

FLÁVIO REGINALDO PIMENTEL
JAIRO DA SILVA E SILVA
WELLINGSON VALENTE DOS REIS
ORGANIZADORES

ENSINO DE ESPANHOL

NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

HISTÓRIAS,
EXPERIÊNCIAS E
PERSPECTIVAS

 editora
itacaiúnas


**INSTITUTO
FEDERAL**
Pará

**FLÁVIO REGINALDO PIMENTEL
JAIRO DA SILVA E SILVA
WELLINGSON VALENTE DOS REIS**
ORGANIZADORES

ENSINO DE ESPANHOL

NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

**HISTÓRIAS,
EXPERIÊNCIAS E
PERSPECTIVAS**

Editora Itacaiúnas
Ananindeua - Pará
2020

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel - Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera - Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros - Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto - Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum - Universidade Federal do Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane - Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa - Universidade do Minho, Portugal

Ofelia Pérez Montero - Universidad de Oriente- Santiago de Cuba, Cuba

Editora chefe: Viviane Corrêa Santos - Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e webdesigner: Walter Luiz Jardim Rodrigues - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deividy Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

© 2020 por Flávio Reginaldo Pimentel, Jairo da Silva e Silva e Wellingson Valente dos Reis (Orgs.)

© 2020 por Vários autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Editoração eletrônica e capa: Walter Rodrigues

Preparação e organização de originais: Deivid Edson

Bibliotecário: Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E59	Ensino de Espanhol no Instituto Federal do Pará [recurso eletrônico] : histórias, experiências e perspectivas / Claudiane da Silva Ladislau ... [et al.] ; organizado por Flávio Reginaldo Pimentel, Jairo da Silva e Silva, Wellingson Valente dos Reis. – Ananindeua, PA : Itacaiúnas, 2020. 172 p. : il. ; PDF ; 4,47 MB. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-88347-18-8 (Ebook) DOI: 10.36599/itac-ed1.024 1. Língua espanhola. 2. Ensino. 3. Instituto Federal do Pará. I. Pimentel, Flávio Reginaldo. II. Silva, Jairo da Silva e. III. Reis, Wellingson Valente dos. IV. Título.
2020-2079	CDD 460 CDU 811.134.2

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Língua espanhola 460
2. Língua espanhola 811.134.2

A nuestras/os compañeras/os, profesoras/es de español

*Cuando pierda todas las partidas
Cuando duerma con la soledad
Cuando se me cierren las salidas
Y la noche no me deje en paz*

*Cuando sienta miedo del silencio
Cuando cueste mantenerse en pie
Cuando se rebelen los recuerdos
Y me pongan contra la pared*

*Resistiré
Erguido frente a todo
Me volveré de hierro para endurecer la piel
Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte
Soy como el junco que se dobla
Pero siempre sigue en pie*

*Resistiré
Para seguir viviendo
Soportaré los golpes y jamás me rendiré
Y aunque los sueños se me rompan en pedazos
Resistiré, resistiré*

*Cuando el mundo pierda toda magia
Cuando mi enemigo sea yo
Cuando me apuñale la nostalgia
Y no reconozca ni mi voz*

*Cuando me amenace la locura
Cuando en mi moneda salga cruz
Cuando el diablo pase la factura
O si alguna vez me faltas tú*

*Resistiré
Erguido frente a todo
Me volveré de hierro para endurecer la piel
Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte
Soy como el junco que se dobla
Pero siempre sigue en pie*

*Resistiré
Para seguir viviendo
Soportaré los golpes y jamás me rendiré
Y aunque los sueños se me rompan en pedazos
Resistiré, resistiré
(Resistiré - Dúo Dinámico).*

#FicaEspanhol! Resistiremos!

A nuestras/os alumnas/os

No tengo que ser yo el que te diga que el confinamiento continúa y que parece que va para largo, ya lo sabes y ya lo sufres. Para nadie es fácil y sé que para ti menos. Cuando se tiene la vida en los labios, cuando se tienen tantas ganas de volar, cuando soñabas con ese viaje con todos tus compañeros, cuando se estrena la libertad cada día y cuando se desean vivir experiencias cada noche, estar encerrado en casa no es fácil. Solo te puedo decir que lo estás haciendo muy bien. Realmente bien.

Cuando cada día os oigo en la pantalla del ordenador, cuando recibo vuestras reflexiones sobre la libertad y cuando cumplís en la entrega de todo lo que los profesores proponemos solo puedo sentir orgullo de vosotros. Sí, no sé si alguien te lo está diciendo, si te sirve te lo digo yo: lo estás haciendo muy bien.

Entendiste muy pronto el mensaje repetido de que no estábamos de vacaciones y que las clases continuaban con normalidad, es verdad, pero que no te engañen, esto no es normal. Las clases no continuaban con normalidad, que los profesores te mandemos una lista interminable de tareas (sé que te está resultando agobiante) no quiere decir que estemos enseñando, mucho menos significa que estemos educando. Sé que las circunstancias de cada uno de vosotros son muy diferentes, vuestro acceso a la tecnología, vuestras situaciones familiares, vuestros hogares... no os agobiéis, esta lista de tareas no es ahora lo más importante. Aceptad cada uno vuestra situación y sacad lo mejor de vosotros mismos como en tantas ocasiones os he visto hacer.

Es un tiempo privilegiado para aprender, no precisamente matemáticas, física, literatura o latín sino para aprender grandes lecciones importantes que, tal vez, pasan desapercibidas en las clases presenciales por el agobio del «temario oficial». Es un tiempo privilegiado para educar la paciencia, sé que te cuesta mucho; admirar la solidaridad del ser humano, todo el mundo está sacando lo mejor de sí mismo y esta me parece la mejor orientación académico-profesional que puedes recibir; entender la verdadera libertad; vivir con menos cosas; pensar mucho; entender lo importante que son las clases, quién te iba a decir a ti que estabas deseando volver al instituto del que tantas veces dijiste que te querías ir y no volver; entender y valorar la utilidad de las redes sociales como herramienta de relación y aprendizaje, no olvides que somos relación... seguro que tú puedes continuar esta lista de aprendizajes.

Los balcones se han convertido en escenarios improvisados para el mundo donde se aplaude, se canta, se recita, se interpreta música, se homenaja, se vibra...y ahí también estás tú. Las calles se llenan de aplausos y ruido de sirenas que emocionan. ¿No te parece esto una lección magistral?

Al final ha tenido que ser un virus y no un filósofo, como yo pensaba, quien nos remueve la conciencia y nos enseñe qué es la vida, su significado más profundo y su verdadera esencia. Cuando salgamos de nuestras casas, que hoy son más que nunca nuestras «cavernas», será otra la realidad que nos encontremos, más verdadera, más humana, más real, más viva. De esta saldremos siendo mejores, sabiendo qué es el bien, la belleza y la verdad.

Un abrazo. Habrá primavera¹.

¹ “Habrá primavera”: La emotiva carta de un profesor español a sus alumnos sobre aprender en tiempos de pandemia y aislamiento. Disponible en: <https://bit.ly/3igNEAK>. Acceso en: 29 jun. 2020.

Sumário

Apresentação	9
I - Ensino da língua espanhola em um curso de extensão: Uma experiência no IFPA-Campus Itaituba.....	12
Ester Dias de Barros	
II - O Ensino de espanhol e as relações internacionais: breves reflexões para uma Política de Internacionalização no Instituto Federal do Pará	24
Flávio Reginaldo Pimentel	
III - Desafios para o ensino-aprendizagem no contexto de pandemia: a temática “la pandemia del nuevo coronavirus” no ensino de ELE no IFPA-Campus Abaetetuba	40
Francelina Barreto de Abreu Jairo da Silva e Silva	
IV - Técnicas teatrais no ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE) no curso de Guia de Turismo do IFPA-Campus Santarém	59
Gleid Ângela dos Anjos Costa Dayse Rodrigues dos Santos	
V - O ensino-aprendizagem de ELE através de projetos interdisciplinares: o caso da <i>Mostra Cultural Integrada de Múltiplas Linguagens</i> no IFPA-Campus Abaetetuba	78
Jairo da Silva e Silva Claudiane da Silva Ladislau	
VI - A história do espanhol no IFPA-Campus Belém: um relato de experiência a partir de reflexões e desafios	92
Nanci Cartágenes	

VII - El uso de la tecnología móvil para un aprendizaje autónomo del español.....	111
Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira	
VIII - O potencial didático-pedagógico das tirinhas de jornal no ensino-aprendizagem de espanhol no IFPA-Campus Óbidos	121
Viviane Riedner Maria Elena Pires Santos	
IX - A importância da disciplina espanhol no ensino médio do IFPA	139
Wellerth Mendes Ribeiro	
X- Bachata na aula de ELE: Uma experiência participativa	151
Wellingson Valente dos Reis	
Sobre as autoras e os autores	168

APRESENTAÇÃO

*Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta es mi cordillera
Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria no quiere a su madre
Soy américa latina
Un pueblo sin piernas pero que camina
(Latinoamérica - Calle 13).*

Conscientes da dimensão de colonialidade, inerente ao conceito de América Latina, e as formas de desrespeito a ele vinculadas, nosso objetivo é acima de tudo o de resistir e de sustentar a bandeira do ensino do Espanhol em todas as instituições de ensino no Brasil, para que assim possamos ser capazes de contemplar a diversidade de povos, histórias, lutas políticas e modos de vida que habitam o nosso continente.

A nossa espinha dorsal para isso é a língua espanhola, língua falada em todo o vasto território de colonização espanhola que forma a América Latina, e entre tantos países hispânicos, está localizado o Brasil, país de colonização portuguesa, porém com profundas raízes históricas, étnicas, culturais e políticas que se assemelham e se relacionam aos povos hispano-americanos.

Além disso, o Brasil é membro da América Latina, parte de um todo, a singularidade em meio à pluralidade. Porém, os brasileiros, no geral, ainda insistem em não reconhecer sua identidade latino-americana, afastando e até mesmo repudiando suas origens comuns.

De acordo com Arnoux (ARUGUETE; SHIJMAN, 2012), a única maneira de consolidar a integração política na América é por meio da integração linguística. Nessa relação, as línguas são elementos essenciais, afinal, é por meio delas que se dá a comunicação e demais formas de interação; e nesse livro, através de seus dez capítulos, professores dos diversos Campi do Instituto Federal do Pará (IFPA) trazem suas histórias, experiências e perspectivas para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) afim de integrar os alunos da instituição com a língua espanhola, para que o ensino desta língua desperte neles a sua identidade latina.

Pensar a diversidade cultural na América Latina e Caribe, é entender o que o Édouard Glissant (2005) aponta que a partir de uma poética da diversidade e da relação, os vários elementos culturais se “crioulizam” no continente, formando um todo “imprevisível”. O Diverso é a indicação de que toda cultura é heterogênea e se forma no contato necessário e fundamental com outras culturas. Este Diverso na “Totalidade-mundo” é a perspectiva abordada pelo escritor martinicano de que “o mundo se criouliza” (Glissant, 2005).

Portanto, os fenômenos de crioulização são importantes pois permitem novas abordagens da dimensão cultural das humanidades no continente, isso passa pela recomposição da paisagem cultural existente. Para Glissant (2005), “a crioulização supõe que, os elementos culturais colocados em presença uns dos outros devam ser obrigatoriamente “equivalentes em valor”. (GLISSANT, 2005, p. 20-21).

Da mesma forma, Néstor Garcia Canclini (2008), traz a perspectiva do hibridismo cultural ocorrido nas Américas. Para o sociólogo argentino, a hibridez

ocorre a muito tempo dentro de largos processos históricos de ocupação, emancipação e modernização. Para Canclini (2008) a América Latina passa por uma abrupta interpenetração e coexistência de culturas, advindas das mais variadas partes do mundo. Muitos processos de formação cultural ocorridos desde o século XVI dão conformação a uma “mesclagem cultural”. São elementos simbólicos e que fazem parte de toda a gama cultural dos países latino-americanos.

Teóricos como o cubano Fernando Ortiz e o uruguaio Ángel Rama (apud REIS, 2005, p. 465-488.) também apontam para a necessidade de pensar e entender os processos de diversidade cultural na América Latina a partir dos processos históricos, mas com foco ao “lugar” de onde sai a voz narrativa das identidades que constituem o continente americano. Portanto, a grande heterogeneidade cultural, também encontrada nos pressupostos teóricos do peruano Cornejo Polar (2000, 2003) deve ser levada em conta. Pensar no ensino de idiomas, particularmente da língua espanhola, é preciso levar em conta que a língua faz parte de todo esse emaranhado de representações simbólicas e significação cultural que o próprio aprendizado do idioma traz consigo.

Para isso, os artigos em questão, abordarão desde aspectos conceituais e teóricos sobre a importância de se ensinar espanhol no ensino médio e a relação desse ensino com as políticas de internacionalização no IFPA. Vários artigos abordarão a relação do ensino-aprendizagem de línguas; seja pelo viés da Linguística Aplicada, no uso de tirinhas ou de projetos interdisciplinares; seja no ensino de línguas para fins específicos, como o caso do uso do teatro para o curso de Guia de Turismo ou até mesmo, o tão importante tema na atualidade, os usos das Tecnologias da informação e comunicação (TIC’S) nas aulas de ELE, incluindo uma experiência no atual cenário de pandemia de Covid-19 que passamos em 2020.

O livro ainda traz um artigo que narra a história do ensino de espanhol no IFPA-Campus Belém e dois textos que refletem sobre o ensino de ELE voltados às práticas extensionistas: um demonstrando o trabalho docente no ensino de espanhol como curso de extensão, o outro mostrando um projeto de extensão sendo executado como forma de auxiliar na aprendizagem em sala de aula, destacando os aspectos de identidade e cultura de um país, República Dominicana, por meio da música.

Estes textos, demonstram que mesmo após a revogação da lei 11.161/2005, o ensino de espanhol no IFPA resiste as várias tentativas de acabar com o ensino da língua na Instituição, e resistimos porque somos América Latina, mesmo às vezes, esquecendo e não se identificando como tal e trazendo a hegemonia ibérica para a sala de aula, somos América Latina e ser América Latina é ter como o nosso norte, o Sul, porque somos *Un pueblo sin piernas, pero que camina*.

Uma excelente leitura a todas e a todos!

Flávio Reginaldo Pimentel
Jairo da Silva e Silva
Wellingson Valente dos Reis
Organizadores

Referências

ARUGUETE, Natalia; SHIJMAN, Bárbara. “A linguística é fundamental para a intergração regional”, afirma Elvira Arnoux. Entrevista com Elvira Arnoux [12 set. 2012]. *IHU On-line Revista Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo. Disponível em: <https://bit.ly/3eKURHm>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 [...]. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Seção I, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2Vw0SzV>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Trad. de Heloisa Pezza Cintrão, Ana Rodrigues Lesa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino-americanos, I).

CORNEJO POLAR, Antonio. *Escribir en el aire*. Lima. CCELACP-latinoamericana Editores. 2ª ed. 2003.

CORNEJO POLAR, Antonio. *O condor voa: literatura e cultura latino-americanas*. Organização de Mario J. Valdés. Trad. de Ilka Valle de Carvalho. Belo Horizonte: UFMG, 2000. (Col. Humanitas).

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. de Enilce do Carmo Albuquerque Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

MARTÍNEZ, Eduardo Cabra; JOGLAR, René Pérez. Latinoamérica. In: Calle 13. *Entren los que quieran*. Miami: Sony Music Latin (SML), 2010. Faixa 7. CD.

REIS, Livia Maria de Freitas. Transculturação e Transculturação Narrativa. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org). *Conceitos de literatura e cultura*. Niterói: Editora da UFF, 2005. p. 465-488.

**ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CURSO DE EXTENSÃO:
UMA EXPERIÊNCIA NO IFPA-CAMPUS ITAITUBA**

Ester Dias de Barros¹

RESUMO: O presente relato de experiência refere-se a um projeto de extensão “Espanhol Básico I” ofertado para a comunidade itaitubense, no Instituto Federal do Pará (IFPA)-Campus Itaituba. Trata-se de um projeto ofertado pelo CENI – Centro de Idiomas do IFPA, realizado nos meses de março, abril e maio de 2019, totalizando 40 horas relógio. As aulas foram ministradas em 10 (dez) encontros presenciais, tendo duração de 4 horas cada encontro. O curso ofertado teve o intuito de possibilitar a comunidade itaitubense noções básicas da língua espanhola, a partir das habilidades da expressão oral, expressão escrita, compreensão escrita e compreensão auditiva. No decorrer do curso foram utilizados diferentes métodos de ensino, visando o desenvolvimento das habilidades supracitadas. Os conteúdos trabalhados tiveram por base as exigências do nível A1 do *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, na tentativa de o aluno compreender e utilizar expressões frequentemente utilizadas no cotidiano, assim como frases simples destinadas a satisfazer suas necessidades imediatas. Ressalta-se a aplicação de um questionário no início e no final do curso, através do qual foi possível perceber as expectativas iniciais dos alunos na primeira aula, a aquisição de competências linguísticas aprendidas no decorrer do curso (a partir de atividades de expressão escrita, expressão oral, compreensão escrita e compreensão oral), bem como a satisfação pela oportunidade de realizar um curso gratuito. Tais dados reforçam a grande importância e relevância das ações desenvolvidas pelo IFPA-Campus Itaituba, o qual firmou mais uma vez o compromisso com a comunidade itaitubense.

Palavras-chave: Projeto de extensão; Língua Espanhola; Comunidade itaitubense.

1. Introdução

O ensino da língua espanhola tem sido alvo de inúmeras discussões no Brasil, principalmente porque atualmente ela é uma matéria extracurricular, nos currículos da maior parte das escolas brasileiras. Embora o contexto deste relato de experiência não seja fronteiriço (o que tem suscitado muitas preocupações,

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Itaituba, atualmente cedida para o Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Curitiba. Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: ester.barros@ifpa.edu.br.

principalmente por parte de professores, linguistas), é importante destacar a necessidade de políticas linguísticas de valorização do espanhol, na tentativa de evitar o mito da não-necessidade de aprender o espanhol porque não é muito diferente do português.

Atualmente, o espanhol consta no currículo do ensino médio técnico, por exemplo apenas como uma disciplina opcional. A não-obrigatoriedade do espanhol, colocando-o como uma matéria extracurricular, evoca a necessidade da criação de centros de línguas estrangeiras, visando ofertar a comunidade interessada, o ensino de uma língua estrangeira (LAGARES, 2013). Graças a essa política linguística que exclui o espanhol como disciplina obrigatória, muitos alunos priorizam cursar as matérias tida como “indispensáveis” (obrigatória) para a sua formação. No ensino médio integrado ao curso técnico, por exemplo, alguns alunos optam por cursar a disciplina optativa, mas no decorrer do curso passa dar maior atenção às disciplinas consideradas “mais importantes”, como é o caso das disciplinas técnicas e outras de base comum que também são obrigatórias.

Tal realidade tem suscitado significativos debates entre os professores de língua espanhola no Brasil. Recentemente, foi possível observar divulgação constante de cartazes com a frase “fica espanhol”. Nesta frase, reconhece-se a necessidade de uma política linguística de valorização do espanhol, haja vista o apagamento da disciplina nas escolas brasileiras, o que dificulta, inclusive, a formação/qualificação de professores, já que muitos professores de espanhol com formação não atuam na área, o que resulta um campo de trabalho carente de profissionais qualificados. Isso porque, a não-obrigatoriedade do espanhol reforça a ideia do prestígio linguístico atrelado a questões de ordem comercial e socioeconômica, dando lugar a hegemonia da língua inglesa, por exemplo, como língua do capitalismo mundial, passando a ser identificada como ‘língua estrangeira moderna’ de fato (LAGARES, 2003).

