



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)  
LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA ESPANHOLA E HISPANOAMERICANA**

**ANNA KAROLINA DO NASCIMENTO CORDEIRO**

**OS REFLEXOS DO ESPANHOL COMO LÍNGUA FRANCA (ELF) NA SALA DE  
AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO**

Brasília, DF  
2025

**ANNA KAROLINA DO NASCIMENTO CORDEIRO**

**OS REFLEXOS DO ESPANHOL COMO LÍNGUA FRANCA (ELF) NA SALA DE  
AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camilla Santero Pontes.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucielen Porfírio.

Brasília, DF  
2025

ANNA KAROLINA DO NASCIMENTO CORDEIRO

**OS REFLEXOS DO ESPANHOL COMO LÍNGUA FRANCA (ELF) NA SALA DE  
AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB).

Brasília, 28 de novembro de 2025.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Camilla Santero Pontes

Universidade de Brasília (UnB)

Orientadora

---

Prof. Me. Daniel Vasconcelos Brasileiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Yamilka Rabasa Fernandez

Universidade de Brasília (UnB)

Ao Arthur, meu amado irmão caçula, como um lembrete afetuoso de que a educação muda as pessoas.

## **PÁGINA DE AGRADECIMENTOS**

À minha mãe Dauria, pois se não fosse por ela, teria eu desacreditado do encanto da vida logo na primeira queda.

À minha família, pois cada um foi fundamental para minha formação.

Aos meus amigos. Com eles os gigantes são apenas moinhos de vento.

À Universidade de Brasília que me impulsiona a alçar grandes voos.

À minha orientadora Camilla Santero Pontes, por tantas coisas. Em muito, pela orientação valiosa, pelo entusiasmo inabalável, por toda paciência e pelas palavras de motivação perante às adversidades do caminho. Ela, com toda sua ética e sensibilidade, reitera para mim a grandeza que é ser professora de espanhol.

À minha coorientadora Lucielen Porfirio, exemplo de docente, que fez-se presente apesar da distância física, por muito somar para esta pesquisa, guiando-me com sabedoria.

Aos alunos que tornaram este trabalho possível, mostrando-me, na prática, que a gente aprende enquanto educa.

Ao professor Alex Leitão, por abrir as portas de sua sala de aula e por sempre agregar em minha formação.

À Evellyn Rocha, pelo ombro amigo que me acompanha há anos.

À Letícia Monteiro, minha colega de curso e amiga da vida, por sempre estar nos momentos de felicidade, mas, sobretudo, nos de desespero.

À Caroline Zanetti e ao Matheus Bacelar por compreenderem minhas ausências durante a construção deste trabalho e, mais ainda, pelas risadas que me ajudaram a seguir.

Às referências que me serviram como base, em especial a Pontes (2019) com sua obra “Espanhol como língua franca: rompendo fronteiras, abrindo caminhos”.

Aos professores da banca, Daniel e Yamilka. Por contribuírem com este trabalho, pelos votos de incentivo à minha caminhada como docente e por regarem em mim a semente da vontade e da coragem de pesquisar.

Por fim, a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para meu desenvolvimento acadêmico, pois “aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas” (Gonzaga Jr.).

*¡Muchísimas gracias!*

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso propõe descrever e analisar os impactos de uma intervenção pedagógica sob a perspectiva ELF\ILF (Siqueira, 2011; Sifakis, 2014; Pontes, 2019; Sifakis e Bayyurt, 2015) em uma sala de aula de espanhol como língua adicional. Pontes (2019), ao apoiar-se nos estudos de Inglês como Língua Franca (ILF), teoriza sobre o espanhol como uma língua franca de comunicação global, ou seja, uma língua escolhida como meio de comunicação entre pessoas de diferentes *linguaculturas* (Fantini, 1997 *apud* Pontes, 2019) . Desvinculando-se de práticas de ensino que reconhecem o falante nativo como modelo ideal a ser seguido e a partir da percepção do aluno como usuário legítimo da língua espanhola — uma língua dele e não do nativo —, esta investigação propõe atividades que, entre outras coisas, desenvolvam nos discentes participantes a noção de interculturalidade, desconstruindo crenças e estereótipos que com frequência são atribuídos às culturas hispânicas e aos seus falantes. O tipo de pesquisa adotada é a pesquisa-ação, de Tripp (2005), pois permite identificar e buscar possíveis propostas ao ensino de espanhol. Foram adotados como instrumentos de coleta de dados dois questionários, um no início e outro no final das práticas, um diário de classe e relatórios das atividades. Para tanto, nos baseamos em autores como Sifakis e Bayyurt (2015), Khon (2018 e 2022), Mauranen (2018), Sifakis (2014), Siqueira (2011) entre outros. Os resultados encontrados apontaram que apoiar-se na perspectiva ELF\ILF (Siqueira, 2011; Sifakis, 2014; Pontes, 2019; Sifakis e Bayyurt, 2015), reflete diretamente na percepção dos estudantes sobre o reconhecimento do espanhol como língua global e na sensibilização para a construção de trocas comunicativas interculturais em espanhol.

**Palavras-chave:** Espanhol como língua franca; interculturalidade; perspectiva ELF.

## RESUMEN

Este trabajo de conclusión de curso propone describir y analizar los impactos de una intervención pedagógica desde la perspectiva ELF/ILF (Siqueira, 2011; Sifakis, 2014; Pontes, 2019; Sifakis y Bayyurt, 2015) en una clase de español como lengua adicional. Pontes (2019), al apoyarse en los estudios del Inglés como Lengua Franca (ILF), teoriza sobre el español como una lengua franca de comunicación global, es decir, una lengua elegida como medio de comunicación entre personas de diferentes *linguaculturas* (Fantini, 1997 *apud* Pontes, 2019). Al desvincularse de prácticas de enseñanza que reconocen al hablante nativo como modelo ideal a seguir y a partir de la comprensión del estudiante como usuario legítimo de la lengua española — una lengua suya y no del nativo —, esta investigación propone actividades que, entre otros objetivos, desarrollen en los discentes participantes la noción de interculturalidad, deconstruyendo creencias y estereotipos que con frecuencia se atribuyen a las culturas hispánicas y a sus hablantes. El tipo de investigación adoptado es la investigación-acción, según Tripp (2005), ya que permite identificar y buscar posibles propuestas para la enseñanza del español. Se emplearon como instrumentos de recoleta de datos dos cuestionarios, uno al inicio y otro al final de las prácticas, un diario de clase y los informes de las actividades. Con tal fin, nos basamos en autores como Sifakis y Bayyurt (2015), Khon (2018 y 2022), Mauranen (2018), Sifakis (2014), Siqueira (2011), entre otros. Los resultados encontrados señalan que apoyarse en la perspectiva ELF/ILF (Siqueira, 2011; Sifakis, 2014; Pontes, 2019; Sifakis y Bayyurt, 2015) incide directamente en la percepción de los estudiantes sobre el reconocimiento del español como lengua global y en su sensibilización para la construcción de intercambios comunicativos interculturales en español.

**Palabras-clave:** Español como lengua franca; interculturalidad; perspectiva ELF.

## LISTA DE GRAVURAS

<b>Gravura 1:</b> 1ª cartolina da atividade “Cultura para mi es...”	66
<b>Gravura 2:</b> 2ª cartolina da atividade “Cultura para mi es...”	67
<b>Gravura 3:</b> 3ª cartolina da atividade “Cultura para mi es...”	67

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Número de usuários da Internet através dos anos	21
<b>Gráfico 2:</b> Idiomas usados na internet hoje	23
<b>Gráfico 3:</b> Respostas à pergunta “Você se sente confortável para conversar em espanhol?” do questionário inicial.	72
<b>Gráfico 4:</b> Respostas à pergunta “Você se sente à vontade para usar o espanhol fora da sala de aula?” do questionário final.	72
<b>Gráfico 5:</b> Respostas à pergunta “Para você, o espanhol pode ser uma ponte entre pessoas de diferentes línguas maternas, como, por exemplo, um brasileiro e um japonês?” do questionário final.	73

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Planejamento da Aula 1 – 14/05	46
<b>Quadro 2:</b> Planejamento da Aula 2 – 21/05	48
<b>Quadro 3:</b> Planejamento da Aula 3 – 28/05	50
<b>Quadro 4:</b> Planejamento da Aula 4 – 04/06	52

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Número de usuários da Internet

22

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELFA	<i>The Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings</i>
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ELF	Espanhol como língua franca
ILF	Inglês como língua franca
IMF	Inglês como uma Multilíngua Franca
LF	Língua franca
VOICE	<i>The Vienna-Oxford International Corpus of English</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – LÍNGUAS FRANCAS</b>	<b>15</b>
1.1 Panorama histórico das línguas francas globais	16
1.2 Globalização: uma fotografia da atualidade	19
1.3 O inglês como língua franca	20
1.4 Espanhol como língua franca (ELF)	26
<b>CAPÍTULO 2 – OS REFLEXOS DO ELF NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA</b>	<b>30</b>
2.1 A interculturalidade no ensino da língua espanhola	30
2.2 Mi Español	33
2.3 As implicações da consciência docente em ELF	38
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 4 - A PEDAGOGIA INTERCULTURAL ELF NA PRÁTICA</b>	<b>45</b>
4.1 Relatório das atividades	55
4.1. 1 Aula 1	55
4.1.2 Aula 2	57
4.1.3 Aula 3	61
4.1.4 Aula 4	67
4.2 Questionários	70
4.3 Diário de classe	75
<b>PALAVRAS NADA CONCLUSIVAS: ISSO É SÓ O COMEÇO</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário inicial</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário final</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

*Uma obra de arte é boa quando surge de uma necessidade. É no modo como ela se origina que se encontra seu valor.*

(Rainer Maria Rilke)

Destaquei esse trecho do livro “Cartas a um jovem poeta” de Rainer Maria Rilke, no qual as palavras foram destinadas a Franz Xaver Kappus, então estudante da Academia Militar de Wiener-Neustadt, que, movido pelo desejo de se tornar poeta, escreveu a Rilke em busca de orientação. O estudante questionava se seus poemas eram bons, como quem precisa da aprovação alheia para acreditar no valor de suas próprias palavras:

O senhor me pergunta se os seus versos são bons. Pergunta isso a mim. Já perguntou a mesma coisa a outras pessoas antes. Envia os seus versos para revistas. Faz comparações entre eles e outros poemas e se inquieta quando um ou outro redator recusa suas tentativas de publicação. Agora (como me deu licença de aconselhá-lo) lhe peço para desistir de tudo isso. **O senhor olha para fora, e é isso sobretudo que não devia fazer agora. [...] Há apenas um meio. Volte-se para si mesmo.** (Rilke, 2009, p. 24–25, grifo nosso)

Este trabalho de conclusão de curso surge da minha necessidade como falante de espanhol como língua adicional e, mais do que isso, é fruto da minha decisão de permanecer matriculada no curso de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB). No segundo semestre de 2023, insatisfeita com o curso e pretendendo seguir outros caminhos, ao final de uma aula da disciplina de Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua fui até a professora Camilla Santero Pontes registrar o meu descontentamento. Lembro-me que me desagradava não me sentir pronta para ensinar uma língua que não era minha, era como me apropriar do alheio sem ter a devida licença. A escolhi para tal relato porque durante as aulas a ouvia por tantas vezes dizer que o seu espanhol era resultado de suas experiências e por isso lhe pertencia. Eu não me sentia assim. Parecia-me que o espanhol que eu falava precisava ser reflexo de algum lugar legitimamente hispanófono: da Espanha ou da

Argentina ou do México etc. E se assim não o fosse, eu não poderia ensiná-lo porque não tinha comigo uma cópia ideal. Assim como o jovem Kappus, eu olhava para o outro e não para mim. A professora abraçou todas as minhas palavras e mais do que isso: me acolheu como aluna mostrando-me o Espanhol como Língua Franca (Pontes, 2019).

Meu processo de conscientização sobre o Espanhol como Língua Franca (doravante, ELF) aconteceu de forma gradual: a cada nova leitura e debate eu ia adicionando a língua ao meu repertório, construindo-a e nomeando-a com o pronome possessivo. Desde então eu lembro de olhar para mim, para minhas vivências e, mais do que isso, para o *meu* espanhol. Minhas inseguranças, uma vez superadas, resultaram nessa prática que visa refletir sobre o ELF e o ensino de espanhol. Aos poucos, fui aprendendo a ocupar meu espaço no mundo por meio do espanhol. No contexto contemporâneo, em que os meios de comunicação facilitam o diálogo entre diferentes pessoas, o que mais se faz, em grande parte, é comunicar.

Os avanços da globalização tecnológica impulsionaram a mundialização das comunicações, resultando em novos contextos sociolinguísticos. Nesse processo, os falantes passam a ocupar um terceiro espaço ao se comunicar com pessoas de diferentes culturas, um espaço que não pertence nem a um e nem a outro, mas que é construído e acordado entre eles. O espanhol cada vez mais tem sido escolhido como língua de comunicação entre pessoas de diferentes *linguaculturas*<sup>1</sup>. Deste modo, tal condição tem reflexo direto no ensino de espanhol, o que nos leva à necessidade de questionar qual perspectiva orientará os estudantes e os acompanhará em seus processos de aprendizagem.

A proficiência no espanhol deve ser medida pela capacidade de comunicar-se por meio da língua de maneira autônoma, inteligível e utilizando-se de estratégias pragmáticas de interação. Para Llurda (2004), o ensino de línguas de grande alcance deve considerar e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, explorar sua cultura e construir uma ponte entre suas experiências e os novos conhecimentos. McKay (2003 *apud* Llurda, 2004) propõe que a sala de aula seja um espaço onde os estudantes tenham oportunidade de capacitar-se para compartilhar sua cultura com outros falantes de espanhol, nativos e não nativos. Alptekin (2002 *apud* Llurda, 2004) enfatiza que os professores devem incorporar em

---

<sup>1</sup> “O conceito de linguacultura é utilizado para marcar a intrínseca associação entre língua e cultura” (Pontes, 2019, p. 21).

suas práticas materiais que reúnam os contextos locais e internacionais que sejam de interesse dos estudantes.

Considerando que o brasileiro falante de espanhol estuda a língua para comunicar-se com nativos e não nativos de espanhol e que a sala de aula é reflexo do mundo multilíngue, refletir sobre os processos de ensino apresentando a realidade multifacetada na qual a língua é usada e auxiliar o aprendiz a expressar sua própria identidade através da nova voz adquirida, é responsabilidade do professor (Llurda, 2004). Esta pesquisa, que nasce da minha própria experiência como estudante de espanhol, tem como objetivo olhar para os alunos, incentivando-os a considerar suas realidades enquanto aprendizes de uma nova língua e, para além disso, apoiá-los na construção de seu próprio espanhol (Kohn, 2018), mas principalmente descrever os impactos em uma sala de aula de ELE sob a perspectiva ELF.

No primeiro capítulo, abordaremos o conceito de língua franca, nos fundamentando nos estudos sobre o Inglês como Língua Franca, a fim de compreender e delinear o conceito de Espanhol como Língua Franca, conforme teorizado por Pontes (2019). Para isso, será traçado um breve panorama histórico das línguas francas, desde os tempos antigos até os dias atuais, dando ênfase ao processo de globalização e seus impactos nas dinâmicas de comunicação entre pessoas de diferentes línguas e culturas. Considerando que a sala de aula é uma extensão do mundo multilíngue, o capítulo dois explora os reflexos do ELF (Pontes, 2019) no ensino da língua espanhola, seu caráter intrinsecamente intercultural e os impactos da consciência docente em ELF (Sifakis, 2014) para a prática pedagógica. O capítulo três disserta sobre o método de investigação adotado para esta pesquisa, pesquisa-ação (Tripp, 2005), abordando suas etapas, ferramentas utilizadas, caracterização e informações sobre o contexto da pesquisa. Por fim, o capítulo quatro reúne os resultados deste trabalho, da prática com os discentes, o que pôde ser alcançado, os impactos de uma pedagogia intercultural crítica de ELF (Siqueira, 2011) e a descrição e análise dos dados coletados.

## CAPÍTULO 1 – LÍNGUAS FRANCAS

*Os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham.*

*(Paulo Freire)*

Entre os meses de março e julho de 1983, Paulo Freire e Sérgio Guimarães, posicionados em frente a câmeras, refletiam sobre os meios de comunicação e seus impactos no ambiente escolar. Era a segunda vez que os educadores se reuniam em um projeto que tinha como objetivo proporcionar debates, reflexões e diálogos “Sobre Educação”.

O segundo volume de “Sobre Educação” só foi publicado em 2003, vinte anos depois. Logo de início, nas primeiras páginas que compõem o livro, no prefácio intitulado “De olho na mídia”, Sérgio Guimarães escreve o entusiasmo com que o Patrono da Educação Brasileira<sup>2</sup> recebeu o convite para dar continuidade ao projeto que dá a esse capítulo uma epígrafe:

O Paulo havia gostado tanto do nosso primeiro volume do *Sobre Educação* que aderiu logo com entusiasmo à idéia do segundo, todo voltado para um tema que, até então, ele praticamente não havia tratado: a questão dos meios de comunicação tornados possíveis com a invenção de novas tecnologias. (Freire e Guimarães, 2003)

Enquanto escrevo essas linhas, à minha esquerda o calendário informa que estamos em março de 2025, o mesmo mês que há 42 anos Paulo Freire e Sérgio Guimarães escolheram para dar continuidade aos diálogos “Sobre Educação”. É impossível negar que durante esses anos a tecnologia teve um avanço significativo e os meios de comunicação agora têm proporções muito maiores do que as de vinte, trinta ou quarenta e dois anos atrás.

---

<sup>2</sup> No ano de 2012 a então presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 12.612, que homenageia o educador Paulo Freire oficialmente como Patrono da Educação Brasileira.

É neste contexto de revolução tecnológica que as línguas francas dos estudos contemporâneos ficam mais evidentes. Refletir sobre os efeitos dos meios de comunicação nas salas de aula e no mundo, dada a sua massa avassaladora de informações e influências, é um dever de todos, incluindo os que formam e integram uma comunidade escolar. Mas é preciso agora objetivar o nosso estudo para o ensino da língua espanhola na atualidade, o mundo multilíngue.

Apresentamos este capítulo proporcionando um panorama histórico e elucidando a principal diferença e as semelhanças entre as línguas francas dos primórdios e a língua com maior número de falantes como língua franca dos tempos atuais, o inglês. Uma vez alcançado esse primeiro passo, trabalharemos sobre a “língua franca de maior prestígio desses tempos pós-modernos” (Siqueira, 2018, p. 97), o inglês.

Na sequência, depois de tratar o que constitui o inglês como língua franca (ILF), com bases nos estudos de autores como Mauranen (2018), Siqueira (2011), Jenkins (2015), Seidlhofer (2004) entre outros., abordaremos o conceito de espanhol como língua franca (ELF). Para alcançarmos o terceiro passo, nos fundamentaremos na tese de Pontes (2019). A etapa final deste capítulo aponta para a abordagem que será desenvolvida no capítulo subsequente: as implicações pedagógicas do espanhol como língua franca (ELF) no ensino da língua espanhola.

### **1.1 Panorama histórico das línguas francas globais**

Como orientação teórica para o desenvolvimento deste tópico, Pontes (2019) e Ostler (2010 *apud* Pontes, 2019) nos servirão de apoio para que possamos traçar um panorama histórico enquanto exploramos as três principais causas que contribuíram para o surgimento das línguas francas nos tempos antigos: conquistas militares, comércio e missões religiosas.

As línguas francas do passado e do presente foram e são, entre outras coisas, línguas de conveniência. Línguas que serviram de ponte para as conquistas imperialistas, para o êxito comercial e/ou para o processo evangelizador. Entretanto, (i) as línguas francas antigas eram compartilhadas e (ii) algumas línguas francas dos tempos passados se fixavam nos territórios conquistados e em vista disso sua permanência as transformava em línguas maternas daquelas comunidades locais.

As línguas francas do mundo atual, do mundo globalizado, acontecem em contextos específicos e duram somente enquanto houver interação. Eis a primeira e principal diferença.

Sobres os três grandes motivos que impulsionaram o surgimento e a manutenção das línguas francas de antigamente, o dicionário *online* de português<sup>3</sup> traz algumas definições para o substantivo feminino “conquista”, entre as quais se encontra o seguinte significado: “ação de conquistar, de submeter alguém pelas armas”. As conquistas militares eram marcadas por violências, com as quais os conquistadores impunham sua cultura e sua língua, levando a expansão de seu império e, em concordância com Pontes (2019, p. 25), “um império crescente evidentemente precisa de algum meio para se comunicar e dar conta das demandas recém adquiridas” e esse é um dos fatores que contribuíram para a disseminação de uma língua franca.

Uma das acepções do substantivo masculino “comércio”<sup>4</sup> é “ofício da pessoa que trabalha comprando, trocando ou vendendo produtos”. É evidente que para as negociações comerciais era necessária uma língua de auxílio para viabilizar a interação entre os envolvidos.

Os evangelizadores, no que diz respeito aos seus interesses, na tentativa de espalharem sua crença e sua moral religiosa, também se apoiavam na língua como ferramenta para propagarem sua fé, pois, inculcar crenças e valores é mais fácil quando se fala a mesma língua. Assim o processo de dominação se fazia de forma mais ampla e eficaz, ou seja, pela força física mas também no plano ideológico.

