

**POR LA
DEFENSA
DE LA ENSEÑANZA
DE ELE EN BRASIL. LA
INTERIORIZACIÓN
DE SU ENSEÑANZA EN
LA REGIÓN
NORDESTE**

**PELA DEFESA DO ENSINO DE ELE NO BRASIL. A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO DA
REGIÃO NORDESTE**

**FOR THE DEFENSE OF SPANISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL. TEACHING IN THE
COUNTRYSIDE OF THE NOTHEAST REGION**

Glauber Lima Moreira*

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Maria Djany de Carvalho Araújo**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Gretel Eres Fernández***

Universidade de São Paulo

* Profesor adjunto de Lengua Española en el curso de Bacharelado em Turismo en la Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar). Doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Hizo su carrera en Letras Portugués y Español y el Máster en Lingüística Aplicada en la Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: glauberlimamoreira@hotmail.com.

** Docente en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), con actuación en la Enseñanza Media, Tecnológica y Superior. Máster en Lingüística Aplicada por la Universidade Estadual de Ceará (PosLA-UECE), concluido en 2017. Graduación en Filología: Portugués/Español por la Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE), concluido en 2001. E-mail: djanydcarvalho@hotmail.com.

*** Docente jubilada de la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo, donde actuó en el curso de Licenciatura en Lengua Española y en el Posgrado en el área de Educação, Linguagem e Psicologia. Doctora en Educación por la misma institución (1998) y realizó estudios posdoctorales en la Universidad de Murcia el año 2009. E-mail: igmefern@usp.br.

RESUMEN: Este trabajo tiene el objetivo de presentar datos sobre la enseñanza de la lengua española en el Nordeste de Brasil, considerando las realidades de las ciudades del interior, y las leyes N° 11.161 y N° 13.415, de 2005 y 2017, respectivamente. Según se observa, en las últimas décadas hubo un avance en la oferta de la lengua española, en cursos de graduación y en la enseñanza básica, todo ello a partir de la ley N° 11.161/05, pero esa realidad cambia a partir de la Ley N° 13.415/17, cuando muchas ciudades redujeron la carga horaria de la referida asignatura. Los datos utilizados como corpus fueron recogidos por medio de la aplicación virtual de un cuestionario al que respondieron 69 profesores de las nueve provincias de la región. Los datos recogidos y su correspondiente análisis señalan que la oferta de trabajo y el interés de los estudiantes de graduación en seguir la carrera de profesor de español ha disminuido debido a la no obligatoriedad de la enseñanza de español en las escuelas, aunque otros muchos sigan luchando por sus derechos pues creen y defienden la importancia del idioma para los brasileños.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de español. Políticas públicas. Interiorización del español. Políticas lingüísticas. Nordeste.

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar dados sobre o ensino da língua espanhola no Nordeste do Brasil, considerando as realidades das cidades do interior, e as Leis N° 11.161 e N° 13.415, de 2005 e 2017, respectivamente. Como observamos, nas últimas décadas teve um avanço na oferta da língua espanhola, nos cursos de graduação e no ensino básico, depois da Lei N° 11.161/05, porém essa realidade mudou a partir da Lei N° 13.415/17, quando muitas cidades reduziram a carga horária da referida disciplina. Os dados utilizados como corpus foram coletados através da aplicação virtual de um questionário, respondido por 69 professores dos nove estados da região. Os resultados mostram que a oferta de trabalho diminuiu devido a oferta do ensino não ser, no momento, obrigatória nas escolas, ainda que muitos professores seguem lutando pelos seus direitos e defendem a importância do idioma para os brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de espanhol. Políticas públicas. Interiorização do espanhol. Políticas linguísticas. Nordeste.

ABSTRACT: This study aims at presenting data about the Spanish language teaching in the Northeast of Brazil, considering the realities of countryside cities, and the laws No. 11.161 and No. 13.415, of 2005 and 2017, respectively. According to what has been observed, in the last decades, there was an advance in the offer of the Spanish language, in degree courses and in middle and high schools, all of this from law No. 11.161 / 05, however this reality has changed from law No. 13.415 / 17, when many cities reduced the workload of this school subject. The data used as corpus were collected through the virtual application of a questionnaire answered by 69 teachers from the nine states in the Northeast region. The analysis of the data presents that the job offer and the interest of the degree student in following the teaching career has greatly decreased due to the non-obligation of teaching Spanish in schools, although many others continue fighting for their rights once they believe and defend the importance of this language for Brazilians.

KEYWORDS: Spanish Teaching. Public Policies. Spanish Teaching in the Countryside. Linguistic Policy. Northeast.

1 INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de la globalización, de los medios digitales y de la conectividad en que cada individuo ejerce cierta interferencia mientras todos están influenciados, parece que, sucesivamente, el ser humano es instigado a conocer de todo como, por ejemplo, dominar innumerables habilidades, conocer varios idiomas y diferentes culturas, etc. Partiendo de un punto de vista educativo y de formación profesional docente, el mercado de trabajo le requiere, al individuo, la competencia comunicativa en diferentes idiomas (SEDYCIAS, 2005), pues como afirman Sousa y Araújo (2021, p. 341-342) “[...] la inversión en comunicación bilingüe/trilingüe debería ser el foco, tomando en cuenta motivar a los profesionales a aprender lenguas extranjeras, no solo para diferenciarse en el mercado laboral, sino para autodiferenciarse¹”. Por tanto, tener conocimientos plurilingüísticos y pluriculturales en un idioma extranjero determinado se ha vuelto esencial e indispensable para que cada uno alcance sus objetivos, sean cuales sean, con más facilidad y eficacia (Cf. ARAÚJO, 2019).

¹ En el original: [...] o investimento em comunicação bilingue/trilingue deveria ser o alvo, tendo em vista motivar os profissionais a aprender línguas estrangeiras, não só para se diferenciar no mercado de trabalho, mas para se autodiferenciar. (Esta y todas las demás son traducciones libres de los autores de este artículo.)

En este sentido, toda esa necesidad y exigencia del mundo laboral actual genera, en el campo de la educación, una reivindicación de adaptarse a las demandas existentes con respecto a la ocupación docente. Por eso, las escuelas, las universidades, los cursos regulares de idiomas, así como las varias plataformas en línea, tienen como objetivo proporcionar la posibilidad de adquirir conocimientos en un idioma extranjero (ERES FERNÁNDEZ, 2020), ofreciendo cursos presenciales, semipresenciales y virtuales. Estos últimos ya estaban en boga y, hoy día, son los más utilizados en la educación y en los trabajos de manera general debido a la pandemia del COVID-19 que se enfrenta en todo el mundo.

Actualmente, se ofrece una cantidad significativa de cursos de idiomas extranjeros y de cursos superiores en Letras con titulación en Lengua Española en todo el territorio nacional. Se sabe que todavía no es suficiente para la demanda, pero en comparación con el pasado, se ha demostrado que estas ofertas, en muchos de los municipios brasileños, han aumentado de manera exponencial (ARAÚJO; MOREIRA, 2021). Sin embargo, esta accesibilidad no siempre fue tan fructífera como lo es en estos momentos. Sabemos que antes hubo dificultades para proporcionar acceso al aprendizaje de idiomas en las capitales y en los grandes centros urbanos, y se puede constatar una mayor dificultad en las regiones del interior de las provincias debido a varios factores no facilitadores como, por ejemplo, la falta de profesionales calificados; la falta de interés por parte de las instituciones públicas y privadas en ofrecer tales asignaturas; la baja demanda por parte de los ciudadanos; la falta de acceso a los materiales didáctico-pedagógicos dirigidos a la enseñanza de idiomas, por nombrar algunos de ellos. Rossi y Martín (2013) relatan que “[...] la ley aprobada en 2005 obligaba a las escuelas a ofrecer la enseñanza del idioma (español) en todo el país. Pero, huecos en la legislación permiten que la oferta llegue a pocos”.

Todos estos “problemas” mencionados atraviesan por las cuestiones legalistas con respecto a la educación, como, por ejemplo, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), así como las leyes federales específicas como, por ejemplo, la Ley nº 11.161, que trataba exclusivamente acerca de la enseñanza de lengua española; y la Ley nº 13.415, que presenta varias temáticas relacionadas a la educación básica brasileña, incluso sobre la enseñanza de lenguas.