Sabe-se que a questão do ensino do espanhol é complexa e qualquer tentativa de explicar todas as nuances que o envolve, corre o risco de cairmos no tão temido reducionismo. Longe de discorrer sobre todas as questões que

envolvem o ensino do espanhol, o presente trabalho consiste em relatar uma experiência de um projeto de extensão “Espanhol Básico I” ofertado para comunidade itaitubense, no Instituto Federal do Pará (IFPA)-Campus Itaituba. Convém destacar que o curso foi ofertado pelo CENI – Centro de Idiomas do IFPA, e visou desenvolver as quatro habilidades para o conhecimento da língua espanhola – conversação, compreensão oral, leitura e escrita, em nível básico.

O objetivo do curso foi possibilitar desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico através de estruturas linguísticas e funções elementares da comunicação em língua espanhola, através da prática de expressão oral e escrita, além da introdução às culturas de língua espanhola, ao estudo lexical e às práticas de conversação.

2. Pressupostos teóricos

O ensino-aprendizagem de língua(s) é a preocupação de muitos estudiosos, entre os quais destacamos os linguistas e linguistas aplicados, sob as diversas perspectivas teóricas. Seja de cunho mais subjetivo, a nível inconsciente (sobretudo com as contribuições da análise de discurso na interface com a psicanálise) seja sob uma perspectiva da psicologia cognitiva (aqui podemos pensar nas contribuições de Krashen (1987) ancorado nos estudos de Piaget e Vygotsky). Independentemente da corrente teórica a qual nos filiamos para pensar o ensino do espanhol, o ponto central é que a dicotomia dessas teorias pode acabar esvaziando as discussões sobre esse processo de ensino de línguas.

Sabe-se que o ensino do Espanhol no Brasil se esbarra em inúmeras questões, entre as quais podemos mencionar as políticas linguísticas, tema que tem sido alvo de discussões por muitos docentes de espanhol em várias partes do país. Nessa direção, muitas foram as reformas efetuadas no sistema educativo brasileiro visando à inclusão do Espanhol como língua estrangeira (LE).

Essa reflexão inicial nos direciona para os seguintes questionamentos: seria muita pretensão buscar pontos de proximidades e distanciamento entre as

teorias supracitadas? Talvez demandasse muitas pesquisas, mas no dia a dia na sala de aula há situações que extrapolam os estudos realizados por uma única corrente teórica, o que implica necessidade de buscar contribuições provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Essa dinâmica oferecida ao professor todos os dias, possibilita compreender melhor as nuances atreladas ao ensino de línguas. Sendo assim, neste relato de experiência não é possível deixar de lado a contribuição desse curso para minha formação continuada.

Na realidade, essa formação continuada não acontece somente quando estamos lecionando em um curso de línguas, essa prática ocorre na sala de aula todos os dias, mas o fato de ser um curso direcionado para público externo, faixa-etárias bem diversificadas e em caráter semi-intensivo (4 horas relógio consecutivas -mesmo sendo uma vez por semana), há maior interação entre professor-aluno. No dia a dia isso não acontece. Geralmente o ensino do espanhol é uma disciplina optativa, portanto, ofertada em contra- turno, sendo uma hora/aula (corresponde a 50 minutos de aula) ou 2 horas/aulas (1 hora e 40 minutos de aula). O fato do curso ter sido ofertado em 4 horas relógio viabilizou maior interação e como consequência, as práticas reflexivas sobre o processo de ensino- aprendizagem tornam-se mais recorrentes.

Sobre a relação teoria e prática, Coracini e Bertoldo (2003, p.14), pontuam que “não há prática que não carregue em seu bojo concepções teóricas nem teoria que não passe por um processo de transformação no contato com a prática; em vez de teoria ou prática, preferimos falar de teoria e prática, como uma rede complexa, heterogênea e conflituosa”. Sob esse ponto de vista, torna-se importante destacar a necessidade de olhar para o ensino de línguas considerando as múltiplas áreas do conhecimento linguístico, não deixando de lado, por exemplo, as contribuições das escolas estruturalistas, gerativistas, funcionalistas e, ainda, os estudos sobre o discurso. Tais campos de conhecimentos corroboram para olharmos o ensino de língua estrangeira de modo a não privilegiar uma corrente teórica em detrimento de outra.

3. Relato de Experiência

Trata-se de um projeto de extensão ofertado pelo CENI – Centro de Idiomas do IFPA, realizado nos meses de março, abril e maio de 2019, totalizando 40 horas relógio. As aulas foram ministradas em 10 (dez) encontros presenciais, tendo duração de 4 horas cada encontro. O curso ofertado teve o intuito de possibilitar a comunidade itaitubense noções básicas da língua espanhola, a partir das habilidades da expressão oral, expressão escrita, compreensão escrita e compreensão auditiva. No decorrer do curso foram utilizados diferentes métodos de ensino, visando o desenvolvimento das habilidades supracitadas.

Foram ofertadas 30 vagas no geral, sendo 15 para o público interno e 15 para o público externo. O número de vagas não foi maior por entendermos que é preciso trabalhar as quatro habilidades linguísticas e um número maior de alunos poderia comprometer o processo de ensino-aprendizagem. As inscrições do curso de extensão ‘Espanhol básico I’ foram realizadas no site da instituição do dia 20 a 25 de fevereiro de 2019. No total, foram 515 (quinhentos e quinze) inscritos, de diferentes faixas etárias (entre 15 a 65 anos). As inscrições foram abertas para toda a comunidade itaitubense, tendo grande veiculação nas mídias digitais, entre as quais destacamos a imprensa local (as quais possui significativa audiência nos canais de comunicação), site institucional, entre outros.

3.1 A metodologia

Os conteúdos trabalhados tiveram por base as exigências do nível A1 do “Marco común europeo de referencia para las lenguas”, na tentativa de o aluno compreender e utilizar expressões frequentemente utilizadas no cotidiano, assim como frases simples destinadas a satisfazer suas necessidades imediatas. Embora o objetivo do curso fosse trabalhar com as quatro habilidades linguísticas, os exercícios de preencher lacunas (viés mais estruturalista) eram vistas pelos alunos como “ideais”.

Ressalta-se que as atividades de *tradução* (passar o texto do espanhol para o português) e *versão* (passar o texto do português para o espanhol), foram as atividades preferidas pelos alunos. Foi possível constatar essa afirmação através tanto da observação em sala de aula quando na aplicação do questionário no último dia do curso. Além dessas, as atividades de *ditado* (com foco na estrutura da língua espanhola e da consciência fonológica) eram atividades que despertavam muito entusiasmo por parte dos alunos, principalmente no momento da correção, quando eles viam no quadro a grafia correta das palavras. Nesses momentos de correção, também foi possível observar expressões de espantos e comemorações, oscilando entre o “acerto” e “erro” na expressão escrita do espanhol.

Atividades que envolviam músicas (consistia em “rellenar los huecos” de acordo com o que escutavam, também foram muito eficientes. Nas aulas seguintes os alunos faziam associações de um termo/ ‘vocablo’ que tinha visto na letra de músicas estudada. Além disso, demonstraram interesse em conhecer mais sobre os cantores, bandas de músicas e aspectos culturas dos países dos artistas. Com essas atividades, as aulas eram bem dinâmicas e muitos alegavam que não viam o tempo passar. A proposta de trabalhos com músicas foi significativa para todos os alunos entrevistados no final do curso. Muitos alegaram que escutavam durante a semana a música trabalhada em sala de aula.

A cada aula os alunos receberam um material impresso constituído de questões baseadas no livro didático “Sentidos en lengua española”, das autoras Luciana Freitas e Elzimar Goettenauer, “Síntesis curso de lengua española”, do autor Ivan Martins e “Código ELE 1 (A1)”, de María Ángeles Palomino. Além do apoio dos livros supracitados, foram utilizadas questão elaborada pela própria docente que ministrou o curso e ainda questões disponibilizadas em sites disponibilizados pelo Instituto Cervantes, entre outros.

Convém destacar que durante as aulas, os exercícios mais estruturais eram adaptados para uma atividade que exigiam interação entre os alunos, momento em que sentiam mais dificuldades. Alguns alunos apresentaram

muita dificuldade na expressão escrita. A partir da atividade diagnóstica (aplicada no primeiro dia de aula) e na última, foi possível perceber que os alunos que apresentam mais dificuldades na escrita do espanhol eram os mesmo que apresentaram dificuldade na escrita da língua portuguesa, tanto na ortografia quanto na construção sintática das orações.

Um ponto relevante é que durante algumas aulas, tivemos a presença de um argentino (convidado de uma aluna que havia perguntado previamente sobre a possibilidade de um amigo argentino participar das aulas). Foi uma experiência interessante, pois os alunos puderam perceber melhor as variantes linguísticas (*acento*) e o uso do *voseo*. Posteriormente, puderam assistir um vídeo sobre variantes linguísticas do espanhol, momento em que foi possível perceber grande concentração e interesse por parte dos alunos.

Atividades de leitura em língua espanhola, foi uma estratégia muito interessante, pois alguns alunos se monitoravam para utilizar os fonemas da língua espanhola e conseguiam identificar os fonemas não correspondentes a grafia do espanhol. As atividades que exigiam interação/ comunicação oral, eram as atividades que os alunos mais se recusavam a fazer, esse era o momento dos “risos” e das afirmações “eu não sei falar espanhol”. A maior parte não gostava de expor para os demais colegas suas narrativas em espanhol, se sentiam à vontade apenas para dialogar com o colega ao lado.

Nesses momentos, eles eram alertados sobre a importância da prática, da necessidade de “correr riscos” de falar “errado” para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Os “risos” quando um aluno pronunciava alguma palavra utilizando um fonema não correspondente ao espanhol causava desconforto entre alguns alunos, os quais evitavam falar em espanhol. Identificando esse fato, a estratégia utilizada foi mencionar estudos linguísticos sobre ensino-aprendizagem de línguas, a partir das reflexões teóricas advindas da psicanálise freudo-laciana, principalmente sobre o ‘luto da língua’ - uma abordagem mais subjetiva- além das contribuições de Krashen (1987), sob um viés mais cognitivista.

Nesse momento, foi possível perceber interesse e compreensão por parte dos alunos. Atrair o conhecimento mais estrutural da língua com reflexões de cunho mais teórico foi uma experiência positiva. Ao mencionar sobre os diversos estudos linguísticos sobre o ensino de línguas, muitos demonstraram interesse pelo assunto, sugerindo, inclusive, leituras que pudessem realizar sobre o tema. Tal situação corroborou para repensar minha prática na sala de aula, pois há necessidade de compartilhar o conhecimento teórico na sala de aula. As teorias sobre o ensino de línguas não podem se restringir aos professores em formação inicial e/ou continuada.

O aluno ao tomar consciência da preocupação do professor com o ensino, aumenta ainda mais a confiança no processo de aprendizagem. Isso foi possível perceber durante as aulas no curso de Espanhol básico I, quando era relacionado alguns fundamentos teóricos com a solicitação de alguma atividade a ser desenvolvida em aula. Essa foi uma estratégia positiva identificada no grupo de alunos supracitado. Essa compreensão dos fatos, foi possibilitada no momento da aula. Faltou contemplar esse ponto no questionário, aplicado no último dia de aula. Com o objetivo de compreender como foram as aulas ministradas, as sugestões e dificuldades identificadas pelos alunos no curso de Espanhol básico I, foi aplicado na última aula o seguinte questionário:

Questionário aplicado no último dia do curso
1) ¿Cuáles fueron los puntos positivos del curso de Español básico I?
2) ¿Cuáles fueron los puntos negativos del curso de Español básico I?
3) ¿Cuáles tipos de actividades te gustó más hacer?
4) ¿En el curso de Español básico I fue posible tener nociones de la lengua española? () No. () Sí.
5) ¿Tenías contacto con la lengua española fuera del curso o solamente en el curso? () Sí. Tenía contacto con la lengua española fuera del curso. () No. Tenía contacto con la española sólo en el curso.
6) Para tí, ¿cuál es la importancia de estudiar español actualmente?
7) En tu opinión ¿cuál es principal responsable del aprendizaje de una lengua extranjera? () el material de estudio () el profesor de lengua () la motivación del alumno () la rutina de estudio () la identificación del alumno con la lengua extranjera Otras observaciones:_____
8) Sugerencias para que los próximos cursos de Español sean mejores:
9) ¿Cuál es tu mayor dificultad en la lengua española? () Hablar () Escribir () Leer () Escuchar
10) ¿Piensas en seguir estudiando la lengua española? () Sí. () No.
11) ¿Piensas en hacer otros cursos en IFPA? () Sí. ¿Cuáles?_____ () No.
12) ¿Cuál contenido del curso tuviste más dificultades?
13) ¿Cuál contenido del curso tuviste menos dificultades?

Além do questionário, os alunos fizeram uma folha de atividades, a qual foi possível observar o desempenho linguístico, principalmente na expressão escrita da língua espanhola. Um ponto que chamou atenção foi a preferência por atividades mais estruturais (exercícios de regras gramaticais). A maioria alegou que maior motivação em realizar o curso foi a oportunidade aprender uma língua nova língua, mencionando a carência de cursos de línguas gratuitos na região. Reforçaram a grande oportunidade que o IFPA tem oferecido à comunidade itaitubense, ao promover cursos de qualidade e sem custo para a população. Como mencionado, o curso foi integralmente gratuito, inclusive as impressões dos materiais.

Embora um curso de 40 (quarenta) horas tenha sido curto, foi trabalhado todos os conteúdos elementares do denominado nível A1. A expressão oral foi a habilidade menos trabalhada, o que implica necessidade de realizar o curso de Espanhol básico II com foco maior na conversação. A insegurança de falar na língua estrangeira também foi notada. Houve casos nítido de resistência ao utilizar a língua espanhola, identificada por uma recusa imediata inclusive, ao ser solicitado a repetição certas estruturas da língua espanhola. Cabe ressaltar que não eram todos os alunos que se envergonhavam e/ou resistiam a falar utilizando o espanhol, grande parte realizavam as tarefas com entusiasmo e dedicação.

O encerramento do curso foi uma festa com bingo, karaokê em espanhol, declamação de poesias de Mercedes Sosa e Pablo Neruda. Os discentes se organizaram e preparam diversos alimentos, os quais foram identificados com seus respectivos nomes em espanhol. Todas as bandeiras dos países que tem o espanhol como língua oficial, foram impressas e distribuídas para o público ali presente no encerramento. Foi possível observar ainda, alguns discursos de visitantes que foram prestigiar o encerramento do curso: “nossa, eu não sabia que o espanhol era falado em tantos países assim”; “que legal, esses países todinhos falam espanhol? É?”, ou ainda “nem sabia que ‘esse’ país falava espanhol”, entre outros. Esses discursos sinalizam a importância de momentos

como esses, popularizando a cultura hispânica, instigando a curiosidade sobre esses países.



O encerramento do curso de extensão também teve a participação dos alunos do 1º ano do Curso técnico de edificações (TE19), uma vez que é a única turma que cursava a disciplina optativa Espanhol. Eles tiveram uma pequena participação no encerramento do curso, declamando poesias e cantando uma música de Juanes (Para tu amor). Esse encontro tinha o objetivo de sociabilizar esses alunos e apresentá-los mais um pouco da cultura hispânica.



A pequena cerimônia de conclusão do curso teve a participação do diretor geral, o qual entregou o certificado para cada um aluno concluinte. Além disso, o coordenador de extensão, também esteve presente e auxiliou a entrega dos certificados.



As frases motivacionais espalhadas pelo auditório - local do encerramento do curso - foram lidas pelos alunos e visitantes. Chamou atenção o fato da curiosidade dos alunos procurarem o que estava escrito nos quadros, lendo em espanhol e traduzindo em voz alta. No total foram 22 porta-retratos com frases de motivação. Essa foi uma estratégia muito interessante, contribuindo para imersão na língua/cultura hispânica.

Considerações finais

A partir do exposto até aqui, torna-se possível afirmar que o objetivo geral do projeto de extensão foi alcançado. Sabe-se que aprender uma língua estrangeira envolve questões de diferentes ordens, o que nos impossibilita a reduzir apenas a questões de ordem metodológica. Isso porque, no processo de ensino-aprendizagem perpassam questões de ordem intersubjetivas, as quais são circunscrita pelo sujeito em sua relação (sempre ideológica) com a(s) língua(s).

Este curso de extensão foi, sem dúvida, uma das melhores experiências que tive no ensino de língua estrangeira. Talvez pelo fato da carência de oferta de cursos de extensão de línguas estrangeiras na cidade de Itaituba, os alunos demonstraram-se extremamente entusiasmados em aprender o espanhol. Confesso mesmo utilizando muitas metodologias diferentes, haja vista as quatro horas consecutivas (com apenas 15 minutos de intervalo depois das duas primeiras horas), essa experiência me possibilitou muitas pesquisas - revisões gramaticais, leituras teóricas - e ainda, um crescimento pessoal e muita satisfação, ao perceber que por meio deste curso de espanhol básico 1, os alunos também se realizaram como pessoas humanas, o que está "más allá" de toda e qualquer metodologia de ensino.

Talvez a motivação inicial para o curso tenha sido o certificado de 40 horas -o que é um grande atrativo pois são horas complementares e a grande maioria estavam cursando o ensino superior ou médio integrado, mesmo assim não há como dizer que não tenha sido transformador. Esses encontros semanais

reforçaram minha forte relação com a língua espanhola, demarcando o conforto e bem-estar ao assumir a posição de falante do espanhol. De algum modo, a relação aluno-professora nos transformou, capturando-nos no indissolúvel jogo provocado pela interação durante esses encontros, reforçando a ideia que relação sujeito-língua é tão intensa, que entre o estranhamento e familiaridade da língua estrangeira (HERRMANN, 2017) há a (trans)formação, não somente profissional, mas humana.

Referências

CORACINI, Maria José. A abordagem Reflexiva na Formação do Professor de Língua. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Orgs). *O Desejo da Teoria e a Contigência da Prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 305-327.

HERRMANN, Isis Del Grego. *A relação sujeito-língua estrangeira: efeitos de estranhamento e familiaridade*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KRASHEN, Stephen D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. PrenticeHall International.

LAGARES, Xoán Carlos. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane et. alii. (Org.). *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes/ALAB. 2013.

LUCAS, Patrícia; VESCOVI, Jéssica Paula; PENSIN, Taiana Grespan. Políticas linguísticas e o ensino de espanhol: a nova base nacional comum curricular e o apagamento. *Web-Revista Sociodialeto*, v. 9, nº 26, nov. 2018.

MAROCHI, Thaís Barbosa. O processo de escrita em língua estrangeira: algumas reflexões. In: *Anais do 5º Encontro do Celsul*, Curitiba-PR, 2003.

PINILLA, Raquel. La expresión oral. In: SÁNCHEZ, Lobato, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p. 879-898.