De acordo com Pontes (2019, p.24), “cada uma dessas modalidades (conquistas militares, comércio e missões religiosas) têm desempenhado um papel significativo na disseminação mundial da língua franca da atualidade, o inglês”.

A história tem mostrado que o inglês deve muito do seu alcance global à ação empreendida pelos militares britânicos e aos esforços mais recentes dos EUA, como sua primazia tecnológica. O avanço desta língua é apenas o caso mais recente de uma série de línguas mundiais que alcançaram tal posto pelo imperialismo político, a expansão pela força de um estado e, assim, da população que o administrava. (Pontes, 2019, p. 25)

Ainda segundo a autora, apesar de também ter se tornado uma língua franca, em razão das três modalidades já mencionadas: (i) o inglês ultrapassou suas

---

<sup>3</sup> Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/conquista/>>. Acesso em: março de 2025.

<sup>4</sup> Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/comercio/>>. Acesso em: março de 2025.

origens étnicas, tornando-se uma língua franca global falada por usuários de diferentes culturas; (ii) o inglês não se tornou língua de uma religião, mas se manteve como língua do mundo; e (iii) os ingleses expandiam suas redes de comércio lucrativo e, à medida que seu poder econômico aumentava, também crescia o interesse em falar a língua dos homens poderosos.

Considera-se que as línguas francas de antanho surgiam como consequência de conquistas militares, do comércio e, em menor medida, de missões evangelizadoras, das quais ingleses e posteriormente estadunidenses participaram e cumpriram, com expertise, os critérios para não só levar o inglês para a condição de língua franca, mas também mantê-lo neste posto (Pontes, 2019). Diante disso, nas próximas linhas, mostraremos que “para se tornar uma língua franca, uma língua deve transcender sua base étnica e atrair aprendizes das mais variadas *linguaculturas*” (Pontes, 2019, p. 25).

## 1.2 Globalização: uma fotografia da atualidade

*O mundo atual vive o fenômeno da chamada globalização, da conexão, do contato entre pessoas que estão em extremos geográficos (culturais, ideológicos, sociais etc.) opostos. A onda globalizante desses tempos contemporâneos, entre outros aspectos, possibilita que as características de uma comunidade remota sejam conhecidas por indivíduos membros de outra comunidade que vivem em outro extremo do planeta. Não se trata de qualificar tal marco histórico como positivo ou negativo, porque há sempre os dois lados. A globalização precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes.*

*(Pontes, 2019, p. 94)*

Antes de formularmos aqui o conceito atual de língua franca, é necessário que nos posicionemos no tempo e no espaço. No entanto, essa localização reconhece que a globalização, embora traga benefícios, como o do encurtamento das distâncias, da viabilização de comunicação entre falantes de diferentes culturas, não deve ser vista de maneira absoluta, unívoca ou sob a ótica de uma neutralidade que inexistente.

Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, exilado no tempo. [...] Assisto a novelas, por exemplo, e aprendo muito criticando-as. É engraçado, comigo, esse fato. Sou um telespectador tão exigente de mim mesmo que me cansa assistir a programas de televisão, porque não me entrego. Eu brigo com ela, entendes? [...] Ao pensar sobre o problema dos chamados meios de comunicação, portanto, fica claro, logo assim de saída, que me sinto um homem do meu tempo. [...] Eu quero em mim um corpo consciente diante de um aparelho que me ajuda mas que, às vezes, quer me enganar e eu não deixo. (Rj) Por sinal, não é bem o aparelho que quer me enganar, mas quem está por trás dele. (Freire e Guimarães, 2003)

Os meios de comunicação são controlados por estruturas de poder estabelecidas a partir da dominação política e econômica e são administrados por indivíduos que veiculam suas ideologias por meio desses instrumentos. Contudo, a possibilidade de veicular ideias por esses meios é acessível a uma parcela cada vez maior da população mundial, o que permite mobilizações anti-hegemônicas e outras

manifestações de naturezas diversas. O alcance da voz de todos ganhou uma dimensão não mensurável. Ainda assim, para vivermos essa nova realidade de globalização tecnológica sem sucumbir a toda e qualquer ideologia veiculada, é essencial que sejamos indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo que habitamos e as forças políticas que o moldam, “temos de saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular” (Freire e Guimarães, 2003).

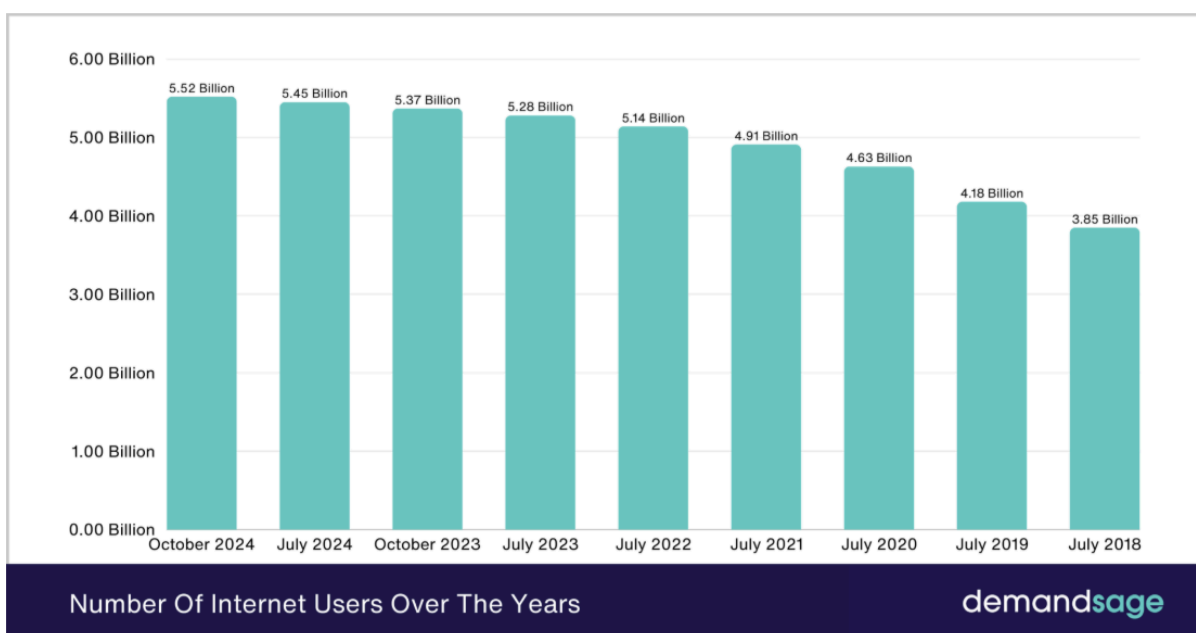
A globalização é um acontecimento contemporâneo de mudança, de movimento, nada está encerrado, os invisibilizados também estão sob a luz e, embora continuem muitas vezes ocupando o mesmo lugar, estão agora sob a ótica do mundo e bem mais expostos que antes para contestarem e serem contestados. (Pontes, 2019, p. 94)

Percebemos, então, que o processo de globalização no qual a sociedade humana está envolvida neste momento histórico é inevitável e tem, como qualquer outra situação histórica, aspectos positivos e negativos. A busca pelo desenvolvimento social da humanidade nos obriga, portanto, a acatar o processo globalizante, estimulando seus aspectos positivos, como principalmente os de compartilhamentos culturais, assim como devemos buscar minimizar ou até mesmo extinguir as características negativas que a globalização carrega em si. E este cenário imensurável que nos é permitido pelos meios de comunicação traz implicações diretas no uso das línguas francas atuais.

### **1.3 O inglês como língua franca**

Os Estados Unidos da América têm dado saltos significativos nas últimas décadas ao liderar o desenvolvimento de tecnologias que são disseminadas globalmente, sendo essas inovações frequentemente produzidas e propagadas na língua inglesa, o que amplifica o *status* do inglês como língua franca nos dias atuais e a excelência atribuída aos que se comunicam no espaço global por meio dessa língua.

Em janeiro de 2025 a plataforma *DemandSage* publicou o artigo “*How Many Use The Internet in 2025 (Statistics)*”, com o objetivo de mapear o uso da internet em nível global. O estudo, apresentado no Gráfico 1, mostra o crescimento do número de pessoas que acessam a internet globalmente.

**Gráfico 1:** Número de usuários da Internet através dos anos<sup>5</sup>

Entre julho de 2018 e outubro de 2024, essa população aumentou em 1,67 bilhão. Estima-se que esse número aumentará ainda mais até o final de 2029, integrando novos 337,67 milhões de usuários. Os estudos também apontam que 95% dessas pessoas fazem parte do grupo que utiliza as mídias sociais, e o Facebook<sup>®</sup> atualmente ocupa o primeiro lugar entre as plataformas com o maior número de usuários.

Dos 5,52 bilhões de pessoas que compõem o grupo de usuários de internet no mundo, 319 milhões são usuários dos EUA. O país ocupa a terceira posição no *ranking* global de países com o maior número de indivíduos conectados, ficando atrás apenas da Índia e da China, como mostrado na Tabela 1 a seguir:

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.demandsage.com/internet-user-statistics/>>. Acesso em: março de 2025.

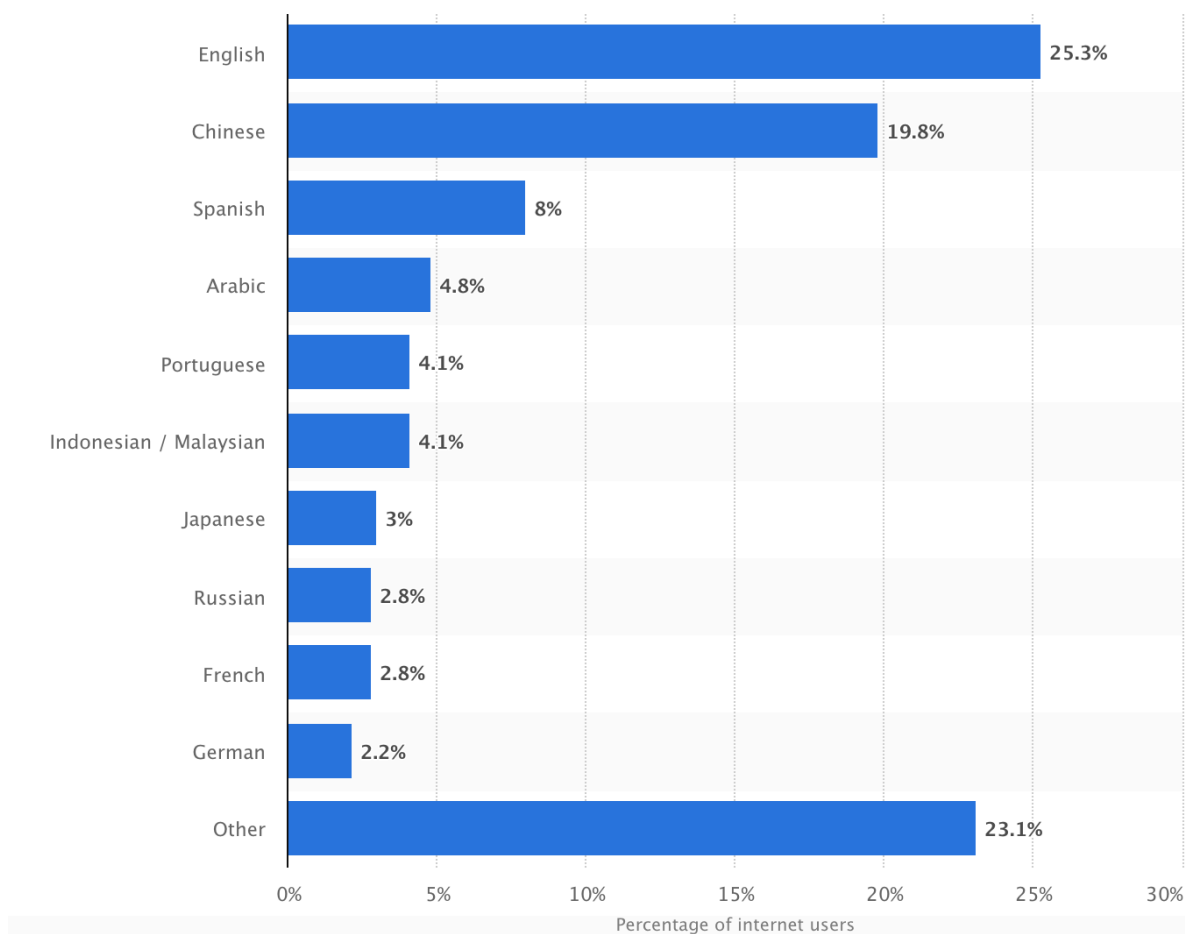
**Tabela 1: Número de usuários da Internet<sup>6</sup>**

Country	Number Of Internet Users
India	1,240 million
China	1,134 million
United States	319 million
Indonesia	272 million
Brazil	177 million
Nigeria	135 million
Russia	127 million
Japan	102 million
Mexico	96 million
Bangladesh	88 million
Egypt	85 million

O Gráfico 2 apresenta os idiomas usados nesses espaços virtuais para comunicação, complementando as informações anteriores e chamando a atenção para as línguas mais usadas: inglês, chinês e espanhol.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.demandsage.com/internet-user-statistics/>>. Acesso em: março de 2025.

**Gráfico 2: Idiomas usados na internet hoje<sup>7</sup>**

Esses dados corroboram o que Pontes (2019) apresenta em sua obra. Segundo a autora, o inglês evoluiu de maneira significativa considerando os EUA e seus avanços nos desenvolvimentos de *software* em língua inglesa. A autora também observa que outras línguas francas globais, como o espanhol, se adaptam rapidamente aos novos desenvolvimentos, de modo que muito do lugar que o inglês ocupa hoje se refere a aspectos históricos do colonialismo.

Nesses espaços virtuais de alcance internacional, a interação entre os indivíduos ocorre por meio da(s) língua(s). De acordo com Siqueira, (2011, p. 4):

Qualquer língua que se internacionaliza, dentre outras coisas, passa por um processo inevitável de desterritorialização. Widdowson (1994, p. 382) afirma que, para tornar-se internacional, uma língua, necessariamente, 'serve uma quantidade significativa de comunidades diferentes e seus objetivos institucionais que, por sua vez, transcendem limites tanto comunitários quanto culturais'. Assim, ao se tornar uma língua franca, pagando o preço

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://speakt.com/top-10-languages-used-internet/>>. Acesso em: março de 2025.

de se desmembrar em uma miríade de outras línguas, a partir de inúmeras experiências locais, uma língua internacional deixa de pertencer a um grupo específico de falantes nativos e, segundo Smith (1976), não alguma pode se arvorar em requerer custódia sobre a mesma.

A inserção nesse ambiente sem limites definidos promove a interação e comunicação entre pessoas de diferentes línguas e culturas. Isso os leva a adotarem estratégias multilíngues, já que o mundo é cada vez mais multilíngue. Para descrever trocas comunicativas entre pessoas de diferentes *linguaculturas* maternas, Canagarajah (2013, *apud* Pontes, 2019) sugere a noção de “zonas de contatos”. O termo remete a espaços heterogêneos de interação, nos quais sujeitos de diferentes *linguaculturas* engajam-se em processos de negociação de sentidos e práticas linguísticas para viabilizar a comunicação.

Mauranen (2018) expõe dois dos conceitos de inglês como língua franca que são abordados no campo da Linguística Aplicada, o primeiro se refere apenas às pessoas que não o tem como primeira língua (Firth, 1996; House, 1999 *apud* Mauranen, 2018) e o segundo que considera também os falantes nativos nas interações em contextos de língua franca (Seidlhofer, 2004; 2011; Jenkins, 2007; Mauranen, 2012 *apud* Mauranen, 2018). Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos o segundo conceito:

O espanhol com uso de LF não se aplica a qualquer evento comunicativo, mas às trocas que envolvem participantes de diferentes *linguaculturas*, podendo se materializar entre não-nativos, um nativo e um não-nativo e nativos de diferentes variedades. (Pontes, 2019, p. 139)

Atualmente, conforme delineado por Jenkins (2015), estamos na terceira fase do Inglês como Língua Multilíngua Franca. Como aponta a autora, o ILF, assim que surgiu, foi considerado uma verdadeira “revolução” por romper com os paradigmas do Inglês como Língua Estrangeira. Essa nova abordagem questionou a crença de que os usuários de inglês em contextos de comunicação intercultural precisavam aderir às normas dos falantes do círculo interno de Kachru (1985, *apud* Siqueira, 2011)<sup>8</sup>, desmistificando o falante nativo como modelo ideal a ser seguido.

---

<sup>8</sup> Em sua concepção teórica, o autor fundamenta a disseminação da língua inglesa em três círculos: interno, externo e em expansão. O primeiro é composto por falantes nativos, onde o inglês é falado como língua materna, como, por exemplo, nos EUA. O círculo externo diz respeito aos países onde o inglês é tido como segunda língua e, por fim, o círculo em expansão se categoriza onde o idioma circula como língua internacional e é estudado como língua estrangeira.

Na primeira fase, as investigações de Jenkins (2015) concentraram-se nas formas linguísticas, com o intuito de codificar e decodificar os usos do inglês como língua franca. O foco era identificar as ocorrências linguísticas usadas comumente em contextos ILF. Este foi um período de compilação de corpora com o intuito de encontrar regularidades que caracterizassem o ILF.

É Seidlhofer (2004, *apud* Pontes, 2019) quem primeiro identifica a variabilidade como um aspecto central nos estudos sobre ILF, destacando-a como uma característica essencial dessa prática linguística/social, dessa forma, instituíam-se a segunda fase do ILF. Assim, o foco passava a ser o que os usuários do inglês como língua franca estavam fazendo com a língua, ou seja, a função que os falantes atribuíam às diferentes formas do inglês em seus contextos multilíngues.

Podemos fazer algumas ressalvas sobre os conceitos tidos como representativos do ILF2: (i) qualquer língua usada como língua de contato imediato entre falantes de diferentes L1's ou de diferentes variedades será uma língua com função de língua franca, seja ela o inglês (ILF), o espanhol (ELF) ou qualquer outra língua; (ii) o conceito se refere a qualquer uso de uma determinada língua entre falantes de diferentes L1's ou diferentes variedades para os quais certa língua é o meio de comunicação escolhido. Cada vez menos os falantes tem uma única opção de língua para se comunicar em contextos de língua franca; e (iii) o fenômeno diz respeito ao uso de 'uma língua' em um cenário de língua franca, com interlocutores de diferentes *linguaculturas* maternas, participando de uma comunicação intercultural. (Pontes, 2019, p. 86)

Na terceira fase, o inglês deixa de ser a única opção e passa a ser uma entre várias línguas disponíveis para a comunicação, isto é, o inglês passa a ser coadjuvante e o protagonismo é cedido ao contexto multilíngue. Jenkins (2015) enumera cinco principais pontos que indicam uma terceira fase na conceituação do ILF: (i) a tendência demográfica de intensificação e diversificação dos contatos; (ii) a perspectiva de falantes multicompetentes em ambientes multilíngues; (iii) uma releitura do conceito de comunidades de prática, adequando-o à realidade dos agrupamentos transitórios de usuários de ILF; (iv) a adoção do multilinguismo como norma na comunicação em ILF; e (v) a inserção de outras línguas através de uma concepção multilíngue do fenômeno das línguas francas. Esses pontos apontam para o grau de complexidade do estudo das línguas francas e indicam novas evidências empíricas que devem ser aí consideradas. Para a autora, o multilinguismo constitui um contexto amplo de uso das línguas francas. Jenkins (2015) também descreve essa dinâmica como uma “comunicação multilíngue em

que o inglês está presente como uma possibilidade de contato, mas não é obrigatoriamente selecionado” (Jenkins, 2015, p. 73 *apud* Pontes, 2019)<sup>9</sup>.

Essa fase é um fator de grande relevância para as reflexões que serão apresentadas na terceira e última seção deste capítulo, pois reconhece cenários multilíngues nos quais a língua de interação pode variar, abrindo espaço para o espanhol e outras línguas atuarem como línguas francas. Por tudo isso, em conformidade com Pontes (2019) e os estudos sobre ILF, o conceito contemporâneo de língua franca, refere-se a uma língua escolhida como meio de comunicação entre pessoas de diferentes *linguaculturas*.

#### 1.4 Espanhol como língua franca (ELF)

Na seção anterior discutimos o pioneirismo do inglês como língua franca global e os fatores que contribuíram para seu status como a língua franca de maior prestígio da atualidade. Para tanto, vimos que o inglês, ao longo das últimas décadas, se expandiu de maneira única e sem precedentes, moldado pelas culturas e contextos nos quais é falado, destacando-se também pelo fato de o número de pessoas que falam inglês como segunda língua ultrapassar o número de falantes nativos (Mauranen, 2018). Nas próximas linhas descreveremos alguns dados que comprovam o uso da língua espanhol em contextos de língua franca.

A vigésima quinta edição do anuário do Instituto Cervantes foi publicada em setembro de 2024<sup>10</sup>, o documento apresenta dados numéricos que demonstram o impacto da língua espanhola no mundo. De acordo com o “*El español en el mundo 2024, Anuario del Instituto Cervantes*”, o espanhol é a segunda língua materna mais falada no mundo, ficando atrás somente do mandarim. Mais de 600 milhões de pessoas falam espanhol<sup>11</sup>, isso representa 7,5% da população mundial. Diante da mobilidade dos falantes de espanhol no mundo, é evidente que o espanhol é uma língua de alcance internacional. Contudo, Pontes (2019) avança para além dessa constatação, buscando demonstrar que o espanhol é uma língua franca de comunicação global.