Por tanto, y con el propósito de no centrarse en las capitales, este estudio tuvo como objetivo recolectar, presentar, analizar y discutir algunos datos relacionados a la oferta de enseñanza de la lengua española en la región del Nordeste de Brasil, con énfasis en el interior de nueve provincias. Además, se propuso a investigar el impacto inicial de la oferta y de la enseñanza de la lengua española tras la alteración de la legislación que trata de la enseñanza del español en las instituciones brasileñas – públicas y privadas.

En este sentido, este artículo está estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado hablamos de manera general sobre la enseñanza de la lengua española en el contexto educacional brasileño. En el segundo, presentamos los datos metodológicos que estructuran nuestro trabajo. En la tercera sección tenemos el análisis de los datos recogidos y, por último, las consideraciones finales a las que nos condujeron nuestras reflexiones.

2 APORTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL: CONTEXTO GENERAL

La enseñanza brasileña se rige por la LDB (BRASIL, 1996 y las correspondientes modificaciones posteriores) y por la BNCC (BRASIL, 2018), documentos que determinan el funcionamiento y la reglamentación de la educación brasileña. La Ley nº 13.796 de la LDB, de 3 de enero de 2019, modificó sustancialmente la Ley nº 9.394 de 20 de diciembre de 1996. La BNCC pasa a ser también, a partir de 2018, el documento orientador y reglamentario para la elaboración de los currículos escolares y las propuestas pedagógicas relacionadas a la enseñanza brasileñas en los niveles de educación infantil, fundamental y medio, para todas las instituciones públicas y privadas. (ERES FERNÁNDEZ, 2018; ARAÚJO; MOREIRA, 2021).

Hablando sobre la enseñanza de idiomas en la educación brasileña, los documentos divergen significativamente, pues: “Por su carácter de sistema simbólico, como cualquier lenguaje, ellas [las lenguas] funcionan como medios para acceder al conocimiento y,

por lo tanto, a las diferentes formas de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de concebir la realidad, lo que le propicia al individuo una formación más amplia y, a la vez, más sólida”² (BRASIL, 2000, p. 26).

Es importante decir que, según los PCN (2000), tener acceso a la enseñanza de las lenguas extranjeras es tener oportunidad y aproximación a los conocimientos diversos y a la cultura de los demás. De acuerdo con la BNCC: “Pese a las diferencias entre una terminología y otra, sus énfasis, puntos de contacto y eventuales superposiciones, el tratamiento que se le da al componente en la BNCC prioriza el foco de la función social y política del inglés y, en ese sentido, pasa a tratarla en su estatus de lengua franca”³ (BRASIL, 2018, p. 237).

Comparando los dos documentos anteriores, se puede percibir que los PCN valoran y fomentan el conocimiento de la diversidad lingüístico-cultural y, por consiguiente, toman en consideración la multiplicidad de idiomas ofrecidos para que el estudiante disfrute del derecho al acceso a la enseñanza de diferentes idiomas en el ámbito escolar, mientras que la BNCC prioriza solamente el idioma inglés y, con eso, se fortalece aún más la hegemonía de este idioma (BRASIL, 2018).

Como se mencionó en la cita anterior, es importante señalar que la función social del lenguaje está vinculada a la función política y también a la económica, histórica y cultural de un determinado país, las cuales están íntimamente relacionadas con las políticas lingüísticas (Cf. FAGUNDES *et al*, 2019). En este sentido, consideramos que este es un tema que todavía necesita mucha atención en todo el territorio de Brasil y en las provincias de la región del Nordeste brasileño, sobre todo con la revocación de la Ley n° 11.161, conocida como la “lei do Espanhol”, la cual determinaba la oferta obligatoria de dicho idioma en las escuelas a través de las políticas lingüísticas para garantizar la continuidad de la oferta de la lengua española (ERES FERNÁNDEZ, 2021, p. 15).

Como afirman Almeida Filho; Eres Fernández (2019) y Orlandi (2007), las políticas lingüísticas siempre han estado a favor de los intereses del crecimiento de la educación del país, principalmente tocante a los temas políticos y económicos. En Brasil, durante muchos años, cuando se trataba de la enseñanza de lenguas extranjeras, el énfasis casi siempre estuvo en la enseñanza de la lengua inglesa, aunque también se le dio destaque al francés como lengua extranjera durante las décadas de 1930 y 1960. Chervel (1999, p. 166-7) nos advierte claramente que “[...] a partir de los principios del siglo XX, hubo una ‘modernización’ de las humanidades, siendo que el carácter clásico de estas humanidades fue reemplazado por la enseñanza de ‘lenguas vivas’, encabezada por la lengua francesa⁴”.

Con respecto a la lengua española, se destaca su relevancia en el mundo, ya que es el segundo idioma oficial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En el contexto de América Latina, su relevancia se reitera no únicamente a causa de la importancia geográfica, sino, sobre todo, debido al contexto del Mercado Común del Sur (Mercosur). En el ámbito de la educación nacional brasileña, podemos señalar el caso del *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) y otros exámenes de acceso en todo el país, en que los postulantes prefieren este idioma para ingresar a las universidades públicas federales; en algunas universidades estatales; y en los Institutos Federales que, a partir de los 2008, empiezan a ofrecer también cursos superiores. Además, destaca su elección por parte de los candidatos que postulan a un cargo público, como por ejemplo el concurso de la *Policia Rodoviária Federal* (PRF) que ofrecerá a los candidatos la opción de los idiomas inglés y español (TRISTÃO, 2021).

A pesar de estos elementos que podrían corroborar y fomentar fácilmente la justificación de la oferta obligatoria del español y, por tanto, la continuidad de la asignatura mencionada en la red de educación pública y privada, sabemos que, lamentablemente, esta no es la realidad actual. Sobre el tema, MOREIRA (2018, p. 15) señala que: “Para alcanzar esta etapa ha sido imprescindible el apoyo y actuación del Gobierno Federal y el Ministerio de Educación (MEC) y la organización de las asociaciones de profesores de español

² En el original: “Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas [as línguas] funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida”.

³ En el original: “Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca”.

⁴ En el original: “A partir do início do século XX, houve uma ‘modernização’ das humanidades, sendo que o caráter clássico delas foi substituído pelo ensino das ‘línguas vivas’ liderado pela língua francesa”.

de sus respectivas provincias. La labor de estas últimas es especialmente relevante para defender la permanencia de la enseñanza de ELE en el sistema”.

Es importante decir que la Ley n° 11.161, de 5 de agosto de 2005 establecía, en su artículo 1º, que la enseñanza de este idioma debería ser de “[...] oferta obligatoria para la escuela y matrícula opcional para el estudiante [...] en los currículos de la enseñanza media”⁵ (BRASIL, 2005). Además, en su artículo 3º, mencionaba que “los sistemas de educación pública establecerán Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, cuya programación necesariamente incluirá la oferta de la lengua española”⁶.

Sin embargo, la ley en cuestión enfrentó un problema: ¿cómo brindar la enseñanza del español en las escuelas si no había suficientes profesionales habilitados para ejercer tal función? Y, en base a esta premisa, surgieron nuevos enfrentamientos: ¿era mejor ofertar la lengua española incluso sin profesionales calificados, o no ofrecerla hasta que hubiera un grupo de profesorado capacitado? Estas preguntas, a la vez, están directamente relacionadas con la oferta de los cursos superiores de grado en lengua española, ya que el mercado laboral calificado se relaciona exactamente con la capacitación de docentes necesariamente habilitados y calificados.

Sobre este asunto, restablece la importancia de las políticas lingüísticas un tema que, a la vez, parte de las instituciones educativas y, en algunos casos, los mismos docentes todavía lo consideran tabú, porque durante muchos años la única lengua extranjera que se tenía en cuenta a la hora de ofrecerla en el sistema educativo brasileño ha sido la lengua inglesa, y se consideraba imposible incluir otra, como se comprueba en el siguiente fragmento: “Intervenir directamente sobre la enseñanza de una lengua extranjera en los currículos escolares supone una clara política lingüística y educacional que, en el caso de la Ley n° 13.415/2017 refleja la valoración del monolingüismo y fortalecimiento de la hegemonía mundial de la lengua inglesa en nuestro país”⁷ (PONTES; PEREIRA; MOREIRA, 2020, p. 421).