O ENSINO DE ESPANHOL E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: BREVES
REFLEXÕES PARA UMA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Flávio Reginaldo Pimentel¹

RESUMO: Este artigo pretende trazer breves reflexões sobre a importância das Relações Internacionais e o ensino de espanhol como língua estrangeira no âmbito do Instituto Federal do Pará/IFPA. Neste sentido, será considerado o que se entende por *Internacionalização*, enquanto conceito acadêmico e definido nos documentos oficiais que tratam das Relações Internacionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como nas Resoluções do IFPA. A partir desse entendimento, discutir como o ensino de língua estrangeira, em particular de língua espanhola, fortalece o tripé, ensino, pesquisa e extensão, como linha transversal a estes conceitos e consequentemente fortalece e dá visibilidade ao protagonismo do IFPA no que diz respeito à cooperação internacional, intercâmbios e parcerias com países e instituições que tenham como língua oficial o espanhol. É nessa perspectiva que este trabalho traz a reflexão de que o ensino de língua espanhola contribui de forma significativa para o fortalecimento do Instituto Federal do Pará, pois o Brasil está cercado de *países hispanohablantes*, que por sua vez, podem estabelecer parcerias nas diversas áreas de conhecimento e expertises que o IFPA possui. Quer se destacar também a capacidade institucional de considerar a grande diversidade cultural existente e a oportunidade de oferecer um ensino pautado no plurilinguismo intercultural. Para tanto, a busca de parcerias entre instituições e universidades para colaborações e intercâmbios entre servidores técnicos, docentes e discentes, se torna elemento fundamental no fortalecimento e efetivação da *Internacionalização* no IFPA.

Palavras-chave: Internacionalização; Ensino de Espanhol; Plurilinguismo; Diversidade cultural.

1. A criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

Em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, o presidente Nilo Peçanha criava dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. O objetivo dessa iniciativa era formar operários e contramestres a partir de um ensino focado nas

¹ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém. Doutorando em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). E-mail: flavio.pimentel@ifpa.edu.br.

habilidades e nas práticas para desempenhar ofícios manuais. Houve uma mudança na nomenclatura das Escolas de Aprendizes Artífices, que no final da década de 30, deu lugar aos chamados Liceus Industriais. Em 1942, surgiram as chamadas Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus Industriais, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, atualmente chamado de Ensino Médio. Celia Otranto (2010) nos apresenta que:

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional. (OTRANTO, 2010, p. 10).

Essa mudança foi significativa não somente pela nomenclatura, mas principalmente para que posteriormente os CEFETs pudessem ganhar o status de autarquias, passando a adquirir certa autonomia, preceito básico para o funcionamento dos atuais Institutos Federais. O ano de 2008 é considerado um marco para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Nesse ano, por meio da Lei nº 11.892/2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, nascendo dessa forma os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os Institutos Federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, mas de certa forma, equiparam-se às Universidades Federais, como demonstra o texto da Lei n. 11.892, Art. 7º, inciso VI, quando trata dos cursos a serem ministrados em nível superior, como cursos superiores em tecnologia, licenciaturas, bacharelados e engenharias, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Mesmo sendo criados a partir da transformação de antigas instituições profissionais, importante ressaltar que cada um desses novos institutos se adequou a realidade dos Estados, há nesse sentido uma inclinação natural para desenvolver uma educação voltada para ensino, pesquisa,

extensão, bem como a internacionalização presente nesses pilares da educação superior no Brasil.

2. O Instituto Federal do Pará e sua história

O IFPA foi criado por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Esta lei instituiu também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação. O capítulo II, seção I, inciso XX, estabeleceu que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e Marabá passassem a fazer parte de uma mesma instituição, o IFPA. Essas instituições, vinculadas agora ao IFPA, passaram para a condição de Campus.

Antes de ser como é atualmente, o IFPA passou por mudanças, assim como os vários institutos mais antigos da rede. Também foi criado por decreto do Presidente Nilo Peçanha em 23/09/1909 com o nome de “Escola de Aprendizes Artífices do Pará”, foi instalado em 1910, na Avenida Jerônimo Pimentel nº. 820. Compreendia o ensino primário, cursos de Desenho e oficinas de Marcenaria, Funilaria, Alfaiataria, Sapataria e Ferraria.

Em 1937 a Escola de Aprendizes Artífices do Pará recebeu a denominação de Liceu Industrial do Pará. Já em 1942, aprovada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Liceu recebe a denominação de Escola Industrial de Belém. Em 1959, a Escola Industrial de Belém transforma-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. No ano de 1966, a Escola Industrial de Belém passou a chamar-se Escola Industrial Federal do Pará - EIFPA, localizando-se na Rua Dom Romualdo de Seixas. Nesse período, a EIFPA, inicia sua atuação no Ensino Profissional em nível de 2º grau oferecendo os cursos técnicos de Edificações e de Estradas.

Ressalta-se que em 1967, um grande avanço ocorreu, a partir daquele ano “foram admitidas as matrículas de alunos do sexo feminino e criados os cursos de Agrimensura e de Eletromecânica” (BASTOS, 1988, p. 87). A denominação Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA) data de 1968 e coincide com a

instalação definitiva na sede atual do Campus Belém, situada na Avenida Almirante Barroso, 1155, bairro do Marco.

Com base no desenvolvimento da região e com o surgimento de novos polos de expansão industrial e agrícola no Estado do Pará, a ETFPA implantou, em 1987, as Unidades Descentralizadas de Ensino Técnico, a fim de atender às solicitações do mercado de trabalho nos municípios de Altamira, Marabá e Tucuruí. Através do Decreto expedido pelo MEC em 18 de janeiro de 1999 a antiga ETFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET /PA), com a finalidade de atuar no Ensino Médio, nos vários níveis e modalidades da educação profissional e da educação superior.

Em 2000, o CEFET/PA, amparado pelo Decreto Federal nº 2.406 de 27 de novembro de 1997, assume um novo desafio, implantar os primeiros cursos superiores em tecnologia. Atualmente o IFPA-Campus Belém oferta cursos de nível médio, na modalidade da educação profissional e tecnológica nas formas Integrada ao Ensino Médio e Subsequente; além de ofertar cursos superiores em tecnologia, bacharelados, várias licenciaturas, além da pós-graduação, nos níveis *lato sensu* e *stricto sensu*.

O relato histórico acima é importante para compreender a dimensão de como o Instituto Federal do Pará, vem se fortalecendo, enquanto instituição pública, desde de sua primeira criação e denominação em 1909 até os dias atuais. Ganhando notoriedade no âmbito local, regional, nacional e internacional. Para discorrer sobre a internacionalização, fez-se necessário abordar o aspecto histórico para compreender melhor a perspectiva das relações internacionais que se pode priorizar nos IFs.

3. A Internacionalização e sua importância nos IFs

Pode-se entender a internacionalização em uma instituição de nível superior como um processo no qual as dimensões culturais, linguísticas, políticas e educacionais estão interligadas ao tripé, ensino, pesquisa e extensão, o que justifica a existência da universidade e dos institutos federais. Nesse sentido, ela envolve o contato direto e indireto dos agentes educacionais com outros países e culturas, a partir das trocas de conhecimentos científicos e

tecnológicos. Acordos bilaterais entre diferentes países, interação entre os blocos econômicos mundiais e regionais, colocam a relevância de estabelecer parcerias entre as instituições brasileiras e as estrangeiras.

A internacionalização começou a se destacar na educação a partir da década de 1980 e é utilizada com diversos significados, tais como: a mobilidade acadêmica, os programas acadêmicos internacionais, a oferta de ensino para outros países por meio de arranjos, e também é vista como o crescente comércio da educação superior. (KNIGHT apud FERRARI, 2015). Não se pode negar que em um mundo cada vez mais globalizado, a competitividade e a disputa pelo conhecimento científico estão relacionadas às instituições de ensino superior, universidades e institutos. Há também um interesse econômico por trás disso, conforme apontado acima.

A internacionalização, portanto, ganha destaque no ensino superior nas duas últimas décadas como resultado de ações institucionais e um estudo sistemático mais aprofundado sobre o assunto. Por isso, pesquisadores de diversas instituições se debruçam sobre o tema e produzem livros, artigos e pesquisas sobre a internacionalização. Há uma mudança de mentalidade nos diversos setores que compõe a estrutura organizacional das instituições, fortalecendo e melhorando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Luciane Stallivieri (2017) aponta que a internacionalização pode ser considerada como uma manifestação transversal, que perpassa o tripé da educação superior, bem como alcança a gestão das instituições. Por isso, é importante que nas instituições tenham setores responsáveis por dinamizar e oportunizar os trabalhos e parcerias relacionadas à internacionalização. Vale destacar que em muitas universidades, públicas ou privadas, sempre há, uma pró-reitoria, um departamento, uma secretaria ou setor da instituição que cuida especificamente dos temas relacionados à internacionalização, isso pode ser considerado como um grande avanço.

A compreensão da internacionalização em uma instituição pública de ensino, em especial nos Institutos Federais (IFs) é importante, pois diante dos novos contextos que a educação brasileira enfrenta perante os processos de

globalização e integração, requer que os IFs não fiquem à margem dessas novas tendências mundiais. Inúmeros desafios surgem para a gestão pública educacional, pois as mudanças são constantes. Neste cenário de mundo globalizado, o conhecimento e a informação, ultrapassam fronteiras geográficas e linguísticas, o meio acadêmico ganha novas dimensões, fazendo que novas relações de produção de conhecimento e saberes sejam estabelecidas através da cooperação internacional entre as instituições de ensino.

Os Institutos Federais devem ampliar os horizontes na direção de uma nova adaptação cultural e social, diante do processo de internacionalização. Segundo Knight citado por Stallivieri (2019), a internacionalização é um “processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação”. (KNIGHT apud STALLIVIERI, 2019, p. 64). Por isso, torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando um diálogo entre culturas e línguas, permitindo a compreensão das diversidades e a troca de conhecimentos científicos e educacionais.

No que se refere aos IFs, tem-se o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), a que está vinculado o Fórum de Relações Internacionais (FORINTER) que foi criado em 2009. Assim como os demais fóruns, o FORINTER é um órgão de assessoramento das Câmaras Temáticas, compostos por um representante de cada instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, responsável pelas ações sistêmicas vinculadas ao tema.

De acordo com o documento do Fórum de Relações Internacionais (2009) já na sua introdução estabelece que:

Diante do novo contexto da educação pública do Brasil, e com a acentuação dos processos de globalização e integração regional nos mais diversos âmbitos, é fundamental a compreensão do papel das **Relações Internacionais** no que se refere à Educação Pública e, especificamente, à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. (FORINTER, 2009, p. 2, grifo nosso).

O papel que cumpre as Relações Internacionais é estratégico e importante dentro dos Institutos Federais, pois é a partir dela que se pode estabelecer políticas institucionais que tenham como objetivo impulsionar e redimensionar a internacionalização pois “torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da paz”. (FORINTER, 2009, p. 3).

Parece que há um consenso nos documentos oficiais sobre a questão da internacionalização e sua tarefa, pois se entende que os benefícios gerados quando se estabelecem parcerias são enormes, no sentido de que os discentes, docentes e técnicos administrativos possam participar de intercâmbios, bem como de “projetos de cooperação internacional que permitem um conhecimento mútuo em pesquisas, o desenvolvimento de tecnologias, sistemas de ensino e formação pedagógica”. (FORINTER, 2009, p. 3). Ademais da visibilidade internacional esperada, a internacionalização possibilita aos sujeitos que constituem a Rede Federal, o encontrar-se com o outro, o estrangeiro; ou seja, não apenas conhecer novas culturas, modos de vida, mas compreender a necessidade do respeito às pessoas de outras nacionalidades.

Um aspecto que chama atenção nos documentos institucionais é a relevância que o Brasil tem no continente Latino Americano. O país possui uma enorme fronteira com países de diversas culturas e produções acadêmicas e científicas de relevância, é importante compreender que:

No caso das dimensões continentais brasileiras, as relações internacionais representam um estímulo para compreender como a proximidade espacial convive com grandes diferenças relativas à formação histórica e à **composição sociocultural dos diferentes países e sub-regiões da América do Sul**. Para isso, é fundamental que sejam criados laços fronteiriços com os diversos países da região. No que tange a Educação Profissional e Tecnológica, é papel dos Institutos Federais promover a integração regional, desenvolvendo políticas específicas de cooperação e intercâmbio. (FORINTER, 2009, p. 3, grifo nosso).

A reflexão que nasce a partir dos próprios documentos oficiais ligados à internacionalização é que, para o Brasil, os Institutos Federais são indispensáveis para o fortalecimento e integração regional no continente americano. A exemplo disso, o *Tratado de Assunção* (1991) que foi assinado com países da América do Sul, também conhecido como MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Este tratado, não é só econômico, mas também político, cultural e plurilinguístico.

Este trabalho quer discutir qual o papel do ensino de idiomas, em especial o ensino do espanhol como língua estrangeira, no âmbito do Instituto Federal do Pará (IFPA), visto que a internacionalização deve estar em consonância com o fortalecimento e criação dos laços fronteiriços com países sul-americanos, que tem o espanhol como língua oficial.

4. O ensino de ELE no IFPA e sua importância para das Relações Internacionais

A língua espanhola está presente por quase toda América do Sul, América Central, na Espanha, além de Guiné Equatorial no continente africano. É também ensinada em alguns estados dos Estados Unidos. No mundo todo, são quase 400 milhões de pessoas que se comunicam em espanhol. O Brasil faz fronteira com sete países que falam espanhol, são eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Muitos nativos vivem e trabalham no Brasil, o que cria novas relações com esses países, principalmente nas regiões de fronteira, onde muitas vezes, um brasileiro trabalha no país vizinho ou um *hispanohablante* vem trabalhar do lado brasileiro, mas vive em seu país de origem.

No Brasil, o ensino de “línguas estrangeiras” está garantido em documentos oficiais que tratam da educação e seus sistemas educacionais. Na verdade, trata-se de um direito do aluno ter acesso a aprendizado de pelo menos uma língua estrangeira na sua grade curricular. No que se refere ao ensino de espanhol a partir da Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017 pela Lei nº 13.415/2017 que revogou a Lei nº 11.161/2005, também conhecida

como a “Lei do Espanhol”, o espanhol como língua estrangeira passa por um momento de dificuldades para sua oferta. Na referida reforma educacional aparece claro a opção por uma única língua estrangeira.

O papel importante que assume o ensino de espanhol foi deixado de lado em muitos sistemas educacionais e instituições educacionais. Diante dessa perspectiva um tanto desanimadora, a reflexão proposta por este trabalho é uma tentativa de ir na contracorrente e alertar que é preciso garantir uma educação pautada na diversidade cultural, em políticas plurilinguísticas que tenham como foco não só o aprendizado de “uma única língua estrangeira”, mas de várias línguas, entre elas o espanhol.

O ensino da disciplina Espanhol Língua Estrangeira (ELE) no IFPA, em particular no Campus Belém, foi implantado somente no ano de 2007, dois anos depois da promulgação da Lei 11.161/2005. Tal fato se deu por conta da real necessidade de preparar melhor os alunos dos cursos técnicos para o mercado de trabalho, bem como para o cumprimento da referida lei de oferta do espanhol como língua estrangeira no ensino médio. Silva Junior (2010) que discorre sobre a importância do ensino de espanhol, considerando a importância regional, aponta que:

Não podemos deixar de levar em consideração a importância da Língua Espanhola para nossos alunos com o advento do MERCOSUL, que além de proporcionar alianças políticas e econômicas entre alguns países vizinhos, gera um maior interesse turístico e cultural entre as culturas envolvidas. Além disso, políticas linguísticas também são adotadas entre Brasil, os países da América Hispânica e Espanha, a partir do momento em que a língua espanhola passa a ser ensinada. [...]. Da mesma maneira que para nós levar a aprendizagem do espanhol para nossos alunos é importante e essencial na sociedade globalizada que vivemos, para os demais latino-americanos, conhecer a língua portuguesa significa aumentar os horizontes culturais e linguísticos. (SILVA JUNIOR, 2010, p. 13).

Adotada essa perspectiva é oportuno perceber uma troca de conhecimentos, saberes, informações tanto em português quanto em espanhol. Em outras palavras, a internacionalização também se enquadra nesta troca, este intercâmbio de conhecimento, no sentido oficial, respeitando as

particularidades institucionais e garantindo a paridade nas assinaturas de convênios e parcerias. Retornando aos documentos do FORINTER (2009), nas linhas de ações, onde no item 5.1 que se refere ao MERCOSUL temos:

Relacionamento com instituições da América Latina e em especial com as do MERCOSUL:

Trabalhar as similaridades existentes entre os países da América Latina é um elemento importante para o avanço das ações de cooperação internacional. A maior facilidade de **comunicação com os povos de língua hispânica**, as semelhanças econômicas, os problemas sociais comuns e os aspectos culturais servem como facilitadores desse processo. Ademais, a aproximação com os países da América Latina é uma orientação constitucional, devendo ser implementada pelas instituições públicas. Mais especificamente, o relacionamento com as instituições dos países do MERCOSUL possui um caráter fundamentalmente estratégico. O desenvolvimento econômico e social da região garante a construção de um ambiente pacífico e igualitário na América do Sul, condicionantes para o alcance de uma integração regional bem sucedida. Para isso, deve-se ampliar os vínculos já existentes com as instituições atuantes, como o Setor Educacional do MERCOSUL. Essas instâncias produzem periodicamente planos de ação e desenvolvimento que podem servir de base para a atuação dos Institutos Federais. (FORINTER, 2009, p. 6, grifo nosso).

Percebe-se a importância do Brasil na região sul-americana, como protagonista em buscar o desenvolvimento regional, aliado à integração com os países que fazem parte do bloco, que ultrapassa os aspectos econômicos, mas se tornam aspectos sociais, culturais, humanos e linguísticos. Torna-se uma estratégia de fortalecimento para o governo brasileiro e conseqüentemente para os Institutos Federais (IFs) que concretizam ações nesse sentido. No ponto que se refere às estratégias para implementação do processo de internacionalização dos Institutos Federais (FORINTER, 2009), no item 6.8 está definido que o:

Fomento à prática de idiomas e de intercâmbio cultural em cada um dos IFs:

As relações internacionais se estabelecem por meio da comunicação em diversos idiomas. Por isso, **o conhecimento de línguas estrangeiras é fundamental**. Assim, é necessária a criação de Centros de Idiomas que possibilitem o

desenvolvimento de competências e habilidades nas línguas de maior interesse institucional, bem como o ensino de português para estrangeiros. Na organização desses Centros de Idiomas poderão ser estabelecidas parcerias com diversas instituições. (FORINTER, 2009, p. 8-9, grifo nosso).

Nota-se que a exceção do Brasil, todos os países fundadores do MERCOSUL (1991) são *hispanohablantes*, portanto há de se considerar este fator preponderante para o desenvolvimento de políticas públicas na região, e conseqüentemente nos Institutos Federais com a oferta do ensino de espanhol e também, de políticas vindas das Relações Internacionais, com a intenção de estabelecer e fortalecer laços, no que diz respeito a trocas de conhecimentos acadêmicos, técnicos, científicos, culturais e linguísticos.

João Sedycias (2005) afirma que:

De forma positiva, no contexto internacional, na América Latina, o Acordo de Constituição de um Mercado Comum do Sul - Mercosul, marca um começo que anima a integração dos países, com o objetivo de conjugar os esforços e de conquistar um espaço promissor no novo cenário econômico internacional. O êxito do MERCOSUL, não obstante, requer um esforço progressivo para fazer possível uma maior aproximação e entendimento entre os países membros. Neste sentido, o domínio de um idioma comum é de fundamental importância. (SEDYCIAS, 2005, p. 20).

O fortalecimento de uma política de internacionalização no âmbito do Instituto Federal do Pará, passa pelo fortalecimento da oferta do ensino de idiomas, em particular do espanhol, e que estaria vinculado também com a criação e fortalecimento dos Centros de Idiomas, órgão responsável para estabelecer parcerias e convênios com as instituições estrangeiras. Na Resolução nº 174/2017-CONSUP, de 25 de abril de 2017, que trata dos fundamentos, princípios e diretrizes das atividades de extensão no IFPA, tem-se a seguinte redação no Capítulo III, sobre os objetivos gerais das políticas de extensão, quando trata da internacionalização:

Art. 5º Os objetivos gerais da extensão salientam-se:

X. Coordenar o Centro de Idiomas do IFPA, norteando as ações da rede, em referência à **estratégia de internacionalização**, como intercâmbio internacional de estudantes e profissionais, em diversas áreas de conhecimento. (CONSUP, 2017a, p. 4).