---

<sup>9</sup> No original: “Multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen”. (Jenkins, 2015, *apud* Pontes, 2019).

<sup>10</sup> Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_24/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/)>. Acesso em: março de 2025.

<sup>11</sup> Das 600 milhões de pessoas que falam espanhol, 498.497.757 são falantes nativos.

O uso de uma língua em contexto de língua franca é algo em permanente acomodação, porque é construído durante o encontro comunicativo a partir das necessidades de cada indivíduo. O espanhol como língua franca de comunicação surge dos contatos imediatos entre pessoas que não tem o espanhol como primeira língua, entre indivíduos que o partilham como língua materna e também entre nativos e não nativos visto que:

Falar a 'mesma' língua não é o suficiente para se entender, pois é preciso conhecer o outro e sua cultura. Por isso, a premissa de uma língua franca, seja ela o espanhol, o inglês ou qualquer outra, não é a unidade, mas sua potência/força intercultural. (Pontes, 2019, p. 128)

A língua espanhola se destaca como potência demográfica; são mais de 600 milhões de pessoas usando o espanhol para negócios, turismo, como língua instrumental nas escolas, nas universidades, nas plataformas de *streaming* e nas redes sociais, por exemplo.

Inserimos um relato pessoal, apenas para exemplificar situações onde o espanhol foi escolhido como meio de comunicação por uma questão de identidade. Um brasileiro relatou-me certa vez que em viagem aos Estados Unidos da América, em janeiro de 2024, ao realizar o *check-in* em um hotel de Salt Lake City, conversando em inglês com o recepcionista de origem hispânica, observou que ele havia conversado brevemente com outra funcionária do hotel em espanhol. Diante disso, relatou-me ter desenvolvido uma parte do diálogo com o atendente em espanhol, como estratégia de aproximação, o que foi recebido pelo atendente de forma bastante amistosa.

Contudo, assim como há fatores que favorecem as interações em espanhol em contexto de língua franca, há também elementos que sabotam a produção de encontros dessa natureza, como as políticas monolíngues. Em março de 2025 o atual presidente dos EUA, por meio de um decreto, designou o inglês como língua oficial de seu país<sup>12</sup>, algo sem precedente histórico, uma vez que aquele país jamais havia tido uma língua declarada como oficial. No documento, assinado pelo atual mandatário, apresenta-se o seguinte argumento:

---

12

Disponível

em:

<<https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/03/designating-english-as-the-official-language-of-the-united-states/>>. Acesso em: março de 2025.

Para promover a unidade, cultivar uma cultura americana compartilhada para todos os cidadãos, garantir consistência nas operações governamentais e criar um caminho para o engajamento cívico, é do melhor interesse da América que o Governo Federal designe uma — e apenas uma — língua oficial. Estabelecer o inglês como língua oficial não só agilizará a comunicação, mas também reforçará os valores nacionais compartilhados e criará uma sociedade mais coesa e eficiente<sup>13</sup>. (USA, 2025)

O argumento inicial de tal declaração se mostra distante da realidade. Basta olharmos, por exemplo, um pouco mais ao norte e observarmos um país dotado de imenso território que mantém sua unidade, cultiva sua cultura, compartilhando-a entre todos os seus cidadãos e tem absoluta consistência nas operações governamentais, com todo o engajamento cívico que sua sociedade necessita, mesmo tendo não uma, mas duas línguas oficiais, o francês e o inglês. O Canadá constitui exemplo claro de que a argumentação apresentada é vazia ou, no mínimo, tem elevado viés ideológico, pois a colonização daquele país o tornou naturalmente bilingue e isso não implicou em nenhuma das questões citadas pelo mandatário estadunidense. De fato, conhecendo minimamente a realidade social e econômica dos Estados Unidos da América (do Norte), arrisco-me a dizer que a real pretensão de tal declaração deve-se aos interesses de uma parte dos apoiadores do atual presidente daquele país. Os quais ainda defendem a supremacia, considerando assim que qualquer unidade nacional seja baseada em sua própria cultura, de forma declarada publicamente ou de forma velada. O que transparece em tal declaração seria algum desejo de construir um país no qual apenas uma parte da população tenha voz e, portanto, alguma chance de garantir seus direitos civis.

O *“El español en el mundo 2024, Anuario del Instituto Cervantes”* nos informa que há 63,7 milhões de hispanos vivendo nos EUA e isso nos faz refletir sobre a situação da língua espanhola no país<sup>14</sup>. Entendemos ser contraditório falar em cultura compartilhada para todos os cidadãos ao se excluir uma língua falada por uma parcela significativa de sua população, tal ação assemelha-se a tentativa de imposição de uma cultura por meio da oficialização de uma só língua.

O que nos parece é que políticas linguísticas monolíngues não apenas contribuem para a desvalorização de uma língua, como o espanhol, mas também reforçam práticas xenófobas contra grupos socialmente marginalizados. Apesar de

---

<sup>13</sup> No original: “To promote unity, cultivate a shared American culture for all citizens, ensure consistency in government operations, and create a pathway to civic engagement, it is in America’s best interest for the Federal Government to designate one — and only one — official language. Establishing English as the official language will not only streamline communication but also reinforce shared national values, and create a more cohesive and efficient society”.

<sup>14</sup> De acordo com o “SG Global Blog”, o espanhol é a língua mais falada entre os imigrantes. Disponível em: <<https://blog.sgglobal.group/dados-imigrantes-eua/>>. Acesso em: março de 2025.

ocuparem um espaço periférico na sociedade norte-americana, esses grupos desempenham um papel fundamental no dinamismo econômico, o que torna ainda mais contraditória e injusta sua exclusão. Como nos aponta o *SG Global Blog* e o vigésimo quinto anuário do Instituto Cervantes, respectivamente, “os imigrantes legais representam a maioria da força de trabalho estrangeira, com 22,2 milhões de trabalhadores” e “os hispânicos dos Estados Unidos com capacidade de votar nas eleições presidenciais de 2024 somam mais de 36 milhões, o que representa 14,7% do total do eleitorado estadunidense”<sup>15</sup>.

Todavia, maiores do que os obstáculos políticos que atrasam o reconhecimento do ELF, “mais pertinentes são os elementos alavancadores para a validação de tal processo” (Pontes, 2019, p. 143). Além de ser a segunda língua materna com mais falantes no mundo, o espanhol é também língua oficial em 19 países distribuídos por três continentes, com predominância na América Latina, presença na Europa, com a Espanha, e na África, especificamente na Guiné Equatorial, localizada na região centro-oeste do continente africano. Ademais, o espanhol se destaca em diversos âmbitos culturais e midiáticos. O Anuário do Instituto Cervantes informa, entre outras coisas, que o espanhol no campo editorial, ocupa a sexta posição em produção textual, representando 7% dos livros publicados globalmente. No cinema, é a segunda língua com mais produções cinematográficas no mundo. No cenário das traduções, figura como a terceira língua que mais recebe traduções, atrás apenas do alemão e do francês, e também como a sexta língua a partir da qual mais se traduz. Além disso, o espanhol segue conquistando posições de destaque em plataformas digitais, como Netflix<sup>16</sup> e Spotify<sup>17</sup>, consolidando-se como uma língua de forte influência global.

---

<sup>15</sup> No original: “Los hispanos de Estados Unidos con capacidad de voto en las elecciones presidenciales de 2024 son más de 36 millones, lo que supone un 14,7 % del total del electorado estadounidense.

<sup>16</sup> “Entre 2020 y 2023, 18 series en español se encuentran entre las 100 más vistas en Netflix” (Instituto Cervantes 2024).

<sup>17</sup> “En 2023, el español fue la lengua del 21 % de las 500 canciones más reproducidas en Spotify, por detrás del inglés (75 %)” (Instituto Cervantes 2024).

## CAPÍTULO 2 – OS REFLEXOS DO ELF NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

### 2.1 A interculturalidade no ensino da língua espanhola

O espanhol como língua franca devido a sua característica de efemeridade resiste à sistematização e, à vista disso, não é viável ensiná-lo em sala de aula. Contudo, defendemos que sua abordagem como prática intercultural nas aulas de língua espanhola é essencial, pois prepara os estudantes para interações autênticas, que vão além da inteligibilidade, promovendo trocas que enriqueçam o contato interpessoal. Ao tornar-se sensível à comunicação com o outro, entendendo a não totalidade de sua própria cultura, como exemplo, permite que os falantes de ELF adaptem-se não apenas às necessidades linguísticas, mas também aos contextos sociais e culturais de seus interlocutores.

Desenvolver uma consciência intercultural – de abertura e tolerância ao que é trazido pelo outro em um primeiro momento – implica reconhecer a incompletude de sua própria cultura, entendendo que a completude é inalcançável, e somente pelo diálogo se mantém o movimento oposto à inércia da clausura em sua cultura. Nós entendemos que a interculturalidade deveria ser um conceito fortemente atrelado à realidade de todas as línguas atuais, em especial aquelas de grande alcance. (Pontes, 2019, p. 100)

Pontes (2019) destaca o caráter essencialmente intercultural das línguas francas da atualidade, em destaque o ELF, que emerge nas interações entre falantes de diferentes *linguaculturas*. Nesses contextos, o engajamento ativo de todos os participantes torna-se fundamental para o êxito comunicativo. Segundo a autora, enquanto a competência intercultural se configura como uma potencialidade inerente ao sistema linguístico, sua realização concreta manifesta-se precisamente no uso do espanhol como língua franca na prática discursiva: “a competência intercultural como uma disposição interacional e contextual é matéria da língua; já o desempenho intercultural cabe à fala – ao uso do espanhol como língua franca” (Pontes, 2019, p. 113).

Autores como Smith (1976 *apud* Siqueira, 2011) também elucidam os impactos da internacionalização de línguas de grande alcance, o que abrange, entre outros aspectos, a relação entre língua e cultura. De acordo com o autor, (i) falar uma língua não implica necessariamente adotar a cultura associada a ela, pois os falantes não nativos não necessitam internalizar as práticas culturais e as ideologias dos falantes nativos ao adicioná-la ao seu dispositivo linguístico; (ii) ao se expandir

para o âmbito global, uma língua se "desnacionaliza", deixando de ser vista como um patrimônio exclusivo de seus falantes nativos; e (iii) partindo da premissa de que uma língua internacional possui uma função comunicativa eficaz, "o objetivo do ensino passa a ser capacitar o aprendiz a expressar suas ideias e cultura a outras pessoas por meio desse canal de comunicação" (Siqueira, 2011, p. 5).

Siqueira (2011) explora os desafios de ensinar um idioma desterritorializado<sup>18</sup>, principalmente quando este está desempenhando a função de língua franca:

Ensinar ILF requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade, deixando vir à tona desafios importantes como o modelo a ser usado nas nossas salas de aula, o lugar da cultura e, por conseguinte, **o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no contexto descrito.** (p. 3, grifo nosso)

O pesquisador define que língua "é cultura, é o seu espelho" (Siqueira, 2011, p. 9) e propõe a adoção de uma "pedagogia intercultural crítica de ILF" (p. 4), onde o ensino de línguas não se limita às estruturas gramaticais, mas está em harmonia com o elemento cultural. Professores e alunos, nessa perspectiva, devem reconhecer que ensinar ou aprender uma segunda língua, seja inglês ou espanhol, vai além do conhecimento linguístico: é também explorar significados, valores e identidades que a compõem. No entanto, esta abordagem deve ser "multifacetada" (Warschauer *apud* Siqueira, 2011, p. 10), levando em consideração a pluralidade cultural dos falantes, fazendo da sala de aula um espaço de aprendizagem e valorização das culturas de todos os povos.

Acerca dos conteúdos culturais estabelecidos para as construção das aulas, em consonância com Cortazzi e Jin (1999 *apud* Siqueira, 2011, p. 12), os materiais devem ser referenciados a partir de três diferentes fontes: (i) materiais da cultura nativa do alunado, (ii) materiais da cultura alvo, corresponde aos países onde a língua estudada é falada como primeira língua e (iii) "materiais de cultura(s) internacional(is)" (Siqueira, 2001, p. 12) que tratem de uma ampla diversidade de cultura dos países que têm o espanhol como língua oficial e de outros onde este idioma é escolhido como meio de comunicação.

---

<sup>18</sup> "O ELF não é neutro ou esvaziado, mas desterritorializado, simplesmente porque não é propriedade da Espanha, ou da Costa Rica, ou de qualquer outro território". (Pontes, 2019, p. 153)

Estamos vivendo um presente em que os “fluxos transculturais” (Siqueira, 2011, p. 14) se manifestam como pontes de aproximação. Nesse cenário globalizado, o contato entre culturas não apenas desafia fronteiras, mas também promove novas formas de dialogar com o outro, enriquecendo identidades e reconfigurando posicionamentos que são antagônicos no mundo contemporâneo, o mundo multilíngue. Quanto mais nos conectamos, mais percebemos que a diversidade não é um obstáculo, mas um catalisador para trocas significativas. Dessa forma, é justamente através do reconhecimento do outro — em sua singularidade — que construímos um espaço comum, dinâmico e plural. O modelo de ILF para Siqueira (2011) privilegia, entre outros aspectos:

A reformulação de certos conceitos e construtos de ensino e aprendizagem de línguas à luz da realidade atual, que coloque usuários não-nativos em pé de igualdade com os nativos em termos dos aspectos linguísticos e culturais do ato comunicativo. (Siqueira, 2011, p. 14).

Abraçaremos o desafio posto por Siqueira, adaptando as discussões da “pedagogia intercultural crítica de ILF” (Siqueira, 2011, p. 4) à realidade do ensino da língua espanhola para os estudantes participantes dessa pesquisa. Afinal, como nos recorda o autor “o contato com outras línguas e culturas é uma excelente oportunidade para aumentarmos a competência intercultural, seja em interações reais na vida cotidiana ou no ambiente formal de sala de aula” (Siqueira, 2011, p. 16). Ora, se o espanhol também atua como língua franca em contextos globais, esse não seria, igualmente, um desafio nosso em pensar metodologias que abracem o conceito ELF?

Nessa perspectiva, buscaremos valorizar o ensino de espanhol que viabilize a construção de pontes entre as culturas dos estudantes e de outros usuários de ELF em suas interações, bem como venha auxiliá-los na construção de seu próprio espanhol.

## 2.2 *Mi Español*

Nas primeiras linhas de seu artigo intitulado “*MY English: A social constructivist perspective on ELF*”, Kohn (2018) relata sua experiência como ouvinte em sua primeira conferência sobre ILF. Durante o evento, discutia-se, entre outros temas, que uma orientação pedagógica baseada no falante nativo padrão de inglês (FNPI) seria inadequada e até mesmo prejudicial para falantes não nativos de inglês, por não refletir as realidades sociolinguísticas desses aprendizes. Em meio a esse debate, o autor compartilha um sentimento de conflito interno: embora estivesse receptivo às novas perspectivas oferecidas pela abordagem ILF, sentiu-se deslocado diante das críticas ao ideal FNPI — ideal que, apesar de contestado, ainda fazia parte de sua identidade como falante não nativo. É justamente desse lugar, em que o falante nativo é tomado como modelo ideal a ser alcançado, que as perspectivas ILF e ELF procuram se desvincular.

O sentimento de estranhamento do autor alemão serviu-lhe como motivação para a pesquisa sobre como a aquisição de uma língua a partir da perspectiva socioconstrutivista (Williams e Burden, 1997 *apud* Kohn, 2018), pode ser compreendida como um processo social e individual, onde a dinâmica de aprendizagem privilegia a atenção aos alunos, sendo eles os principais agentes no processo de tornar própria a língua-alvo.

Nessa linha de investigação, a qualidade estratégica e criativa da comunicação só estará em verdadeiro desenvolvimento se conseguirmos ampliar nossos estudos para além do desempenho comunicativo, o que o autor nomeia como “*externalização*” (Kohn, 2018), incorporando também a “*internalização*” (Kohn, 2018), que abrange conhecimentos, habilidades e experiências dos falantes. Dessa forma:

Aprender o inglês diz respeito, crucialmente, à nossa habilidade de dar a ele, independente da forma que se escolhe usar, uma realidade interna, ao interagir e, de fato, criar a nossa própria versão, o MEU inglês, em nossas mentes, corações e comportamento. (Kohn, 2011 *apud* Kohn, 2018, p. 3)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> No original: “Acquiring English crucially concerns our ability to give English, in whatever material form we might be exposed to it, an internal reality by constructing, actually creating, our own version, MY English, in our minds, hearts and behaviour”.

A qualidade socioconstrutivista do *My English* considera o repertório do falante em sua totalidade, não aferindo suas habilidades e conhecimentos com base no modelo idealizado FNPI. Trata-se de uma jornada pessoal, na qual o falante constrói e ajusta seus próprios repertórios linguísticos a partir de suas necessidades comunicativas e experiências sociais. Essa construção individual é, a todo momento, mediada pelo contato social e pelas interações comunicativas reais. Para Kohn (2018), as forças que moldam a formação do *My English* incluem, a título de exemplo, os objetivos de aprendizagem e a contribuição pedagógica, o tipo de formação mono/multilíngue, bem como a interação comunicativa e a identificação comunitária com os outros. Como resultado:

O 'meu inglês' é criação própria do falante, sua construção pessoal; e também é orientado para suas necessidades e desejos comunicativos e coletivos em virtude de sua incorporação social. (Kohn, 2018, p. 4)<sup>20</sup>

Ao nos apoiarmos nos estudos do ILF, pioneiro na condição de língua franca, entendemos que para o ELF, para a construção do “*Mi Español*”, o falante também o molda de acordo com sua(s) realidade(s) e o constrói em harmonia com suas necessidades sociais e individuais. Esse indivíduo, construtor de seu próprio espanhol, terá que fazê-lo em suas interações com falantes de outras *linguaculturas*, uma vez que se encontra em um mundo interconectado e global.

Em sua obra, Pontes (2019) nos recorda que as salas de aula são reflexos do mundo multilíngue. Dessa maneira, privilegiar exclusivamente uma variedade do espanhol não é compatível com a diversidade das interações comunicativas reais que os alunos vivenciarão fora do ambiente escolar. Kohn (2018) reforça que o aspecto mais importante no ensino de línguas é a conexão da língua com a realidade dos aprendizes, de modo a ativar o processo de aprendizagem. Assim, qualquer variedade linguística que funcione como catalisadora desse processo é considerada adequada, sendo sempre uma escolha situada, determinada localmente.

Assim como Kachru (1985 *apud* Siqueira, 2011) propôs uma divisão teórica dos falantes de inglês em três círculos, (i) interno (composto por falantes nativos de inglês), (ii) externo (países onde o inglês está como segunda língua) e (iii)

---

<sup>20</sup> No original: “MY English is their own creation by virtue of construction; and it is also oriented towards their own communicative and communal desires and needs by virtue of its social embedding”.

em expansão (onde o idioma circula como circula como língua internacional e é estudado como língua estrangeira), López García (2007 *apud* Pontes, 2019) busca classificar os usuários globais da língua espanhola em categorias igualmente delimitadoras. Segundo o autor, os falantes de espanhol podem ser organizados em três grupos: (i) o da “hispanidade”, que compreende os falantes nativos da língua; (ii) o da “hispanofonia”, que abrange regiões onde o espanhol é falado como segunda língua e utilizado como meio de comunicação em contextos específicos, como ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos; e (iii) o círculo “em expansão hispânica”, que inclui os falantes de espanhol como língua adicional.

Entre os estudantes de inglês, o domínio da língua está frequentemente relacionado ao quanto como eles se consideram “falantes legítimos” (Norton, 1997 *apud* Kohn, 2022) e é comum que os estudantes de espanhol partilhem do mesmo conflito. Tal sentimento é típico de falantes do primeiro e segundo círculo de López García, “hispanidade” e “hispanofonia”, os quais, respectivamente, têm o espanhol como primeira e segunda línguas. Para aqueles situados no terceiro círculo, o da “expansão hispânica”, a autoconfiança muitas vezes não integra sua identidade como falantes de espanhol como língua adicional.

No que se refere à divisão proposta por López García, Pontes (2019) pontua algumas críticas à tentativa ilusória de dividir os falantes globais de espanhol em grupos que não refletem a realidade do mundo globalizado. Para a autora, o cenário sugerido por López García (2007 *apud* Pontes, 2019) contribui para que possamos mapear quais espaços os falantes de espanhol têm ocupado mundialmente. Contudo, não corresponde à perspectiva ELF:

Dividir os falantes, reconhecendo que o círculo interno é o criador e detentor das normas (*norm-providers*), o externo é o que pode fazer alguma modificação (*norm-developers*) e o em expansão é o círculo dos falantes que absorvem passivamente as decisões tomadas pelos falantes dos círculos interno e externo, reproduzindo-as quase como papagaios (*norm-dependent*). (Pontes, 2019, p. 114)

Dessa forma, é importante destacar que os usuários do espanhol como língua franca também desempenham um papel ativo na dinâmica da língua, ao apropriarem-se dela. Não se trata de usuários passivos, mas de agentes que participam ativamente da negociação e adaptação dos usos linguísticos. O ELF se contrapõe à tentativa de separar os falantes em três círculos e organizá-los de

maneira hierarquizada sobre qual dispõe mais poder sobre a língua. O ELF surge como resposta à globalização, como oposição à universalização, visto que, com o encolhimento das fronteiras, tornou-se essencial uma forma de se comunicar que possibilitasse a interação entre pessoas de diferentes *linguaculturas* e “este contato não poderia gerar o apagamento de identidades culturais – tidas como minoritárias – que pulsam *na e pela* língua” (Pontes, 2019, p. 115).