Y antes de dar continuidad con esta temática se hace necesario definirla. Varela (*apud* RODRIGUES, 2010, p. 15) señala que: “Definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su ámbito, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos”.

Como podemos contemplar en las palabras del autor en la cita anterior, las políticas lingüísticas están estrechamente relacionadas con las políticas públicas y que formalizan las instrucciones legales, aquí llamadas de prescripciones. De acuerdo con Rajagopalan (2008, p. 14),

[...] política lingüística y planificación lingüística son, sin lugar a duda, temas que abarcan interferencia deliberada en el destino de una lengua (o de varias lenguas). Son actividades declaradamente normativas, prescriptivas. De ahí el motivo por el cual los lingüistas siempre tuvieron cierta dificultad en claramente asumir posturas políticas, puesto que su grito de guerra — gesto que cabe dentro de la política de la lingüística — siempre fue el de insistir en que sus investigaciones científicas eran rigurosamente descriptivas, jamás prescriptivas.⁸

De hecho, son cuestiones lingüísticas, políticas y, sobre todo, sociales, puesto que

⁵ En el original: “[...] oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio”.

⁶ En el original: “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”.

⁷ En el original: “Intervir diretamente sobre o ensino de uma língua estrangeira nos currículos escolares consiste em uma nítida política linguística e educacional, que no caso da lei n° 13.415/2017 reflète a valorização do monolingüismo e fortalecimento da hegemonia mundial da Língua Inglesa em nosso país”.

⁸ En el original: “[...] política linguística e planejamento linguístico são, sem sombra de dúvida, questões que envolvem interferência proposital no destino de uma língua (ou de várias línguas). São atividades escancaradamente normativas, prescriptivas. Daí o motivo pelo qual os linguistas sempre encontraram certa dificuldade em abertamente assumir posturas políticas, posto que o seu grito de guerra — gesto que cabe dentro da política da linguística — sempre foi o de insistir em que suas investigações científicas eram rigorosamente descritivas, jamais prescriptivas”.

[...] la política lingüística no tiene nada que ver con la lingüística; ella tiene todo que ver, eso sí, con la política, entendida como una actividad en la que todo ciudadano — todos, sin excepción — tiene el derecho y el deber de participar en condiciones de absoluta igualdad, sin importarse con clase económica, sexo, orientación sexual, edad, nivel de escolaridad, y así sucesivamente. Y no solo el derecho de expresar sus opiniones libremente, sino, además, de hacerse oír y respetar por ellas (por más anticuadas e indignantes que puedan parecer).⁹ (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22)

Por tanto, el derecho a acceder a la educación pública y de calidad y, en particular, a los estudios de una lengua extranjera concreta debe ser de manera homogénea, así como la justicia tocante al derecho y a la defensa de la educación superior, pública y gratuita, entre las clases menos favorecidas y trabajadoras, hombres y mujeres, en capitales y pueblos, lo que indica la necesidad de que no solo brinde oportunidades, sino que se haga de manera concreta, justa y legal. Según Severo (2013, p. 462), “aún con respecto a la dinámica de una política lingüística en red, la oficialización, a nivel federal o municipal, no implica necesariamente éxito en relación con la circulación y la legitimación de los idiomas”. En otras palabras, no es suficiente que la ley exista, sino, sobre todo, que sea empleada e implementada de modo especial porque se refiere a cuestiones relacionadas a los derechos de ciudadanía a la educación.

En un contexto educativo, las clases de lenguas extranjeras son consideradas a menudo menos importantes, las cuales incluso, muchas veces, sirven meramente para complementar la carga horaria del currículum escolar y, además, se ofrecen fuera del horario escolar normal juntamente con las otras asignaturas (llamado en Brasil de *contraturno*). Según datos de British Council (2019, p. 51), hay “[...] factores que generan sentimiento de desvaloración del profesor y de la enseñanza de la lengua extranjera¹⁰”.

Aunque parezca incoherente, esta sigue siendo una realidad conmovedora en el contexto educativo brasileño. Y, en la región Nordeste del país, este hecho no es tan diferente de lo que ocurre en las demás provincias del territorio nacional.

A pesar de saber que varias instituciones superiores ya estén ofreciendo cursos de licenciaturas en español, tanto en las unidades situadas en las capitales como en las ubicadas en el interior¹¹ (aunque son pocas opciones todavía), muchas veces las clases de lenguas extranjeras, en las escuelas, son impartidas por profesores “semicualificados” en el campo de la formación de las asignaturas y, por lo tanto, no proporcionan una capacitación del todo adecuada e ideal para el papel de la formación del futuro profesor de español, cuyo escenario ya se ha reducido significativamente a causa de la revocación de la Ley n° 11.161, como hemos dicho antes. Según Celani (2010, p. 61): “[...] la enseñanza de lengua extranjera en la escuela, principalmente en la escuela pública, es desarrollada por profesores que no poseen siquiera el dominio que se puede clasificar como básico en la lengua extranjera que, por supuesto, deberían enseñar¹²”.

Tras la promulgación de la Ley del 2005, las provincias tuvieron el plazo de cinco años para implementarla a fin de que pudieran organizarse en términos de preparación del grupo de profesorado calificado. Aunque la información señalada no fue oficializada por la Secretaría de Educación del Estado de sus respectivas provincias, las clases de español en muchos municipios y, especialmente, en sus distritos, fueron impartidas por maestros de otras áreas de idiomas, como profesores de portugués o inglés, o, en otros casos, por profesores que solamente dispondrían de un curso regular de español o, incluso, que no habían terminado la carrera de formación para la docencia de idiomas, es decir, las facultades de Filología o Letras.

⁹ En el original: “[...] a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão - todos eles, sem exceção - tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas e ultrajantes que estas pareçam)”.

¹⁰ En el original: “[...] fatores acarretam um sentimento de desvalorização profissional e do ensino da língua estrangeira”.

¹¹ Como se sabe, la región Nordeste de Brasil está formada por los estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte y Sergipe. En el interior tenemos, sobre todo, la modalidad de enseñanza a distancia (EaD) como, por ejemplo, el caso del instituto UFC Virtual de la *Universidade Federal do Ceará*, el cual ofrece la carrera de *Licenciatura em Espanhol* en diferentes ciudades. Para más informaciones, acceder a la página web <https://portal.virtual.ufc.br>.

¹² En el original: “[...] o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar”.

De lo expuesto hasta aquí podemos señalar que estas informaciones suscitan preguntas como las siguientes: ¿por qué no contratar docentes con conocimientos específicos, ya que hay un número significativo de profesores con grado en Letras con titulación en español? ¿Sería mejor ofrecer asignaturas de esta manera (docentes sin formación completa en Filología) o no ofrecerlas en vista de la imposibilidad de contratar profesionales con la capacitación necesaria?

A pesar de no haber respondido a estas preguntas por completo, se sabe que la implementación de los cursos de grado con titulación en lengua española en las regiones del interior del Nordeste permitió, en gran parte, la reducción del problema con respecto a la oferta del español, como también sobre la existencia de profesores debidamente titulados en este idioma en las carreras en Letras.

Una vez más, reiteramos que los problemas relacionados con las políticas lingüísticas en Brasil no pueden ser tratados sin tener en cuenta las políticas públicas de cada región o provincia, puesto que debemos tomar en consideración las características específicas de cada lugar y, también, de cada institución de enseñanza, pues cada una presenta su realidad. Según Eres Fernández (2018, p. 09):

La enseñanza y aprendizaje de español en la educación regular en Brasil ha estado, a lo largo del tiempo, marcada por las determinaciones impuestas por las políticas públicas vigentes en cada momento, sean las políticas lingüísticas, las de formación docente o de enseñanza de idiomas. Esas orientaciones oficiales han llevado a que algunos idiomas hayan ocupado un lugar más o menos privilegiado, mientras otros no han sido considerados de gran importancia. En el caso específico de la lengua española, pese a la situación geográfica brasileña, a los factores históricos y a los intereses políticos, comerciales y culturales que favorecerían su inclusión temprana entre las asignaturas obligatorias, su oferta en el currículo regular tuvo que pasar por un extenso e inconstante proceso marcado por altibajos en el que no siempre se ha valorado su enseñanza.

