch (2017, p.147) contempla la competencia intercultural a partir de la cual el alumno de LE analiza, interpreta y reflexiona sobre los fenómenos culturales extranjeros desde una perspectiva posmoderna al contrario de las pedagogías tradicionales basadas en el modelo del hablante nativo (KRAMSCH, 2001). Para esta autora, “una visión posmoderna de la cultura consigue no perder la historicidad de las comunidades hablantes locales de una nación y, al mismo tiempo, respetar la subjetividad de hablantes y escritores que participan de múltiples comunidades globales”.

Siendo profesores de una lengua con tantas variedades como es el español, ni podemos ni debemos caer en la tentación de privilegiar una variedad con relación a las otras existentes. Muchos alumnos llegan a una clase queriendo aprender a hablar una lengua extranjera como el profesor nativo de dicha lengua. Debemos de aprovechar el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE para que el alumno conozca y se interese por las múltiples culturas que forman parte y enriquecen la lengua española, y así hacerles reflexionar y pensar más sobre su propia cultura, la cual muchas veces menosprecian.

El desencanto de ser profesor de español en la ciudad de Goiânia

Todos los participantes están de acuerdo en que están contentos con la elección de su profesión. Sin embargo, coinciden en que se sienten poco valorados económica y socialmente. El título de esta categoría viene dado por la visión que uno de los participantes, Marcelo, tiene de las autoridades con relación a la educación en Brasil. Él afirma en su narrativa que "[...] Me indigna la postura y el manoseo de las autoridades, gobierno, secretaria. No existe ningún interés en mejorar la educación".

Este desencanto con las autoridades con relación a la enseñanza pública que el profesor Marcelo expresa en su narrativa, se corrobora en el hecho de trabajar actualmente solo en la enseñanza particular por tener mejores resultados y ser más valorado económicamente.

Esta desvalorización de la profesión ya fue apuntada por Oliveira (2014) en su trabajo de investigación con profesores brasileños de español en la ciudad de Goiânia. Según esta autora "ser professor de Espanhol é estar entre a satisfação de ensinar essa língua e "sofrer" ou "padecer" com a mencionada desvalorização da profissão docente e o desprestígio da língua espanhola nas escolas [...]" (OLIVEIRA, 2014, p.151), presentando la profesión de profesor de español como desvalorizada, desgastante y desafiadora, asociándola con la poca valorización que tiene la disciplina de español.

Para Carvalho (2016), las representaciones y diferencias que se tienen con relación a la enseñanza del español en la escuela pública y particular, se refieren principalmente al mayor uso de recursos tecnológicos en la escuela particular, al mayor interés que muestran los alumnos de la escuela particular en aprender la lengua extranjera para fines comunicativos y a la mayor carga horaria que se da en la escuela particular.

Con todo eso, vemos el desinterés y el poco valor que se da a la enseñanza del español no solamente en la enseñanza pública, en la cual muchas veces se ve la enseñanza de esa lengua como algo impuesto por la ley 11.161/05 que garantizaba la enseñanza del español durante los años de la secundaria, sino también en la enseñanza particular, donde muchas veces la enseñanza del español está desprovisto de un carácter crítico y social, como fue apuntado en la primera categoría de análisis.

Esa falta de criticidad es apuntada por la profesora Raquel, cuando afirma en el cuestionario que le gusta su trabajo como profesora e intenta aprovechar la enseñanza del español para formar alumnos críticos con los textos que utiliza para enseñar en sus clases. Desde su punto de vista, hoy en día los alumnos son menos críticos y reflexionan menos sobre su realidad, ya que están influenciados por las nuevas tecnologías. Siente satisfacción con los alumnos que consiguen tener cierto grado crítico y reflexivo, ya que la ayuda a crecer como profesional: "[...] Me apena verlos en clase pendientes de sus teléfonos móviles y adictos a la tecnología a tal punto que se les hace difícil reflexionar y pensar".

Como apunta Carvalho (2016), los alumnos de las instituciones particulares se interesan más por una enseñanza para fines comunicativos y no para formarse como alumnos más críticos y reflexivos con la sociedad. Muchos

de estos alumnos buscan aprender una lengua extranjera de una forma inmediata por necesidades en el trabajo, para hacer un intercambio, etc..., sin preocuparse con otros aspectos como el aprender una lengua extranjera para poder hacer un uso reflexivo y crítico de la realidad donde vive el alumno.