Por sua vez, outro documento importante do IFPA sobre o tema, é a Resolução nº 175/2017-CONSUP, de 25 de abril de 2017, que vai dispor sobre a regulamentação e funcionamento do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, traz em seu Capítulo II, artigo 4º, que trata dos objetivos do Centro de Idiomas:

1. Nortear as ações da Rede Federal no que se refere às **estratégias de internacionalização e inclusão, por meio da oferta de cursos de línguas estrangeiras**, Língua Brasileira de Sinais- Libras, língua Portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros;
2. Capacitar os servidores e os discentes em **uma ou mais línguas adicionais**, visando à mobilidade e atendimento acadêmico e à cooperação internacional (transferência de tecnologia, pesquisa, produção acadêmica, desenvolvimento de patentes e metodologias, entre outros), nas modalidades: presencial, semipresencial, à distância e auto treinamento;
3. Atender à demanda de qualificação em língua estrangeira do Programa Ciência sem Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras e outros programas da Rede Federal, **visando à promoção da internacionalização da ciência e tecnologia no Brasil, estimulando estudos e pesquisas de brasileiros no exterior e o intercâmbio de graduandos e graduados entre as instituições envolvidas**. (CONSUP, 2017b, p. 2, grifo nosso).

O desenvolvimento das competências em línguas estrangeiras é um caminho importante para o diálogo intercultural de âmbito internacional. Desse diálogo é preciso compreender que o ensino de idiomas é uma das formas de construir cidadania plena, aliada a uma educação de qualidade e amplo conhecimento da realidade das diversas culturas existentes no mundo globalizado. Nos documentos aprovados, a partir das reflexões e discussões nos diversos órgãos colegiados do IFPA, o ensino de línguas estrangeiras contribui para a efetivação das Relações Internacionais de fato e que não fiquem somente no papel.

O Instituto Federal do Pará, como promotor de uma educação voltada para cursos técnicos e tecnológicos, deve estar atento para as atuais demandas exigidas pelo mundo globalizado. Enquanto instituição pública de ensino, deve garantir à sua comunidade acadêmica um acesso a todos meios de aprender outro idioma, através da inclusão no PPC (Projeto Político do Curso) dos diversos cursos, desde o integrado ao subsequente, dos técnicos aos tecnológicos superiores, passando pelas licenciaturas e bacharelados.

Urge a necessidade de fortalecer as relações internacionais do IFPA, pois são necessárias ações concretas, entre elas, está a elaboração de um *Plano de Políticas de Internacionalização do Instituto Federal do Pará*, plano este, que seja discutido com toda a comunidade e que possa contemplar os anseios e necessidades dos agentes educacionais envolvidos. Outra ação concreta e imediata é a criação de *Comitê de Internacionalização do Instituto Federal do Pará*. É este comitê que vai ajudar a gerir e direcionar as políticas de internacionalização da instituição. São ações que podem ser feitas, para que a efetivação clara, coesa e dinâmica das ações de intercâmbio, parcerias e convênios com países e instituições do Mercosul e de outras regiões do planeta. Para que ocorra uma internacionalização comprometida no IFPA, deve-se estar atento aos documentos oficiais, bem como a ações práticas que possam contribuir em uma discussão do tipo de Relações Internacionais que se quer na instituição.

Considerações finais

Percebendo os diversos processos de globalização ocorridos na atualidade, desenvolver e fortalecer políticas institucionais que tratem da internacionalização no Instituto Federal do Pará é fundamental. A necessidade de diálogo com instituições estrangeiras seja na área educacional, técnica, cultural e linguística trazem conseqüentemente ganhos para o IFPA, pois dá relevância institucional e faz com que se garanta de fato a transversalidade da internacionalização nos eixos do ensino, pesquisa e extensão.

O referido fortalecimento e crescimento da internacionalização no IFPA passa pela oferta do ensino de idiomas, entre eles o ensino de espanhol, pois, conforme exposto neste trabalho, o Brasil deve assumir o papel protagonista de conduzir políticas voltadas para o desenvolvimento e integração regional, entre eles o bloco sul-americano do MERCOSUL, em que a exceção do Brasil, os demais membros falam a língua espanhola. Portanto, faz-se primordial a oferta de cursos de espanhol, seja nos cursos normais técnicos e superiores, seja pela oferta de cursos de idiomas, através do Centro de Idiomas, ao corpo docente, técnicos administrativos e comunidade em geral.

É preciso estar atento aos documentos oficiais do CONIF, FORINTER e Conselho Superior (CONSUP) do IFPA, para que as políticas de internacionalização não fiquem somente aprovadas no papel, mas que sejam de fato postas em prática. A criação de um *Plano de Internacionalização*, bem como de um *Comitê de Internacionalização* auxiliam a desenvolver ações práticas, nortear e buscar parcerias, intercâmbios e convênios com países e instituições que estejam dispostas a trocas de conhecimento científico e tecnológico com o Instituto Federal do Pará.

Referências

ALMEIDA, André Albino. A internacionalização do ensino superior pode ser uma via de humanização? In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES*. Brasília: MEC/CAPES, 2017.

BASTOS, Péricles Antonio Barra. *A Escola Técnica Federal do Pará e o Desenvolvimento do Ensino Industrial, 1909/87: um estudo histórico*. Belém, Gráfica Santo Antonio. 1988.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/2YnF2Rf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a implantação de cursos superiores nos Institutos Federais. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/2Biocum>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Expansão da Rede Federal*. Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/3dKvXGj>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Regulamenta o Novo Ensino Médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/31xKeUj>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERRARI, Mari. A Internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1003-1019, out.-dez., 2015.

FORINTER. *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, 25 de novembro de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3djUhyH>. Acesso em: 02 mai. 2020.

IFPA. *Resolução nº 174/2017-CONSUP*, de 25 de abril de 2017a. Os fundamentos, os princípios e as diretrizes para as atividades de extensão. Disponível em: <https://bit.ly/2YiQTQs>. Acesso em: 20 mai. 2020.

IFPA. *Resolução nº 175/2017-CONSUP*, de 25 de abril de 2017b. Regulamentação do Centro de Idiomas. Disponível em: <https://bit.ly/3eyEmhD>. Acesso em: 20 mai. 2020.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *El Español en Brasil*. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.14-34.

MERCOSUL. <http://www.mercosul.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

OTRANTO, Celia Regina. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES-SN, Ano XVI, nº 38, jun. 2006, p. 18-29.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. *Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)*, Ano I, nº1, jan.-jun 2010, p. 89-110.

SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira. O Ensino de Espanhol num Centro Federal de Educação Tecnológica: Articulando Saberes. *Revista FACEVV*. Vila Velha. Número 5 jul.-dez. 2010. p. 13-22.

SOUZA, Cláudia Schiedeck Soares. Perspectivas da Internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Porto Alegre. *Revista Viver IFRS*. Ano 3, nº 3. junho 2015.

STALLIVIERI, Luciane. *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2017.

STALLIVIERI, Luciane. et al. A Internacionalização Rede Federal de Educação Tecnológica: uma abordagem sobre a estrutura administrativa. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*, ano 3, v. 3, n. 1, jan.-jun. 2019. p. 58-74.

DESAFIOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE
PANDEMIA: A TEMÁTICA “LA PANDEMIA DEL NUEVO
CORONAVÍRUS” NO ENSINO DE ELE NO IFPA-CAMPUS ABAETETUBA

Francelina Barreto de Abreu²
Jairo da Silva e Silva³

RESUMO: Atônito, o mundo assiste à propagação do quadro pandêmico do novo coronavírus que, a cada dia tem progredido com impactos dramáticos e assustadores em todas as relações sociais, econômicas e estruturais, como a saúde e a educação pública, por exemplo. Em se tratando de educação, assim como na maioria dos países, essa circunstância inesperada levou à interrupção das aulas presenciais em todas as instituições de ensino brasileiras também, e, desde então, muitos são os desafios que se tem mediante à situação descrita. Neste capítulo, portanto, pretendemos lançar um olhar de reflexão sobre a educação pública e os sujeitos que a constitui frente aos desafios impostos pela pandemia do vírus que transmite a Covid-19. Para tanto, realizamos um estudo qualitativo, com técnicas da pesquisa documental, levando em consideração a nossa atuação enquanto docentes de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFPA-Campus Abaetetuba, propondo, inclusive, sugestões temáticas a serem abordadas no desenvolvimento de atividades de ELE a partir do contexto da pandemia.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; ELE; IFPA-Abaetetuba; novo coronavírus.

1. Introdução

Repentinamente, o mundo se viu acossado pela pandemia do coronavírus, o qual transmite a doença Covid-19⁴. Este quadro nos levou a modificar nossos hábitos e rotinas. O que fazíamos há 100 dias atrás, no ambiente de trabalho, em sala de aula, por exemplo, agora fazemos em nossas

² Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Abaetetuba. Doutoranda em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: francelina.barreto@ifpa.edu.br.

³ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Abaetetuba. Doutorando em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: jairo.silva@ifpa.edu.br.

⁴ Segundo o Ministério da Saúde, o coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de COVID-19, e apresenta como sintomas principais: febre alta, coriza nasal, tosse aguda, falta de ar, cansaço, dor de garganta, dores de cabeça, vômitos e diarreia. Fonte: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

casas; foi, e é necessário que assim seja, pois, precisamos proteger a nós mesmos e aos demais, mediante a ameaça que este vírus representa à saúde. Desde então, discentes, docentes, gestores e demais servidores da educação já não podem compartilhar o espaço escolar, e todos passam a vivenciar a inédita experiência do ensino remoto em massa. É nesse contexto que apresentamos a este capítulo, em meio a tantas incertezas e desafios impostos à educação brasileira, principalmente, a pública.

Contudo, convém esclarecer que, a intenção deste texto não é apresentar soluções simplistas para uma situação tão complexa quanto essa que os sistemas de educação vêm passando. Nosso percurso, portanto, se constitui enquanto tentativa de colaboração com as reflexões sobre as dinâmicas impostas à educação pública e aos sujeitos que a materializam, à vista de os desafios incumbidos pelo quadro pandêmico instalado entre nós todos. Assim, instigados pela abordagem qualitativa⁵, com técnicas da pesquisa documental⁶, consideramos as reflexões aliadas à nossa experiência e atuação enquanto docentes de espanhol como língua estrangeira (doravante, ELE) no Instituto Federal do Pará, IFPA-Campus Abaetetuba.

2. Considerações sobre a atuação do IFPA em Abaetetuba e o estágio do novo coronavírus na região

Localizado na região norte do Brasil e com uma extensão territorial de 1.610,75 km², Abaetetuba é um município que pertence à mesorregião do nordeste paraense, com a população contabilizada em 141.100 pessoas, segundo dados do último censo do IBGE e, atualmente, estimada em 157.698 pessoas⁷. Segundo estudos realizados por Adelino Ferranti (2013), a distância do distrito

⁵ A pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. (GODOY, 1995, p. 58).

⁶ Pesquisa documental “é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências” (PÁDUA, 1997, p. 62).

⁷ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>. Acesso: 25 jun. 2020.

sede à capital do Estado, Belém, em linha reta, 60 km e 110 km por via rodoviária.

Quanto à presença de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no município de Abaetetuba, a origem é mediante a instalação de uma *Unidade de Ensino Descentralizada* (UNED), vinculada ao então *Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará* (CEFET-PA), com autorização de funcionamento através da Portaria nº 698/09/2008 emitida pelo Ministério da Educação, tendo iniciado suas atividades acadêmicas e administrativas em 15 de outubro de 2008. (BRASIL, 2008a).

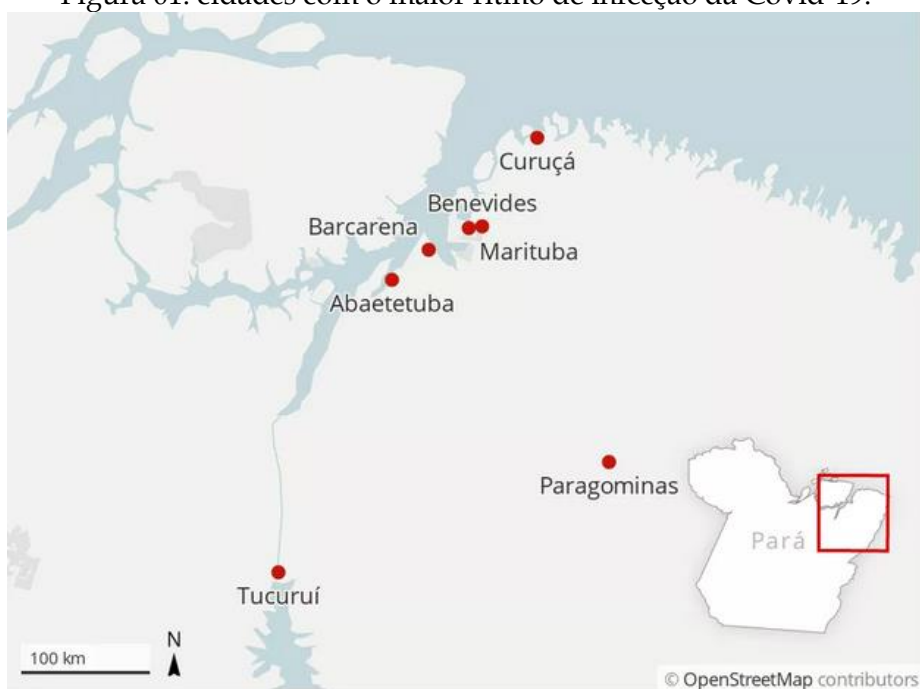
A partir da criação da *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, que cria os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), a UNED Abaetetuba, filiada ao CEFET-PA passou a ser denominada de Instituto Federal do Pará, abreviadamente, IFPA-Campus Abaetetuba.

Se os primeiros cursos técnicos ofertados pelo IFPA-Campus Abaetetuba, em 2008, foram *Edificações* e *Informática*, integrados ao ensino médio, e *Aquicultura*, *Informática*, *Pesca* e *Saneamento*, na modalidade de subsequentes ao ensino médio; hoje, além dos já mencionados, são ofertados: *Mecânica*, *Meio Ambiente e Manutenção e Suporte para Informática*, na modalidade integrada ao ensino médio; *Edificações*, *Mecânica*, *Meio Ambiente* e *Segurança do Trabalho* na modalidade subsequente ao ensino médio; além do curso superior de licenciatura em Biologia, o Campus oferta dois cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de educação. O IFPA-Abaetetuba atende a um público variado que não se limita às dimensões territoriais do município. De acordo com o atual *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI):

[...] cada Campus do IFPA está localizado em um município, mas poderá atuar nos municípios de sua área de abrangência, conforme divisão das Regiões de Integração definida pelo Governo do Estado do Pará. A seguir, são listados os Campi do IFPA e os municípios de sua área de abrangência. a) Campus Abaetetuba: Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé Miri, Moju, Ponta de Pedras e Tailândia. (IFPA, 2019, p. 67).

Além dos municípios mencionados, o Campus Abaetetuba atende discentes que residem em municípios como Mocajuba, por exemplo, mas, é da zona rural que temos um expressivo quantitativo de alunos. Segundo um estudo realizado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), o “município de Abaetetuba é composto por mais de 60 ilhas bastante povoadas, 30 comunidades que vivem à beira da estrada, além da cidade, zona urbana⁸”, ou seja, contamos com alunos das mais distintas ilhas, estradas e ramais que formam o município de Abaetetuba. Além do mais, quando consideramos a quantidade de servidores que atuam neste Campus, a maioria reside na capital do estado, ou em outros municípios paraenses.

Figura 01: cidades com o maior ritmo de infecção da Covid-19.



Fonte: Portal de notícias G1, disponível em: <https://glo.bo/385MJyw>

Conhecer o contexto em que se insere este Campus do IFPA, é fundamental para a compreensão da realidade que assombra os sujeitos que vivenciam esta instituição. Pesquisa realizada pela plataforma *Farol Covid*⁹ – a partir dos dados oficiais divulgados pelas secretarias estaduais de saúde –

⁸ Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/175>. Acesso: 25 jun. 2020.

⁹ Ritmo de contágio desacelera em capitais e avança no interior, aponta levantamento com cidades onde há mais mortos por Covid no Brasil. Disponível em: <https://glo.bo/385MJyw>. Acesso: 25 jun. 2020.

conclui que o ritmo de contágio (número de reprodução efetiva da doença) vem desacelerando em capitais e avançando no interior. O levantamento aponta que a maioria dos municípios que registraram um ritmo maior de contágio está no estado do Pará. São sete em dez cidades, das quais, seis acompanham a trajetória do Rio Tocantins, sendo Abaetetuba o quinto município e Barcarena, o décimo.

Assim, o estudo mencionado aponta que a maior parte dos municípios que teve ritmo acelerado de infecção no estado Pará estão ao redor da capital Belém, que decretou *lockdown*¹⁰ entre os dias 7 e 24 de maio. Barcarena, Tucuruí, Curuçá, Marituba, Paragominas, Benevides e Abaetetuba apresentaram ritmos de contágio que variaram entre 1,81 e 2,36 - ou seja, em cada um dos municípios destacados, um portador da Covid-19 chegou a infectar entre 2 e 3 novos pacientes. De acordo com os especialistas, as rotas do Rio Tocantins contribuíram para essa rápida expansão.

É nesse contexto que o IFPA-Campus Abaetetuba suspendeu suas atividades acadêmicas e administrativas presenciais (com exceção dos serviços essenciais) em 19 de março. Desde então, as/os docentes do Campus foram orientadas/os a produzirem atividades avaliativas e enviarem às/aos discentes através do *Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas* (de agora em diante, SIGAA) com prazo para recebimento até o dia 30 de março, com a finalidade de conclusão do ano letivo de 2019. Em abril, a instituição iniciou o processo de adaptação à nova realidade com atividades remotas. Na segunda quinzena do mês, o IFPA ofertou ao corpo docente e discente uma capacitação para o uso do SIGAA.

Na primeira quinzena do mês de maio ocorreu a execução prática das atividades por meio da criação da turma virtual. As/os professoras/es produziram videoaulas, elaboraram conteúdo em formato *PDF* e atividades em *Word* e encaminharam às/aos alunas/os inscritas/os na turma, em seguida, recebendo o retorno.

¹⁰ Expressão em inglês que significa confinamento ou fechamento total. É o método mais radical imposto por governos para que as pessoas cumpram o período de distanciamento social.

No período de 18 de maio a 07 de junho ocorreu a antecipação de vinte dias de férias do ano 2020. A partir de 08 de junho, as/os professoras/es retornaram ao *home office* por meio do trabalho remoto com proposta de retorno às atividades presenciais no mês de agosto, a ser confirmada, conforme os encaminhamentos propostos pela gestão do IFPA.

3. Medidas tomadas pelo Instituto Federal do Pará e adotadas pelo IFPA Campus Abaetetuba frente à pandemia

Consideradas como espaços de alto risco de contaminação e disseminação do novo coronavírus, as instituições de ensino, em âmbito nacional suspenderam suas atividades presenciais, seguindo orientações das três instâncias do poder: municipal, estadual e federal. Não sendo diferente com o Instituto Federal do Pará. Desde que foi declarado o estado de pandemia no país, compreendendo a necessidade de preservar a vida, em 19 de março, o IFPA suspendeu suas atividades acadêmicas e administrativas (com exceção dos serviços considerados essenciais), passando à condição remota.