Lo que se observa es que las políticas gubernamentales influyen directamente la adopción de las políticas lingüísticas. Lamentablemente en los últimos años es de sentido común entre los profesores de español y la comunidad académica que la revocación de la Ley nº 11.161 trajo perjuicios a la enseñanza de lenguas en Brasil. Como destacan Pontes, Pereira y Moreira (2020, p. 424): “Consideramos que la posible retirada de la enseñanza del Español de los colegios supone un total retroceso educacional y una falta de respeto en desacuerdo con las políticas lingüísticas y en oposición a todo lo que las instituciones y asociaciones de profesores de español han creado e implantado hasta el momento”.¹³

Por tanto, se cree que, para una efectiva construcción de una política lingüística que atienda a la real necesidad de la sociedad, es de fundamental importancia la participación de todos los involucrados, es decir, los gobernantes, los órganos públicos como el Ministerio y las Consejerías de Educación, así como también, y principalmente, los profesores y estudiantes de lenguas implicados directamente en esta acción.

Todo lo que hemos expuesto hasta este momento nos da un panorama de la situación por la que hemos pasado los profesores de español en Brasil de manera general y el Nordeste brasileño — como no podía ser diferente — se ve reflejado en esos problemas, razón por la cual hemos centrado nuestro estudio en ese contexto.

En el siguiente apartado presentamos la descripción de los datos metodológicos que forman parte de esta investigación.

3 METODOLOGÍA DE TRABAJO

El presente estudio es de naturaleza descriptiva y analítica (LAKATOS; MARKONI, 2003). Es del tipo cualitativo por no tener el objetivo de generalizar los datos recolectados y analizados. No obstante, presentamos resultados numéricos, y por esto se configura como una investigación cuantitativa.

¹³ En el original: “Acreditamos que a possível retirada do ensino do Espanhol das escolas representa um absoluto retrocesso educacional e uma falta de respeito em desacordo com as políticas linguísticas e em oposição a tudo que foi até o momento criado e implantado pelas instituições e associações de professores de Espanhol de todo o país”.

a) universo investigado

Esta investigación se refiere a un estudio sobre la presencia o incorporación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en las instituciones públicas y particulares de educación de los municipios y pueblos de las provincias que forman parte de la región Nordeste de Brasil. Es decir, no hemos considerado las respuestas de los informantes que imparten clases en las capitales de estas provincias, solamente las de los informantes que imparten clases en los pueblos. Es importante destacar que hubo la participación en la encuesta de profesores de las nueve provincias que forman la región Nordeste: *Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte y Sergipe*.

b) informantes del estudio

Los informantes que participaron del estudio son profesores que actúan en la enseñanza de la lengua española. Recogemos, aquí, 69 respuestas de los participantes, 42 mujeres y 27 hombres, a partir de los 18 años.

c) instrumento utilizado

El instrumento que elegimos para la realización del estudio fue un cuestionario con 24 preguntas¹⁴ objetivas y subjetivas, divididas entre **cuestiones personales, formación académica y actuación profesional**, como veremos más adelante en el apartado del análisis de los datos. Dicho cuestionario se remitió y aplicó virtualmente a través del *Google Forms*.

Cabe decir que divulgamos el instrumento por correo electrónico enviado a las Asociaciones de profesores de español, para colegas de trabajo y también lo colgamos en las redes sociales, tales como Facebook e Instagram para mayor alcance de su divulgación. A pesar de ello, no obtuvimos la cantidad que esperábamos, pero tampoco consideramos que tengamos un número insuficiente de cuestionarios respondidos, ya que no se trata de un estudio cuantitativo.

Aunque la cantidad de profesores que participaron podría ser significativamente mayor, se considera que la propuesta ha logrado éxito ya que hay representantes de todas las provincias y, principalmente, porque la encuesta se realizó el 2020, año en el que el mundo ha estado “parado” a causa de la pandemia de COVID-19 y, por supuesto, ha aumentado bastante la demanda de trabajo de los docentes visto que estaban (y seguimos) con la modalidad de enseñanza remota y, de alguna manera, en mayor o menor medida, algunos de ellos impactados física y/o psicológicamente por dicha enfermedad.

En relación a los datos presentados en este trabajo, podemos afirmar que se trata de una compilación de informaciones reales. De esta manera, se ha utilizado una metodología del tipo descriptiva visto que se presenta un panorama general del universo elegido y los resultados obtenidos a través de las preguntas. Por esta razón, se destaca que este trabajo es de carácter puramente cualitativo.

4 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

El análisis de las respuestas se hizo pregunta tras pregunta. Empezamos por los datos personales que comprenden cuatro preguntas: nombre; *e-mail*; sexo y edad. Es importante decir que garantizamos que los datos de los participantes no fueron revelados y sus respuestas utilizadas solo con fines académico-investigativos.

La **pregunta una** del cuestionario se refirió al sexo de los informantes y las respuestas indicaron 42 (60,9%) del sexo femenino y 27 (39,1%) del masculino, lo que confirma la mayor presencia de mujeres en la docencia de idiomas. Varias investigaciones afirman que las mujeres aún siguen como mayoría en la docencia, principalmente, en la enseñanza básica. Según el estudio de Carvalho (2018, p. 18): “Se observa que los datos obtenidos reafirman las informaciones levantadas por los autores analizados que apuntan la predominancia de las mujeres en todas las etapas de la educación básica”¹⁵.

¹⁴ Por razones de tamaño exigido por la Revista, presentamos, en este trabajo, los resultados de dieciséis preguntas de la encuesta.

¹⁵ En el original: “Observa-se que os dados obtidos reafirmam as informações levantadas pelos autores analisados, que apontam a predominância das mulheres em todas as etapas da educação básica”.

La **pregunta dos** buscó recoger la edad de los docentes participantes. Dividimos las opciones por edades, con una variación de 5 a 7 años. La mayoría (33%) tiene entre 36-40 años; 25% entre 31-35 años; con 41-45 años son 12%; 10% de los profesores tienen entre 26 y 30; así como también suman 10% los con más de 50 años; 7% los docentes con edad entre 46 y 50 años; y con un número bastante bajo están los con edad entre 18-25 años, solamente 3%. Dicho resultado revela que, entre el grupo de docentes de ELE, los jóvenes con edad inferior a los 30 años no están muy involucrados. Inferimos, con tales informaciones, que el mercado laboral no recibe con gran o fácil credibilidad profesores con poca o ninguna experiencia; los profesores recién formados prefieren seguir estudiando en cursos de postgrado para solamente después buscar su inserción en las instituciones educacionales.

La **pregunta tres** solicitó saber cuál es la provincia y la ciudad en las que el participante actúa como docente. Según los datos recogidos, 33 profesores (49%) son de Ceará; 12 participantes (18%) de Piauí; 11 (16%) docentes de Rio Grande do Norte; 3 (4%) de Paraíba; 3 (4%) de Pernambuco; 2 (3%) de Bahia, Maranhão y Alagoas; y 1 (2%) de Sergipe.