Otro aspecto, que nos llama la atención, es la diferencia que los profesores encuentran entre ser profesor en la red pública estatal y ser profesor en la red particular (GOMES, 2005; ZOLIN-VESZ, 2013; LAGE e DA SILVA, 2017). Los cuatro participantes de nuestra investigación trabajan en la red particular y uno de ellos ya trabajó en la red pública. Así, el profesor Marcelo, apunta la falta de continuidad en su trabajo como profesor de español en la red pública lo que provoca que no se perciba una evolución y seguimiento del mismo. Esta falta de continuidad, provocada por la ausencia de concursos públicos que hacen que muchos profesores sean contratados temporalmente, refuerza el argumento del poco interés que las instituciones públicas en el estado de Goiás dan a la enseñanza del español, como apuntamos al inicio del análisis de esta categoría.

Probablemente con una valoración y una mayor apuesta de las instituciones por la enseñanza del español, nuestro trabajo sería mejor valorado y los propios profesionales se sentirían menos desencantados con su trabajo, como apunta el título de esta categoría analizada. Marcelo resalta en su narrativa: “[...] Pero hubo una escuela en la que trabajé dos años seguidos. En ella pude percibir que si tuviera continuidad se podría hacer un trabajo más completo. Así, si juntamos la falta de continuidad en el trabajo, debido a que era un profesor contratado y no tenía su plaza de profesor fija, con la desvalorización económica apuntada en la anterior categoría de análisis, podemos deducir el desencanto de Marcelo con las autoridades y por consiguiente con la enseñanza pública, explicando claramente los motivos por los que enseña español en la red particular.

No podemos estar más de acuerdo con el profesor Marcelo con relación a ese desencanto con las autoridades que de modo general tenemos los profesores de español, ya que además de la desvalorización que sufre nuestra profesión, debemos sumar los problemas a los que nos estamos enfrentando en los días actuales en los que está siendo elaborado este artículo, con la aprobación de la ley 13.415/2017, la cual entra en vigor a partir de 2020 y anula la anterior ley 11.161/05, la ley de la oferta obligatoria del español en Brasil. A través de estas líneas quiero expresar mi total apoyo a la organización de profesores sin ánimo de lucro y desvinculada de cualquier ideología o partido político “FicaEspanholGo”, la cual está luchando para que se mantenga la enseñanza del español en el currículo de la educación básica, posibilitando la enseñanza de la lengua más hablada en América del Sur, lugar donde se ubica geográficamente Brasil.

El poco interés e incentivo por parte de las autoridades en la enseñanza del español en la red pública, trae como consecuencia algunas creencias instauradas en nuestra sociedad. En un estudio realizado por Zolin-Vesz (2013), se muestra la preferencia de la sociedad para estudiar un idioma en un curso libre fuera de la escuela, desvalorizando totalmente la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza regular, provocando a

modo de efecto dominó, la consiguiente desvalorización de los profesores de español que trabajan en la enseñanza regular.

Comparando la enseñanza de una lengua extranjera en una escuela pública y particular, Lage e Da Silva (2017) en un estudio realizado sobre la enseñanza del inglés en la red pública, muestra como una gran mayoría de los alumnos piensa que para mejorar su nivel de inglés debe estudiar fuera de la escuela regular en un curso libre. Además, este estudio de Lage e Da Silva (2017), refleja la falta de recursos didácticos, así como de una formación continuada del profesor, lo que provoca un descontento general de la sociedad en lo que se refiere a la enseñanza de una lengua extranjera en la red pública.

Sin duda, ese descontento con las autoridades mostrado por Marcelo y que sin género de dudas comparto, hace con que muchos profesores no quieran o no se sientan motivados para trabajar en la enseñanza pública debido a esa desvalorización señalada. A nivel personal, tuve una experiencia corta trabajando para la red estadual de enseñanza y pude comprobar la precariedad y la falta de recursos que tenía la escuela. Si sumamos la dejadez con la que actúan las instituciones y las creencias instauradas en la sociedad por las que no se aprende una lengua en el colegio, podemos deducir esa desmotivación de los profesores (incluyéndome) a trabajar en la enseñanza pública, dedicándose más a la enseñanza particular.

Por otro lado, no podemos pensar ni afirmar que la enseñanza particular es el lugar idóneo para dar clase de una lengua extranjera. Así podemos señalar algunas características citadas la motivación o desmotivación que se tenga para enseñar y aprender una lengua.

Para el profesor Douglas, dar clase de español en un mundo (escuelas particulares) donde el alumno impone las reglas, es poco motivante desde el punto de vista del profesor, como lo apunta en su narrativa, "[...] Dar aulas em um mundo onde o aluno impõe as condições também resulta em desmotivação".

Por desgracia, muchas veces, trabajar en la enseñanza particular se convierte en un lugar en el que los propios alumnos y sus familias son clientes con derecho a cuestionar la práctica del profesor y exigir responsabilidades. Muchas veces, el profesor se siente preso en su práctica y modo de actuar por el clientismo y negocio en el que se convirtió la enseñanza particular en nuestros días, provocando la falta de autonomía de este y en muchas veces una falta de respeto como profesional. Por supuesto que no se puede generalizar y hablar que todas las escuelas particulares tienen la misma forma de pensar y de actuar, pero seguro que muchos de los profesores que estén leyendo este artículo se sienten identificados.