Nesse ínterim, por intermédio da Reitoria, Pró-Reitorias e Conselho Superior (CONSUP), o IFPA adotou várias medidas para diminuir as possibilidades de contágio de alunos, servidores e comunidade externa. Assim, considerando que:

O IFPA expandiu seus Campi em municípios estratégicos por todo o Pará, fomentando a educação básica, técnica e tecnológica a partir de dezoito Campi, todos com o objetivo de concretizar não apenas o que lhe é determinado por Lei, mas, acima de tudo, promover um ensino de qualidade *para a sociedade paraense* e se consolidar como referência na região. (IFPA, 2019, p. 67) [Grifos nossos].

Mais precisamente no vão entre a necessidade de suspender as atividades para preservar a vida e a consciência de que sempre é possível fazer algo por nós e pelos outros, os dezoito Campi tomaram diversas medidas pensando no bem-estar da sociedade paraense e no enfrentamento ao novo coronavírus. A título de alguns exemplos divulgados pelo Instituto Federal do Pará e seus Campi, citamos, cronologicamente:

Ensino de Espanhol no Instituto Federal do Pará: Histórias, Experiências e Perspectivas

Tabela 01: algumas ações realizadas pelo IFPA no combate ao novo coronavírus.

Data	Campus	Ação de combate ao novo coronavírus	Link para acesso
26/03	Itaituba	Produção de álcool 70% e doação para a Secretaria Municipal de Saúde de Itaituba.	https://bit.ly/2VoG7X2
27/03	Belém	Produção de viseiras de proteção doadas a hospitais.	https://bit.ly/2Af0eQ8
28/03	Tucuruí	Imprimir e doação de equipamentos de proteção facial a hospitais.	https://bit.ly/2NBCd8N
31/03	Belém	Produção de álcool 70% e doação para a Secretaria Municipal de Saúde de Belém.	https://bit.ly/2YBKTT4
31/03	18 Campi e Reitoria	Acolhimento psicológico virtual.	https://bit.ly/3eQYoDO
07/04	Ananindeua	Desenvolvimento de linguagem de programação para facilitar ensino-aprendizagem.	https://bit.ly/3i940v1
09/04	Abaetetuba	Entrega de cestas básicas arrecadadas em campanha feita por servidores e Associação Comunitária do bairro do Campus Abaetetuba.	https://bit.ly/3dDvHZN
28/04	18 Campi	Aprova à concessão de Auxílio Inclusão Digital aos discentes, em caráter emergencial.	https://bit.ly/2VrcmVr
31/03	Santarém	Produção de álcool 70% e doação para hospitais da região.	https://bit.ly/2Af1qD6
17/04	Vigia e Castanhal	Desenvolvimento de aplicativo para mapear casos de novo coronavírus no Pará.	https://bit.ly/3i4CAXH
22/04	Abaetetuba	Produção de álcool etílico glicerinado para UPA e Centro Médico do município.	https://bit.ly/2ZipUDM
12/05	Bragança	Produção de álcool etílico glicerinado para abastecer postos de saúde do município.	https://bit.ly/3eKdnj2
27/05	Conceição do Araguaia	Início de campanha solidária de arrecadação de alimentos às famílias carentes dos alunos.	https://bit.ly/2A7JnhU
13/08	Óbidos	Desenvolvimento de aplicativo para monitoramento de casos de Covid-19.	https://bit.ly/3eFj2a7
04/06	Grupo de Psicólogas	Material sobre saúde mental na Pandemia: lançamento da revista <i>Reflexões PSIS</i> .	https://bit.ly/2YFJKd7
12/06	Breves	Máquinas de costura industrial apoiam	https://bit.ly/2BPPW9h

		produção de máscaras de proteção no Marajó.	
12/06	Altamira	Entrega de protetores faciais a profissionais de saúde de Altamira.	https://bit.ly/31pcUyL

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de buscas nos *sites* dos 18 Campi e ASCOM¹¹.

Enquanto os Campi não medem esforços para auxiliarem no combate à pandemia junto à sociedade paraense e as melhores estratégias para efetivação das atividades conforme a realidade de cada instituto; na mesma intensidade, o IFPA – por intermédio da Reitoria e suas respectivas Pró-Reitorias, referendado pelo Conselho Superior (CONSUP), pautado em recomendações acadêmicas e científicas, em protocolos de segurança sanitária já amplamente propagados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e no *Plano de Retomada* das atividades divulgado pelo Governo do Estado do Pará¹² – tem adotado diversas medidas para a gestão das atividades durante o período do isolamento social, objetivando o retorno das atividades acadêmicas e administrativas de forma presencial conforme a realidade de cada Campus.

Desde que iniciou o período de pandemia, até a escrita deste texto (26/06/2020), o IFPA já divulgou 60 documentos oficiais relacionados a tudo o que diz respeito sobre o combate ao novo coronavírus¹³. Em números, temos a seguinte descrição:

- 12 Ofícios Circulares emitidos pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN);
- 11 Ofícios Circulares emitidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP);
- 06 Portarias emitidas pelo Gabinete da Reitoria (GAB/REI);
- 05 Resoluções do Conselho Superior (CONSUP);

¹¹ A Assessoria de Comunicação Social (ASCOM) é a assessoria ligada ao Gabinete da Reitoria, responsável pela gestão da comunicação institucional e por sua concepção e organização. Trabalhando de forma integrada com as Assessorias de Comunicação dos Campi para levar informação para as comunidades interna e externa do IFPA. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/area-de-imprensa>. Acesso: 25 jun. 2020.

¹² Governo apresenta programa ‘Retoma Pará’ e anuncia reabertura gradual e segura da economia. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/19856/>. Acesso: 25 jun. 2020.

¹³ Disponíveis em: <https://bit.ly/3dFrdC1>. Acesso: 25 jun. 2020.

- 04 Cartilhas;
- 04 Ofícios Circulares emitidos pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX);
- 03 Ata de Reuniões Ordinárias do Comitê de Risco do IFPA;
- 03 Relatórios;
- 02 Notas de Esclarecimentos;
- 02 Ofícios Circulares emitidos pelo Gabinete da Reitoria (GAB/REI);
- 01 Documento de Diretrizes elaborado pela Reitoria;
- 01 Instrução Normativa da PROEN;
- 01 Instrução Normativa da Reitoria;
- 01 Ofício Circular emitido pela Diretoria de Tecnologia de Informação (DTI) e 01 Escala de Atividades Remotas e Presenciais desta Diretoria;
- 01 Ofício Circular emitido pela Pró-Reitoria de Administração (PROAD);
- 01 Ofício Circular emitido pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN);
- 01 Revista.

Todos estes documentos materializam um conjunto de esforços realizados pelo Instituto Federal do Pará, no entanto, ao considerarmos as condições de produção atuais, debruçamos a nossa atenção para o documento denominado de *Diretrizes para o Planejamento Institucional de Retomada das Atividades Presenciais no IFPA e Recomposição do Calendário Acadêmico 2020*¹⁴, isto é, um documento elaborado pela Reitoria do IFPA “que visa orientar os Campi para a elaboração dos seus respectivos planos de retorno das atividades administrativas e acadêmicas de forma presencial” (IFPA, 2020a).

Apresentado na condição de minuta, este material foi discutido na 66ª Reunião do CONSUP¹⁵, o documento apresenta os fatores de riscos, as etapas e as medidas que devem ser tomadas para garantir a segurança sanitária do público dos 18 Campi e Reitoria. Sem estabelecer nenhuma data de retorno para as atividades presenciais, as quais continuam suspensas por tempo

¹⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2ZezXK4>. Acesso: 25 jun. 2020.

¹⁵ O debate sobre pode ser acompanhado através do *link*: <https://bit.ly/38eEKPR>. Acesso: 25 jun. 2020.

indeterminado, a minuta foi encaminhada para os Campi com a finalidade de diálogos sobre a questão, contemplando aos sujeitos que vivenciam a realidade de cada Campus: discentes, docentes, técnicos e a comunidade.

No bojo das discussões sobre como realizar *Atividades de Ensino Remotas*¹⁶, a PROEN encaminhou para os Campi, uma minuta para ciência, apreciação e contribuição de cada Campus do IFPA, com a finalidade de elaboração coletiva da Resolução que vai dispor sobre a utilização de atividades de ensino remotas para o ano acadêmico de 2020.

Pela proposta apresentada, ações remotas de ensino poderiam ser utilizadas durante o processo gradativo de retomada às atividades presenciais, ainda sem previsão para ocorrer. Entre os pontos da proposta está o limite para as ações remotas, que não devem superar os 40% da carga horária total de 2020, e a autonomia para docentes, colegiados e coordenadores de curso na definição das estratégias adequadas à realidade dos estudantes de cada turma.

A proposta também apresenta um detalhamento sobre quais ações podem ser utilizadas como atividades de ensino remoto, que poderiam ser mediadas tanto por tecnologias quanto por recursos tradicionais de ensino, como apostilas impressas, livros didáticos e listas de atividades. Após o recebimento das colaborações coletivas dos Campi, a PROEN encaminhará a minuta para apreciação e demais providências juntas ao CONSUP.

4. “La pandemia del nuevo coronavirus”: a temática pandemia nas aulas de ELE no IFPA-Campus Abaetetuba

Nesta seção, propomos algumas sugestões de pesquisas para a elaboração de atividades sob a temática “la pandemia del nuevo coronavirus”, voltadas para o ensino médio integrado¹⁷, em consonância com estudos

¹⁶ Define-se Atividades de Ensino Remotas como o conjunto de atividades acadêmicas planejadas, desenvolvidas e acompanhadas pelos docentes do IFPA, que podem ser realizadas de forma remota pelos estudantes em decorrência da suspensão de atividades presenciais e dos calendários acadêmicos de 2020 como forma de evitar o contágio pelo novo coronavírus (Covid-19) conforme Portaria nº 705/2020-GAB/Reitoria/IFPA e Resolução nº 060/2020-CONSUP/IFPA, respectivamente. (IFPA, 2020b).

¹⁷ As atividades propostas neste texto foram elaboradas para o público de nossa atuação enquanto docentes do 1º, 2º e 3º anos do curso técnico em Meio Ambiente integrado e 3º ano do curso

realizados no campo da Linguística Aplicada numa perspectiva crítica para o ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, recorreremos aos estudos realizados por Pennycook (1998, 2006), Cassany; Castellà (2010), Vetromille-Castro (2017, 2019), dentre outros.

Em “A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”, o linguista aplicado Alastair Pennycook (1998) discorre sobre o quanto o ensino de línguas estrangeiras (doravante, LE) é pensado a partir do positivismo e do estruturalismo. Pensamento este, que ultrapassa a sala de aula e se estende às diversas formas de ensino de LE, como as tecnologias digitais, por exemplo, onde alguns aplicativos prometem “a melhor maneira do mundo de aprender um idioma”, conforme garante o aplicativo *Duolingo*, porém, não é bem assim.

Sob postulados da Linguística Aplicada, Rafael Vetromille-Castro vem analisando “desde 2016, alguns aplicativos para aprendizagem de línguas, com especial atenção àquele que tem o maior número de usuários - o *Duolingo*” (VETROMILLE-CASTRO, 2019, p. 192) e como resultados de suas pesquisas, apresenta as seguintes observações: “quando analisamos as atividades do aplicativo, vemos que aprender línguas é: memorizar vocabulário, pronunciar corretamente, saber traduzir, identificar estereótipos”. (Idem, 2019, p. 204). Esse estudioso investigou ainda o que é aprender uma LE a partir das informações de um curso bastante popular de aprendizagem online, e quando comparado aos resultados do aplicativo mencionado anteriormente, pontua o pesquisador:

Não percebemos muitas diferenças. Segue sendo dito que aprender um idioma é aprender vocabulário e pronunciar corretamente (ainda que de forma “moderna” e “inovadora”, seja lá o que isso significa). Mais alarmante ainda é a qualidade da aprendizagem ser atribuída inequívoca e inquestionavelmente ao fato de o professor ser “nativo”, uma ideia ultrapassada no campo da Linguística Aplicada já alguns anos. (VETROMILLE-CASTRO, 2019, p. 205).

técnico em Mecânica da mesma modalidade [estas são as 04 turmas que ofertam a disciplina de ELE no IFPA-Campus Abaetetuba, no ano letivo de 2020], no entanto, podem ser adaptadas à realidade de quaisquer cursos integrados ao ensino médio.

É preciso, pois, que a/o docente de LE compreenda uma concepção que possibilite pensar o ensino de línguas estrangeiras transgressivo, conforme postula Pennycook (2006). Aqui, segundo o autor, o termo transgressivo é utilizado para delinear os instrumentos políticos e epistemológicos que pretendem ultrapassar as fronteiras positivistas e tradicionais. Transgredir significa, portanto, “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (PENNYCOOK, 2006, p. 75), possibilitando a construção da imagem “de professores que transgridam os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão” (Idem, 2006, p. 75). Nesse sentido, fundamentado em Pennycook (1998), afirma Marco Urzêda-Freitas (2012):

Não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos colaboram com a perpetuação do preconceito e da discriminação contra as pessoas pobres, as pessoas negras, os(as) homossexuais, as mulheres, os povos indígenas etc. Ao fazê-lo, estaremos não somente atravessando as fronteiras de um território proibido, mas também buscando novas formas de pensar a educação e o próprio ensino de LE [...], que muitas vezes se resume no exercício de atividades lúdicas e na transmissão de mensagens/informações triviais do(a) aluno(a) A para o(a) aluno(a) B. (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 79).

Desta forma, assumindo a esta concepção de pedagogia para o ensino-aprendizagem de ELE, apresentamos quatro sugestões de pesquisas para a produção de aulas e atividades que abordem a temática “la pandemia del nuevo coronavirus” de acordo com a perspectiva crítica para o ensino de línguas estrangeiras: *desigualdades sociales en países hispánicos; violencia de género en la cuarentena (a las mujeres y a personas LGBTQI); el desprecio a los ancianos; e los pueblos indígenas.*

4.1 Temática 01: *desigualdades sociales en países hispánicos*

Com a pandemia do novo coronavírus, as desigualdades socioeconômicas tornaram-se cada vez mais explícitas ao redor do mundo, promovendo inúmeras discussões sobre a responsabilidade do Estado no combate às desigualdades e ao vírus que assola a quase todos os continentes (por enquanto, só não chegou no congelado continente da Antártida).

Ao ligar a TV aberta, ou acessar a qualquer portal de notícias sobre a pandemia no universo hispânico, as centenas de ocorrências se referem primeiramente à Europa, nesse caso, Espanha. Não queremos dizer com isso, que a vida dos *hispanos* do velho continente não seja menos importante. A intenção é pensarmos em outras vidas menos visibilizadas na grande mídia, nacional e internacional. Como é o caso de Guiné Equatorial¹⁸, país localizado no continente africano, ou, o pavor que tomou conta de Equador, onde centenas de corpos de vítimas da Covid-19 espalhados pelas ruas¹⁹, e ainda, a situação da instabilidade econômica e política no vizinho Venezuela²⁰, quem tem promovido a migração de milhares de venezuelanos, inclusive ao Brasil. Assim, ensinar ELE numa perspectiva crítica, em suas quatro habilidades permite à/ ao aluna/o compreender que

El significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales, que provocan en los receptores unas interpretaciones determinadas históricamente y localmente. El lector debe saber interpretar estos contextos y situarse respecto a ellos para entender [la situación comunicativa] de manera completa. Comprender implica, en una perspectiva social, posicionarse. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362).

¹⁸ Hay miles de contagiados de coronavirus en Guinea Ecuatorial y los hospitales están llenos. Disponível em: <https://bit.ly/3gacMYq>. Acesso em: 25 jun. 2020.

¹⁹ Corpos de vítimas de Covid-19 tomam conta das ruas do Equador; assista. Disponível em: <https://bit.ly/2Bk6OFh>; Com corpos de mortos por coronavírus nas ruas, cidade do Equador recebe doação de mil caixões de papelão. Disponível em: <https://glo.bo/2CKnPJ7>. Ambos os acessos em: 25 jun. 2020.

²⁰ Crise do coronavírus piorou a situação vulnerável de famílias que saíram da Venezuela e buscam nova vida na América do Sul. Disponível em: <https://bit.ly/31rkXLt>. Acesso em: 25 jun. 2020.

4.2 Temática 02: *violencia de género en la cuarentena (a las mujeres y personas LGBTQI)*

Durante a quarentena, a violência contra as mulheres vem aumentando exponencialmente na América Latina. Pesquisa divulgada pelo canal alemão *Deutsche Welle (DW)* sobre esse triste quadro aponta que: na capital da Colômbia, Bogotá “todos los delitos -con excepción de la violencia contra las mujeres- disminuyeron en las primeras semanas de la cuarentena. La línea de atención a víctimas, instalada por la Policía, registró un 225 por ciento más de llamadas que de costumbre”. Na Bolívia, “los crímenes contra las mujeres durante el confinamiento incluso rebasaron el número de delitos como robos y asaltos”. No México, somente no mês de março “se registraron tantos delitos contra el sexo femenino como por última vez en 2015”, os dados oficiais registraram “un aumento del 60 por ciento en comparación con el mes anterior [...] 163 mujeres han sido asesinadas durante la cuarentena, de ellas 16 menores de edad; 19 en Argentina; 12 en Colombia; 06 en Perú.”²¹

Nessa quarentena, as pessoas LGBTI também não estão imunes às mais diversas formas de violências, tanto simbólicas quanto físicas. A pandemia tem mostrado velhos e novos preconceitos contra as minorias que são historicamente excluídas:

Quienes también se llevan la peor parte de las consecuencias sanitarias y socioeconómicas generadas por la pandemia. Esto no es nuevo. Las personas LGBTI han sido muchas veces responsabilizadas por los desastres, tanto los causados por el hombre como los naturales, y la pandemia de covid-19 no es la excepción. Las primeras evidencias e informes muestran un aumento drástico en la retórica y los ataques homofóbicos y transfóbicos. (EL PAÍS, Online, 2020)²².

Na perspectiva crítica para o ensino-aprendizagem de ELE, a/o docente assume a concepção de que “não se pode estudar uma língua estrangeira

²¹ Cuarentena por coronavirus dispara violencia contra las mujeres en América Latina. Disponível em: <https://bit.ly/3eMgFIS>. Acesso em: 25 jun. 2020.

²² El estigma no está en cuarentena: ¿cuál es el impacto de la covid-19 en la comunidad LGBTI? Disponível em: <https://bit.ly/2VsShy6>. Acesso em: 25 jun. 2020.

dissociada da trilogia: língua, cultura e identidade; pois, tais aspectos são imprescindíveis na inserção da práxis pedagógica do professor de línguas” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 183), e quando nos referimos a identidade, não estamos considerando-a enquanto construto de territorialidade ou biológica, mas, enquanto construção histórico-social, possibilitada pela linguagem, inclusive. O que implica as múltiplas identidades étnico-raciais, bem como as de gêneros também.

4.3 Temática 03: *el desprecio a los ancianos*

No ensaio “EnvelheSER em tempos de quarentena: entre a ojeriza e a incerteza”, Jairo da Silva e Silva (2020) promove uma reflexão sobre as relações que constituem as malhas das microfísicas de poder, tecidas nas redes discursivas do cotidiano, principalmente agora, que estamos acossados pelo novo coronavírus. No tocante às pessoas idosas, diz o autor:

Vários discursos do nosso cotidiano narram as pessoas idosas, criam lugares para elas, descrevendo-as, confinando-as, tornando-as objetos de pena, de riso, de escárnio, de desprezo. Quem de nós, pois, não recebeu, não assistiu/leu, não deu risadas, ou até mesmo compartilhou nas redes sociais infames piadinhas no formato de memes e/ou montagens de vídeos [sendo algumas até *fake news*] que discursivizam a velhofobia? (SILVA, 2020, p. 52).