Acerca de los pueblos, los participantes estaban así distribuidos: **a)** Ceará – Camocim: 6; Granja: 4; Uruoca: 3; Quixadá y Barroquinha: 2 cada uno; Juazeiro do Norte, Tabuleiro do Norte, Itapiúna, Cedro, Palmácia, Martinópolis: 1 cada uno; 4 profesores no identificaron la ciudad; **b)** Rio Grande do Norte – Natal¹⁶; 3; Mossoró: 3; Pau dos Ferros: 1; Portalegre: 1; **c)** Paraíba – João Pessoa: 1; y 2 que no indicaron el municipio, solo la provincia; **d)** Bahia – 1 de Salvador y otro de Itaparica; **e)** Piauí – 1 docente que no identificó el municipio; Teresina: 3; y 1 de cada uno de los siguientes municipios: Pio IX, Uruçuí, Angical, Pedro II, Paulistana, Picos, Piripiri y Porto; **f)** Pernambuco – obtuvimos 3 participantes, 1 de cada uno de los siguientes municipios: Salgueiro, Petrolina y Recife; **g)** Maranhão y Alagoas, 2 participantes contestaron a la encuesta. Los sujetos de Maranhão son de las ciudades de São João dos Patos y de Rosário. En Alagoas, los dos participantes son de Maceió, pero imparten clases en los poblados y, por fin, la provincia de Sergipe, cuyo participante es de Aracaju. Como hemos visto, por tanto, tuvimos la mayor participación de profesores de tres provincias: Ceará, Piauí y Rio Grande do Norte. Pérez y Laseca (2009, p. 4) señalan que: “Cabe destacar las mejoras en Piauí (PI) y Ceará (CE), que hoy cuentan con una red importante de escuelas, públicas y privadas, donde se estudia español. Según nuestros datos, se imparte en todas las escuelas de enseñanza media de Piauí y en 87 escuelas públicas de 35 municipios de Ceará”.

La **pregunta cuatro** averiguó sobre el nivel de formación académica en ELE de los informantes. Es importante decir que en esta pregunta tenemos variación de respuesta ya que ellos podrían elegir más de una de las opciones del cuestionario. Tomando las respuestas de los docentes que han dado solamente una opción de respuesta se constata que el mayor porcentaje — 49% — corresponde a dos opciones: docentes que poseen la “Graduación”, y docentes que han optado por la respuesta “Otros”. Los participantes que optaron por solamente una opción de respuesta fueron 55, divididos de la siguiente manera: 1 que eligió únicamente “Curso Regular de Lenguas” (2%); 27 que solo optaron por “graduación” (49%); y 27 que marcaron exclusivamente la opción “Otro” (49%). Del total, 14 docentes escogieron más de una opción: 6 contestaron “Graduación y Otro”; 4 docentes señalaron “Curso Regular de Lenguas y Graduación”; 3 indicaron “Curso Regular de Lenguas, Graduación y Otro”; y 1, “Curso Regular de Lenguas y Otro”. Se destaca que la mayor parte de los profesores — casi la mitad (49%) — afirma tener la formación superior “Graduación”. Y que, considerando los participantes que han elegido más de una opción se verifica que a pesar de la variación de respuestas, la mayoría indica que ha realizado un “Curso Regular de Lenguas”. Además, es importante decir que los encuestados que señalaron la opción “Otro” no informaron el nombre o el tipo del curso.

La **pregunta cinco** solicitó informaciones acerca del “Curso Regular de Lenguas”, en la cual indagamos la identificación del curso y el nombre de la institución. Se destaca que, además de un curso de formación superior, es importante al alumno tener una certificación de un “Curso Regular de Lenguas”, preferiblemente concluido antes de la graduación para que pueda acceder, comprender y participar de manera más eficiente durante su grado. Destacamos primeramente que 14 participantes mencionaron no tener ningún curso regular de lengua española. Registramos también 1 participante que respondió “No comprendí”; 1, “No respondió”; y 1 informó solamente “Ceará”. Dado que son participantes de nueve provincias y la pregunta era subjetiva, hay una gran variedad de respuestas para esta cuestión: 9 (27%) participantes mencionan el curso de lengua española ofertado por la Casa de Cultura Hispánica, de la *Universidade Federal do Ceará* (UFC); 5 (15%) docentes informaron el Curso de lenguas de IMPARH

¹⁶ Es importante recordar que, para este estudio, no consideramos los profesionales que actúan en las capitales de las provincias investigadas.

(*Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos*); y 1 (3%) profesor cita el Núcleo de Lenguas de la *Universidade Estadual do Ceará, campus Centro de Humanidades* (UECE-CH), todos ubicados en Fortaleza, Ceará. Hay 2 participantes (3%) que informaron el curso del Núcleo de Lenguas de la *Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará* (FECLESC/UECE) en Quixadá. Como opción de formación se destacan dos cursos regulares de lenguas de Ceará: “Casa de Cultura Hispánica (UFC)” e Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH).

Como mencionado anteriormente, obtuvimos información de nueve provincias y por eso hay una gran variedad de respuestas y de indicación de cursos. Cada uno de los siguientes cursos listado a seguir fue indicado por solamente un(a) participante: Centro Cultura Brasil Espanha; Wizard; Skill; CCAA; Lengua Española Aplicada al Turismo (UVA); Lengua Espanhola e Inglesa – Prominas; Curso de Español del Instituto Elpídio Donizetti; Curso de español de un curso virtual (Cursosvirtuais.net); Curso básico de español del Instituto Universal Brasileiro (IUB); Curso de Español de la FAFIBE, hoy UNIFAFIBE; Curso de español del Serviço Nacional do Comércio (SENAC-RJ); Curso de español del Núcleo de Estudios Hispánicos de la Universidade do Estado da Bahia (NEHIS-UNEB); Extensión- Español básico – IFMA; Español – IFRN; Actualización para Profesores de Español (Consejería de Educación - Embajada de España en Brasil); Curso básico (nivel Intermediario, por el Ensino Nacional; curso avanzado por la Kultivi; y Curso de Espanhol para estrangeiros/Universidade Ibero Americana da Cidade do México.

Algunos de los docentes encuestados indicaron solamente el curso universitario de graduación, objeto de respuesta para la pregunta siguiente.

La **pregunta seis** consultó sobre la formación académica superior de los participantes. Todos los profesores informaron poseer formación superior, la mayoría en Letras Español (85%) y una pequeña parte (15%) en otra área. Consideramos muy positivo contar con profesores titulados en español, pues, además de valorar el área, supone ofrecer a los aprendices una mejor calidad de cursos, ya que las carreras específicas, como se sabe, están dedicadas a los estudios lingüísticos, literarios y pedagógicos, todos ellos imprescindibles para cuantos se ocupan o pretenden dedicarse a la docencia. Según Eres Fernández (2008, p. 280):

En lo que se refiere específicamente a la asignatura de Metodología (o Prácticas) de la Enseñanza de Español, es fundamental que los programas incluyan discusiones relacionadas a las concepciones de lengua y de su enseñanza, a las teorías de adquisición y aprendizaje de idiomas, a los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, a la corrección de errores y evaluación del aprendizaje, a las competencias y habilidades lingüísticas a ser desarrolladas en los diferentes niveles de enseñanza, a las técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, a la vinculación efectiva de los aspectos culturales a la enseñanza de la lengua extranjera, entre otras, y que todos los segmentos – incluso aquellos no previstos en los textos legales – sean objeto de reflexiones entre los futuros profesores.

Aunque la mayoría de los participantes tengan curso superior, es importante decir que, lamentablemente ni todos los profesores que actúan en la enseñanza de español poseen formación específica en el área. Según las respuestas, imparten clases de Español profesores de Portugués, Inglés, Historia, Educación Física y Geografía.

Este hecho permite inferir que no se valora, como es debido, ni la carrera, ni el campo de la lengua española, puesto que se refuerza la falsa creencia de que no es necesario tener formación específica o buenos conocimientos lingüísticos y pedagógicos para dedicarse a la docencia de ese idioma. De esa forma, se rebaja tanto la asignatura como el profesorado a una categoría que solo refuerza lo que las determinaciones oficiales ya lo han explicitado: su exclusión de la ley de obligatoriedad.

La **pregunta siete** buscó saber cuáles son los cursos de postgrado realizados por los informantes. Esta cuestión también le permitía al profesor señalar más de una alternativa, pero 66 participantes indicaron solo una opción de titulación: 32 indicaron haber cursado Especialización (46%); 20 Máster (29%); 7 Doctorado (10%); 1 Postdoctorado (1%) y 6 señalaron no tener ningún curso de este nivel (8%). Solamente 3 docentes señalaron más de una información sobre el postgrado: 2 Especialización y Máster; y 1 Especialización, Máster y Doctorado (3%).