Parafraseando um verso da canção de Milton Nascimento, o que queremos é que o estudante seja “caçador de *seu próprio espanhol*”, emancipando-se de modelos de falantes nativos inalcançáveis, adicionando o espanhol ao seu sistema linguístico com a devida autenticidade, construindo-o como ponte de contato com o mundo. Com este olhar, pretendemos observar de que forma alunos do nível intermediário de um curso livre de espanhol reagem às atividades propostas com o objetivo de trabalhar com eles a consciência em espanhol como língua franca, à semelhança dos trabalhos de Bayyurt e Sifakis (2015), numa perspectiva socioconstrutivista que denominaremos como “*Mi Español*”, tomando como inspiração a obra de Kohn (2018).

Widdowson (2003 *apud* Kohn, 2022) ao teorizar o conceito de propriedade, que se concentra no aluno como usuário da língua, valorizando sua competência comunicativa tanto para a aprendizagem quanto para a prática em diversas situações comunicativas, defende que os falantes aprendem uma língua “não apenas como um conjunto de convenções fixas para se conformar com, mas como um recurso adaptável para a criação de significado” (Widdowson, 2003, p. 42 *apud* Kohn, 2022)<sup>21</sup>. À luz desse conceito, uma proficiência efetiva anda de mãos dadas com a incompletude, afinal: “você é proficiente em uma língua à medida em que a possui, faz dela sua, molda-a à sua vontade e se afirma através dela em vez de simplesmente submeter-se aos ditames de sua forma” (Widdowson, 2003, p. 42 *apud* Kohn, 2022).<sup>22</sup>

Logo, o conceito de propriedade que se tem sobre uma língua não é limitado a um determinado grupo ou círculo de falantes marcados por nascimento e excelência, ao invés disso, ocorre por meio do processo de adicionar a língua em seu sistema linguístico, adaptando-a constantemente para que esta possa atender

---

<sup>21</sup> No original: “Not just as a set of fixed conventions to conform to, but as an adaptable resource for making meaning”.

<sup>22</sup> No original: “You are proficient in a language to the extent that you possess it, make it your own, bend it to your will, assert yourself through it rather than simply submit to the dictates of its form”.

às necessidades de seus falantes interculturais que vivem em um mundo multilíngue cada vez mais imerso em práticas translíngues<sup>23</sup> (García 2014 *apud* Pontes, 2019).

O processo de empoderamento do *Mi español*, a ação de nomeá-lo com o pronome possessivo e torná-lo seu, acontece por meio do processo de conscientização do ELF: a cada desafio superado, a uma nova comunicação exitosa com outras pessoas por meio da língua espanhola. Aqui, entendemos a conscientização como um processo de percepção crítica da realidade na qual se está inserido, construído a partir da posição social, histórica, e cultural etc. de cada sujeito. Trata-se de compreender como as estruturas, como por exemplo as sociais, se organizam, identificar os problemas e as causas que sustentam tais organizações e, a partir disso, construir possíveis caminhos de transformação. Assim, a conscientização em ELF manifesta-se quando o falante constrói o seu espanhol a partir de suas referências (sociais, históricas, geográficas, culturais etc.), desvinculando-se da falsa necessidade de se reduzir a uma mera cópia do falante nativo de espanhol. Dessa forma, adicionando o ELF para si, construindo sua(s) identidade(s) partindo de sua própria necessidade, criticando imposições remetidas por aqueles que acreditam ser os únicos com direitos sobre a língua espanhola, criando e transformando, a partir de sua conscientização, seu espaço legítimo como falante de espanhol.

Dado o caráter essencialmente intercultural de uma língua em contexto de língua franca, Pontes (2019, p. 152) afirma que “a LF emerge em um contexto de contato linguístico e, por este motivo, tende a apresentar formas de fala inovadoras, adaptadas à interação em questão, o que revela sua natureza marcadamente híbrida”. Pontes (2019) argumenta que as acomodações realizadas pelos interlocutores fortalecem a língua, pois é a partir dessas necessidades comunicativas que os usuários de ELF têm um papel ativo na realização das acomodações exigidas ao longo da interação. Exemplos da pesquisa qualitativa apresentada e defendida por Alves (2025), em seu trabalho de conclusão de curso, demonstram por meio da análise de corpus orais reais em espanhol como os falantes de ELF se utilizam de estratégias de comunicação em suas conversações.

---

<sup>23</sup> “Segundo García (2014), o translíngüismo ou práticas translíngües é a habilidade do falante multilíngüo usar seu repertório linguístico para se fazer entender. Nesse processo, não há um único sistema linguístico, mas um conjunto de aspectos linguísticos desassociados de sua língua originária desenvolvido para um fazer sentido translíngüo” (Pontes, 2019, p. 65).

O trabalho traz análises que demonstram que os *hablantes* fazem uso, claro, de seus conhecimentos linguísticos, mas, sobretudo, de convergências produtivas<sup>24</sup> e convergências receptivas<sup>25</sup> para alcançar sucesso comunicativo. Para as convergências produtivas há, em suas análises, exemplos de: substituição lexical imediata, quando falante adota um termo lexical proposto pelo seu interlocutor (Cogo e Dewey, 2012 *apud* Alves 2025); reformulações estruturais, quando os falantes adaptam a fala do outro com expressões mais amplas, utilizando termos mais amplos e reorganizando o conteúdo tanto em nível sintático quanto semântico (Cogo e Dewey, 2012 *apud* Alves 2025) etc. As convergências receptivas manifestam-se em: validação da experiência, quando responde-se por interjeições afirmativas e reações às falas do interlocutor com empatia e reconhecimento (Cogo e Dewey, 2012 *apud* Alves 2025); e tolerância à variação.

Essas atividades/práticas de ajustes e atos de sensibilidade pragmática são requisitos indispensáveis para as conversações que se configuram em língua franca, onde não há a completude de uma única cultura, mas a construção de um terceiro espaço onde as culturas coexistem sem hierarquização. O ELF para estudantes de espanhol como língua adicional é essencial para conscientizá-los que falar espanhol implica muito mais que dominar as normas gramaticais, mas atender-se para as estratégias de comunicação disponíveis, para as dinâmicas contínuas de negociação e transformação onde as regras gramaticais e de outra natureza se adaptam e se transformam continuamente no decorrer das trocas interacionais.

### **2.3 As implicações da consciência docente em ELF**

Para este tópico, assim como em todo o trabalho, baseamo-nos também nos estudos sobre o Inglês como Língua Franca (ILF). Assim, compreendemos que as reflexões aqui apresentadas, elaboradas a partir da perspectiva do ILF, também se aplicam à nossa pesquisa sobre o ELF.

Sifakis (2014, p. 319) ao escrever sobre o valor da pesquisa ILF na

---

<sup>24</sup> “A convergência produtiva consiste no ajuste deliberado do falante às escolhas linguísticas do interlocutor, com o objetivo de facilitar a comunicação, promover a inteligibilidade e construir uma identidade relacional comum (Giles et al., 1991; Cogo & Dewey, 2012)” (Alves, 2025, p. 29).

<sup>25</sup> “A convergência receptiva refere-se à aceitação das formas linguísticas e/ou culturais do interlocutor, sem necessariamente imitá-las ou incorporá-las à própria fala (Giles et al., 1991)” (Alves, 2025, p. 35).

formação de professores, argumenta que o processo de conscientização em ILF não é construído de maneira autônoma pelo professor em formação e nem teria possibilidade de ser, pois é difícil e desafiador para o docente lidar sozinho com o volume crescente de literaturas sobre o tema e, ao mesmo tempo, desenvolver materiais e práticas pedagógicas alinhadas às necessidades locais. Isso evidencia a importância de uma formação adequada e o pesquisador afirma que há a necessidade de uma devida orientação por parte dos professores formadores. Ainda de acordo com o pesquisador, há dificuldade dos professores que têm interesse em integrar o ELF a seus próprios contextos em desenvolverem por conta própria materiais didáticos e processos de ensino. Minha consciência ELF em construção é guiada por muitas mãos: das minhas orientadoras e dos autores que tenho como referência.

Sifakis e Bayyurt (2017, p. 459) definem a consciência em ILF:

Como o processo de engajamento com a pesquisa sobre ILF e o desenvolvimento de uma compreensão própria sobre como o ILF pode ser integrado ao seu contexto de sala de aula, por meio de um processo contínuo de reflexão crítica, planejamento, implementação e avaliação de atividades pedagógicas que reflitam e localizem sua interpretação do constructo ILF.<sup>26</sup> (Sifakis e Bayyurt, 2017, p. 459)

O crescente uso do espanhol no mundo, aliado às práticas interculturais que emergem a cada novo contato em um mundo cada vez mais multilíngue, exige dos professores reflexões e debates sobre as perspectivas que orientarão suas práticas pedagógicas. Autores como Seidlhofer (2011 *apud* Sifakis, 2014) ao debater sobre as implicações do ensino de línguas de grande alcance, como inglês e espanhol, enfatizam a necessidade dos docentes fundamentarem suas práticas em sala de aula (i) de acordo com o uso real da língua, (ii) percebendo os estudantes como usuários e não meramente como aprendizes e (iii) dando ênfase a práticas que visem auxiliar os alunos a se apoiarem na língua nas situações comunicativas que podem surgir.

Está posto que o papel do docente é auxiliar o aluno a se expressar de maneira autêntica através da nova língua adquirida e Llurda (2004), ao dissertar

---

<sup>26</sup> No original: We define ELF-aware teaching as the process of engaging with ELF research and developing one's own understanding of the ways in which it can be integrated in one's classroom context, through a continuous process of critical reflection, design, implementation and evaluation of instructional activities that reflect and localize one's interpretation of the ELF construct.

sobre o papel dos professores não nativos no ensino de uma língua adicional, afirma que “os professores não nativos são aqueles que possuem, por natureza, uma melhor expertise para orientar esse processo”<sup>27</sup> (p. 318), visto que também tiveram que aprender a expressar sua cultura por uma nova voz. Autores como Rajagopalan (1999 *apud* Llurda, 2004, p. 318) também empoderam os professores não nativos, incentivando-os a garantir que uma perspectiva multicultural e crítica seja mantida no processo de aprendizagem.

Llurda (2004) manifesta sua convicção quanto à superação do falante nativo como modelo ideal, especialmente quando nós, falantes não nativos, ao nos reconhecermos como usuários legítimos do espanhol, passamos a nos sentir autorizados a utilizá-lo de forma autônoma, como uma língua que também nos pertence. Não há um manual de como colocar o ELF em prática, no entanto, em consonância com Sifakis e Bayyurt (2017, p. 459), “o ELF se desenvolve junto com os professores que o desenvolvem ao colocá-lo em prática”<sup>28</sup>. Os autores defendem que o ensino e aprendizagem da consciência em ELF tem duas características: ecológica, por natureza, e potencialmente transformadora. A primeira porque como professores devemos conhecer o que constitui e envolve o ambiente da sala de aula, principalmente as limitações e os desafios de nossos contextos de ensino, os interesses dos estudantes com a língua, estendendo-se também a história sobre seu país, características regionais e etc. A partir disso, os professores poderão desenvolver atividades relacionadas ao ELF que sejam bem recebidas e incentivem a participação dos estudantes. Tendo em vista que a abordagem ecológica do ensino voltado ao ELF considera a forma como o professor percebe e interage com seu contexto, seu potencial transformador destaca a importância de uma reflexão profunda sobre si mesmo e sobre suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem, promovendo mudanças significativas na própria prática. Tais mudanças são necessárias para reformular os conceitos atribuídos ao prestígio de variedades do espanhol, ao modelo do falante nativo, às funções do feedback em sala de aula, entre outros aspectos.

Sifakis e Bayyurt (2018) discutem as práticas pedagógicas adotadas por

---

<sup>27</sup> No original: “Non-native-speaker teachers are the ones who are inherently endowed with better expertise in guiding this process”.

<sup>28</sup> No original: “ELF devel-ops together with the teachers who develop by implementing it”.

professores conscientes do ELF nos contextos de sala de aula. Entre essas práticas, destaca-se o foco de uma visão ampliada dos usos da língua no mundo globalizado, reconhecendo que o espanhol não se limita apenas à condição de língua nativa, mas está no mundo como meio de comunicação entre falantes de diferentes *linguaculturas*, incluindo seus próprios alunos. Além disso, esses docentes reconhecem que também fazem parte desse grupo de falantes que se apropriam da língua para se comunicar no mundo multilíngue. A partir dessa consciência, passam a refletir sobre suas próprias percepções enquanto usuários da língua, superando sentimentos como constrangimento, vergonha ou impotência, que podem surgir da crença de que devem falar como um nativo a língua que ensinam. Sobretudo, esses professores voltam-se para seus próprios ambientes de ensino, engajando-se com as realidades concretas de seus estudantes e com aquilo que esses alunos podem realizar a partir dos conhecimentos que já possuem. O desafio, então, é construir uma ponte entre o saber prévio e os objetivos de aprendizagem, em consonância com a sequência didática que orienta as aulas. Desse modo, a partir dessas duas características da aprendizagem consciente em ELF, a ecológica e a transformadora, os docentes podem criar aulas autênticas, pensadas a partir da realidade de cada grupo, aulas que não se limitam ao prestígio de determinadas variedades linguísticas em detrimento de outras, aulas que promovem uma construção de conhecimentos que faça sentido para o aluno, com frequência partindo do familiar em direção ao novo.

### CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

A investigação aqui proposta envolve aspectos subjetivos. Trata-se, principalmente, de descrever as propostas construídas sob a perspectiva ELF e como elas impactaram (ou não) no processo de ensino de espanhol. Por fim, avaliar se as práticas realizadas em sala de aula com base em uma pedagogia ELF concretamente funcionaram como tal. Em outras palavras, este trabalho diz mais sobre adaptar o que sabemos sobre ensino de L2 a este novo conceito de língua franca. Trata-se, portanto, de uma releitura, inspirada no paradigma ILF/ELF, de práticas que experimentamos como aprendizes de uma L2 e que, por muitas vezes, nos serviu como “rédeas” e não como “trampolins” para novas vivências na e pela L2. Kohn (2018) com a obra “My English” nos inspira a pensar no desenvolvimento do “Mi Español” dos estudantes participantes da pesquisa, construção individual e social dos discentes, considerando suas necessidades comunicativas e experiências sociais. Por tudo isso, não caberia nesta pesquisa o uso de métodos objetivos de avaliação de conhecimento. A investigação envolveu, principalmente, as percepções que as pessoas têm de suas possibilidades comunicativas. Isso diz mais respeito à desenvoltura e confiança do que propriamente ao conhecimento formal da língua.

Dessa forma, para a construção deste trabalho o método de investigação escolhido foi a pesquisa-ação. Essa modalidade de pesquisa é uma forma de investigação-ação que acontece entre a prática e a pesquisa acadêmica (Tripp, 2005). De acordo com esse autor, o ciclo da pesquisa-ação é construído por quatro etapas: (i) identificação do problema, (ii) planejamento eficaz, com técnicas de pesquisa consagradas, para resolução, (iii) implementação e (iv) monitoramento dos resultados.

A pesquisa-ação é caracterizada, entre outras coisas, por ser uma metodologia não imediatista, visto que as ações são estratégicas e são acompanhadas por metodologias que atendem às necessidades da prática; é também intervencionista, considerando que não há manipulação nos cenários situacionais na forma de variáveis controladas, comuns a pesquisas científicas; e gradual, pois “o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte” (Tripp, 2005, p. 454). Uma vez que este trabalho de pesquisa já tinha, em sua origem, alguma intenção de solucionar adversidades identificadas no ensino de espanhol para estudantes brasileiros e conscientizá-los sobre o

espanhol como língua franca (ELF), a pesquisa-ação foi selecionada como percurso metodológico mais adequado para este trabalho.

Essa pesquisa-ação ocorreu nos dias 14, 21 e 28 de maio e 4 de junho de 2025, no turno matutino, das 8h às 9h, numa turma de espanhol de nível intermediário do Centro Interescolar de Línguas 01 (CIL 01) de Brasília, com estudantes de 15 a 17 anos, no decorrer das atividades de Estágio Supervisionado. A turma tinha nove alunos regularmente matriculados. A fim de resguardar a identidade dos alunos, os nomes mencionados neste trabalho são fictícios, sendo que apenas oito estudantes se nomearam, por meio dos questionários. São eles: Vitor, Isa, Luli, Michael, Akuma, Lucas, Letícia e Helena. O plano de atividades do Estágio Supervisionado, elaborado pela professora formadora da Universidade, destinava que nós, professores em formação, estivéssemos vinte horas em atividade em uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A carga total de vinte horas foi estruturada da seguinte forma: quatorze horas de observação de aulas de espanhol; duas horas de observação da organização da escola, como, por exemplo, coordenação, supervisão, direção e/ou reunião de pais; e, por fim, quatro horas de intervenção em aulas, nas quais nós, professores graduandos, em parceria com o professor regente, poderíamos aplicar aulas de espanhol na sala de aula.

As atividades desenvolvidas foram elaboradas respeitando todo o conteúdo gramatical e em alguma medida o cultural que já haviam sido planejados previamente para a turma por seu professor titular no CIL 01.

Os instrumentos de análise desta pesquisa foram: dois questionários (Anexos A e B), um relatório de atividades e um diário de classe. Os questionários foram construídos por mim e, posteriormente, avaliados e lapidados por minhas orientadoras. O primeiro questionário foi enviado aos estudantes da turma uma semana antes do primeiro dia de aula e o outro após as quatro aulas dadas com base em uma pedagogia ELF. Os questionários tinham o objetivo de identificar possíveis mudanças no modo como os alunos veem a língua espanhola e também como pensam seus usos. Outro instrumento da pesquisa, foi um diário de classe no qual registrei o andamento das aulas, anotei os resultados do trabalho com as atividades propostas e, principalmente, comentei minhas impressões das reações discentes ao trabalharmos sob uma perspectiva ELF.

Nesta pesquisa-ação foram propostas atividades que desenvolvessem uma consciência ELF, ou seja, tentamos em quatro horas de aula sensibilizá-los para

a pluralidade de usos/falantes do espanhol, sobre a dimensão global desta língua que é falada ao redor do mundo e sobre não precisar falar como um nativo para ser um usuário competente de uma L2. No entanto, tais exercícios foram planejados em harmonia com o que já estava previamente no cronograma do professor da instituição. A escolha dessa metodologia me permitiu adaptar as atividades propostas a partir do que foi percebido durante a pesquisa-ação, isso, também, porque “na pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados” (Tripp, 2005. p 448).

Com a aplicação dessas atividades desejei buscar o objetivo inicial de minha pesquisa, que foi o de experimentar caminhos possíveis para despertar ou mesmo reforçar a consciência ELF (Sifakis, 2014) em estudantes de espanhol como língua adicional. No entanto, dada as limitações do cronograma da instituição, nossa proposta adaptou-se para, em quatro aulas, (i) questionar algumas crenças e estereótipos que envolvem a(s) língua(s)\culturas hispânicas, como na situação em que abordamos festas tradicionais hispânicas traçando paralelos com festas brasileiras, (ii) problematizar o espanhol dos nativos como a única fonte legítima para se estudar\aprender a língua, como na ocasião em que recorremos a um vídeo de uma japonesa utilizando verbos reflexivos para o estudo desse tempo verbal, (iii) promover a valorização do espanhol que cada aluno está construindo, como na proposta “Cultura para mi es” etc. Não houve tempo para trabalhar o ELF de forma mais direta, mas buscamos desenvolver com os alunos as premissas que os permitem reconhecer-se como usuários ELF.

## CAPÍTULO 4 - A PEDAGOGIA INTERCULTURAL ELF NA PRÁTICA

*“Devia ser proibido debochar de quem se aventura em língua estrangeira”.*

*(Chico Buarque)*

Foi no ensino médio que vivi minha primeira experiência como estudante de espanhol e, encantada pela língua, decidi me matricular em um curso extracurricular para desenvolvê-la. As lembranças dessa fase como iniciante são desafiadoras: os risos diante dos meus erros frequentemente me faziam recuar, prendendo-me aos modelos nativos inalcançáveis e limitando minha espontaneidade na comunicação. Posteriormente, o ELF (Pontes, 2019), sobretudo, me sensibilizou como falante de espanhol como língua adicional e, principalmente, como professora. Considerando isso, pretendo trabalhar de forma que minha prática em sala de aula evite transformar as tentativas do aprendiz em motivo de risos, mas sim que procure valorizar seus conhecimentos, acolher seus erros como parte do desenvolvimento e promover um ambiente seguro e encorajador para a aprendizagem.