Ao discorrer sobre a falta de humanidade promovida contra as pessoas idosas nessa pandemia, o autor assim conclui:

Em tempos de quarentena, o envelhecer denuncia a humanidade, ou melhor, a sua falta! Estereótipos, preconceitos, deboches, ojeriza apenas revelam os valores de nossa sociedade, a qual comunga da torpe visão da passagem do tempo, associando-a à decadência, à invalidez. Não sabemos nós, que este comportamento denuncia o quanto nós outros sim, chegamos ao opróbrio. É a miserabilidade humana que se diz. O que fez com que o horror sobrepujasse a sensibilidade à dor do próximo? Regredimos à barbárie? Esquecemos, por acaso, que, se tivermos sorte, um dia chegaremos à fase idosa também? É assim que gostaríamos de envelhecer, em meio a tanta ojeriza e incerteza? (SILVA, 2020, p. 52).

Nesse mesmo sentido, disserta a espanhola María José Roldán (2020, Online²³):

Nuestros ancianos merecen nuestro respeto
¿Sabes lo que más importa de todo esto? Que ellos, si fuese al revés y ellos estuviesen fuera de peligro ante este virus cruel, no te abandonarían. Ellos en el pasado lucharon en circunstancias muy duras, con grandes limitaciones económicas y sociales y aun así lucharon por una sociedad mejor.
Ellos no son el colectivo vulnerable como dicen, ellos son el colectivo que tiene más fuerza interna que muchos de nosotros. Los que ahora son ancianos, fueron jóvenes que vivieron y sobrevivieron a adversidades que muchos de nosotros no podemos ni imaginar. Pero es su organismo el que no puede hacer frente a las exigencias de una enfermedad cruel y mortal que ataca sin escrúpulos.
Por eso, es necesario que las personas les cuidemos, les protejamos y dejemos de deshumanizar su vida y su muerte porque ellos, no son solo nuestro pasado... Nuestros ancianos son nuestro pasado, presente y futuro. Ellos lucharon por nuestro presente y su sabiduría y experiencia deben reinar en nosotros en el futuro.

4.4 Temática 04: *la situación de los pueblos indígenas*

A pandemia do novo coronavírus tem devastado várias comunidades indígenas na América Latina. Alvo da negligência do Estado, os povos indígenas historicamente se encontram em situação de vulnerabilidade. Até a escrita deste texto, em 28 de junho, segundo a *Articulação dos Povos Indígenas do Brasil* (APIB) esse é o quantitativo de mortes, infectados e atingidos: 380 indígenas falecidos, 9.414 infectados e 114 povos atingidos²⁴. São perdas irreparáveis, um ano após os incêndios que devastaram dimensões exorbitantes da Amazônia.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) são “pelo menos 20 mil indígenas infectados na bacia do rio Amazonas, que

²³ La deshumanización de la vida y muerte de nuestros ancianos. Disponível em: <https://bit.ly/2YFGwWR>. Acesso em: 25 jun. 2020.

²⁴ Resumo de casos registrados pelo Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena. Disponível em: <https://bit.ly/2BJZfYD>. Acesso em: 25 jun. 2020.

atravessa o Brasil, Peru, Colômbia, Bolívia, Equador, Venezuela, Guiana e Suriname”²⁵.

Considerações Finais

Enquanto o mundo científico procura a cura para a Covid-19 e enquanto o IFPA operacionaliza as estratégias mais adequadas para a execução de atividades remotas, ou ainda, planeja as formas menos prejudiciais à comunidade estudantil quanto ao retorno das atividades presenciais; neste capítulo, tecemos algumas contribuições da ciência a qual somos filiados: a Ciência da Linguagem, em específico, contributos da Linguística Aplicada Crítica.

Na aula de línguas, a/o docente pode escolher não falar somente da língua, mas de inúmeros temas favoráveis ao desenvolvimento pessoal da/o discente, incluindo aí, as temáticas voltadas às mais variadas formas de violências contra às crianças, portadoras/es de necessidades especiais, idosos/os, LGBTQI+, negras/os, indígenas e outros minoritários, por exemplo. Como diz Moita Lopes (2012, p.12): “Pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados”, isto é, a língua para o poder.

No entanto, para que a/o docente pense o ensino crítico de línguas sob uma abordagem transgressiva, que visualize o compromisso social, a atitude investigativa. É necessário buscar embasamentos teóricos suficientes na Linguística Aplicada Crítica, pois, “basear-se em um texto qualquer da internet não é suficiente para lidar com os eventos críticos de sala de aula, bem como para levar os(as) alunos(as) a refletir criticamente, na língua-alvo, sobre os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades sociais [...]” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 94). Isto é: “não basta concordar com o ensino

²⁵ Para os indígenas, coronavírus se soma à pandemia do abandono e põe em risco proteção da Amazônia. Disponível em: <https://bit.ly/3879ouv>. Acesso em: 28 jun. 2020.

crítico: é preciso reconhecê-lo como necessário e mais próximo de uma realidade que, na condição de intelectuais críticos(as) [...] temos a obrigação de transformar” (Idem, p. 94), e sobretudo, transgredir.

Transgressão essa, conforme a proposta de Vetromille-Castro (2017, p. 217): “transgressão que nos interessa quando pretendemos falar em língua para o poder [...]”, ou seja, “aquela que faz professor e alunos refletirem criticamente sobre a concepção instrumental da língua e explorarem como o desenvolvimento linguístico em determinado idioma concorre a favor da liberdade [...], portanto, para a emancipação e independência” (Idem, p. 2017).

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 698, de 9 de junho de 2008. Dispõe sobre a autorização do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET-PA a promover o funcionamento de sua UNED de Abaetetuba-PA. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 2008a.

BRASIL, Presidência da República. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 2008b.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Joseph. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010.

FERRANTI, Adelino. *A Política educacional no Município de Abaetetuba (PA) no período de 2005-2008: Realidade e limites*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2013.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995, p. 57-63.

IFPA. Instituto Federal do Pará (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. Disponível em: <https://bit.ly/3g6HFwB>. Acesso em: 24 jun. 2020.

IFPA. Instituto Federal do Pará (2020a). *Diretrizes para o Planejamento Institucional de Retomada das Atividades Presenciais no IFPA e Recomposição do Calendário Acadêmico 2020*. Disponível em: <https://bit.ly/2ZezXK4>. Acesso em: 25 jun. 2020.

IFPA. Instituto Federal do Pará (2020b). *Minuta proposta pela PROEN*: Dispõe sobre o Regulamento de Atividades de Ensino Remotas do Instituto Federal do Pará (IFPA) para o ano acadêmico de 2020 no contexto da pandemia do coronavírus. No prelo, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professore/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2ª ed. Campinas: Papiros, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Jairo da Silva e. EnvelheSER em tempos de quarentena: entre a ojeriza e a incerteza. In: SILVA, Jairo da Silva e. (Org.). *Narrativas em quarentena: emergências do agora, incertezas do amanhã*. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020, v. 1, p. 50-55.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D´Ajuda Alomba. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto. *Linha D´Água*, v. 25, p. 183-201, 2012.

URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, 2012, vol.51, n.1, p. 77-97.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Língua como instrumento, língua para o poder: reflexões sobre papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. In: Nara Hiroko Takaki; Walkyria Monte Mór (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 195-220.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor de línguas e as tecnologias digitais: reflexões sobre a profissão na sociedade conectada. In: FINARDI, Kyria Rebeca; TÍLIO, Rogério; BORGES, Vlândia; DELLAGNELO, Adriana; RAMOS FILHO, Etelvo (Org.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 179-210.

TÉCNICAS TEATRAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) NO CURSO DE GUIA DE
TURISMO DO IFPA-CAMPUS SANTARÉM

Gleid Ângela dos Anjos Costa¹
Dayse Rodrigues dos Santos²

RESUMO: O ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE), deve dar ênfase a propostas que viabilizem a aquisição da língua-alvo, pautado em contextos reais (pessoais e profissionais) da língua, tendo em vista abordagens que ampliem a competência comunicativa. Vê-se isso especialmente no ensino de Espanhol para Fins Específicos (EFE) em cursos técnicos, como, por exemplo, Guia de Turismo e Hospedagem, cujas línguas estrangeiras fazem parte da grade curricular. Dessa forma, refletiremos sobre essa temática através de um relato de experiência que descreve uma proposta pedagógica realizada numa turma do curso de Guia de Turismo do IFPA-Campus Santarém, no oeste do Pará. Nosso intuito é ajudar a ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas e demonstrar que técnicas teatrais podem aguçar ideias e servir de ferramenta de aprendizagem por meio da ludicidade. Como metodologia nos baseamos no *Creative Dramatics* e nos aportes teóricos de autores como Koudela (2011); Marcuschi (2006); Almeida Filho (2000), entre outros. Esta ação pode nos levar ao entendimento de que atividades que despertem a criatividade deve ser algo indispensável no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente em espanhol, por, justamente, desmistificar que atividades lúdicas são realizadas apenas para o ócio. Não queremos aqui desmerecer seu uso para tal finalidade, contudo, compreendemos que junto a esse aspecto, o teatro como educação pode (e deve!) estar presente nas escolas. Não visto apenas como imitação, mas como arte que vai além da estética e que se encontra na via da 'experienciação', e, mais ainda, como elemento que desenvolve e aguça a liberdade criadora o que, conseqüentemente, melhora o desenvolvimento cognitivo na aquisição de uma língua estrangeira e amplia as visões de mundo e a compreensão de aspectos interculturais.

Palavras-chave: ELE; prática pedagógica; Espanhol para fins específicos; *Creative Dramatics*.

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Santarém. Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: gleid.angela@ifpa.edu.br.

² Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Santarém. Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: dayse.santos@ifpa.edu.br.

1. Introdução

O EFE, Espanhol para Fins Específicos nasceu da necessidade de aprimoramento de termos técnicos de acordo com cada objetivo do estudo e também do perfil profissional. Segundo os autores Begoña Llovet e Kurt Grottsch (1990) foi com o ESP (*English for Specific Purposes*), fenômeno linguístico que surgiu da necessidade de formar em Inglês e Francês os soldados atuantes na Segunda Guerra, que essa didática ganhou força, especialmente o inglês.

Mais tarde, outros fatores foram imprescindíveis para o alargamento dessa proposta. Llovet e Grottsch (1990) afirmam ainda que as transformações da sociedade moderna e a expansão da ciência, tecnologia e da economia fizeram com que a população tivesse a necessidade de saber a língua inglesa não mais como prestígio, mas como língua internacional de comunicação para negócios e afins.

Por outro ângulo, a linguística percebeu também que a língua não era somente aprender a sua estrutura, mas que ela se modela de acordo com as necessidades de seu uso segundo a realidade comunicativa. A linguística entendeu então que para cada área poderia ser desenhado um estudo com características e objetivos específicos, de acordo as necessidades do curso e do aprendiz. Além disso, outro fator considerável a se levar em conta nesse processo do *boom* no ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, é o fato de que, finalmente, a psicologia da educação entende que cada aprendiz tem suas especificidades e que cada um possui sua maneira particular de aprender, o que influencia na motivação e, portanto, nos resultados da aprendizagem (LLOVET; GROTSCH, 1990).

É notável que o crescimento do ensino de língua estrangeira para fins específicos ganhou muitas proporções com as modificações nas abordagens nos últimos anos, contudo, em instituições de ensino no Brasil, nota-se que ainda hoje essa didática ainda não é implementada de maneira significativa. Muitos centros de formação “vendem” propostas de ensino específico para cada perfil profissional, mas que ainda se baseiam na mera imitação e somente em estudos de itens lexicais e gramaticais sem quaisquer equivalências com a realidade.

Isso acaba distanciando o uso real da língua, ao pautar numa aprendizagem apenas na leitura e escrita, o que fragiliza o modelo comunicativo. Jasone Cenoz Iragui (2004, p 449), conceitua a competência comunicativa como

uno de los más importantes conceptos en lingüística aplicada, tanto en el estudio de la adquisición de segundas lenguas como, a un nivel más práctico en la enseñanza de lenguas. En efecto, la competencia comunicativa es un concepto clave al tratar de responder a las siguientes preguntas:

- ¿En qué consiste adquirir una lengua?
- ¿Qué conocimientos, capacidades o destrezas se necesitan para hablar una lengua?
- ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza de lenguas?

Corroborando ao pensamento de Iragui (2004), Llovet e Grotsch (1990) salientam que na proposta do Ensino para Fins Específicos (EFE) antes a atenção era voltada para *o que fazem com a linguagem?*, em vez de *como usam a linguagem e como aprendem?*, pois “un planteamiento verdaderamente válido ha de estar basado en la comprensión de los procesos de aprendizaje de una lengua” (Llovet e Grotsch, 1990, p. 05). Esses pesquisadores mostram que desenhar um curso requer do professor uma postura flexível, ser um negociador. Deve questionar-se ao fazer seu planejamento: Por que alguém precisa aprender espanhol? Ou Inglês, Francês, etc. Assim, o enfoque de ensino como o Espanhol para fins Específicos é um processo maleável, de cooperações que envolvem o ensino, a aprendizagem, os métodos, a avaliação, os participantes, as mudanças, entre outros fatores que buscam levar o aprendiz ao seu conhecimento de maneira empírica.

Assim, as negociações vão desde os procedimentos metodológicos aos materiais utilizados, contudo, é o público alvo e seu objetivo de aprendizagem que vão auxiliar no desenvolvimento do mesmo. Apesar disso, a importância do *feed-back* faz com que EFE seja um “processo dinâmico”, segundo Llovet e Grotsch (1990), apontando para modificações ou avanços. De maneira peculiar os autores supracitados definem o conceito de EFE abordando o que não poderia ser considerado como EFE:

1. No consiste en enseñar «variedades especializadas» de español. El hecho de que la lengua se utilice para fines específicos no implica que sea una forma especial de lenguaje. Ciertamente hay ciertas características que se pueden identificar como típicas o que se van a encontrar más en una situación. Pero esas diferencias no deberían oscurecer la amplia zona de base común que subyace a todos los usos del español, o del lenguaje en general.
2. EFE no es un conjunto de palabras y gramática paracientíficos, ingenieros, etc. Hay una compleja estructura subyacente que tiene que ver con la comunicación. Con Chomsky hemos de distinguir entre actuación y competencia, esto es, entre lo que la gente hace con el lenguaje y el número de conocimientos y habilidades que le capacita para hacerlo.
3. EFE no es diferente a ninguna otra forma de enseñanza de lenguas en el sentido que debería estar basado en primera instancia en el principio de aprendizaje efectivo. Así pues, no hay una metodología de EFE porque los procesos de aprendizaje son iguales que en los del español general (LLOVET; GROTSCH, 1990, p. 09 e 10).

Dessa maneira, a percepção do Espanhol para Fins específicos não deve ser vista como algo rígido, como um produto, mas como “un enfoque del aprendizaje del lenguaje que se basa en la necesidad del aprendiz” (id, ibidem). Centra-se em questionamentos: *Porquê? Como? Para que? Quando? Quem?*. EFE é, portanto, desenhado através de um conjunto de tomada de decisões baseadas no aprendiz e no seu objetivo de aprender um idioma.

Tendo em vista o exposto, o ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE), deve viabilizar a aquisição da língua estrangeira segundo contextos reais de uso, com abordagens que buscam ampliar a competência comunicativa. Assim, este trabalho vem apresentar um relato de experiência desenvolvido com estudantes concluintes do curso subsequente de Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Santarém, cidade localizada no oeste do Pará, Região Norte do Brasil. Descreve uma proposta pedagógica que objetiva ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas e procura demonstrar que técnicas teatrais podem aguçar ideias e servir de ferramenta para aprendizagens através de atividades que envolvem a ludicidade.

Nesse sentido, a proposta desenvolvida nesse projeto envolveu Língua espanhola, tradução, gênero textual, teatro, termos técnicos referentes ao curso de Guia de Turismo, entre outros aspectos que serão descritos mais adiante. Teve como público-alvo alunos de Guia de Turismo e objetivou a produção de textos dramáticos (que foram escritos, avaliados, reescritos, traduzidos, adequados e dramatizados) relacionados à temas da profissão de Guia de turismo. Para os passos metodológicos utilizamos a teoria do *Creative Dramatics*. Portanto entendemos que o ensino de idiomas parte do pressuposto que as competências e habilidades dos educados estão pautadas não somente em aspectos formais constantes em currículos de cursos profissionalizantes, mas que deve buscar letrar os sujeitos nas diversas práticas sociais, culturais nos contextos em que estão inseridos. A seguir, abordaremos com mais detalhes a concepção teórica dessa modalidade.

2. Teatro e educação: a metodologia do *creative dramatics*

[...] a adoção de princípios da educação pela ação abriu a possibilidade de aproveitamento das áreas artísticas no currículo escolar (KOUDELA, 2011).

Com a frase de Ingrid Koudela (2011) iniciamos essa sessão para refletirmos sobre a emancipação da prática pedagógica por meio da arte. A autora supracitada nos ensina, a partir de suas experiências com alunos de graduação e pós-graduação quando ministrou disciplinas como “Teatro aplicado à Educação” na Universidade de São Paulo, e também como docente de crianças e jovens, que as duas vertentes fundem-se: ‘Teatro-Educação’ é, antes de mais nada, um meio de libertar-se a si e ao outro, é educar por meio da arte. A autora traz essa reflexão salientando que,

se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística

constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que [...] [muitos procedimentos] não são capazes de desenvolver através do pensamento racional e do discurso. (KODELA, 2011, p. 30)

Koudela (2011) lembra que nem sempre o teatro na escola teve visibilidade e que até hoje galga caminhos para o reconhecimento da arte no currículo escolar. Foi a partir da Escola Nova que o teatro teve um *boom* nas instituições educacionais com um “conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (KOUDELA, 2011, p. 18). Centrar no desenvolvimento da criança a partir da ação, das atividades lúdicas, do trabalho livre com o professor como um guia de todo o processo foi de grande importância para a inserção das atividades artísticas na escola. Contudo, a autora salienta que durante a Escola Nova, século XIX, a preocupação não era voltada para o processo de desenvolvimento da aprendizagem, mas para os meios de atingi-la. Isso vai contra os pressupostos pedagógicos contemporâneos, que vê no desenvolvimento natural do educando as possibilidades de aprender, sem modelos preestabelecidos.

De acordo com a autora supracitada as práticas com o gênero textual teatro decoradas, ou voltadas apenas para elementos estéticos e exteriores, não levam à compreensão do valor da arte enquanto conhecimento. Nesse caso, a estética reside no instantâneo, na imaginação que pode levar a improvisação natural. Contudo, a pesquisadora salienta que essa visão espontaneísta pode fugir das propostas pedagógicas e estacionar em objetivos estritamente psicológicos. Na verdade, a dramaticidade leva em direção a imaginação e esta última, segundo explica Koudela, se encontra no cerne da criatividade humana e deve estar no centro das atividades educacionais. Por outro lado, a arte desde muito tempo e foi vista como atividade de recreação ou para desenvolver alguma coordenação motora em crianças.