Para Gomes (2005), la organización de una escuela particular reproduce el sistema capitalista neoliberal, por el que el profesor debe de ser competente y eficiente para que el trabajo, la organización y el propio sujeto sobrevivan. Con estos argumentos, muchas escuelas particulares se convierten en meros productos de consumo por los cuales el cliente (alumnos, padres, etc...) si no se encuentra satisfecho, tiene todo el derecho a reclamar y poner en duda la práctica profesional del profesor. Esto provoca muchas veces que el profesor sienta frustración y falta de motivación para continuar siendo profesor.

El aspecto económico es el que más nos llama la atención y en el que coinciden dos de nuestros participantes (Marcelo y Douglas). Marcelo, como dijimos antes, trabaja actualmente en la enseñanza particular por ser más valorado económicamente. Douglas, estando contento con la elección de su profesión, afirma en su narrativa que tal vez no volvería a ser profesor a causa de esa desvalorización económica que nuestra profesión sufre: “[...] talvez não elegeisse me tornar professor. Mas seria apenas porque a profissão paga mal, não porque não goste de dar aulas”.

Para Gomes (2005), muchas instituciones particulares hacen que el profesor se sienta más valorado con relación a instituciones públicas en temas económicos y condiciones más cómodas de trabajo, siendo que muchas veces no coinciden con la realidad. Sin embargo, como apuntamos anteriormente, el profesor muchas veces tiene que pagar un precio caro, sometándose a los intereses de las escuelas particulares y principalmente de sus “clientes” (alumnos y familia).

Ya el profesor Juan opina, en su narrativa, que los alumnos que necesitan aprender la lengua española por un motivo específico (trabajo, estudios, viaje...), muestran mayor interés en aprender la lengua que aquellos que no lo tienen: “[...] O estímulo e a performance que alcançam os alunos que tem um objetivo específico, como por exemplo realizar estudos ou trabalhos em um país hispano-falante, é notoriamente superior daqueles que fazem um curso normal sem nenhuma pretensão”.

Recordemos que el profesor Juan trabaja actualmente como profesor en cursos libres, de lo que podemos deducir que los alumnos con objetivos específicos, valoran y buscan la enseñanza del español más en un curso libre, como apuntó en un estudio anterior Zolin-Vesz (2013), que en una escuela de enseñanza básica regular (pública o particular).

Además de eso, para Juan no hay un grupo de edad que predomine sobre otro en el proceso de aprendizaje. Para él lo más importante es la motivación que se tenga: “[...] Não há faixa etária que predomine sobre outras no processo de aprendizagem; somente existe menor ou maior grau de atenção”, de acuerdo con su narrativa.

Sin lugar a duda, esta afirmación de Juan muestra que la predisposición con la que el alumno encare una clase de español va a influir en su mayor o menor motivación para aprender y mostrar interés por la misma, independientemente de la edad que tenga. Por mi experiencia personal, puedo decir que ya tuve alumnos de una edad avanzada que sintieron mayor motivación y mejores resultados en el aprendizaje de español que alumnos más jóvenes y que supuestamente tendrían mayores habilidades a la hora de aprender una lengua.

Para Krashen (1985), el filtro afectivo es un bloqueo mental que impide a los alumnos utilizar plenamente el *input* comprensible que reciben para la adquisición de una segunda lengua. Alumnos poco motivados, inseguros, con baja autoestima, tendrían el filtro afectivo alto lo que impediría la conexión del *input* con el dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) citado y creado por Chomsky (1965). El contrapunto serían los alumnos motivados, con autoestima alta y que se ven en el futuro formando parte de una comunidad de hablantes diferente a la suya y que para Krashen serían alumnos con el filtro afectivo bajo.

Para Almeida Filho (1993), la manera como el profesor se comporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actúa en tensión con otras fuerzas como el filtro afectivo tanto del alumno como del profesor, la manera de aprender del alumno, la manera como es abordado el material didáctico por parte del profesor, los valores de la institución, del grupo gestor y de profesores con mayor tiempo en la misma, los cuales ejercen y actúan con mayor poder en la institución.

Si analizamos las reflexiones de los tres anteriores profesores, en las que hablan de la influencia que tiene de la motivación y desmotivación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos observar que las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son endémicas de la enseñanza pública, también existen en la privada (recordemos que los tres profesores trabajan en la enseñanza particular).