Minha atividade prática relativa a esta pesquisa ocorreu em consonância com a disciplina obrigatória “Estágio Supervisionado em Espanhol 2”, realizada no Centro Interescolar de Línguas 01 de Brasília, em uma turma de nível intermediário, no turno matutino, com nove alunos regularmente matriculados. O plano de atividades do estágio obrigatório<sup>29</sup>, elaborado e entregue pela professora da disciplina obrigatória do curso de licenciatura, estipulava uma carga horária de quatro horas destinadas à regência compartilhada, momento em que o professor em formação teria a oportunidade de intervir diretamente nas aulas, atuando junto às turmas. Dessa forma, as horas de regência foram distribuídas em quatro encontros, uma hora por aula, a partir da segunda quarta-feira de maio até a primeira do mês de junho de 2025.

Neste capítulo detalho o percurso das aulas ministradas e apresento os materiais reunidos para fins de coleta, em conformidade com os processos da pesquisa-ação (Tripp, 2005). Nossos instrumentos de coleta são formados por

---

<sup>29</sup> Conforme registra o Artigo 105 Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, “o estágio curricular é atividade de aprendizagem social, profissional e cultural devidamente supervisionado, que visa a preparação para o trabalho”.

questionários que buscam verificar as possíveis transformações de compreensão dos alunos como usuários da língua espanhola. Também apresento nas próximas linhas os relatórios de atividades síncronas e o diário de classe. Para essas atividades, o planejamento inicial está apresentado nos Quadros de 1 a 4, que se seguem.

**Quadro 1:** Planejamento da Aula 1 – 14/05

<b>Contenido: Bienestar y ocio</b>	
<b>Objetivo</b>	Ayudar a los estudiantes a comprender las múltiples posibilidades de utilizar el español en actividades de ocio, reconociendo la pluralidad de la lengua y su uso diverso.
<b>Preguntas de precalentamiento</b>	<p>¿Crees que el ocio es algo bueno o malo?</p> <p>¿Qué entiendes por ocio?</p> <p>¿Para qué podemos nosotros utilizar el español?</p> <p>¿Qué te disfrutas hacer cuando tienes un momento para ti?</p> <p>¿Crees que puedes practicar tu español mientras haces tu actividad favorita?</p> <p>Para que tu ocio sea perfecto, ¿prefieres que Z te regale una entrada al cine o un buen libro?</p> <p>A, pregúntale a B qué le gusta hacer en su tiempo libre.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Con diapositivas presentar a los alumnos actividades de ocio donde podemos usar la lengua española para practicarlas. Ejemplo: viajes, juegos online, plataformas de streaming etc.</p> <p>Traer una referencia de cada uno de estos ejemplos: Viajes (mostrar lugares donde podemos usar el español como lengua franca, lugares que no tengan</p>

	necesariamente el español como idioma oficial y que podemos usarlo como lengua de comunicación) etc.
<b>Contenido: Presente de subjuntivo – Verbos irregulares</b>	
<b>Objetivo</b>	Presentar y practicar el presente de subjuntivo con enfoque en verbos irregulares, adaptando su uso para acciones cotidianas.
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar el modo subjuntivo con énfasis en los verbos irregulares, destacando su uso en contextos de deseo, duda, posibilidad o recomendaciones.</li> <li>- Explicar las principales irregularidades morfológicas, como en los verbos "ser", "ir", "tener", "hacer" etc.</li> <li>- Proponer actividad individual para practicar el contenido.</li> </ul>
<b>Actividad</b>	
<b>Práctica en grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para la actividad de fijación de contenido, habrá una dinámica de preguntas y respuestas con la clase dividida en tres grupos con igual número de integrantes que competirán entre sí. Para estimular la participación de los alumnos, la actividad tendrá pequeñas premiaciones para el primer, segundo y tercer lugar. Las preguntas serán elaboradas por la profesora en formación y serán preguntas sobre el contenido de la clase. Ejemplo de preguntas:</li> </ul> <p style="margin-left: 40px;">Estás hablando con tu abuelo sobre un libro que te encantó y le pides que lo lea. ‘Espero</p>

	<p>que usted _____ (decir) si le gustó el libro.</p> <p>a) digas b) dices c) diga</p> <p>Lee las siguientes instrucciones y subraya los verbos que están en presente del subjuntivo.</p> <p>Consejo para tener un buen fin de semana:</p> <p>Te recomiendo que hagas algo que te guste. Es importante que puedas descansar y desconectar un poco y que pongas el teléfono en silencio por unas horas.</p>
--	---

**Quadro 2:** Planejamento da Aula 2 – 21/05

<b>Contenido: Fiestas</b>	
<b>Objetivo</b>	<p>Trabajar con los estudiantes la pluralidad de la cultura hispánica a partir de sus fiestas tradicionales, evitando enfocarse únicamente en las festividades más conocidas. La propuesta busca mostrar que incluso dentro de un mismo país coexisten diversas comunidades con formas distintas de celebrar, y que las generalizaciones pueden invisibilizar muchas de ellas.</p> <p>Se sugiere incluir fiestas tradicionales tanto de Brasil como en países hispanohablantes, destacando sus distintas formas de conmemoración. Por ejemplo, traer el Día de los Muertos en Perú con el “Día dos Finados” en Brasil, o el Carnaval en Brasil y en Colombia. Estas comparaciones deben hacerse sin emitir juicios de</p>

	<p>valor, sino con el objetivo de evidenciar la pluralidad cultural de los pueblos.</p> <p>Hablar sobre las fiestas que mencionamos y el puente con Brasil.</p>
<p><b>Preguntas de precalentamiento</b></p>	<p>¿Te gustan las fiestas? ¿Qué fiesta más te gusta en Brasil?</p> <p>¿Qué fiestas conoces de otros países?</p> <p>¿Tienes ganas de conocer alguna celebración en especial de la cultura hispánica? ¿Cuál y por qué?</p> <p>Y pregúntale a X cuál celebración de Brasil más le gusta.</p> <p>A pregúntale a B qué fiesta prefiere él, si el carnaval o la fiesta de San Juan. ¿Por qué?</p> <p>¿Qué te parece cuando las personas que no viven aquí, en Brasil, creen que a todos los brasileños les gusta el "Carnaval" o que saben "sambar"?</p> <p>¿Crees que podemos definir a las personas de un país solamente por una costumbre o festividad? ¿Por qué?</p> <p>¿Conoces alguna fiesta típica de Perú?</p> <p>Y tú, ¿conoces alguna fiesta típica de Colombia?</p> <p>¿Y de España?</p>
<p><b>Actividad</b></p>	<p>Pedir a los estudiantes escriban en la pizarra lo que les viene a la mente, por primero, cuando escuchan la palabra "Brasil", "España" y "Colombia" entre otros países hispanohablantes. A partir de sus respuestas, iniciar un proceso de reflexión conjunta para desmontar las generalizaciones culturales que suelen hacer sobre estos países. La reflexión, con frecuencia, empieza con preguntas acerca de nuestras prácticas: "A, dijiste que no te gusta el carnaval, ni la samba. ¿Te sientes representada cuando uno dice que a los</p>

	brasileños les gusta el carnaval, o que Brasil es la tierra de la samba?...”
<b>Contenido: Pronombres personales átonos, verbos reflexivos</b>	
<b>Objetivo</b>	Una vez que hablamos de fiestas tradicionales, vamos a trabajar el verbo reflexivo y los pronombres personales átonos pensando en las <u>costumbres</u> de los alumnos. Hablar de sus rutinas utilizando el verbo reflexivo, ya que es tan utilizado para decir sobre acciones del día a día. En un primer momento presentar el contenido gramatical: como se utiliza etc. para después pedir a ellos que pongan en práctica.
<b>Actividad</b>	
<b>Práctica en grupo</b>	Reforzaremos el contenido de una forma divertida y dinámica mediante una actividad en grupo. Cada estudiante escribirá en un papel su rutina diaria, sin poner su nombre, y lo colocará en una cajita. Luego, leeremos juntos las rutinas para practicar el contenido gramatical y trataremos de adivinar a qué compañero o compañera pertenece cada rutina leída y comentada.

**Quadro 3:** Planejamento da Aula 3 – 28/05

<b>Tema: Las culturas en las clases del español</b>	
<b>Objetivo</b>	Recordar lo que trabajamos en la última clase.
<b>Actividades de repaso</b>	En un primer momento, finalizaremos dos actividades que quedaron pendientes de la clase pasada: escucharemos por última vez la canción para cerrar la

	<p>tarea de comprensión auditiva y completaremos la actividad de la cajita secreta. Luego, haremos un repaso del contenido anterior mediante una dinámica en Kahoot.</p> <p>Para la primera actividad, la comprensión auditiva, dispondremos de 13 minutos. Para la cajita secreta, contaremos con 12 minutos, y finalmente, dedicaremos 5 minutos al Kahoot, que constará de seis preguntas.</p>
<p><b>Objetivo</b></p>	<p>Promover reflexiones sobre la cultura como puente entre los hablantes de español (nativos y no-nativos).</p>
<p><b>Preguntas de precalentamiento</b></p>	<p>Si yo pudiera regalarte un billete de avión para Perú, Colombia o España, ¿a qué lugar irías o qué billete elegirías? Pero atención: el billete para Perú sería para disfrutar del Día de los Muertos, el de Colombia para el Carnaval de Negros y Blancos, y el de España para la Fiesta de San Fermín. ¿Por qué?</p> <p>¿Crees que podemos aprender cosas buenas hablando con personas que piensan diferente de nosotros?</p> <p>¿Piensas que aprender otro idioma y conocer otras culturas cambian nuestra forma de ver el mundo? ¿Por qué?</p>
<p><b>Actividad</b> <b>“Cultura para mi es...”</b></p>	<p>La actividad “Cultura para mí es...” invita a los estudiantes a reflexionar sobre qué significa para ellos la palabra cultura. Entendiendo que la cultura no es algo fijo ni singular. Para empezar, presentaré a los estudiantes la tradición en Cuba, específicamente en</p>

	<p>Havana, cubo de agua en Año Nuevo.</p> <p>Después, los estudiantes serán divididos en tres grupos. Cada grupo recibirá una cartulina en la que escribirá palabras-clave que representen su definición de cultura. Luego, debatirán entre ellos en español y prepararán una breve presentación para compartir con sus compañeros y compañeras. Esta actividad les ofrece la oportunidad de hablar, compartir ideas y experiencias, y, sobre todo, pensar en la importancia de conocer las culturas para comunicarse en español.</p> <p>Además, esta actividad está pensada para confrontar nuestras creencias acerca de las culturas, llamando la atención sobre la pluralidad cultural entre ellos mismos, puesto que se trata de un grupo de estudiantes brasileños que viven en una misma región, tienen la misma franja etaria, pero con diferentes puntos de vista sobre cultura. Si la diversidad cultural se muestra tan presente entre ese pequeño grupo de 9 jóvenes brasileños de Brasília, les provocho a imaginar la enorme diversidad entre los hablantes de español en todo el mundo.</p>
--	---

**Quadro 4:** Planejamento da Aula 4 – 04/06

<b>Tema: Músicas</b>	
<b>Objetivo</b>	<p>Explorar la música como forma de expresión cultural, como puente entre personas y como forma de adquirir repertorio lingüístico. A través del contacto con instrumentos musicales típicos del mundo hispano, se busca promover la conciencia intercultural,</p>

	<p>reconociendo la diversidad cultural presente en los estilos musicales hispánicos y comparándolos con elementos de la música brasileña. Además, la actividad permite reflexionar sobre el papel social de la música, ampliar el vocabulario en español relacionado con el tema y desarrollar actitudes de curiosidad, respeto y apertura hacia otras culturas. Además de sensibilizarlos sobre cómo los instrumentos, las músicas y otras artes, como por ejemplo el flamenco, tienen significados culturales valiosos para las comunidades que los practican\utilizan.</p>
<p><b>Preguntas de precalentamiento</b></p>	<p>¿Te gusta escuchar música? ¿Qué tipo de música oyes?</p> <p>¿Hay alguna canción que sea especial para ti? ¿Por qué?</p> <p>¿Crees que la música puede unir a personas alrededor del mundo? ¿Por qué?</p> <p>¿Conoces algún estilo musical hispano? ¿Cuál? ¿Te gusta?</p> <p>¿Crees que la música tiene un papel importante en la sociedad? ¿Por qué?</p>
<p><b>Actividad</b></p>	<p>Vamos a escuchar una conversación real en español entre dos mexicanas y un brasileño que se identificaron durante la charla por tener gustos musicales en común. En esta actividad, además de reflexionar sobre cómo personas de diferentes lenguas y culturas pueden, en un primer momento, conectarse a través de la música,</p>

	<p>vamos a trabajar la comprensión auditiva de los estudiantes.</p>
<b>Actividad</b>	<p>Se trabajará con instrumentos musicales hispánicos por medio de imágenes y sonidos. Se presentarán instrumentos como el cajón, el charango, la gaita colombiana, el bandoneón, la quena, el bombo legüero, el timble y la ocarina chilena. Se llevará al aula una selección de imágenes y audios/videos de estos instrumentos. Cada estudiante elegirá una imagen del instrumento al azar y, antes de escuchar el sonido correspondiente, se le preguntará si saben qué instrumentos tienen en las manos, si ya lo han visto alguna vez o se imaginan de donde es.</p> <p>Van a escuchar el sonido de los instrumentos, intentando identificar cual sonido corresponde a la imagen que tienen.</p> <p>Después de esta primera parte, vamos a ver un video de una artista bailando flamenco. Vamos a reflexionar sobre el poder del sonido de la guitarra flamenca para los miembros que comparten esta cultura. A continuación, para establecer un puente con nuestra cultura, voy a poner el sonido del <i>cavaquinho</i> y preguntar si les resulta familiar. Para acompañar esta experiencia, llevaré a clase el <i>cavaquinho</i> que perteneció a mi abuelo, un instrumento que forma parte de mi historia familiar. Con esto, podremos reflexionar sobre cómo los instrumentos, sus sonidos, las músicas y los efectos afectivos que provocan en nosotros son elementos cultivados culturalmente.</p>

**Actividad**

Por medio de la canción *Todo Lo Sólido Se Desvanece En El Aire*, la rapper chilena Ana Tijoux, invitar a los estudiantes a reflexionar sobre el papel de la música socialmente.

Vamos a escuchar la canción mientras hacemos una actividad de comprensión auditiva en la hoja, donde ellos van a tener que escribir los vocabularios que faltan y, al final, preguntarles que han entendido, sobre qué es la música, haciendo una exposición sobre el mensaje de la canción.

## 4.1 Relatório das atividades

### 4.1. 1 Aula 1

As aulas foram organizadas nas datas 14, 21 e 28 de maio e 4 de junho em conformidade com o cronograma oficial da instituição, seguindo a ementa do curso. No primeiro encontro, foram abordados os temas *“bienestar y ocio”* e os verbos irregulares no presente do subjuntivo. A atividade proposta para esta aula foi um jogo de cartas, com perguntas sobre bem-estar e ócio construídas de forma que os alunos pudessem usar o presente do subjuntivo.

Os primeiros minutos das quatro aulas foram dedicados a perguntas de aquecimento. Na primeira aula, ao perguntar ao Michael qual era sua compreensão de *“ocio”*, sua resposta destacou a importância de proporcionar conforto, favorecendo a realização de atividades que sejam prazerosas e significativas para cada pessoa<sup>30</sup>: *“es importante para que las personas hagan de sus ambientes confortables y van a hacer alguna cosa que les gustan”*. Akuma, por sua vez, ao ser questionada sobre o que pensa sobre o ócio, disse que era algo *“bueno, porque es una cosa que me gusta, hacemos en el tiempo libre”*.

Quando perguntada se ela achava possível usar a língua espanhola no ócio, Akuma mencionou *“ir al cine”*, justificando sua escolha por se tratar de sua atividade de lazer favorita. Quando questionei sobre outras práticas com o espanhol, a estudante disse *“no sé”* e nesse momento eu respondi, tranquilizando-a:

— *No pasa nada. No hay respuestas correctas o equivocadas. Yo pregunto para saber qué haces tú con tu español.*

Ao planejar as perguntas de aquecimento, pensei em questões que os próprios estudantes pudessem fazer entre si, para que esse momento promovesse a participação e a prática de todos:

---

<sup>30</sup> As falas dos estudantes foram registradas e transcritas de forma simultânea à sua enunciação, preservando o modo como foram originalmente pronunciadas.

— *Akuma, pregúntale a Michael qué le gusta hacer en su tiempo de ocio.*

Logo em seguida, a estudante formulou a pergunta tratando o colega de maneira formal, pelo emprego do pronome de tratamento "*usted*", e assim que ela concluiu sua fala, fiz minha intervenção:

— *Michael, ¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre?*

Perguntei aos estudantes há quanto tempo estavam juntos no curso de espanhol. Em seguida, sinalizei que poderiam se tratar por meio do pronome *tú*, porque estavam entre colegas de turma, o que tornava desnecessária uma linguagem excessivamente formal. Além disso, eles já se conheciam há bastante tempo, pois estudaram juntos, o que justificava um tratamento mais próximo e informal. Para Michael, seu tempo de ócio é apreciado vendo jogos de futebol, saindo com seus amigos e estando com sua família. Ainda sobre atividades que promovem bem-estar, mencionei aos estudantes que viajar também pode estar entre essas atividades prazerosas e questionei onde podemos ir falando espanhol, ou seja, quais lugares podemos conhecer escolhendo o idioma como língua de comunicação.

— *Argentina!* — disse Michael.

— *México!* — acrescentou Vitor.

— *España!* — concluiu Akuma.

Assenti a todas as respostas e as completei com outros lugares não citados por eles. O fiz para provocá-los a questionar a presença do espanhol nesses países, mas não houve qualquer estranhamento, nem verbal (por meio de perguntas etc.), nem não-verbal (expressões de surpresa etc.).

— *Estados Unidos, Japón, Francia, Alemania, Italia*<sup>31</sup>...

---

<sup>31</sup> De acordo com dados publicados pelo Berlitz, em abril de 2024, entre os cinco principais países não hispânicos com maior número de falantes de espanhol estão a França, com 8.780.000 falantes; a Alemanha, com 3.704.863; e a Itália, com 2.081.013. Os Estados Unidos ocupam a primeira posição,

---

com mais de 55 milhões de falantes da língua. Disponível em: <https://www.berlitz.com/pt-br/blog/paises-que-falam-espanhol>. Acesso em: maio de 2025.

Pouco a pouco a realidade do espanhol no mundo se materializava em nossas aulas. Depois dessa conversa, comentamos sobre os verbos irregulares no presente do subjuntivo. Retomei alguns exemplos presentes nos materiais audiovisuais utilizados anteriormente e, a partir deles, exploramos o conteúdo gramatical. Para a atividade de fixação, levei aos estudantes um jogo de perguntas e respostas. A atividade foi organizada em duas duplas e aconteceu da seguinte maneira: os estudantes sortearam perguntas sobre o conteúdo e, se respondessem corretamente, pontuavam. Dessa forma, a pontuação do jogo, os posicionou em primeiro e segundo lugar. A dinâmica tinha cartas especiais onde os participantes poderiam (i) tentar mais uma resposta, (ii) duplicar a pontuação ou (iii) passar a pergunta para o time adversário.

#### 4.1.2 Aula 2

No dia 21 de maio de 2025, nosso segundo encontro, que tinha como tema “*fiestas y verbos reflexivos*” (orientação do professor regente do CIL), a turma estava quase completa: apenas um aluno não estava presente. Destinei aos estudantes que ainda não tinha conhecido pessoalmente as perguntas iniciais. Quis saber da Ana se ela gostava de festas. Ela assentiu com a cabeça positivamente e eu segui:

— *¿Qué fiesta en Brasil más te gusta?*

— *Pascua.* — Disse Ana.

— *Letícia, ¿qué fiestas conoces de otros países además de Brasil?*

— *Humm... Halloween en Estados Unidos.*

Sempre escutava atentamente as perguntas dos estudantes, agradecia e seguia para o próximo: meu objetivo era que todos, nesses minutos iniciais, tivessem a oportunidade de partilhar com a turma suas respostas.

— *Vitor, ¿tienes ganas de conocer alguna celebración de la cultura hispánica?*

— *Sí. Tengo ganas de conocer México.* — Vitor nos comentou que tem uma vizinha mexicana, com quem pratica espanhol sempre que possível. Perguntei-lhe se sua

resposta poderia ter essa influência, ele respondeu que sim e não acrescentou mais nada.

— *Ahora, Akuma, ayúdame. Pregúntale a Isa cuál celebración más le gusta.* — Akuma fez a pergunta com o tratamento “usted” e eu sinalizei que não era necessário tanta formalidade com sua colega de turma, Isa.

— *Fue la misma cosa que hice en la clase pasada, né, profe?* — Eu assenti, acrescentei com “*estamos aprendiendo juntas*” e então ela avançou.

Em seguida, propus uma atividade em que os alunos deveriam ir até o quadro e escrever o que associavam às bandeiras da Espanha, do Brasil e da Colômbia. Os termos que foram escritos abaixo da bandeira da Espanha foram: *día de los muertos, tomatina* e *fiestas de toros*. Para o Brasil, os estudantes escreveram: futebol, carnaval, feijoada e café. Por fim, a Colômbia foi associada à *Shakira* e ao *Richard Ríos*.