2.1 Na prática!

Creative Dramatics são técnicas de teatro para crianças que mais tarde foram adaptadas para adolescentes e adultos. Nesse processo, além da diversão, o desenvolvimento pessoal e cognitivo do participante é trabalhado de maneira a leva-lo à

- A. Experiência em pensar criativa e independentemente. Imaginação, iniciativa desenvolvem-se rapidamente na atmosfera criada pelo professor.
- B. Desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais e uma profunda simpatia humana, através da análise e do desempenho de várias personagens em situações diversas.
- C. Liberação emocional controlada.
- D. Experiência de pensamento independente, expressando ideias clara e efetivamente. O resultado de uma experiência como essa em improvisações é uma conquista de flexibilidade de corpo e voz. (KOUDELA, 2011, p.23-24)

A partir da experiência de experimentar (*trying*) e experienciar (*undergoing*)³ que as ações realizadas em cada etapa do projeto são introduzidas para que cada elemento gere, dependendo do objetivo, resultados ativos (no ato de agir) e passivos (no ato de sofrer as consequências). Nesses termos, haverá sempre um antes e um depois cujas forças que resultam a arte influenciará no impacto de quem faz e sofre a ação. Em outras palavras, experimentar é entrar em contato com o conteúdo de maneira investigatória, à medida que as descobertas vão se delineando empiricamente. Isso acarreta na ‘experienciação’ do objeto, leva o sujeito a praticar partindo dos resultados experimentados.

3. A proposta

A proposta de trabalhar com o teatro na prática docente, especialmente nas aulas de Língua Espanhola como língua Estrangeira (ELE) surgiu desde a graduação quando durante o Trabalho de Conclusão de curso da Disciplina Estágio de língua Portuguesa na Universidade estadual de Santa Cruz- UESC,

³ Dewey, Jonh (1944) apud Koudela.

localizada em Ilhéus na Bahia, o trabalho com o teatro, resultou num projeto com esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa, objetivando incentivar a leitura e a interpretação textual numa Escola Municipal baiana. Desde então, a prática docente é permeada de arte que,

para Cassirer, a arte não é mera repetição da vida e da natureza, mas sim uma espécie de transformação que depende de um ato autônomo e específico da mente humana e que é gerado pelo poder da forma estética. A forma estética não é, portanto, simplesmente dada, não equivale aos dados do nosso mundo empírico imediato. Para nos tornarmos conscientes da forma estética, devemos introduzi-la. É nesse sentido que Cassirer define a experiência artística como uma atitude dinâmica – tanto no artista como no espectador. Também o espectador da obra de arte não assume um papel passivo. Para contemplar e usufruir a obra, ele participa do processo de criação, repetindo e reconstruindo o processo criativo que a originou. (KOUDELA, p.31).

No Instituto Federal do Pará/IFPA-Campus Santarém, município localizado no Norte do Brasil, a jornada ao lado da arte continua e procura motivar os alunos a dizerem o que não conseguem. Isso pelo fato de que muitas vezes não conseguem por conta de timidez, vergonha, inibição, medo, baixa alta estima, ou por não saber como começar, ou por falta de incentivo, entre outros sentimentos que impedem de se expressar.

O IFPA de Santarém oferta cursos nas diversas modalidades, como Ensino Médio integrado ao profissionalizante, subsequente, para aqueles que já concluíram o Ensino Médio e também curso superior e de pós-graduação. O ensino de espanhol está presente em diversas dessas modalidades. Como disciplina optativa, os estudantes do Ensino Médio Técnico podem escolher cursar no contraturno. A disciplina só se torna obrigatória na modalidade de Ensino Médio técnico integrado nos cursos de Guia de Turismo e também no de Hospedagem, o qual faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A cidade de Santarém, também conhecida como Pérola do Tapajós, localizada no oeste do Pará e banhada pelos Rios Tapajós e Amazônia, é um dos lugares mais conhecidos do Brasil e um dos maiores centros turísticos do Norte do país. É considerada uma região com alto potencial para o turismo pelas suas belezas naturais, com sua exuberante fauna e a flora e também traz consigo seu encanto histórico, rememorado pelas lendas, monumentos, museus, música, dança, e muitos outros atrativos culturais que juntos com pontos turísticos naturais são requisitados por turistas nacionais e internacionais todos os anos.

Tendo em vista a potencialidade dessa região, o IFPA de Santarém vem formando profissionais de Guia de turismo e Hospedagem para suprir as demandas do município e garantir qualidade na formação profissional dessas áreas. Sabendo-se que esses profissionais de Guia de Turismo, discentes do IFPA de Santarém, irão manter contato direto com turistas que falam diversos idiomas, principalmente a Língua Espanhola e Inglesa, e que, além disso, o ensino de idiomas deve ser planejado nos critérios do EFE, distanciando daquele currículo único para todos os cursos, é que se efetiva a construção do saber de acordo com as especificidades e demandas dos cursos, de maneira a levar o discente ao conhecimento teórico e prático.

Pensando nisso foi desenvolvido no primeiro semestre de 2019 o projeto de “Línguas estrangeiras para o turismo” nas disciplinas de Espanhol e Inglês⁴. A proposta consistiu na produção de gênero textual teatro e no seu desenvolvimento prático utilizando a dramaturgia como facilitadora para as práticas profissionais dos estudantes do curso de Guia de turismo do IFPA de Santarém. A turma foi dividida em grupos de quatro discentes e foi explicado que fariam uma encenação de uma situação de vivência profissional por meio de pequenas peças teatrais que deveriam ser apresentadas em sala de aula simulando um guiamento em espanhol e inglês.

⁴ Projeto construído em parceria com a professora Dayse Rodrigues dos Santos, docente do IFPA de Santarém e desenvolvido nas disciplinas de Língua Inglesa e Espanhola. Contudo, este relato só descreverá as ações e resultados propostos na disciplina de Língua Espanhola.

A parte inicial do projeto consistiu na explicação da proposta do trabalho escrito, das etapas e das datas bem como divisão dos grupos, que foram formados por quatro integrantes. Sabendo-se que os alunos já possuem uma aproximação com os textos teatrais bem como com a técnica do *Creative Dramatics*, tendo em vista que vem sendo trabalhado com os mesmos nas aulas comunicativas de língua espanhola, não foi necessário iniciar com a elucidação do gênero textual teatro e nem com explicações acerca de sua estrutura e funcionalidade que englobam o tema, composição e o estilo (BAKHTIN, 2011).

Assim, o projeto foi organizado nas seguintes etapas:

“Espanhol para o turismo no IFPA de Santarém”

1ª ETAPA

Explicação da proposta: Os alunos do curso de Guia de turismo do IFPA, Campus Santarém (em grupos de 4 pessoas) deverão encenar uma situação de vivência da profissão por meio de pequenas peças apresentadas em sala de aula.

1.1 Sorteio dos componentes para os grupos das temáticas;

1.2 Sugestões Sorteio das temáticas para cada grupo:

- **Turismo Cultural** (exemplo: Çairé, Festival do Carimbó, do açaí, do charutinho...);
- **Turismo de Consumo** (exemplo: Mercadão 200, Ver o peso, Cristo Rei, ...)
- **Turismo gastronômico** (exemplo: vatapá, açaí, vatacuí, filhote, farofa de piracuí, etc)
- **Turismo ecológico** (exemplo: encontro das águas, alter do chão, pindobal, Belterra...)
- **Turismo agroecológico:** (exemplo: flona, floresta encantada.etc)
- **Turismo Histórico:** (exemplo: Museus, pontos históricos.)
- **Turismo Religioso:** (exemplo: Círio de Nazaré, Çairé ...)
- **Falhas no turismo** (exemplo: posturas que não devem ser realizadas por um profissional de guia de turismo, acontecimentos evitáveis e

constrangedores...)

Orientações:

- Grupos de 4 componentes;
- Pontuação: (a combinar)

2ª ETAPA

Pesquisa familiarização com a temática: Inicialmente cada membro da equipe deverá pesquisar, estudar a temática sorteada do seu grupo e entregar redigido em espanhol para um debate e reflexões sobre o conteúdo pesquisado.

Orientações:

- Utilizar as normas da ABNT
- Pontuação: para texto escrito em espanhol. (a combinar)

3ª ETAPA

Entrega do texto escrito e debate sobre a pesquisa realizada: O objetivo dessa ação é consolidar a aprendizagem acerca do conteúdo estudado, por meio do material pesquisado, do debate em sala e das reflexões ilustradas neste momento.

Orientações:

- Debate semiestruturado;
- Pontuação: para debate e texto escrito. (a combinar)

4ª ETAPA

Produção escrita: Em sala e em grupos, deverão iniciar as produções dos diálogos escritos com ajuda dos componentes e da professora. Nesse momento, o texto deverá ser redigido em português e deverá seguir as orientações de um texto teatral, segunda as orientações do *Creative Dramatics*.

Orientações:

- Diálogos plagiados não serão aceitos;
- Máximo de 10 minutos para cada apresentação;
- Pontuação: (a combinar)
- Itens de avaliação: criatividade, termos técnicos, pronúncia, tradução, adequação do tempo, etc.

5ª ETAPA

Tradução: Após a escrita do texto teatral, essa aula será reservada para a tradução do texto, com orientação da professora de espanhol e auxílio dos componentes do grupo.

6ª ETAPA

Correção e adequações: Esse momento consiste nas correções do texto escrito, tendo em vista elementos gramaticais, semânticos e estruturais (discurso direto e indireto); uso dos verbos, das escolhas vocabulares, as interferências do português no espanhol, os falsos cognatos, entre outros. Aqui também é a fase de adequações no texto para a produção final.

7ª ETAPA

Ajustes finais: Prática fonético-fonológica: Leitura dramatizada, adequações nas pronúncias elucidando as variações linguísticas, postura corporal, organização do roteiro, figurino e materiais a serem utilizados em cena, cenário com elementos virtuais ou reais, entre outros. Ensaio segundo técnicas *Creative Dramatics*.

8ª ETAPA

Apresentação final: Esse momento consiste na etapa final do projeto e, portanto, culmina todos os passos dados até aqui. Os alunos devem apresentar no auditório do Instituto e poderão convidar outras turmas para assistir.

Orientações:

- Máximo de 10 minutos de apresentação;
- Pontuação: (a combinar)
- Itens de avaliação: criatividade, termos técnicos, pronúncia, tradução, adequação do tempo...

DATAS	RESUMO/ CRONOGRAMA DE AÇÕES
etapa 1	Apresentação da proposta e divisão dos grupos. Aviso para pesquisarem sobre a temática para próxima aula.
etapa 2	Trazer a pesquisa sobre o tema e dialogar em classe.
etapa 3	Criação – produção de texto.
etapa 4	Tradução ao espanhol.
etapa 5	Correções e adequações.
etapa 6	Ajustes finais.
etapa 7	Tirar dúvidas de pronúncia – ensaio (técnicas <i>Creative Dramatics</i>).
etapa 8	Apresentação das equipes nas aulas de espanhol.

3.1 Mais além da imitação: a 'experienciação' na prática

A focalização nos movimentos em cena e a disposição dos personagens foram trabalhadas nos ensaios durante três momentos. Para que personagens e público estivessem harmonicamente posicionados, na primeira fase os participantes foram deixados livres para escolherem, se localizarem e movimentarem no cenário.

As outras etapas consistiram na adequação do foco do público e do avaliador, neste caso, foi a professora de Espanhol, e então tiveram seus gestos, expressões corporais e posicionamentos no campo de apresentação coordenados para cada tipo de diálogo. O foco, ou seja, o ponto de concentração (KOUDELA, 2011), foi determinado de acordo com o tamanho do ambiente e da quantidade de cenas, bem como o tamanho do público. Muitas peças tiveram cenários imaginados, o que exigiu muita focalização nos objetos e na imitação de suas características. Para essa corporificação dos objetos imaginários, segundo Koudela (2011), procuramos ir além do 'faz-de-contas' a fim de 'tornar real' para que, além do idioma a ser apresentado, a fotografia do momento seja descrita tendo em vista o conjunto de elementos dispostos em cena e para que o telespectador consiga visualizar as cenas pretendidas.

3.2 Resultados

As etapas desse projeto foram monitoradas num processo de aprendizagens contínuas, as quais favoreceram na percepção de equívocos, na redução de conflitos entre a língua materna e estrangeira, na ampliação vocabular, entre outros elementos que permitiram o alargamento das práticas escrita, leitora e oral. Todas as etapas foram avaliadas processualmente, em vista que cada uma delas compôs uma habilidade em E/LE.

Os passos metodológicos seguidos, a saber: pesquisa, debate, produção escrita, tradução, reescrita, prática fonética e fonologia, e por fim, apresentação final, teve duração de um bimestre e cada momento foi avaliado para que os envolvidos construíssem seus próprios caminhos de aprendizagem de maneira autônoma e adequada às especificidades do grupo de trabalho. As aulas de

Língua Espanhola foram oficinas cujas etapas puderam ser vistas e revistas sob orientação da professora.

Como resultado na **primeira etapa**, que consistia em pesquisar sobre a temática do grupo, em que todos da equipe deveriam pesquisar em espanhol no caderno, tivemos a prática escrita tradicional. Em meio à tecnologia, de trabalhos pesquisados em ambientes virtuais e entregues digitados e/ou copiado da internet, a tarefa de retomar a escrita manual, a qual exige atenção do escrevente, torna a aquisição de língua estrangeira pautada nas analogias com a língua materna quando, por exemplo, o aprendiz vai escrevendo e automaticamente percebe que aquela palavra não corresponde à Língua Portuguesa e repensa o que escreveu. Isso favorece a cognição por conta que força o cérebro a pensar diferente do automático, do uso vocabulário interno e faz com que o cérebro pense diferente do que de costume. Além disso, de maneira individual, a pesar de ser proposto um trabalho em grupo, os alunos vão construindo seus conhecimentos de acordo com o que lhes convêm. Após a parte escrita, houve o debate sobre a temática, ambos os grupos poderiam fazer questionamentos e esclarecimentos uns aos outros, o que trouxe resultados positivos pois ampliou conceitos teóricos da profissão de turismo que já haviam estudado.

Na **segunda etapa** foi pedido que criassem situações de acordo com a temática de turismo e teriam que ter como inspiração a realidade. Inicialmente escreveram em Língua Portuguesa. Após, realizaram a **terceira etapa** que foi a tradução. Muitos utilizaram *sites* de tradução *online* e aplicativos de celular como o *google tradutor* – Foi alertado aos alunos sobre os equívocos que se pode gerar nas traduções de *sites online*, o qual pode indicar um significado inadequado para a frase. Por outro lado, alguns alunos relataram que pediram ajuda na tradução para amigos hispanofalantes que moram em Santarém. Uma pequena parcela utilizou o dicionário físico.

Sobre os textos traduzidos ao espanhol, alguns pontos foram observados:

1. A automatização na tradução: seleciona-se todo o texto e traduz sem filtrar o que pode e não deve ser traduzido, a exemplo de nomes de instituições, pessoas, cidades, santidades da igreja, festividades, entre outros;
2. Falta de atenção na tradução do cabeçalho do trabalho, como nome completo, turma, disciplina, data, em espanhol;
3. Interferência da língua materna: esquecimento de “abrir” os sinais de interrogação e exclamação;
4. Tentativa de tradução de pratos típicos e frutas nativas como vaniçoba (vatapá com maniçoba), açaí, vatacuí, cupuaçu...;
5. Buscas falhadas por traduções de expressões populares/nacionais/regionais: “onde fui amarrar meu jegue”, “égua”, “tédoidoé”, “olha já”...;
6. Uso sempre de *m* em lugar de *n*; exemplo: com/con, em/en...;
7. Acentuação: esquecimento de acentuar palavras do vocabulário como: qué, cómo, jóvenes, acá, lá/la, tu, dia, tambien, si/sí, rio, aquel, amazonia, sólo/solo, es,és
8. Equívocos semânticos:
 - a) Uso da palavra “viagem” como feminina (interferência do português brasileiro). Em espanhol viagem é masculino: El viaje. Atendeu em lugar de “contestó”. com licença= permiso;
 - b) Uso de americanismos: ok (em lugar de vale, tranquilo, cierto, de acuerdo, bien/bueno, sí).
 - c) Dificuldade na busca por sinônimos para adjetivos como *bacana* e *legal*: aprenderam o uso de *bacán*, *chévere*, *guay*, *copado*, *buena onda*, *mola*, *cool*, *chido*, *bacanisímo*, *que padre* (muito legal), *Dios mío*, *genial*, *amable*, *bien*, *bueno*...;
 - d) Aprendizagem com os falsos amigos: *camarero*, *mozo*, *mesero*, *garzón*, *embarazada*..;
 - e) Usar *tener*(posse) no lugar *haber* (existência), ex: *tiene/hay*.

Esses equívocos e descobertas descritos acima foram de suma importância para a aprendizagem do Espanhol e imprescindíveis na construção do conhecimento que se deu por meio das correções, adequações, análises e analogias.

Após isso, a **quarta etapa** ocorreu em duas aulas. Os grupos se reuniram para ensaiar com o auxílio da professora e essa ocasião foi imperativa para que adequassem o vocabulário de acordo com a proposta, monitorar a movimentação em cena, o trabalho com a pronúncia (de acordo com os elementos fonéticos e fonológicos do espanhol), a clareza na dicção, os ajustes no volume da voz e por fim, organização do tempo de apresentação com os todos os componentes do grupo. Alguns pontos foram observados como:

a) Importância do figurino (para adentrar no clima do enredo muitos grupos optaram pelo figurino de estivesse relação com as cenas propostas, outros apresentaram de farda);

b) Altura da voz (Alguns elementos atrapalharam a acústica como o ruído da central de ar, a porta aberta a todo instante e conversas paralelas). Aconselhou-se analisar o local antes de qualquer apresentação, e de construir alternativas para lidar com imprevistos.

c) Disposições dos personagens na cena (nos ensaios sempre se priorizou ficar de frente para o público e nunca de costas para a plateia);

d) Memorizar as falas (alguns alunos treinaram individualmente, em grupo, no espelho, em áudio, em vídeo, na sala. Meios que deram segurança e confiança na hora da apresentação);

e) materiais em cena (alguns grupos utilizaram objetos para simular o cenário, outros, substituíram a ambientação por fotos projetadas em slides);

A culminância da aplicação desse projeto se deu com a avaliação das etapas propostas elucidando todos os pontos expostos acima e com a aplicação de um questionário que foi respondido oralmente pelos componentes do grupo. As perguntas foram elaboradas para que os aprendizes refletissem sobre todo o processo de aquisição de uma língua estrangeira e para, também analisar os

pontos positivos e negativos do trabalho em equipe. Para a professora as respostas serviram para estruturar os elementos que precisariam de ajustes.

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

1. Quais foram as primeiras decisões no trabalho em grupo?
2. Como desenvolveram a conversação em português?
3. Como foi o processo de tradução? Quais ferramentas utilizaram?
4. Como se sentiu nos ensaios da conversação em espanhol?
5. Quais foram as dificuldades/facilidades nessa etapa?
6. O que aprendeu (palavras, pronuncia, posturas, etc) aprendeu coisas novas? Quais?
7. Como procurou treinar a pronuncia em espanhol?
8. Sua participação em todas as etapas foi eficaz?
9. Qual nota daria para você e para seu grupo?
10. O que mudaria, sugere nessa ação?
11. Como o *Creative dramatics* o (a) ajudou nesse projeto?

A aplicação desse projeto em sala de aula serviu para impulsionar sua melhora e aplicação futura em ambientes externos, como aqueles que os alunos do curso de Guia de turismo irão atuar na realidade. Nesse sentido esse foi um projeto piloto, experimental para posterior aplicação em pontos externos à Instituição, tais como pontos turísticos da cidade de Santarém e região, sempre analisando elementos como demandas interna, tempo, organização de materiais, datas, documentos necessários, formulários e outras demandas necessárias à boa aplicação da teoria na prática.

Considerações Finais

A experiência com teatro na sala de aula de língua espanhola, foi de extrema importância. Modifica-se o jeito tradicional de ensinar um idioma, ainda mais num curso cuja língua deve ser ensinada de maneira dinâmica, pois a profissão de Guia de turismo exige que o aprendiz saiba usar o espanhol de maneira comunicativa, que consiga estabelecer um diálogo e consiga realizar seu trabalho de maneira eficaz.