En esta categoría llamada de desencanto de los profesores, podemos ver los factores por los que los profesores que participan en esta investigación muestran su desencanto con las autoridades, la poca valoración que se les da tanto económica como profesionalmente y el poco interés en aprender una lengua extranjera por parte de los alumnos de una forma crítica, social y cultural, lo que provoca en los profesores un sentimiento de frustración y poco reconocimiento, los cuales son el claro reflejo que la profesión de profesor tiene en los días de hoy en nuestra sociedad.

Consideraciones finales

Iniciamos este estudio con el objetivo realizar un levantamiento de las representaciones de los profesores extranjeros de español y su relación con la enseñanza-aprendizaje del español para brasileños, además de la importancia de la formación inicial y continuada para tener un buen desempeño en la profesión.

Con el objetivo de responder a las preguntas que nos planteamos al inicio de nuestro trabajo, dividimos nuestro análisis en tres categorías: Ser

nativo como (no) condición para ser profesor: formación pedagógica como condición para ser profesor y opinión de los profesores hispanohablantes con relación a la profesión de profesor de español en la ciudad de Goiânia.

Para la mayoría de nuestros participantes y para mí mismo, nuestra competencia comunicativa por el hecho de ser nativos actuó como pasaporte para abrirnos las puertas como profesores de español en la ciudad de Goiânia.

Los motivos por los que estos profesionales eligieron ser profesores de español son varios, destacando los motivos económicos, la falta de profesionales en el momento en el que el español pasó a formar parte de las asignaturas obligatorias en la enseñanza regular de Brasil y la valoración y privilegio que la sociedad y muchas instituciones todavía dan a un nativo por el simple hecho de ser nativo.

Sin embargo, todos los participantes de esta investigación coinciden y son conscientes que el simple hecho de ser nativo no garantiza por sí mismo el poder actuar como profesor de español, destacando la importancia que tiene la formación inicial y continuada para poder ser un profesional con un buen desempeño. A eso le asignamos la importancia que tiene la UFG en la ciudad de Goiânia como formadora de profesionales independientemente que sean brasileños o nativos.

Por último, citar el descontento generalizado que los profesores tienen con dicha profesión por la falta de valorización económica y social y también por el poco interés que se da a la enseñanza del español tanto en la enseñanza pública por la falta de recursos, como en la particular en la que muchas veces los alumnos dictan las reglas y es desposeído el carácter crítico y reflexivo en la enseñanza de la lengua. Recordando que las representaciones son construidas dentro de un contexto social en un determinado momento histórico, concluimos este artículo señalando que la forma de actuar y la práctica profesional de los profesores nativos participantes en esta investigación, está claramente influenciada por el contexto social en el que se encuentran inmersos, reflejándose en las representaciones descritas a lo largo de este artículo.

Referencias

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1.ed. Campinas: Pontes, 1993.

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. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

CAMARGOS, M. L. D. *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2003.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R (org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CARVALHO, F. P. Representações sobre ensino de espanhol como língua estrangeira: entre a possibilidade e a contingência. *Letras&Letras*, v. 32, n. 3, p. 185-214, 3 nov. 2016.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965.

CORACINI, M.J. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: ATLAS, 2008.

GOMES, R.M.M. *Angústia e prazer nas relações de poder das organizações escolares*. 2005. 114 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97660>>

GÓMEZ, M. S. O mito do nativo no ensino de língua estrangeira. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. & J. Holmes. *Sociolinguistic Harmondsworth*, Penguin, 1972.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

_____. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000300134&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Feb. 2020. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

LAGE, J.; DA SILVA, V.. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO*, v. 1, n. 15, p. 162-174, 2017.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como profissional crítico*. São Paulo : Mercado de Letras, 2004.

MORESI, E. *Metodologia da pesquisa*. BRASÍLIA: UCB, 2003.

MARCO COMUM EUROPEU DE REFERENCIA. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2018.

MARQUES, E.A. Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em curso de licenciatura. 2001. 267 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2001.

OLIVEIRA, E. da S. *(Auto)representações de professores de espanhol em goiás: construindo identidades profissionais*. 2014.175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Linguisticsandthemythofnativity:commentsonthecontroversy over "new/non-nativeEnglishes.*JournalofPragmatics*, v. 27, 1997, p. 225-231.

SANTOS, H.S. *Quem sou eu? ... Será que a gente pode se entender?* As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. 2005. 190 f. Dissertação de mestrado, USP, São Paulo, 2005.

SILVA, T.T.D. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.).*Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. O currículo como representação. In: _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 31 – 69.

SILVA, G. Ensino regular: o que é e como funciona?.*Educamaisbrasil*, 2018. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/ensino-regular-o-que-e-e-como-funciona>>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

ZOLIN-VESZ, F. *Crenças sobre Ensinar e Aprender Espanhol: Reprodução e Manutenção do Status Quo e da Estratificação Social*. Campinas: Pontes Editores, 2013.