Depois que os estudantes se acomodaram em suas carteiras, segui com as perguntas:

— *Isa, ¿qué te parece cuando las personas que no viven en Brasil dicen que es el país del carnaval, del fútbol y, más que eso, que todos los brasileños saben sambar?*

— *Parece que es la cultura del país.*

— *Y a ti, Luli, ¿qué te parece?*

— *Yo creo que no es verdad, porque ni todas las personas saben sambar, ni a todas las personas les gustan el carnaval, el fútbol, el café...*

— *Akuma, crees tú que podemos definir un país solamente por una costumbre o una festividad?*

— *No.* — Pedi para ela justificar sua resposta. — *Porque ni todas las personas hacen la misma costumbre, fiesta o cosas así.*

Dadas tais respostas, perguntei aos estudantes se eles conheciam alguma festa do Peru, da Colômbia ou da Espanha — a única festa mencionada foi a “*fiesta de los toros*”, da Espanha.

Fiz uma breve exposição sobre a *Fiesta de San Fermín*, da Espanha, sobre o *Carnaval Negro y Blanco*, em *San Juan de Pastos*, localizado no sudoeste da Colômbia e sobre o *Día de los Muertos*, no Peru. Ao estudarmos a celebração peruana, eu narrei a experiência de uma brasileira vivenciando o dia dos mortos no Peru, visitando pela primeira vez o túmulo do seu falecido sogro, com bebidas e comidas, com uma apresentação por parte de seu namorado. Num primeiro momento, tal experiência foi recebida com surpresa, devido às diferenças culturais entre os noivos, mas ao perceber que tal prática era valiosa ao seu companheiro, a brasileira partilhou com ele este momento de celebração de maneira sensível. Conhecemos tais celebrações construindo uma ponte com as festas que vivenciamos e/ou conhecemos no Brasil. A ideia aqui era conversarmos em espanhol sobre a cultura dos outros e sobre a nossa também. Porque a construção do *meu espanhol* (Kohn, 2018) passa pela nomeação da minha realidade na língua adicional. Além disso, é na relação com a alteridade que nos conhecemos, seja identificando semelhanças, seja reconhecendo diferenças etc. Ao estudarmos essas festividades de alguns países latino-americanos talvez pudéssemos compreendê-las melhor ao incluir as nossas festividades na reflexão sobre as tradições e práticas culturais.

Questionei meus alunos sobre quais eram suas impressões em relação à parte da celebração de *San Fermín* em que os touros estão presentes:

— *Yo creo que es muy... No es bueno para los animales.* — Disse Letícia.

Em seguida, perguntei aos estudantes se essa celebração poderia representar todos os espanhóis, assim como o carnaval é comumente considerado um símbolo da cultura brasileira:

— *No. Yo creo que es una generalización.* — Respondeu Letícia.

— *¿Y acá en Brasil, hay alguna fiesta donde los animales estén o tengan algún tipo de participación? Así como los toros en la Fiesta de San Fermín.*

— *Como é o nome? Vaquejada.* — Mencionou Helena.

— *No...* — Disse Akuma.

— *Só tem aquele lá... Rodeio.* — Concluiu Vitor.

Comentei com os estudantes sobre a Farra do Boi, que ocorre no Sul do país, em Santa Catarina, onde os bovinos são soltos em um terreno ou rua e os participantes “farreiam”, fazendo os animais correrem atrás daqueles que participam. Tal prática é ilegal no Brasil desde 1998. Todavia, de acordo com a prefeitura de Florianópolis<sup>32</sup> ainda acontece.

Concluído esse momento, voltamos à atividade do quadro, na qual os estudantes puderam escrever o que associavam aos países representados nas bandeiras. Logo, com as palavras que os estudantes destacaram, procuramos desconstruir estereótipos dos países e a ilusória unidade cultural.

Para o “país do futebol e do carnaval”, levei aos estudantes duas reportagens que contrariam tais informações. Para Colômbia, relacionada por tantas vezes a Shakira, levei aos estudantes mais uma matéria de jornal que tinha o seguinte título: *“Shakira no es profeta en su tierra: quedó por fuera de importante top 10 musical en Colombia”*<sup>33</sup>.

Para concluir a primeira parte, e fazer uma relação com o conteúdo gramatical da aula, os verbos reflexivos, comentei sobre uma festa muito popular do Brasil, o carnaval. Com isso, levei aos estudantes um texto em que descrevo como é a minha rotina em um dia de Carnaval, no qual chamei a atenção para os verbos, os quais coloquei em destaque. Introduzido o conteúdo gramatical da aula, em outro material, apresentei aos estudantes um vídeo<sup>34</sup> de uma japonesa, estudante de espanhol, em que ela mostra sua rotina utilizando verbos reflexivos para se

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/bemestaranimal/index.php?cms=farra+do+boi&menu=6&submenuid=451#:~:text=A%20FARRA%20DO%20BOI%20%C3%A9,fugir%2C%20o%20animal%20fica%20exausto>. Acesso em: maio de 2025.

<sup>33</sup> Disponível em: [https://www.infobae.com/colombia/2023/11/30/shakira-no-es-profeta-en-su-tierra-queda-por-fuera-de-importante-top-10-musical-en-colombia/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.infobae.com/colombia/2023/11/30/shakira-no-es-profeta-en-su-tierra-queda-por-fuera-de-importante-top-10-musical-en-colombia/?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: maio de 2025.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.tiktok.com/@yuringajapo/video/7425611620300213525>. Acesso em: maio de 2025.

expressar. Após a explicação do conteúdo gramatical, pedi que escrevessem, em pequenas folhas brancas, suas próprias rotinas, colocando em prática o que havíamos estudado. Para essa atividade levei uma caixinha onde todos depositaram seus relatos para que, na aula seguinte, realizássemos um sorteio para tentar adivinhar qual colega havia escrito cada texto — “Com quem parecia cada rotina lida”. O material produzido foi então corrigido individualmente e devolvido, proporcionando aos estudantes um *feedback* sobre suas produções.

### 4.1.3 Aula 3

Iniciamos nossa terceira aula, realizada no dia 28 de maio, a partir das 8h, com seis alunos presentes, corrigindo a atividade de fixação sobre os verbos reflexivos. As páginas do livro não foram consideradas no planejamento, por tratarem de um conteúdo que considerei inadequado para os estudantes, por sua faixa etária, uma vez que tratava de despedidas de solteiro. Corrigimos a atividade sobre os verbos reflexivos da aula anterior juntos. Em seguida, montei um jogo de perguntas e respostas no *Kahoot* para que pudéssemos também revisar o conteúdo, verbos reflexivos, por meio de jogos.

Concluída a correção e a revisão, dei início às perguntas que introduziram a segunda parte da aula:

— *Akuma, si yo pudiera regalarte un billete de avión para Perú, Colombia o España, ¿a qué lugar irías o qué billete elegirías? Pero atención: el billete para Perú sería para disfrutar del Día de los Muertos, el de Colombia para el Carnaval de Negros y Blancos, y el de España para la Fiesta de San Fermín.*

— *Hum... Al Perú.*

— *¿Por qué?*

— *Porque me gustaría ver la fiesta de Día de los Muertos.*

— *¿Y tú, Vítor? ¿Adónde ibas?*

— *El mismo que Akuma, profe.*

Nesse momento, reiterei aos estudantes o relato da brasileira vivenciando o *Día de los Muertos* no Peru.

— *Isa, ¿crees que podemos aprender cosas nuevas hablando con personas que piensan diferente de nosotros?*

— *Sí.*

— *¿Por qué?*

— *Porque si tu no conoces algunas cosas, puedes aprender otras.* — Respondeu a estudante.

— *Y tú, Letícia ¿crees que podemos aprender cosas nuevas hablando con personas que piensan diferente de nosotros?*

— *Si, yo creo que sí. Porque es una visión diferente del mundo: yo tengo una y la persona tiene otra.*

— *Luli, ¿piensas que aprender otro idioma y conocer otras culturas cambian nuestra forma de ver el mundo?*

— *A veces si...*

— *¿Cuándo sí y cuándo no?*

— *Cuando nosotros aprendemos, vivimos una nueva costumbre, un modo de ver aquel lugar, aquellas personas. Las tradiciones que a veces para nosotros son muy diferentes, muy raras. Y no cuando nosotros ya teníamos la percepción, por ejemplo, de la cultura inglesa. Nosotros tenemos mucho contacto desde muy jóvenes, entonces para nosotros ya no es una cosa tan diferente, rara... — Concluiu Luli.*

— *Y para ti, Ana? ¿Aprender otra lengua, como español, una lengua de gran alcance, que muchas personas en el mundo usan para comunicarse, y conocer otra cultura cambia nuestra forma de conocer el mundo?*

— *Sí.*

— *Dime más.*

— *Porque nosotros tenemos oportunidad de conocer otras culturas, otras cosas que son diferentes de nosotros.*

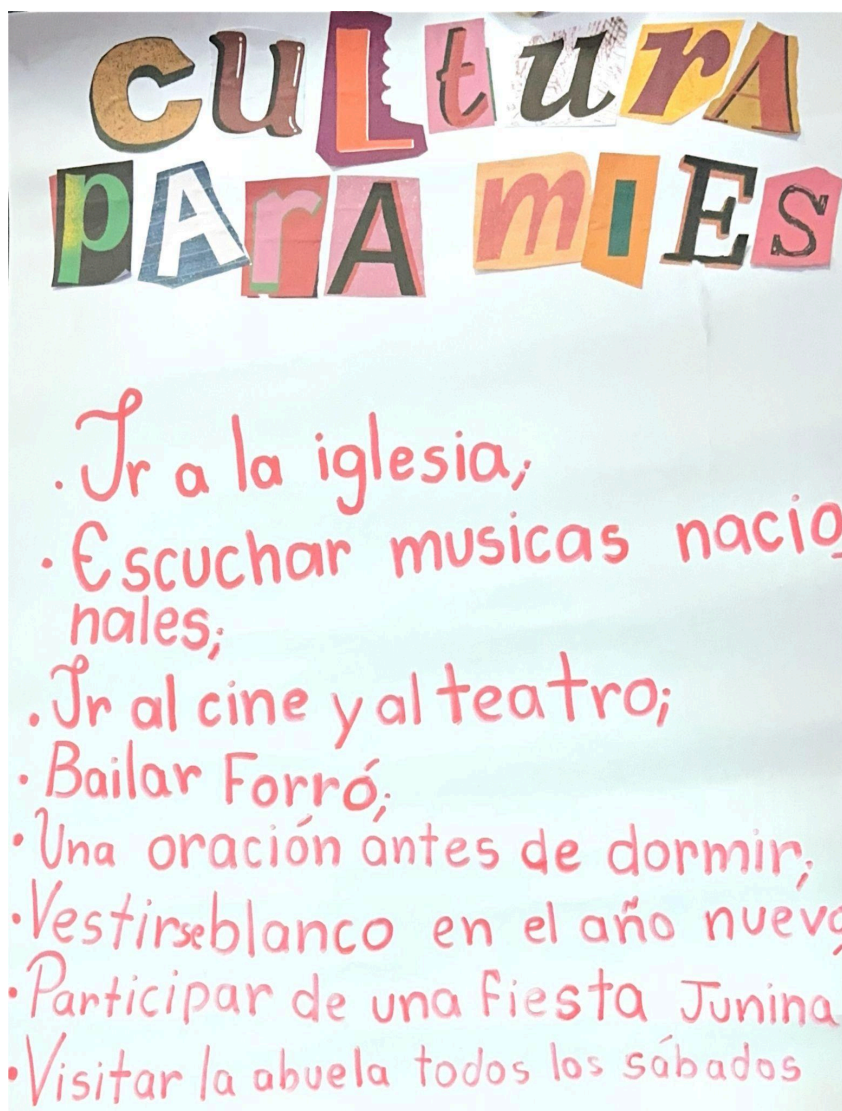
Concluída essa introdução, apresentei aos estudantes um vídeo<sup>35</sup> sobre o “*cubo de agua*” na virada do ano, em Havana, capital de Cuba. Conheceríamos mais uma prática cultural antes de falarmos sobre as nossas. Em seguida, entreguei aos estudantes cartolinas para que eles pudessem construir a atividade “*cultura para mi es*”.

Em duplas, os estudantes iriam escrever nas cartolinas suas tradições e práticas culturais e em seguida apresentar para turma seus costumes. Respostas como “*ir a la iglesia*”, “*escuchar músicas nacionales*”, “*bailar forró*”, “*una oración antes de dormir*”, “*vestirse blanco en el año nuevo*”, “*visitar la abuela todos los sábados*”, “*participar de una fiesta junina*”, “*jugar al fútbol martes y viernes*”, “*ir a la iglesia todos los sábados*”, “*saludar a mi amigo todas las veces que llego en la escuela*”, “*jugar con mi hermana en el ordenador*”, “*hacer una oración antes del almuerzo*”, “*asistir la ‘sessão da tarde’ con mi familia*” foram as considerações dos estudantes. Preservando a identidade dos estudantes, as imagens 1, 2 e 3 a seguir registram as respostas descritas.

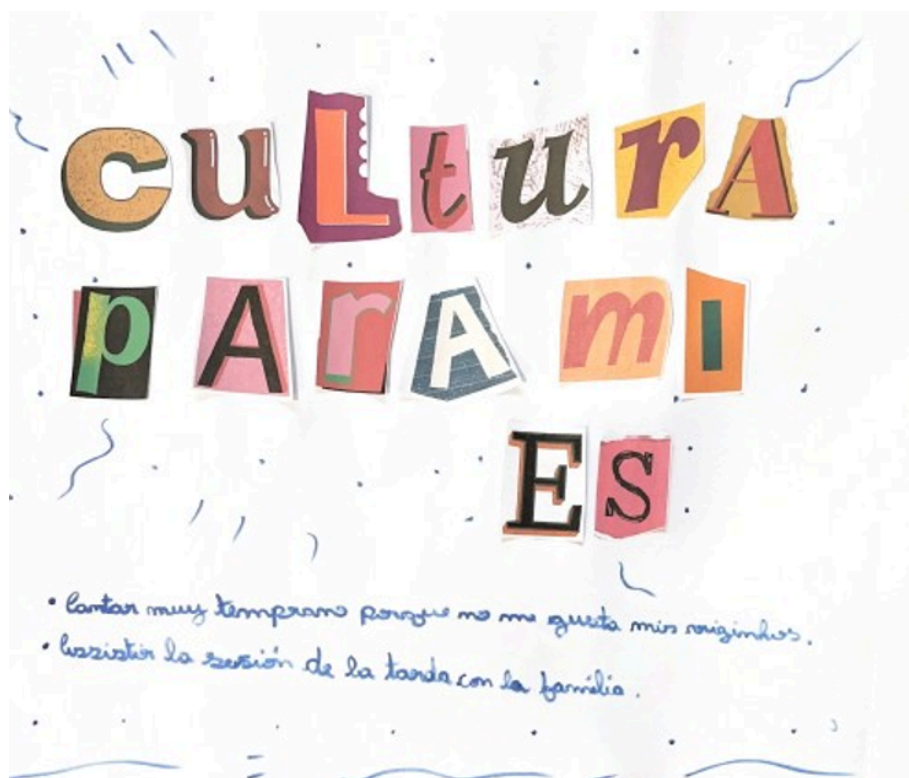
---

<sup>35</sup> Disponível em: [Nuestra tradición de 31 de diciembre es tirar un cubo de agua para la calle. El cubo se llena en el año viejo y se tira en el nuevo. Es la manera de... | By Esquinita del Mojito | Facebook](#). Acesso em: maio de 2025.

Gravura 1: 1ª cartolina da atividade “Cultura para mi es...”



Gravura 2: 2ª cartolina da atividade “Cultura para mi es...”



Gravura 3: 3ª cartolina da atividade “Cultura para mi es...”



Para que eles pudessem refletir sobre o tema, finalizando a aula, os questioneei:

— *Si en nuestra clase, con seis estudiantes, todos brasileños, viviendo en la misma región, tenemos tantas definiciones de cultura, imaginen todo el mundo hispánico, todos los más de veinte países que hablan español, chicos...*

#### 4.1.4 Aula 4

Entre os materiais utilizados para a construção da última aula, do dia 04 de junho, o livro didático não foi considerado. Apenas respeitei o tema indicado, “*músicas*”, e construí nossa aula com outras referências.

Iniciei a aula com seis alunos. O último a chegar, pouco antes de começarmos, estava com fones de ouvido, balançando a cabeça como quem realmente curti o que estava ouvindo:

— *Hola, Vitor, buen día.*

— *Buenos días.*

— *Vitor, hoy está cantando...* — Comentei com a turma.

— Estou escutando música.

— *Y Vitor, que ha llegado cantando, escuchando música, bailando. Mira el tema de nuestra clase de hoy: músicas. Me gustaría saber qué tipo de música oyes, porque ya sé que te gusta escuchar música, ¿no?*

— *Por la mañana escucho músicas más agitadas, para despertar... Estaba escuchando Shakira. Durante el día me gusta escuchar músicas más tranquilas.*

Akuma gosta de “*todos los tipos*” de música, como nos disse ela.

“*A mi me gusta muchísimo. Todos los tipos, pero a mi me gusta mucho la música española*” respondeu Luli. A estudante também compartilhou que no ano passado, em um trabalho semestral, no CIL 01, cantou “*La Llorona*”.

— *¿Hay alguna canción que sea especial para ti, Akuma? Que recuerde un momento especial, por ejemplo.*

— *No...*

— *Y para tí, Luli?* — Segui com a pergunta.

— *Hay dos: La Llorona, que yo canté en el año pasado, y “Lisboa” que es una canción de Brasil.*

— *Akuma, ¿crees que la música puede unir a personas alrededor del mundo?*

— *Sí.* — Pedi para a estudante explicar o porquê e então ela seguiu.

— *Por ejemplo, si me gusta una música y te gusta una música igual a la mía.. Ahí... No sé cómo hablar esto. Solo... Es como si nosotros tuviésemos algo en común.*

Perguntas como “*¿Conoces algún estilo musical hispano? ¿Cuál? ¿Te gusta?*” também foram feitas aos estudantes. “*No mucho*”, “*Hum... No recuerdo ahora. Creo que no.*” foram algumas das respostas. Finalizando as perguntas, dirigindo-me a todos presentes na sala, questionei:

— *¿Creen que la música tiene un papel importante en la sociedad? ¿Por qué?*

— *Si. Primero por la parte de la cultura. Segundo es solo porque la música es uno de los “tipos” que las personas se manifiestan.* — Disse Akuma.

Concluída as perguntas de *precalentamiento* apresentei aos estudantes um áudio real entre pessoas de diferentes línguas maternas, um brasileiro e duas mexicanas, que escolheram o espanhol como meio de comunicação. Durante a conversação, eles identificaram um gosto comum por Beyoncé e Taylor Swift. Durante a escuta, trabalhamos a compreensão auditiva dos estudantes com novas palavras e gírias. Não informei a eles a nacionalidade dos interlocutores e ao perguntar de onde eram, Luli me respondeu com:

— *Un brasileño y una mexicana, né? Creo que es esto, porque ellos han dicho donde viven.* — Assenti com a cabeça, concordando com a aluna.

Chamei a atenção para mais uma parte do áudio que também fazia

conexão com as generalizações que costumamos fazer sobre o outro a partir de sua nacionalidade. As mexicanas perguntam ao brasileiro se há no Brasil uma estátua da modelo Adriana Lima. Diante do desconhecimento dele acerca da citada modelo, elas reagiram com surpresa, rindo da situação: *“No? Adriana Lima? La modelo más importante. [...] Es cultura general en Brasil. Bueno... yo pensaba que era cultura general en Brasil”*.

Planejei, para essa aula, uma atividade sensorial. Levei imagens de oito instrumentos típicos da cultura hispânica. Cada estudante sorteou uma dessas imagens e, em seguida, reproduzi os sons dos instrumentos, em uma ordem pré-estabelecida. A tarefa deles era identificar qual som correspondia ao instrumento cuja imagem tinham em mãos. Os instrumentos escolhidos foram: *cajón, charango, gaita colombiana, bandoneón, quena, bombo legüero, timple y ocarina chilena*. Durante a dinâmica os alunos não fizeram comentários, escutavam o som, tentavam olhar o papel do colega ao lado e assim seguiram. Ao final, apresentei o nome de cada instrumento e expliquei em quais regiões eles são mais comuns. Enfatizei seus valores culturais e apresentei um cavaquinho que havia levado, herança de meu avô, que me foi presenteado pelo meu pai. Entreguei-o nas mãos dos alunos enquanto explicava o que significava o som daquele instrumento para mim e os pedi que compartilhassem suas histórias, se eles tinham com algum instrumento o que eu tinha com o cavaquinho.

— *Xilófono. — Iniciou Isa. — Yo toqué cuando era niña y a mí me gusta. Y el tabaque a mí me gusta tocar.*

— *Escaleta. — Disse Vitor.*

— *¿Por qué la melodía es importante para ti, Vitor?*

— *Porque yo tenía un amigo que tocava escaleta, aí ele pegou e me deu a escaleta dele de presente e foi embora... para outra cidade.*

— *Y para ti, Lucas?*

— *Hay muchos, profe. — Pedi que ele nos contasse.*

— *Cuando yo era niño yo tenía una batería, yo tocaba pero entré en una escuela de*

*música y aprendí a tocar violín y flauta. Yo ahora quiero aprender a tocar la guitarra.*

— *Y esa cosa con la música, ¿es algo solo tuyo o hay influencia de tu familia?* — Acrescentei.