La **pregunta ocho** también se refirió a la formación continuada, pues buscábamos informaciones sobre los cursos que realizaron y en cuáles instituciones. En cuanto a la Especialización, constatamos que existen 14 cursos, en diferentes ciudades, que tienen como foco la lengua española — la enseñanza, la docencia o la metodología en ese idioma —, y predomina su oferta por las instituciones privadas.

Los cursos de Especialización son: **a)** Enseñanza de Lengua Española – Universidade Cândido Mendes; **b)** Lengua Española; **c)** Docencia en Lengua Española – Faculdade do Vale do Jaguaribe; **d)** Lengua Española; **e)** Enseñanza de Lengua Española; **f)** Letras Español – Universidade Estadual do Piauí; **g)** Metodología de Enseñanza en Español – Faculdade Ítalo Brasileira; **h)** Lengua Española - Centro de Formación (CEFOR); **i)** Enseñanza de Español – Ucamprominas; **j)** Lengua Española – Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE); **k)** Lengua Española – Estácio; **l)** Lengua Española; **m)** Metodología de Enseñanza de Lengua Portuguesa y Española (sin especificar); **n)** Lengua Portuguesa y Española – Faculdade Ieducare (FIED).

Aun sobre los cursos de especialización, los participantes mencionaron 25 cursos en las áreas de educación y enseñanza de lenguas, tales como en los campos de la Lingüística, de la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, de la Literatura, de la Formación de Traductores, de la Psicopedagogía, de la Didáctica, de las Tecnologías Digitales, entre otras. Los participantes de la investigación indicaron haber realizado esos cursos tanto en universidades públicas como en facultades privadas o en institutos especializados.

Tocante a los estudios de maestría, solo se mencionó un Máster en el área de Lengua Española y otros 18 en áreas afines como Letras, Lingüística, Lingüística Aplicada, Ciencias del Lenguaje, Estudios del Lenguaje, Estudios de la Traducción, Lenguaje y Enseñanza, Metodología de la Enseñanza o Ciencias de la Educación. Estos cursos se realizaron, en su mayoría, en universidades públicas. Además, dos participantes informaron haber realizado cursos de Máster en otras áreas: uno en Geografía y otro en *Master Business Administration* (MBA).

Sobre los estudios doctorales, solamente uno de los docentes los realizó en el área de lengua española en una universidad en España; cinco en Lingüística, en universidades públicas brasileñas; y otros cuatro en áreas afines, de los cuales, uno en España y los otros tres en universidades brasileñas. Como se observa, aunque se reduce sustancialmente la cantidad de docentes según aumenta el nivel educativo, es evidente la preocupación de los profesores por su formación permanente.

En relación a los estudios postdoctorales, solamente dos de los participantes poseen este nivel de enseñanza: uno en Lingüística y el otro no indicó el área.

Como vemos, el resultado anterior muestra la diversidad de instituciones que se preocupa con la formación universitaria de los docentes de lenguas extranjeras, con el propósito de contribuir con la formación de estos profesionales e, incluso, demuestra el interés de ellos en prepararse para la carrera docente, sea para actuar en la enseñanza básica, profesional o superior.

En la **pregunta nueve** cuestionó a los informantes si poseían alguna certificación oficial, además de la titulación en la carrera superior. En caso afirmativo, cuál era esa certificación y cuál era ese nivel. Como se observa en el gráfico 3, la mayoría de los participantes, 74%, o sea, 51 docentes, no tiene ninguna certificación oficial. Entre los demás docentes, tenemos las siguientes respuestas: 2 (3%) poseen el DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera) nivel Básico; 4 (6%) el DELE Intermediario; 5 (7%) el DELE Superior; 1 indicó tener el diploma DELE, pero no especificó el nivel y otro afirmó tener el DELE básico y el superior. Y, por fin, 7% han indicado otras calificaciones que no se reconocen como certificación.

Es de conocimiento común que estos diplomas, como el DELE, por ejemplo, no deben considerarse como único o principal determinante de la competencia lingüística del profesor, pero cabe destacar su relevancia al tratarse de una certificación oficial con reconocimiento internacional, importante principalmente para los profesores que tienen interés en estudiar en instituciones de otros países, como en España, por ejemplo, ya que es una de las exigencias de las universidades extranjeras.

La **pregunta diez** indagó sobre el tiempo de actuación como profesor de lengua española en la red privada. Recolectamos las siguientes respuestas: 24 (35%) docentes con hasta 1 año de experiencia; 15 (22%) profesores con actuación de 2 a 3 años; 11 (16%)

de ellos entre 3 y 5 años; 12 (17%) profesores con actuación entre 5 y 10 años; 3 (4%) docentes con actuación entre 10 y 15 años; y solo 4 (6%) docentes con más de 15 años de experiencia.

La **pregunta once** buscó tratar sobre el tiempo de actuación docente como profesor de español en la red pública. El resultado muestra que 8 participantes tienen solo 1 año de actuación docente; 6 profesores tienen actuación entre 2 y 3 años; 10 docentes cuentan con 3 a 5 años de experiencia; 18, con 5 a 10 años; 22 docentes con actuación entre 10 y 15 años; y 5 con más de 15 años de docencia.

Las respuestas de las dos preguntas anteriores, observadas en conjunto, revelan que la cantidad de profesores que actúan en la red privada entre 1 y 5 años es sustancialmente mayor — 50 docentes — que los que ejercen su labor en los colegios públicos — 24 profesores. Sin embargo, a medida que avanza el tiempo de vínculo con un tipo y otro de institución, se invierte la situación: en las instituciones privadas se registran 19 profesores con vínculo entre 5 y 15 años o más, mientras que, en las públicas, para el mismo período, encontramos 45 docentes. Opinamos que esto quizás pueda relacionarse al hecho de que en los últimos años han dejado de realizarse oposiciones con la misma frecuencia y cantidad con la que se realizaban hace unos años y, por lo tanto, muchos profesionales se han volcado hacia la iniciativa privada. Además, no se puede dejar de considerar que otra razón puede ser la económica que, en ocasiones, es más atractiva en el sector privado.

La **pregunta doce** recogió sobre el tipo de vínculo laboral actual, considerando la enseñanza de la lengua española. De los profesores encuestados, la mayoría, 41 (59%), mantiene vínculo definitivo, es decir, con planta fija; 17 (25%) con contratos interinos (nombrados de *sustitutos*); y 11 (16%) de ellos con CTPS/contrato. Queremos, con este resultado, problematizar y llamar la atención al hecho de que hoy día todavía hay un número muy elevado de docentes sin planta fija, aunque haya la plaza de profesores de ELE, por tanto, destacamos la necesidad del Estado, provincias y pueblos para que proporcionen oposiciones para estos cargos, pues sabemos que este tipo de profesional podrá ofrecer mejores servicios a la educación, y por un espacio de tiempo más largo lo que posibilita el desarrollo de proyectos y una actividad más consolidada.

La **pregunta trece** se refirió a los datos de los profesores con plaza fija. El objetivo era saber en cuál de las esferas los profesores están vinculados, además de indicar la institución a la cual están vinculados. De los participantes, 23 profesores son de la red federal (50%), quizás porque las políticas públicas adoptadas en las últimas décadas hayan favorecido la apertura de escuelas federales en los pueblos, ofreciendo la enseñanza tecnológica superior, pero, principalmente la Enseñanza Media. En el segundo puesto, con 43% (20 profesores), aparecen los de la red estatal. Ese número considerable se debe al hecho de que son las provincias las encargadas de ofrecer la Enseñanza Media y, según la Ley n° 11.161, estas escuelas deberían impartir obligatoriamente las clases de lengua española. Por fin, y con menor número, tenemos la esfera municipal con 3 profesores (7%), que por la legislación no tienen la obligación de incluir la lengua española para la enseñanza fundamental, pero algunos se destacan por esa oferta.

Según los datos, actúan en la esfera federal 23 docentes, así distribuidos: 8 de Piauí; 4 de Ceará; 2 de Maranhão; 2 de Rio Grande do Norte; 2 de Pernambuco; 1 de Alagoas; 1 de Bahía; 1 de Sergipe; y 1 de Pernambuco. La mayor o menor incidencia de docentes en cada provincia no significa que hay más o menos instituciones federales en ellos: solamente indican la participación docente de nuestros informantes.