— *Es algo de familia. A Mi papa le gusta mucho de música, mi abuela toca piano y acordeón. ¿Es “acordeón” que se dice?* — Fiz que sim com a cabeça e ele então concluiu. — *Creo que es algo de familia.*

Apresentei um vídeo<sup>36</sup> da espanhola Maria Pages dançando flamenco e conhecemos mais sobre essa prática cultural. Convidei os alunos a refletirem sobre o valor da *guitarra flamenca* para as pessoas que praticam essa dança. Concluindo, nos minutos finais da aula, apresentei aos estudantes a canção *Todo Lo Sólido Se Desvanece En El Aire*<sup>37</sup>, da *rapper* chilena Ana Tijoux, destacando o importante papel social que a música tem. Citei artistas como Racionais Mc’s e Cazuza — “Legião Urbana”, acrescentou Vitor. Escutamos a canção duas vezes, enquanto os estudantes realizavam uma atividade de compreensão auditiva. Ao final debatemos o tema da letra da música: as possibilidades de uma construção social fora do modo de produção capitalista.

## 4.2 Questionários

Outra ferramenta de análise neste trabalho são os questionários, que foram apresentados aos estudantes em diferentes momentos, um antes das atividades presenciais, com o objetivo de mapear seus interesses e experiências com a língua, conhecendo-os; e o outro ao final do período da pesquisa, para comparar a forma como pensavam antes de uma intervenção sob a perspectiva ELF.

Em relação às respostas obtidas, há dois discentes que não responderam aos questionários: inicial e final. Por esse motivo, eles não figurarão na análise que apresento desses instrumentos.

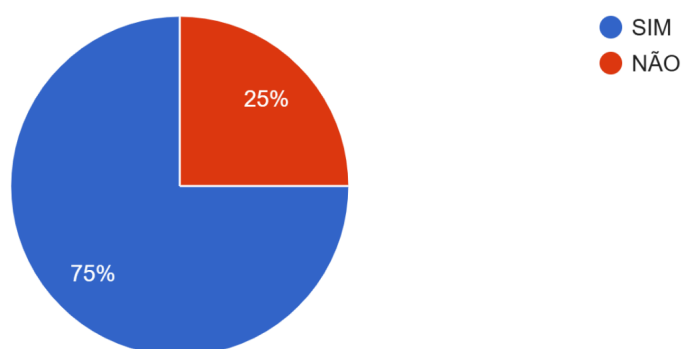
Iniciei minha análise dos questionários pela comparação individual das respostas dadas pelos discentes. Observei que não houve mudança significativa na percepção que eles demonstraram em relação a como se sentem para usar o espanhol fora de sala de aula. O que é compreensível, considerando que o tempo

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BdDD9JX-Tyg>. Acesso em: junho de 2025.

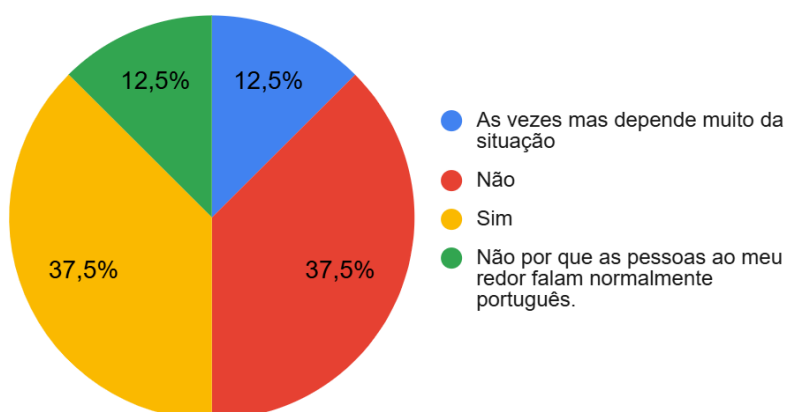
<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qnwWjB2KUZg>. Acesso em: junho de 2025.

disponível para as aulas não nos possibilitou espaço suficiente para a construção e reflexão da consciência do “meu espanhol” dos alunos. Outros resultados que sustentam essa interpretação são as respostas para a pergunta “Você se considera um falante fluente de espanhol? Por que?”. Apenas um dos estudantes apresentou uma resposta afirmativa, mas com uma justificativa questionável: “Sim **porque sei falar muitas palavras**” (grifo nosso). Já os outros seis responderam que não, com justificativas como: “Não, por não ter confiança”, “Acho que ainda não. Porque falta (*sic*) muitas coisas para eu aprender” e “Não por que ainda não terminei o curso”, entre outras. O quantitativo dessas respostas está apresentado nos gráficos 3 e 4 a seguir.

**Gráfico 3:** Respostas à pergunta “Você se sente confortável para conversar em espanhol?” do questionário inicial.



**Gráfico 4:** Respostas à pergunta “Você se sente à vontade para usar o espanhol fora da sala de aula?” do questionário final.

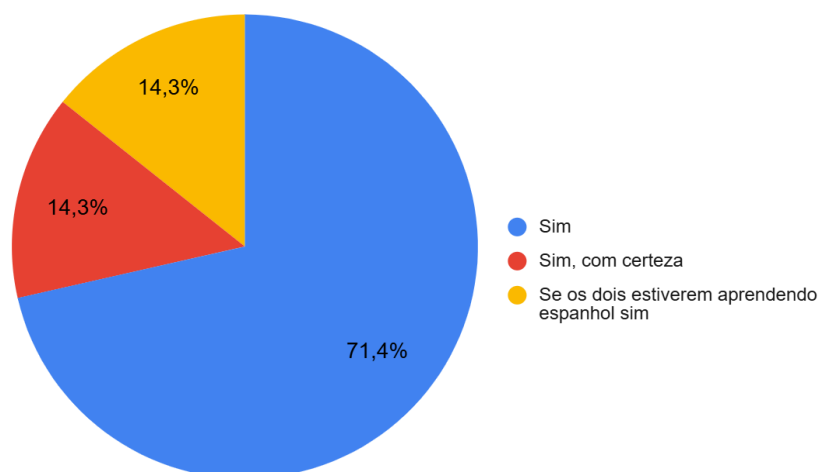


Em relação ao conceito de ELF, não houve mudança significativa por parte dos discentes. A pergunta: “Você sabe o que é Espanhol como Língua Franca? Se sim, explique” teve exatamente uma única resposta afirmativa nos dois questionários, o que confirma a expectativa, uma vez que apesar de aplicarmos a perspectiva ELF em sala, ela só foi nomeada uma única vez.

Por outro lado, mesmo no curto período desta pesquisa-ação foi possível perceber alterações nas percepções dos estudantes em relação ao uso do espanhol no mundo, para além dos países que o têm como língua oficial. Como exemplo, há a resposta de Akuma para a pergunta “Você acha importante aprender espanhol? Porque?” presentes nos dois questionários. Akuma em sua primeira resposta diz “Sim, **para viajar para a Argentina**” (grifo nosso). Depois de nossa intervenção em sala, a partir da pedagogia intercultural ELF, a estudante responde “Para saber me comunicar **em outro país**” (grifo nosso). Respostas como “Para aprender a se comunicar com pessoas estrangeiras”, “Por que eu quero viajar” e “Para falar com outras pessoas” presentes no questionário final também merecem destaque pelo mesmo motivo.

Ainda sobre a função do espanhol como língua de comunicação entre pessoas de diferentes *linguaculturas*, ao serem questionados “Para você, o espanhol pode ser uma ponte entre pessoas de diferentes línguas maternas, como, por exemplo, um brasileiro e um japonês?”, tivemos as respostas apresentadas no Gráfico 5, a seguir.

**Gráfico 5:** Respostas à pergunta “Para você, o espanhol pode ser uma ponte entre pessoas de diferentes línguas maternas, como, por exemplo, um brasileiro e um japonês?” do questionário final.



Esta pergunta era discursiva e as respostas escritas pelos estudantes evidenciam que os discentes reconhecem o espanhol como uma língua com potencial para atuar como meio de comunicação entre pessoas de diferentes realidades, trajetórias e contextos socioculturais. A cada novo encontro, debatemos essa realidade do espanhol, o que possibilitou aos estudantes ampliar sua compreensão sobre a presença e a relevância da língua em diferentes contextos ao redor do mundo. Corroborando essa observação, temos uma unanimidade de concordância dos estudantes com o fato de que há contato com o espanhol em diversos espaços além do CIL 01. Nesse sentido, respostas como “Tenho uma amiga peruana”, “Com uns amigos”, “Com músicas, séries, vídeos, entre outras” etc. confirmam essa análise.

Outros aspectos interessantes que foram tratados durante os quatro encontros dizem respeito a práticas culturais. Em relação a isso, tentamos enfatizar os pontos de contato entre a(s) nossa(s) cultura(s) e a(s) cultura(s) do(s) outro(s), chamando a atenção dos alunos para a ação intrinsecamente intercultural que acontece entre os indivíduos que escolhem se comunicar por meio do espanhol, ou de outra L2.

Em relação a isso, nosso questionário final foi também formado por perguntas que visavam verificar se os estudantes reconhecem o interculturalismo e a não completude de uma única cultura. A pergunta “Para você, a cultura de um país inteiro pode ser representada de maneira singular por uma só prática, uma só festa, uma só tradição, um único esporte, um único ritmo de música etc.? Por que?” tinha

essa intenção. A essa pergunta, por exemplo, alguns estudantes responderam: “Não porque isso estereotipiza (*sic*) o país”, “Não por que nem todos pode (*sic*) gostar ou praticar essas coisas”, “Não, porque ainda tem muitos nativos e eles trazem culturas de outros países e acaba se diversificando”, “Não, por que nem todos gostam da prática” e “Pode ser por várias formas”. Entendemos que essas respostas demonstram que os estudantes compreenderam que um país não pode ser definido apenas por uma cultura em singular, reconhecendo a pluralidade de diferentes grupos, origens e manifestações culturais.

Nesse aspecto, são também relevantes as seguintes respostas: “Que devemos conhecer mais culturas desconhecidas para não estereotipá-las. Posso interagir falando com ela sobre a minha cultura, e outras culturas que admiro, de diferentes países e povos” e “**É bom entender as culturas deles e não julgar**” (grifo nosso), que foram dadas à pergunta: O que você estudou sobre cultura nas aulas e como isso pode te ajudar a interagir com outras pessoas em espanhol? Com a qual buscava-se verificar se os estudantes reconheceram, para além dos conteúdos gramaticais, os conteúdos culturais e o quanto estes são valiosos para as interações em espanhol. Com isso, evidenciaram-se posicionamentos mais abertos e reflexivos diante da diversidade, aspecto essencial nas interações mediadas pelo espanhol.

Por fim, é importante enfatizar a noção clara que os discentes demonstraram ao reconhecer que o conhecimento de outro idioma e de outras culturas, muda nossa forma de ver o mundo, uma vez que foram unânimes em afirmar tal condição. Além disso, acrescentaram as seguintes considerações: “Porque abre a nossa visão de mundo”, “Pois descobrimos muitas coisas”, “Por que expande nosso conhecimento”, “Porque você aprende a ver coisas de outras formas”, “Por que é diferente do que estamos acostumados”, “Porque algumas coisas que você pensa que é (*sic*) de uma forma pode (*sic*) ser de outra” e “Porque é bom conhecer outras culturas e valorizar”.

Os dados apresentados acima nos permitem perceber que apesar do número muito reduzido de aulas, os estudantes demonstraram receptividade à ideia de que o estudo da cultura, para além dos estereótipos, é fundamental para o aprendizado de uma língua adicional. Trocas comunicativas bem-sucedidas não estão necessariamente condicionadas ao conhecimento da cultura do outro, mas entender que nossa cultura não é parâmetro, ou que não existem crenças e/ou

práticas universais nos torna falantes do mundo, usuários interculturais de qualquer língua. As propostas desenvolvidas em sala, especialmente os poucos e breves debates sobre a relação intrínseca entre língua e cultura, parecem ter gerado alguma consciência de que os usos do espanhol no mundo contemporâneo ocorrem, necessariamente, em contextos interculturais. Tais resultados parecem indicar que essa perspectiva deixou nos estudantes um interesse maior em estudar a língua espanhola para além da gramática tradicional e dos livros didáticos classicamente baseados no(s) modelo(s) nativo(s).

### **4.3 Diário de classe**

O último item do quarto capítulo apresenta os diários de classe construídos durante minhas intervenções no CIL 01 de Brasília. De forma diferente dos relatórios de aula, este instrumento de coleta, além de trazer os relatos das aulas, também é composto por minhas impressões assim, afastando-se de ser apenas uma descrição.

Os conteúdos das aulas foram estruturados em dois eixos principais: o cultural e o linguístico, de acordo com o cronograma que já estava estabelecido pelo docente da turma. O livro didático servia como principal referência para o professor da instituição e, para que eu acompanhasse os temas determinados, ele me indicava previamente as páginas a serem trabalhadas. No entanto, tomada pela necessidade de preparar as aulas de acordo com a realidade dos estudantes, adaptei os conteúdos conforme a faixa etária da turma, sempre buscando uma interação de acordo com a realidade dos discentes. Dessa forma, com o intuito de conhecê-los, enviei, no dia 7 de maio, uma semana antes do primeiro encontro, um formulário inicial, o qual tinha o objetivo de investigar suas preferências, experiências com a língua e, principalmente, seus interesses.

De acordo com Siqueira (2020), os materiais de estudo, dado o contato intercultural entre os indivíduos que escolhem se comunicar por meio de uma língua franca, não devem ser produzidos e comercializados com base apenas nas normas, culturas e estilos pertencentes a um grupo seletivo, visto que materiais com essas características não condizem com as práticas interculturais existentes no mundo

atual, um mundo cada vez mais multilíngue. Tendo isso em mente, tentei, ao longo das aulas, produzir materiais com um olhar mais personalizado lançado ao conteúdo das páginas do livro que me foi apresentado.

Para o primeiro encontro, o objetivo era conscientizar os alunos sobre a função comunicativa do espanhol em escala global. Logo, apoiando-me no tema já estabelecido pelo professor, “*ocio y bienestar*”, planejei demonstrar aos estudantes as possibilidades de utilizar o espanhol em atividades de ócio, reconhecendo a pluralidade de usuários da língua espanhola e seu uso diverso. O objetivo era ilustrar essas possibilidades de maneira gradual, para que os alunos espontaneamente percebessem a dimensão global do espanhol e o quão diversa é esta língua.

Para compor os conteúdos de aula levei aos estudantes materiais que eles apontaram ter interesse, no questionário inicial. Como exemplo, uma entrevista em espanhol do jogador brasileiro Vini Júnior apresentada ao canal TNT SPORTS. Chamei a atenção dos estudantes para a inteligibilidade da entrevista, como o jogador brasileiro conseguiu se expressar de forma clara por meio do espanhol à sua maneira.

Outro audiovisual apresentado aos estudantes foi o “*El español en el mundo 2024*” do Anuário do Instituto Cervantes. O documento traz alguns dados de destaque da língua espanhola no mundo. Recordo-me que uma estudante, com apreço pela linguagem cinematográfica, demonstrou surpresa com a informação de que o espanhol é a segunda língua em produções cinematográficas no mundo. Akuma, sempre muito expressiva, também reagiu com surpresa quando citei países onde podemos viajar escolhendo o espanhol como meio de comunicação. Esta é a mesma estudante que, no questionário inicial, respondeu que é importante estudar espanhol para viajar para a Argentina, por exemplo. A estudante demonstra uma resposta mais aberta quando, no questionário final, depois da intervenção em sala, responde que o importante de estudar espanhol é “para saber me comunicar em outro país”, sem necessariamente se limitar a um país hispanofalante. Conscientizar os estudantes sobre o alcance global do espanhol é uma prática que parte da perspectiva ELF — espanhol como língua franca de comunicação global. Com o tema que me foi dado pelo professor regente, começamos, já nesta primeira aula, a ampliar a visão dos estudantes sobre o uso da língua e suas funções.

Para o segundo encontro, em 21 de maio de 2025, o tema da aula era “fiestas y verbos reflexivos”. A página do livro correspondente a esse conteúdo registra um texto intitulado “Costumbres españolas”, que informa os costumes dos espanhóis para as despedidas e destaca, em negrito, os usos dos verbos reflexivos presentes no texto. Por exemplo: “Los españoles dedican mucho tiempo a **despedirse**. Los invitados a una cena o una fiesta pueden pasarse literalmente horas diciéndose adiós”. O comando para a leitura de tal texto é: “Lee el texto y relaciona las palabras con su definición”. Havia duas colunas, cada uma com dez palavras. A primeira ordenada com letras e a segunda com números, onde os alunos deveriam relacionar as palavras aos seus significados. Por exemplo, “i. Retener” com “6. Impedir que el otro se vaya”. Tal material não foi considerado, visto que não se aproximava do contexto dos estudantes. Entre as atividades sugeridas no livro, havia uma, no final da página, com um destaque “**COMUNICA**”: “Nos despedimos. En grupo de cuatro personas, vamos a practicar las despedidas. Dos alumnos son invitados y dos, los dueños de la casa. Durante cinco minutos, practicad una típica despedida española”.

Siqueira (2020) nos alerta sobre a importância de desenvolver nos estudantes falantes de uma língua de grande alcance a abertura à diversidade e “uma predisposição contra atitudes críticas e qualquer tipo de preconceito”<sup>38</sup> (p. 136). O autor também enfatiza a importância de capacitar os discentes para usar a língua para falar de sua(s) própria(s) cultura(s), suas necessidades e seus interesses e não para somente falar da cultura do outro. Tendo em vista que os estudantes de espanhol não aprendem a língua para usá-la em contextos artificiais, criados com uma finalidade gramatical, entendemos que não faria sentido submetê-los a uma prática de despedida tipicamente espanhola. Até porque, na Espanha ou em qualquer outro lugar eles continuarão sendo o brasileiro X falando espanhol. Não há espaço em uma aula de L2, sob a perspectiva ELF, para práticas de um mundo plástico, que não faça sentido para o aprendiz.

Para a segunda aula, o objetivo era que os estudantes conhecessem celebrações hispânicas. Por isso, abri espaço para que eles falassem sobre as celebrações que conhecem e vivenciam. Nesta aula, também nos propusemos a

---

<sup>38</sup> No original: “Predisposition against judgmental attitudes and any kind of prejudice” (Siqueira, 2020, p. 136).

incentivar os alunos a refletir sobre as diversidades culturais presentes em um mesmo país, promovendo a desconstrução de estereótipos. A intenção foi fomentar uma atitude respeitosa e consciente diante do outro, ao se colocarem como falantes de espanhol, rompendo com as limitações impostas por preconceitos, práticas excludentes e visões estereotipadas que não refletem a realidade. Dessa forma, fizemos uma atividade em que expusemos as bandeiras da Espanha, do Brasil e da Colômbia para que os alunos comentassem sobre as representações de cada país. Esta atividade foi muito produtiva, visto que os estudantes, antes de pensarem sobre os outros países, começaram a desconstruir estereótipos comumente atribuídos ao país onde vivem.

Os discentes ficaram surpresos com a narrativa da brasileira vivenciando o dia dos mortos no Peru ao lado de seu noivo. Meu objetivo era chamar a atenção dos estudantes para o tanto que perdemos quando julgamos algo que não conhecemos, pois o julgamento inviabiliza qualquer possibilidade real de conhecermos o novo. A intolerância ao que nos é alheio, com frequência, compromete as interações interculturais. O ELF (Pontes, 2019) está na prática, no intercultural, na negociação de significados. Assim, em cada aula, a partir de debates, perguntas e atividades, fomos introduzindo o espanhol como língua franca de forma gradual e contextualizada, ainda que ele não tenha sido nomeado aos alunos.

Isa e Luli tiveram respostas diferentes para a mesma pergunta<sup>39</sup> e então percebi que, naquele momento, começávamos a caminhar para o debate proposto: refletindo juntos sobre a questionável ideia de unidade cultural. Para contribuir com a desconstrução dos estereótipos, realizei pesquisas e compartilhei os materiais com os estudantes. Em relação ao Brasil, por exemplo, levei aos estudantes duas reportagens que contrariam tais informações. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Travessia, no estado de São Paulo, publicada no jornal Metrôpoles<sup>40</sup>, a qual relata que entre os brasileiros entrevistados 65% demonstram gostar “mais ou menos”,

---

<sup>39</sup> ¿Qué te parece cuando las personas que no viven en Brasil dicen que es el país del carnaval, del fútbol y, más que eso, que todos los brasileños saben sambar?

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.metropoles.com/esportes/futebol/no-brasil-65-gostam-mais-ou-menos-pouco-ou-nada-de-futebol>. Acesso em: maio de 2025.

“pouco” e “não gostam” de futebol. Outra da Folha de Pernambuco<sup>41</sup>, que também contribuiu para o debate em sala, com a matéria “Samba e Carnaval? Pesquisa sobre hábitos culturais mostra que Brasil é o país do São João” publicada em fevereiro deste ano. Nessa reportagem informa-se que “o Brasil é o país do samba e o do Carnaval? Não é bem assim. De acordo com a pesquisa ‘Cultura nas capitais’, nós somos o país do sertanejo e da festa junina” (Agência O Globo, 2025). Nesse momento, os estudantes começaram a expressar suas preferências em sala sobre o carnaval, o futebol e a festa de São João. Isso foi importante para o nosso tema porque partimos do que é conhecido para nós, para olharmos com sensibilidade para o outro. Durante as apresentações sobre o *Día de Los Muertos* no Peru e a *Fiesta de San Fermín* na Espanha, não abri momentos para que os estudantes deixassem suas opiniões sobre tais práticas culturais, sobretudo porque tais ações que atribuem juízo de valor para a cultura do outro não fazem parte da perspectiva ELF.

Para a atividade sobre os verbos reflexivos, onde os estudantes citaram suas rotinas, o vídeo da estudante de espanhol japonesa foi apresentado com o objetivo de desconstruir a ideia de que o espanhol pertence apenas a determinados países ou perfis culturais. Para esta segunda aula, percebi alunos comunicativos, interessados em falar sobre o que conheciam e curiosos para conhecer o diferente.

Para o terceiro encontro, em 28 de maio de 2025, estavam presentes seis estudantes. É importante destacar que em nenhuma das aulas a turma estava completa, com os nove estudantes regularmente matriculados. Iniciamos a aula com a correção da atividade escrita sobre a rotina dos estudantes, eles sortearam os papéis nos quais haviam registrado momentos de suas rotinas e tentávamos adivinhar qual colega tinha tais práticas. Os alunos estavam empolgados com essa atividade, percebi que trabalhar os verbos reflexivos a partir das histórias (rotinas) deles, os entusiasmou. Esta prática os fez ver o quanto se conheciam, porém mais que isso, permitiu-lhes reconhecer que o outro será sempre o outro no sentido de, mesmo sendo um grupo que se conhece, ainda assim é possível se surpreender com uma rotina inesperada ou aparentemente incompatível com a leitura que faziam

---

<sup>41</sup>

do colega. Eu tinha conhecimento que era uma turma de jovens competitivos, então levei um jogo no Kahoot para que pudéssemos revisar o conteúdo da aula anterior. Os estudantes tímidos da primeira aula já estavam mais abertos, comunicativos e atribuo isso à prática voltada aos seus interesses, conhecimentos e experiências.

O tema proposto nas páginas do livro era *“Despedida de soltero”*. A estrutura das páginas analisadas apresentava um padrão: (i) um texto introdutório sobre o tema, (ii) atividades de interpretação e (iii) a seção **“COMUNICA”**, que, neste caso, trazia a seguinte proposta, a meu ver, inadequada àquele grupo de estudantes: *“¡Se casan! En grupos. Unos amigos van a casarse. Haced planes”*. Logo, os materiais de aula foram planejados por meio de outras fontes. Nessa aula os alunos iriam produzir uma atividade nomeada como *“cultura para mí es...”*.

Conhecemos uma prática hispânica, *“cubo de agua”*, e partimos para construção de cartazes sobre as práticas de cada estudante. Durante a atividade os alunos tiveram dúvidas do que escrever, eu sempre os perguntava sobre seus hábitos, valores e práticas e pedia para que eles escrevessem no cartaz sem nenhuma vergonha. Nesses momentos, reiterava que não havia julgamentos para o que estava sendo relatado por eles, visto que não julgamos as práticas culturais alheias. Essa atividade foi muito importante para que eles refletissem sobre a diversidade cultural no mundo hispânico. Nenhum dos estudantes escreveu a mesma coisa, apesar de se identificarem com a prática dos colegas. As respostas foram diversas e o objetivo foi o de chamar a atenção dos discentes para a pluralidade de práticas entre eles, brasileiros que vivem numa mesma região, que compartilham uma mesma sala no curso de línguas e, inclusive, alguns até uma mesma escola. Expandimos tal reflexão para todo o mundo hispânico.

As páginas do livro, correspondentes ao nosso último encontro, 04 de julho de 2025, eram as duas últimas: os estudantes já estavam no final do semestre. *“Canción de despedida”* era o título da página, com o seguinte comando: *“¿Qué te sugiere la música y la canción? Entra en YouTube, escucha y lee la canción”*. Como exemplo, uma das atividades sugeridas no livro era: *“Adivina el significado de estas expresiones mexicanas. a. Que te vaya bonito significa... b. Me mate significa... c. Ni modo significa...”*. Ao fazer o planejamento da aula, escutei a música para ver se ela poderia ser um dos materiais para nosso encontro, a canção que está no livro é a

“*Ojalá que te vaya bonito*” de José Alfredo Jiménez. Dado o que havia observado nas aulas anteriores e nas respostas ao primeiro questionário, eu tinha uma ideia de que não seria uma canção interessante para os estudantes, porque eles demonstravam preferência por estilos musicais contemporâneos, bastante diferentes do gênero da canção selecionada. Por esse motivo, os materiais da aula foram planejados a partir de outras referências.

A primeira atividade da aula foi a das perguntas de aquecimento. Desta vez usei perguntas sobre o papel social da música ou como estilos musicais podem aproximar pessoas de diferentes locais, culturas e línguas. Essas questões foram importantes para a introdução da aula, para despertar nos estudantes ideias de como a arte, qualquer que seja, pode unir pessoas diferentes. E foi isso que trabalhamos durante toda a aula: uma prática intercultural.

Nesse último encontro, um dos materiais que compuseram a aula foi uma conversa real entre mexicanas e brasileiros, na qual um dos temas versava sobre música, Beyoncé etc. O diálogo ocorre entre três pessoas (um brasileiro e duas mexicanas) em um aplicativo de interação online por meio de videochamadas. Os interlocutores não se conhecem e, no momento da interação, os três estavam em seus respectivos países de origem. A interação foi de curta duração, e os temas de conversação foram desenvolvidos de forma espontânea. Após escutarmos o áudio de interação em contexto ELF, apresentei aos estudantes o conceito de Espanhol como Língua Franca (Pontes, 2019). Expliquei que o ELF ocorre quando pessoas de diferentes línguas e culturas escolhem o espanhol como meio de comunicação. Minha prática em sala já refletia a perspectiva ELF, com um caráter eminentemente intercultural, plural e emancipatório para que os aprendizes desenvolvessem seu próprio espanhol. No entanto, considerando a faixa etária dos discentes, entre 15 e 17 anos, e o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por vivenciar essa abordagem sem nomeá-la tecnicamente desde o início. Foi nesse momento, com a escuta de um áudio em um contexto real, que pudemos dar nome ao que já estava acontecendo em nossas práticas.

Durante o período de construção deste trabalho de conclusão de curso, em uma visita ao *Cerro Santa Lucía, em Santiago*, fomos apresentados à ocarina do Chile. Um rapaz se aproximou e espontaneamente começou a tocar o instrumento,

numa tentativa de vendê-lo para nós. As memórias desse momento são significativas: o ouvimos tocar algumas músicas por mais de cinco minutos e suas explicações sobre as notas vinham sempre acompanhadas de um desejo genuíno de expressar a importância daquele instrumento para ele. Havia um valor cultural naquele som, uma representatividade para aquele chileno.

Diante disso, um dos objetivos do último encontro com a turma, na prática da atividade sensorial, foi justamente sensibilizar os estudantes para os valores culturais que atribuímos aos instrumentos que compõem a(s) nossa(s) música(s). O objetivo foi alcançado, visto que os estudantes ao conhecerem novos instrumentos também falaram sobre os que os tocam.

Durante a atividade, todos os estudantes compartilharam com a turma alguma música ou instrumento que os tocasse. Também refletimos sobre esses valores observando o vídeo da dançarina María Pages, enquanto conhecíamos mais sobre a cultura hispânica. A dançarina expressa emoção a cada passo e estava em harmonia com a *guitarra flamenca*, que tocava cada vez mais forte, com mais intensidade, enquanto ela parecia transmitir emoção por meio dos seus movimentos, de sua fisionomia etc. Convidei os alunos a refletirem sobre o valor desse instrumento para as pessoas que praticam essa dança. Comentei sobre minha sensação ao escutar a bateria de uma escola de samba, sobre me arrepiar com o som do tamborim, com o choro do cavaco, sobre sentir o coração bater mais forte, as pernas ganharem vida própria e qualquer espaço ficar pequeno para toda a emoção que emana do meu corpo sob o efeito do samba. Essas reflexões sobre o outro, a partir do que é importante para nós, eram motivadas pela necessidade de um olhar respeitoso e sensível em relação às práticas alheias.

Concluindo a aula, realizamos uma atividade de compreensão auditiva com a música da *rapper* chilena Ana Tijoux. Refletimos sobre a música como um meio de expressão cultural, social, histórica, entre outras. Identificamos que esta música funcionava também como ferramenta de denúncia à problemas sociais. Os alunos mencionaram cantores brasileiros que usam sua música como manifesto sobre causas sociais e políticas. Sifakis e Bayyurt (2017) reconhecem que um dos obstáculos no ensino consciente em ILF (e ELF) é a não abertura para tal perspectiva por parte de todos que participam das instituições de ensino (pais,

professores, diretores, estudantes etc.), portanto os professores devem transformar o ensino tradicional de espanhol para as aulas conscientes em ELF aos poucos, sem interrupções dos conteúdos programados. Deste modo, em cada aula, a partir de debates, perguntas e atividades, fomos introduzindo o espanhol como língua franca de forma gradual e contextualizada. A semente foi plantada.

## PALAVRAS NADA CONCLUSIVAS: ISSO É SÓ O COMEÇO

Demos início a este trabalho nos fundamentando nas teorias dos estudos contemporâneos de língua franca, à luz do Espanhol como Língua Franca de Comunicação proposto por Pontes (2019). A autora argumenta que o ELF caminha no fluxo contrário do imaginário das ideologias monolíngues e das unidades linguísticas e culturais, visto que reconhece que o mundo globalizado é multilíngue e o interculturalismo “é premissa básica deste tempo em que os contatos linguísticos se intensificam devido à mundialização das comunicações” (Pontes, 2019, p. 16). A autora acrescenta que o ELF “**fortalece a(s) língua(s) espanhola(s)** a partir de seu uso em escala global, sem privilegiar nenhuma variedade em especial” (Pontes, 2019, p. 13, grifo nosso), uma vez que não influencia a prevalência de uma variedade sobre a outra, já que legitima o uso do espanhol de cada falante e não exalta uma variedade em detrimento das demais.

No conjunto de mudanças no mundo contemporâneo, destacamos a condição que os falantes de espanhol passam a ocupar no mundo multilíngue. Isso nos faz refletir sobre qual perspectiva orientará as aulas de língua espanhola (L2). Dessa forma, no desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, ao reconhecer que a sala de aula é extensão do mundo multilíngue e que os alunos de ELE são, para além de aprendizes, usuários da língua (Seidlhofer, 2011 *apud* Sifakis, 2014), construindo e ocupando espaços no mundo por meio de suas próprias vozes, buscou-se criar um ambiente em sala de aula que promovesse o interculturalismo, o multilinguismo e a pluralidade em seu sentido mais amplo — pluralidade de temas, de culturas, de *espanhois* etc. Na fase da concepção da pesquisa, nosso planejamento dispunha de um cronograma amplo para que pudessemos trabalhar a consciência ELF (Sifakis, 2014; Sifakis, 2017; Sifakis, Bayyurt, 2016) dos estudantes. No entanto, um dos principais desafios enfrentados foi o tempo de horas-aula de que dispúnhamos. Portanto, esse objetivo principal precisou ser modificado. Encontrar um cenário diferente do planejado foi penoso, pois tudo estava pensado para mais aulas e mais tempo com os estudantes, no entanto, ter que adaptar e reinventar o que havíamos acabado de criar foi de muito aprendizado. Tive uma amostra real do que vivemos com frequência em sala de aula

— os infindáveis ajustes ao que havia sido planejado, as constantes adequações às demandas trazidas pelo alunado etc.

Apesar do reduzido tempo, foi possível perceber que a consciência docente em ELF traz impactos significativos para a sala de aula de espanhol como língua adicional, como, por exemplo, na percepção dos estudantes sobre o alcance global do espanhol e sobre os contatos intrinsecamente interculturais quando estes escolhem o espanhol como meio de comunicação. Essa perspectiva no ensino de espanhol como língua adicional, não somente está de acordo com o mundo globalizado no qual o estudante se comunicará, mas também com seu mundo, quando ele e seus conhecimentos, culturas, interesses e saberes são considerados pelo professor no processo de ensino.

Com isso, concluímos que nossos objetivos de levar aos estudantes uma reflexão sobre as práticas interculturais entre os falantes de espanhol como língua franca, questionar algumas crenças e estereótipos que envolvem a(s) língua(s)\culturas hispânicas, problematizar o espanhol dos nativos como a única fonte legítima para se estudar\aprender a língua e promover a valorização do espanhol que cada aluno está construindo, indicaram resultados positivos, apesar do breve cronograma. Afinal, constatamos, com base nas respostas aos questionários, que os alunos que inicialmente associavam a importância do aprendizado em espanhol para se comunicar apenas em países hispanofalantes, passaram a compreender e reconhecer a língua como instrumento importante de comunicação, sem delimitar fronteiras específicas. Vimos como os discentes foram ampliando sua confiança a cada novo encontro, encontrando segurança para conhecer o novo a partir do que já lhes pertencia: suas culturas, valores, saberes, músicas etc. Neles cresceu, também, o entusiasmo com as práticas propostas. No decorrer das aulas, à medida que traziam suas experiências/costumes como, por exemplo, no momento da atividade "Cultura para mi es...", percebemos que o não tratar de maneira singular a(s) língua(s) espanhola(s) e a(s) cultura(s), reconhecendo, inclusive a partir de depoimentos de seus colegas, a pluralidade de costumes que também os diferenciam, notamos que eles se encontravam juntos, desconstruindo estereótipos das culturas hispânicas.

Todavia, reconheço que é só o início da jornada, o primeiro passo de uma trajetória que começa a se desenhar como professora de espanhol. E a consciência ELF permanecerá guiando-me como falante e, sobretudo, como docente, pois há

muitos alunos, *hablantes* e salas de aula para transformar. Em suma, esta pesquisa-ação buscou compartilhar práticas e reflexões que possam amparar futuros estudos que venham a propor atividades de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional numa perspectiva favorável ao desenvolvimento de uma concepção de espanhol como língua franca.

## REFERÊNCIAS

ALVES, João Vitor da Paz. **A Acomodação Linguística no Espanhol como Língua Franca**: uma análise preliminar. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Graduação em Letras Língua Espanhola Licenciatura, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília: Brasília (DF), 2025.

BAYYURT, Yasemin; SIFAKIS, Nicos. **ELF-aware in-service teacher education: a transformative perspective**. In Hugo Bowles & Alessia Cogo (Editors), *International Perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical Insights*, (pp. 117-136). Basingstoke(UK): Palgrave Macmillan, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Brasília: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm). Acesso em: 17 mar. 2025.

DEMAND SAGE. **How Many Use The Internet in 2025**. Sacramento(CA - U.S.A.): 22 jan. 2025. Disponível em: <https://www.demandsage.com/internet-user-statistics/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; Tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**, volume 2: (diálogos). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONZAGA Jr., Luiz. **Caminhos do Coração**. Rio de Janeiro: EMI - Odeon, 1982.

HOLLANDA Francisco Buarque de. **Budapeste**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2003.

INSTITUTO CERVANTES. ***El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2024***. Madrid: Instituto Cervantes, 2024. Versão em PDF. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_24/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/). Acesso em: 13 mar. 2025.

INSTITUTO CERVANTES NUEVA YORK. ***El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2024***. Vídeo do Youtube. 01 nov. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gw8LI5g1iEY>. Acesso em: 22 mar. 2025.

KOHN, Kurt. **MY English. A Social Constructivist Perspective on ELF**. In *Journal of English as a Lingua Franca*, pp. 1-24, no prelo, mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Global Englishes and the pedagogical challenge of developing one's own voice**. In Fang, F., Widodo, H., & Elyas, T. (Eds.). *English language education: A critical Global Englishes perspective in the post native-speakerism era [Special Issue]*. *Asian Englishes*, jun. 2022.

LLURDA, Enric. **Non-native-speaker teachers and English as an International Language**. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 14, nº. 3, p. 314-323, 2004.

MARDEGAN, Bruna Sampaio Silgueiro; CALVO, Luciana Cabrini Simões.

**Implicações do inglês como língua franca manifestadas em planos de aulas produzidos por professores em formação inicial em um curso de letras.**

Florianópolis: Ilha Desterro, v. 78, p. 001-021, versão *online* e102124, 2025.

Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2025.e102124>. Acesso em: 03 mar. 2025.

MAURANEN, A. **Conceptualizing ELF**. In: JENKINS, J. *et al.* (Ed.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London/New York: Routledge, p. 7-24, 2018.

MONROY, Marco. **Um guia novo e definitivo para todos os 21 países de língua espanhola**. Berlitz: 10 abr. 2024. Disponível em:

<https://www.berlitz.com/pt-br/blog/paises-que-falam-espanhol> Acesso em: 7 de maio de 2025.

PONTES, Camilla Guimarães Santero. **O Espanhol como Língua Franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos**. Orientador: Domingos Sávio Pimentel. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um Jovem Poeta**. Tradução: Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **D. Quixote de La Mancha**. Tradução: Sérgio Molina. São Paulo: Editora 34, 2023.

SANCHEZ, Glaucia Vargas. **Inglês como Língua Franca e a Produção de Atividades Didáticas para o Ensino Fundamental na Escola Pública**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarissa Menezes Jordão. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022.

SEIDHOLFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford University Press, 2011.

SG-GLOBAL BLOG. **O que os dados revelam sobre os imigrantes nos EUA**. Blog SG Global Group. 30 jan. 2025, Disponível em: <https://blog.sgglobal.group/dados-imigrantes-eua/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SIFAKIS, N. **ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education**. *Journal of English as a Lingua Franca*, Berlin, v. 3, n. 2, p. 317-335, 2014.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorias construídas em uma experiência com o PIBID**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2010.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado**. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michelle Salles. (orgs). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes**. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 19, n. 44, pp. 93-113, dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Materiais de Ensino de Inglês para a Educação Básica Brasileira: há espaço para uma prática sensível ao inglês como Língua Franca?**. Salvador: Estudos Linguísticos e Literários, nº 65, pp. 118-146, 2020.

SPEAKT. *Professional Translation Services*. **Top 10 Languages Used On the Internet for 2025**. United Kingdom: 7 jan. 2025. Disponível em: <https://speakt.com/top-10-languages-used-internet/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

U.S.A. **Designating English as the Official Language of The United States**. Washington - DC: *The White House*, 01 mar. 2025. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/03/designating-english-as-the-official-language-of-the-united-states/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

## APÊNDICE A - Questionário inicial

1. O que você costuma fazer no seu tempo livre?
2. O que você mais gosta na língua espanhola (músicas, filmes, a língua em si, jogos etc.)?
3. Explique o porquê da sua resposta anterior. Por exemplo, se gosta de músicas, quais músicas, quais cantores etc.
4. Você costuma usar a língua espanhola no seu dia a dia? Descreva quando, em que situações.
5. Você usa o espanhol fora de sala de aula? Em que situações?
6. Você acha importante aprender espanhol? Porque?
7. Por que você decidiu estudar espanhol?
8. No geral, que tipos de exercícios/materiais são usados nas aulas de espanhol no CIL?
9. Na sua escola há aulas de espanhol? No geral, que tipos de exercícios/materiais são usados nas aulas de espanhol na sua escola?
10. Você encontra a língua espanhola em sua rotina? Se sim, como e onde?
11. Em que situações você acha que usará a língua espanhola?
12. Se você pudesse escolher UMA língua estrangeira para usar em viagens ao exterior (Alemanha, EUA, França, Itália, México entre outros), qual escolheria e porque?
13. Você já ouviu falar em Espanhol como Língua Franca (ELF)? Se sim, o que você considera ser ELF?
14. Você se sente confortável para conversar em espanhol? Justifique sua resposta.
15. Para você, como nossa primeira língua (português) pode influenciar a maneira como falamos uma segunda língua? Você acha que essa influência é útil/positiva ou ruim/negativa? Justifique sua resposta.

## APÊNDICE B - Questionário final

1. Você se sente à vontade para usar o espanhol nas aulas?
2. Você se sente à vontade para usar o espanhol fora da sala de aula?
3. Para você, como foi a atividade em grupo “Cultura para mi es...” e ter que conversar com os colegas em espanhol sobre a montagem do cartaz?
4. Sobre nossas aulas, qual(is) atividade(s) você mais gostou e porque?
5. Sobre nossas aulas, o que você gostaria que tivesse sido diferente?
6. Por que é importante aprender espanhol para você?
7. Além do CIL, você tem contato com o espanhol em outros espaços, por exemplo, nas redes sociais, na Netflix, no Spotify etc.?
8. Diga em quais espaços, além do CIL, você costuma ter contato com a língua espanhola.
9. Você sabe o que é Espanhol como Língua Franca? Se sim, explique:
10. Você se considera um falante fluente de espanhol? Por que?
11. Você acha que conhecer outro idioma e outras culturas, muda nossa forma de ver o mundo? Por que?
12. Você considera que ao estudarmos espanhol, devemos também estudar as culturas dos países que tem espanhol como língua materna? Por que?
13. Para você, a cultura de um país inteiro pode ser representada de maneira singular por uma só prática, uma só festa, uma só tradição, um único esporte, um único ritmo de música etc.? Por que?
14. Você acha que é possível aprender língua espanhola falando de sua própria cultura brasileira? Por que?
15. Para você, o espanhol pode ser uma ponte entre pessoas de diferentes línguas maternas, como, por exemplo, um brasileiro e um japonês?
16. O que você estudou sobre cultura nas aulas e como isso pode te ajudar a interagir com outras pessoas em espanhol?