Cuando nos referimos a la esfera estatal, 3 docentes están vinculados a la enseñanza superior en Rio Grande do Norte y 1 en Ceará, mientras que 16 ejercen la docencia en colegios estatales de ciudades del interior de los estados de Ceará (5); Rio Grande do Norte (6); Paraíba (3); y Bahía (1). En la esfera estatal, se destaca la formación superior, probablemente de curso de Formación Docente en Lengua Española y la actuación docente en las escuelas de Enseñanza media. Algunos docentes incluso trabajan en ambas instancias educacionales.

Ya en la esfera municipal, solo 2 docentes informaron escuelas de la provincia de Ceará, y solo 1 de Rio Grande do Norte. Es importante destacar que, a pesar de que los pueblos, por la legislación federal, no tengan obligación de ofrecer la lengua española en la educación básica, lo hacen. Y estos, seguramente, se destacan frente a otros pueblos, por la acción mencionada.

La **pregunta catorce** tuvo el objetivo de saber la carga horaria durante la semana disponible para la enseñanza de la lengua española en las instituciones de trabajo de los informantes. Según los datos, es posible verificar que 26 (38%) docentes tienen “menos de 10h”; 15 (22%) profesores tienen de “11h a 20h”; 5 (7%) trabajan de “21h a 30h”; 18 (26%) docentes dicen dar clases de “31h a 40h”; y, por último, 5 (7%) indican trabajar “más de 40h”.

Aunque en números absolutos y proporcionales sean menos los que se dedican a dar más de 20 horas de clase a la semana, consideramos que esas jornadas que sobrepasan ese límite pueden comprometer la calidad de las clases o la calidad de vida de los profesionales, puesto que la labor docente, como bien se sabe, no se reduce al tiempo dedicado a las clases en sí, sino que hay muchísimo tiempo destinado a la selección y elaboración de materiales y actividades, preparación de las clases, elaboración y corrección de ejercicios y exámenes, reuniones y un largo etcétera. Por lo expuesto, se destaca la importancia de asegurar el cumplimiento de la legislación que garantiza un mínimo de 1/3 de la carga horaria de los profesores de la educación básica para el sinnúmero de actividades relacionadas a la labor docente. A pesar de ser esa la condición laboral ideal, sabemos que no es la realidad de muchos profesores, ya que hay una inmensa mayoría que necesita trabajar más de 40h, en dos o más instituciones, debido a factores económicos.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas públicas educacionales interfieren sobremanera en las políticas lingüísticas y el Estado tiene un papel preponderante con respecto a la elección de los idiomas que se ofrecerán en la educación pública y particular, la accesibilidad de los cursos, la enseñanza de una lengua extranjera por parte de la población, así como la calidad de los servicios ofrecidos a la comunidad local.

En relación a la enseñanza de lengua española en Brasil, sabemos que las leyes federales aún son muy recientes y sirven de base para las demás instancias educacionales. La “Ley del Español” — Ley n° 11.161/05 — revocada por la Ley n° 13.415/17 trajo muchas modificaciones con relación a la oferta y a la estructura del trabajo docente.

Según los datos recolectados en nuestro estudio y analizados en las páginas precedentes y considerando las nueve provincias de Nordeste de Brasil — ciudades del interior —, actualmente hay varias instituciones que ofrecen, a los estudiantes brasileños, la enseñanza del español como lengua extranjera en los diferentes niveles: fundamental, medio y superior.

Sobre la trayectoria de la lengua española — su oferta, en particular en Nordeste — el proceso tuvo inicio de manera más efectiva tras la sanción de la Ley n° 11.161. A fin de atender a la demanda de las escuelas estatales que ofrecerían la lengua española a todos los alumnos de la Enseñanza media, fue necesario ampliar la oferta de la formación superior en los cursos de graduación en Letras Español o en Letras Portugués y Español.

Según esta perspectiva, la posibilidad de acceso a la lengua española ha sido ampliamente difundida, y, de esta manera, podemos afirmar que se ha llegado a equiparar a otros idiomas, en especial al inglés. A pesar de ese paso adelante en la enseñanza de lenguas extranjeras, consideramos que no es suficiente, puesto que lo deseado es igualdad de acceso y de condiciones de enseñanza y de aprendizaje tanto para los docentes y estudiantes que viven en los grandes centros como para los que están en las ciudades más pequeñas o más alejadas de las capitales.

Sin embargo, los datos sobre la revocación de la Ley n° 11.161, reemplazada por la Ley n° 13.415, del 16 de febrero de 2017, que oficializa la enseñanza de la lengua española como facultativa, demuestran que es un retroceso. Para Eres Fernández (2018, p. 14-15): “No cabe la menor duda que el principal punto negativo del texto legal que modifica la LDB del año 1996, en nuestro caso, es la derogación de la Ley 11.161 del 2005 y la imposición de una sola lengua extranjera — la inglesa — como obligatoria en el sistema educativo nacional. [...]”.

Dicho cambio no solamente afecta a los profesionales del idioma español que actúan en la enseñanza reglada, cursos superiores, cursos regulares de idiomas, editoriales y en investigaciones, sino a la sociedad en general, ya que representa una significativa pérdida de acceso a un idioma de gran notoriedad, el castellano, en el contexto mundial.

Además, se considera la vulnerabilidad del acceso, principalmente a los ciudadanos que viven en lugares más alejados de los grandes centros, ya sea por la falta de la oferta del referido idioma, sea por la falta de carreras universitarias en lengua española en los pueblos de todas las provincias del Nordeste brasileño.

En definitiva, con el desarrollo de la presente investigación y otras ya realizadas (Cf.: CARVALHO, 2018; ERES FERNÁNDEZ, 2018), nuestro objetivo es insistir sobre la necesidad de repensar y fomentar las políticas públicas para la formación del profesorado de español con calidad y, sobre todo, para satisfacer la demanda existente de la enseñanza de ese idioma en las ciudades rurales, ya sea por razones educativas, profesionales, laborales o culturales.

Queremos destacar que esta investigación tenía como objetivo presentar un panorama general sobre la enseñanza de lengua española en la región Nordeste y su relación tras el cambio de la legislación. Entendemos que los datos recolectados y analizados son de gran relevancia para que se pueda conocer el perfil de los docentes de ELE; de las instituciones responsables por la formación académica de estos profesionales, sea a través de cursos regulares, sea de graduaciones y/o de postgrados. También presentamos las esferas de las instituciones que ofrecen dicho idioma; así como la actuación de las asociaciones que siguen en lucha por garantizar el derecho de la oferta y de la enseñanza de la lengua española en Brasil, todo con el propósito de dar más visibilidad a la labor realizada en la región Nordeste de Brasil en favor de la divulgación y enseñanza de la lengua española y de las culturas a ella vinculadas.

Pese a todo el trabajo ya realizado, muchos han sido los percances por los que han pasado instituciones y docentes. Sin embargo, como menciona Moreno Fernández (2017, p. 10): “Con Ley o sin Ley, el español seguirá siendo una gran lengua internacional, de las más destacadas del mundo por su utilidad, por las culturas que expresa, por su mercado, por la fuerza de su identidad. Desde este punto de vista, los brasileños, como muchos otros pueblos, van a seguir interesados por el español y van a intentar aprenderlo de un modo u otro”.

Por fin, esperamos que con este estudio podamos llamar la atención de las autoridades hacia la importancia, necesidad e interés de los brasileños por la enseñanza del idioma español y para que su oferta se amplíe y se incluya en la legislación educativa, de tal forma que su enseñanza alcance, obligatoriamente, a todos los estudiantes, de colegios públicos y privados y, a la vez, propicie el incremento de los cursos de Licenciatura en Lengua Española, en especial en las universidades públicas.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; ERES FERNÁNDEZ, G. Apresentação. Um referencial alternativo de níveis de desempenho em línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; ERES FERNÁNDEZ, G. Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. Pontes Editores: Campinas, São Paulo, 2019. p.7-10.

ARAÚJO, M. D. de C. O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. In: MOREIRA, G. L et al. (org.). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. 2019. 2. ed. Fortaleza: EDUECE, 2019, p. 20-54.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 14 de diciembre de 2018. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acceso el 2 de febrero 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Casa Civil [1996]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso el 20 abril 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, Casa Civil [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/111161.htm. Acesso el 4 febrero 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, Casa Civil [2017]. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso el 20 abril 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.796*, de 3 de janeiro de 2019. Brasília, Secretaria Geral [2019]. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência às aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/13796.htm. Acesso el 20 abril 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Semtec [2000]. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso el 2 febrero 2021.

BRITISH COUNCIL. Políticas públicas para o ensino de inglês. Um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo, 2019.

CARVALHO, M. R. V. de. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. (Série Documental. Relatos de Pesquisa). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccff3e?version=1.13>. Acesso el 21 abril 2021.

CARVALHO, T. L. de. *La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña: análisis y orientaciones didácticas*. 2018. Tesis (Doctorado en Humanidades) – Facultad de Lengua Española, Universidad de Salamanca, Salamanca, España, 2018. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139600>. Acesso el 5 de enero de 2021.

CEARÁ. 9º Centro Cearense de Idiomas cria novas oportunidades de aprendizagem em Fortaleza. *Portal do Governo do Ceará*. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/06/29/9o-centro-cearense-de-idiomas-cria-novas-oportunidades-de-aprendizagem-em-fortaleza/>, 2018. Acesso el 2 febrero 2021.

CEARÁ. *Portal del Centro Cearense de Idiomas (CCI)*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/centro-cearense-de-idiomas-cci/>, 2018. Acesso el 2 de febrero 2021.

CEARÁ. *Portal de la Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC)*, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/feclesc/>. Acesso el 2 de febrero 2021.

CEARÁ. *Governo do Ceará inaugura Centro Cearense de Idiomas de Maracanaú nesta quinta (28), 2019*. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/02/27/governo-do-ceara-inaugura-centro-cearense-de-idiomas-de-maracanau-nesta-quinta-28/>. Acesso el 2 de febrero 2021.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. de G. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 57-67. 2010. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 4).

CLM. *Portal do Centro de Línguas de Maracanaú*. Disponível em: <http://clmmaracanau.blogspot.com/>. Acesso el 2 de febrero 2021.

CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEARÁ (CLEC). *Portal do Centro de Línguas Estrangeiras do Ceará*. Disponible en: <https://www.clecidiomas.com/>. Acceso el 2 de febrero 2021.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n.2, p.177-229, 1990. In: OLIVEIRA, Stella Sanches de. *A presença da disciplina escolar língua francesa na legislação educacional secundária brasileira: 1931-1942*. Disponible en: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-80153/a-historia-da-disciplina-escolar-frances-no-colegio-estadual-campgrandense-1942-1962>. Acceso el 10 de enero 2021.

CNA. *Portal CNA*. Disponible en: <https://www.cna.com.br/>. Acceso el 2 de febrero 2021.

CORDEIRO, D. M.; MOREIRA, G. L. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres. *marcoELE Revista De Didáctica ELE*, n. 25, jul.-dec; 2017. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/25/entrevista_moreno-eres.pdf. Acceso el 21 de abril 2021.

ERES FERNÁNDEZ, G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 9-18. (Colección Complementos). Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19248. Acceso el 20 abril 2021.

ERES FERNÁNDEZ, G., Prefácio. In: MOREIRA, G. L.; PONTES, V. de O. (org.). *O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: Ceará em foco*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 11-15.

FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; e SANTOS, G. R. dos (org.). *#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*. Disponible en: <https://ifce.edu.br/menu-de-relevancia/nossos-cursos1/cursos-superiores>. Acceso el 2 de febrero 2021.

LAKATOS, E. M; MARKONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, G. L. ELE en Brasil: de la Ley 11.161 a la no obligatoriedad de la oferta de su enseñanza. Nuevos retos. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, n. 58, p.15-17, mayo de 2018. Disponible en: http://www.aseled.org/sites/default/files/boletines/Boletin_ASELE58_1_1.pdf. Acceso el 1 febrero 2021.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.14-24.

ORLANDI, E. de L. P. Teorias da linguagem e discurso do multilingüismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 53-62.

PÉREZ, P. B.; LASECA, Á. M.-C. El español en Brasil. Situación actual y perspectivas de futuro. In: Anuario del Instituto Cervantes. *El español en el mundo*. 2009. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/benitez/p04.htm. Acceso el 10 marzo 2021.

PONTES, V. de O.; PEREIRA, L. L. de O.; MOREIRA, G. L. Os impactos da revogação da Lei 11.161/2005 para os docentes de Espanhol no Ceará. In: MOREIRA, G. L.; PONTES, V. de O. (org.). *O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: Ceará em foco*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 421-436.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: D. SIMÕES; C.C. HENRIQUES (org.). *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2008. p. 11-22.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19-42.

RODRIGUES, F. dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (coord.). *Espanhol: ensino Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*, 2010. p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso el 10 enero 2021.

RODRIGUES, R. Jovens do interior do Ceará buscam cursos de idiomas por mais chances no mercado de trabalho. Data: 14 nov. 2019. *Portal G1/Ceará/Verdes Mares*. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/11/14/jovens-do-interior-do-ceara-buscam-cursos-de-idomas-por-mais-chances-no-mercado-de-trabalho.ghtml>. Acesso el 2 febrero 2021.

ROSSI. M.; MARTÍN, M. O ensino do espanhol ainda é uma matéria pendente no Brasil. Data. 13 dic. 2013. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/14/politica/1386980073_433747.html Acesso el 7 enero 2022.

SEDYCIAS, J (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SENAC. *Portal Senac*. Disponível em: <https://www.ce.senac.br/>. Acesso el 2 febrero 2021.

SESC. Inscrições abertas para Sesc Idiomas em Fortaleza e no Interior. In: *Portal Sesc*. Disponível em: <https://www.sesc-ce.com.br/noticias/inscricoes-abertas-para-sesc-idomas-em-fortaleza-e-no-interior/>. Acesso el 2 febrero 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>. Acesso el 2 febrero 2021.

SOUSA, E. C. P.; ARAÚJO, A. M. de C e S. A língua espanhola na formação do estudante de Secretariado: uma análise à luz da matriz curricular do curso da UFC. In: MOREIRA, G. L.; PONTES, V. de O. (org.). *O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: Ceará em foco*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 341-342.

TRISTÃO, I. Concurso PRF terá questões de inglês ou espanhol. In: *Concursos no Brasil*. Disponível em: <https://www.concursosnobrasil.com.br/noticias/concurso-prf-2021-tera-questoes-de-ingles-ou-espanhol.html>. Acesso el 3 marzo 2021.

UFC Virtual. Disponível em: <http://ead.virtual.ufc.br/index.php/cursos/espanhol/>. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE FORTALEZA. Disponível em: <http://www.catolicadefortaleza.edu.br/>. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Núcleo de Línguas Estrangeiras*. Disponível em: www.uece.br/nucleodelinguas. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Núcleo de Línguas Estrangeiras Itaperi*. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi>. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. *Portal da Universidade Estadual Vale do Acaraú*. Disponível em: <http://www.uvanet.br/cursos/>. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. *Portal da Universidade Federal do Cariri (UFCA)*. Disponible en: <https://www.ufca.edu.br/>. Acceso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Portal da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. Disponible en: <http://www.ufc.br/>. Acceso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. *Portal da Universidade Regional do Cariri (URCA)*. Disponible en: <http://www.urca.br/novo/portal/>. Acceso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. *Pró-Reitoria de Ensino de Graduação*. Disponible en: <http://prograd.urca.br/portal/index.php/cursos-de-graduacao/letras>. Acceso el 2 febrero 2021.

WIZARD. *Portal Wizard by Pearson*. Disponible en: <https://www.wizard.com.br/wizard-by-pearson/>. Acceso el 2 febrero 2021.



Recebido em 14/12/2021. Aceito em 29/01/2022.