Para os alunos, os resultados do questionário auto avaliativo mostraram que sua relevância pois a pesquisa e debate de temáticas relacionadas à prática profissional, pode ampliar o domínio do conteúdo e despertar ideias. A conversa com os colegas foi importante para estruturar a apresentação e ampliar as relações sociais, bem como o senso de organização entre o grupo e para o levantamento das principais problemáticas, resolução de questões e tomadas de decisões futuras. Essa ação serviu também para compreender as interferências da língua materna com a língua alvo, foi também momento de descobertas, de equívocos, de autorias e aprendizagens.

O *Creative Dramatics* de Koudela (2011) possibilitou a reflexão de que é por meio da experiência (*trying*) e da experimentação (*undergoing*) que as atividades despertam nos envolvidos sentimentos como prazer ao estudar, senso crítico, percepção do eu, desinibição, motivação e criatividade. Processos que ampliam a visão de que teatro e educação podem auxiliar em disciplinas como a Língua Espanhola.

Com os resultados desse projeto foi notório que atividades que envolvem expressões artísticas são indispensáveis no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente em Língua Espanhola, por, justamente, estar atrelado às atividades lúdicas e vem desmistificar a ideia de que não são realizadas apenas para o ócio. Não queremos aqui desmerecer seu uso para essa finalidade, contudo, compreendemos que junto a esse aspecto, o teatro como educação pode (e deve!) estar presente nas escolas.

Em síntese assim, o teatro é arte que vai além da estética e se encontra nas vias da 'experienciação', como elemento que desenvolve a liberdade criadora. Isso, conseqüentemente, pode auxiliar positivamente no desenvolvimento cognitivo na aquisição de uma língua estrangeira e pode também ampliar as visões de mundo e a compreensão de aspectos interculturais. Assim, envolve os aprendizes para que repensem a sua atuação no mundo certos de que o riso, o drama, o lúdico faz parte também da vivência cotidiana e pode sim mudar realidades, construir pontes para o conhecimento.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. *Professora, no teatro pode rir?* Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.

CENOZ IRAGUI, J. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 449 - 465.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo: uma didática brechitiana*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros textuais*. Definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE ATRAVÉS DE PROJETOS
INTERDISCIPLINARES: O CASO DA *MOSTRA CULTURAL INTEGRADA
DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS* NO IFPA-CAMPUS ABAETETUBA

Jairo da Silva e Silva¹
Claudiane da Silva Ladislau²

RESUMO: O presente texto tem por objetivo apresentar o lugar do ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em projetos interdisciplinares no âmbito do Campus Abaetetuba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), a partir do projeto integrado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, denominado *Mostra Cultural Integrada de Múltiplas Linguagens*, realizado no ano letivo de 2018, destinado à modalidade de ensino médio integrado, projetado e executado por docentes das disciplinas de Administração, Artes, Educação Física, História, Libras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e, principalmente, a disciplina a qual interessa a este capítulo, a Língua Espanhola. Para tanto, nesse estudo de caso, adotamos como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa e quanto ao subsídio teórico, utilizamos estudos filiados à Linguística Aplicada. Os resultados ratificam os projetos integrados enquanto práticas exitosas no processo de ensino-aprendizagem de ELE nesse Campus do Instituto Federal do Pará.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; ELE; Interdisciplinaridade; IFPA-Abaetetuba.

1. Introdução

Em 2017, o Grupo de Trabalho composto por docentes do eixo temático Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Abaetetuba teve a iniciativa de propor a criação do Centro de Tecnologia em Múltiplas Linguagens (CETMUL'S), sendo efetivada a sua constituição em maio de 2018. Desde então, este centro tem sido um aliado do Centro de Idiomas (CENI), do Núcleo de Arte e Cultura (NAC) e do Núcleo de Esportes e Lazer (NEL) servindo como referência ao fomento ao princípio da

¹ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Abaetetuba. Doutorando em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: jairo.silva@ifpa.edu.br.

² Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Breves. Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior pela Faculdade Atual (FATUAL). E-mail: claudiane.ladislau@ifpa.edu.br.

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como, articulando os meios possíveis para a viabilidade da prática da interdisciplinaridade, nos diferentes níveis de atuação e modalidades de ensino, em especial, no ensino médio integrado a cursos profissionalizantes, no âmbito do referido Campus.

Nessa perspectiva, desde a sua criação, o CETMUL'S vem estabelecendo em seu portfólio apresentado no *Plano Anual de Metas*, a garantia do projeto integrado denominado *Mostra Cultural Integrada de Múltiplas Linguagens*, destinado à modalidade de ensino médio integrado, projetado e executado por docentes das disciplinas de Administração, Artes, Educação Física, História, Libras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, além da disciplina a qual discorre este capítulo, a Língua Espanhola³.

As práticas interdisciplinares possibilitaram ao corpo discente, o desenvolvimento mútuo de pesquisa, ensino e extensão, pois, constituíram-se como uma estratégia para o ensino e aprendizagem de espanhol, em que pesquisaram sobre a cultura, a identidade, a vivência de vários países hispânicos, e, para além dos conteúdos linguísticos, essa prática integrada viabilizou a apresentação de diferentes contextos em que as manifestações culturais são construídas, evidenciando a dança, música, artes visuais, artes plásticas, cinema, teatro, culinária e literatura. Tudo isso, foi possível mediante ao trabalho realizado não apenas pelos professores de espanhol, mas, pelo grupo de profissionais que compõem o CETMUL'S, CENI, NAC e NEL, pois, acreditamos na seguinte verdade poética:

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos

³ Aproveitamos para estender nossa gratidão às/aos companheiras/os que sonharam e acreditaram neste projeto, e, principalmente, nos possibilitaram participar de sua realização: Adriano Pinheiro (administração), Antônio Henrique (ed. física), Cláudia Azevedo (libras), Claudiane Ladislau (espanhol/português), Deiseane Brito (português), Jaime Barradas (história), Jairo Silva (espanhol), Joelma Moraes (ed. física), José Edivaldo Júnior (tradutor e intérprete de libras), Josiane Moraes (ed. física), Jucilane Marques (inglês/português), Leida Saraiva (português) e Patrich Depailler (arte).

se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (MELO NETO, 1994, p. 345).

O projeto *Mostra Cultural Integrada de Múltiplas Linguagens* fundamenta-se numa concepção interdisciplinar de ensino, por isso, consideramos relevante a escrita sobre esta experiência exitosa. Justificamos a opção de abordar a primeira edição do projeto, em virtude aos autores não estarem atuando nesta unidade de ensino no presente momento⁴. Sobre a elaboração deste capítulo, o concebemos como um estudo de caso⁵; quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos a abordagem qualitativa, bibliográfica⁶ e para a fundamentação teórica, recorreremos aos estudos à luz da Linguística Aplicada e seu caráter indisciplinar enquanto entendimento da linguagem como prática social.

2. Linguística Aplicada indisciplinar: por um ensino de línguas que pense o social

Neste trabalho, trilhamos por caminhos pressupostos pela Linguística Aplicada (de agora em diante, LA), pois, compreendemos que, nos serve para consubstanciar os objetivos propostos e instigar as pressuposições aqui levantadas. Em especial, os estudos realizados pelo linguista aplicado Luiz Paulo da Moita Lopes.

Em “Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar”, Moita Lopes (2009) discorre com maestria esse campo de conhecimento dos estudos da linguagem, perpassando pelas origens às três fases de constituição,

⁴ No 1º semestre de 2019, a primeiro autor, que atuava como coordenador do CETMUL'S, afastou-se de suas atividades profissionais para cursar pós-graduação no sul da Bahia; um ano depois, a segunda autora, que atuava como coordenadora do NAC foi removida para o IFPA, Campus Breves.

⁵ O estudo de caso de cunho qualitativo, trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

⁶ “A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. (FONSECA, 2002, p. 32).

problematizando, inclusive, as transformações que ocorreram desde o seu surgimento até hoje.

Compreendemos, a partir desse estudo de Moita Lopes (2009, p. 12-13) que a LA teve como foco inicial a área de ensino-aprendizagem de línguas, na qual ainda hoje tem grande repercussão. Esse campo tem início a partir de resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX. As duas concepções em torno da LA a priorizavam como aplicação de Linguística: de um, aplicava-se a Linguística à descrição de línguas, por outro, aplicava-se a Linguística ao ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Moita Lopes, ao final da década de 1970 ocorre a “primeira virada”. A partir de questionamentos realizados pelo linguista Henry G. Widdowson, sobre o viés aplicacionista. Se distingue, portanto, LA de aplicação de Linguística. Postula-se a LA restrita aos contextos educacionais, criando uma teoria Linguística para si, que não fosse dependente da teoria linguística. Diz-nos Moita Lopes (2009, p. 16) que o pensamento de “Widdowson proporciona um avanço: a um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar”.

A “segunda grande virada”, conforme Moita Lopes (2009, p. 17-18), ocorre a partir do entendimento de LA operando em contextos institucionais diferentes dos contextos escolares, passando a compreender o ensino de língua materna, os letramentos, além de outras disciplinas do currículo, em contextos como a mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica, etc. Destaca-se aí, as teorias socioculturais de Vygotsky e o pensamento do círculo de Bakhtin como fundamentais para esse propósito. No Brasil, a partir dos anos 1990 tais mudanças já eram percebidas.

Na concepção de linguagem enquanto constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser compreendida como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, quer dizer, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na

práxis humana [...], para além da sala de aula de línguas”. (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Assim, nos anos finais do século XX e início do século XXI, com o advento de profundas mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas, o mundo assistiu um efervescente processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades. É nesse contexto que surge, o que Moita Lopes se refere enquanto “Linguística Aplicada Indisciplinar”⁷: “É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir”. (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Na dinâmica necessária para a compreensão da realidade, Moita Lopes (2009, p. 19) teoriza a LA enquanto indisciplinar: “tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis”. Afirmo esse estudioso, que essa LA deve ser entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), perdendo, portanto, o caráter solucionista que acompanhou a LA por muitos anos.

Nessa perspectiva, ratificamos o entendimento proposto por Moita Lopes sobre a Linguística Aplicada indisciplinar, e justificamos nossa prática enquanto docentes de espanhol como língua estrangeira (doravante, ELE) nesse viés, pois, compreendemos que favorece à compreensão do funcionamento da linguagem enquanto prática social, a qual constitui os sujeitos enquanto seres humanos, que interagem entre si, inclusive sobre o Outro e sua cultura, nesse caso, a/o hispânica/o. Assim, mobilizamos essa concepção de LA para pensarmos a possibilidade de um ensino-aprendizagem de ELE como oportunidade de construção de novos saberes, (re)construção de identidades.

⁷ E o que outros estudiosos denominam de antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), ou de uma LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006).

3. Considerações sobre o projeto *Mostra Cultural Integrada de Múltiplas Linguagens*

Anteriormente a esse projeto interdisciplinar, no IFPA-Campus Abaetetuba ocorriam deslumbrantes projetos, porém disciplinares. Enquanto um abarcava somente a disciplina de Artes, a partir do ano 2016, outro projeto era realizado pela equipe docente de educação física, por exemplo. Somente a partir de 2018, com o grupo de professores que atuam na grande área de Linguagens, Códigos e Tecnologias agora organizado sob colegiados específicos e com portarias para seu funcionamento (CENI, CETMUL'S, NAC e NEL), é que pensamos a possibilidade de organização e execução deste projeto integrado.

Inicialmente, decidimos que o projeto deveria ocorrer anualmente, com mobilização a partir do início do 2º semestre, para que finalizasse concomitantemente ao ano letivo. Assim, iniciamos a mobilização no início do 2º semestre letivo do ano de 2017 (dezembro) e teve como culminância, a última semana do mês de abril de 2018, quando encerrou o referido período. Ou seja, iniciamos no momento de revogação à *Lei do Espanhol* (nº 11.161/05) mediante o advento da *Lei de Reforma do Novo Ensino Médio*, a Lei nº 13.415/2017, a qual retira a obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio. Essa determinação não ocorreu de imediato no âmbito das unidades que integram a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, pois, precisávamos concluir este ciclo letivo para, em seguida, atender à nova legislação.

As atividades que deram suportes ao projeto já vinham sendo trabalhadas com os estudantes, durante todo o ano letivo, entretanto, a mobilização para a fase de execução aconteceu a partir do 2º semestre para o evento de culminância, a *Mostra Integrada*. Essa prática dinamizou e potencializou as avaliações das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa e Língua Espanhola dos cursos técnicos

integrados ao ensino médio naquele período letivo⁸. Destaca-se que, até então, o espanhol despontava como a língua estrangeira de oferta obrigatória para os cursos de Mecânica e Meio Ambiente [a partir do 1º semestre letivo de 2020, a oferta configura como optativa].

A priori, decidimos que o projeto deveria compor o *Plano Anual de Metas* do CETMUL'S. Assim, a *Mostra Cultural Integrada de Múltiplas Linguagens* ganhou periodicidade anual, com formatos e temas diferentes a cada ano, mas, considerando sempre, o fomento à indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, sob a confluência da multi/inter/trans/indisciplinaridade.

No caso do ensino de ELE nesse projeto, adotamos como objetivos, a articulação e promoção de reflexão às/aos discentes em relação às diferentes manifestações culturais, identitárias e formas de viver dos diferentes povos hispânicos, possibilitando a estes sujeitos o contato com diversas informações sobre os países que possuem o espanhol como língua oficial. É nessa condição que pensamos o ensino de línguas estrangeiras para além dos regimes de verdade cristalizados no livro didático. É nesse contexto que concebemos a linguagem como prática social. Linguagem como elo que, ao se relacionar, também se manifesta enquanto materialidade cultural, identitária. Realizada numa perspectiva histórico-social, dialógica.

Oportunizar tais práticas ao público discente, além de aguçar a criatividade, a sensibilidade, o senso estético, possibilita a ampliação do repertório cultural de todos os sujeitos envolvidos no projeto, principalmente do público a compor a plateia, discentes da rede pública municipal e estadual do município de Abaetetuba, ou seja, o que antes era ensino e pesquisa, agora volta à comunidade, quer dizer, a prática extensionista. As manifestações de múltiplas linguagens almejam despertar a consciência social, individual e/ou coletiva. A partir deste projeto foi possível refletir sobre aspectos socioculturais tanto da língua materna como da língua adicional.

⁸ À época, o IFPA Campus Abaetetuba contava com os seguintes cursos técnicos integrados ao ensino médio: Edificações, Informática, Mecânica e Meio Ambiente; hoje, além destes, oferta ainda o curso de Manutenção e Suporte em Informática.

Durante o semestre letivo, realizamos as atividades de ensino e pesquisas com direito à socialização em sala de aula, sobre as diferentes manifestações culturais, identitárias e formas de viver dos países hispânicos selecionados por cada turma. As socializações ocorreram sob formato de seminários, conduzidos pelos docentes das disciplinas que compõem o CETMUL'S. Os trabalhos produzidos pelos estudantes dentro dos respectivos temas foram expostos no primeiro dia da *Mostra Integrada*. As atividades com expressividades corporais, exposição musical, artístico-cultural, aconteceram no segundo dia do evento.

4. Ensino de ELE no projeto *Mostra Cultural Integrada de Múltiplas Linguagens*

A 1ª edição do projeto contou com as 16 turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O ensino de espanhol era ofertado como a disciplina de língua estrangeira obrigatória nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do curso de Mecânica e 1º, 2º e 3º ano (1º ao 6º semestre, neste caso, pois, este curso funciona no regime letivo semestral) de Meio Ambiente, totalizando 6 turmas. Na tabela abaixo, as turmas destacadas são as que contavam com a oferta da língua espanhola.

Nº	TURMA	PAÍSES ESTUDADOS E COREOGRAFIAS	PROFESSORES ORIENTADORES	PROFESSORES COLABORADORES
01	1º Mecânica: K2081MD	Porto Rico <i>Despacito</i>	Jairo da Silva e Joelma Moraes	Claudiane Ladislau e Patrich Depailler
02	1º M. Ambiente: K2201MB	Países caribenhos: <i>Ritmos caribeños</i>	Jairo da Silva e Antônio Henrique	Jucilane Marques e Patrich Depailler
03	1º Informática: K2291TF	Jamaica <i>Reggae</i>	Claudiane Ladislau e Antônio Henrique	Jucilane Marques e Patrich Depailler
04	1º Edificações: K2041TE	Brasil <i>Olodum</i>	Patrich Depailler e Antônio Henrique	Claudiane Ladislau e Jucilane Marques
05	2º Informática: K2292MG	Portugal <i>Dança portuguesa</i>	Leida Saraiva e Joelma Moraes	Patrich Depailler
06	2º Edificações: K2042MD	Angola <i>kuduro/lundu</i>	Deiseane Leal e Joelma Moraes	Jucilane Marques e Patrich Depailler
07	2º Informática: K2292TE	Estados Unidos <i>Free step</i>	Leida Saraiva e Antônio Henrique	Patrich Depailler
08	2º Edificações: K2042TD	Estados Unidos <i>Break</i>	Jaime Barradas e Josiane Moraes	Claudiane Ladislau e Jucilane Marques
09	2º M. Ambiente: K2202TA	Espanha e Argentina <i>Tango</i>	Jairo da Silva e Josiane Moraes	Deiseane Leal, Patrich e Jaime Barradas
10	2º Mecânica: K2082TB	Argentina <i>Tango</i>	Claudiane Ladislau e Josiane Moraes	Patrich Depailler e Jaime Barradas
11	3º Informática: K2293MF	Reino Unido <i>Pink floyd</i>	Leida Saraiva e Josiane Moraes	Patrich Depailler
12	3º Edificações: K2043MC	Estados Unidos <i>Country</i>	Jaime Barradas e Josiane Moraes	Jucilane Marques
13	3º M. Ambiente: K2203MA	Índia <i>Bharathanatya</i>	Jairo da Silva e Josiane Moraes	Leida Saraiva e Patrich Depailler
14	3º Mecânica: K2083MC	Porto Rico <i>Despacito</i>	Deiseane Leal e Josiane Moraes	Jairo da Silva e Patrich Depailler
15	3º Informática: K2293TD	Alemanha <i>Rock Scorpions</i>	Leida Saraiva e Antônio Henrique	Patrich Depailler
16	3º Edificações: K2043TC	Estados Unidos <i>Break</i>	Jucilane Marques e Josiane Moraes	Deiseane Leal e Patrich Depailler

Fonte: tabela elaborada pelos autores.

Curiosamente, importa mencionar que os países hispânicos, em geral, foram abordados por duas turmas simultaneamente, isso ocorreu como tentativa de resolução ao impasse que se deu a partir da predominância de determinado gênero nestes cursos. Enquanto que na turma de 2º ano do curso de mecânica havia mais de 20 discentes do sexo masculino e apenas 1 discente do sexo feminino; na turma do 2º ano do curso de Meio Ambiente havia mais de 20 discentes do sexo feminino e apenas 4 do sexo masculino. Por isso, foi necessário equilibrar no momento da formação de pares para a execução das danças que exigem este formato, como o tango, por exemplo.

Essa situação foi oportuna para trazer à tona a discussão sobre questões de gênero no mundo do trabalho. Em dois encontros, realizamos seminários e debates acerca de o lugar da mulher brasileira e hispânica no exercício laboral, em profissões ditas masculinas e como essas mulheres vem ocupando posição de destaque na atualidade, aqui e lá. Tematizamos também a discussão sobre a necessidade de respeito aos diversos gêneros e identidades.

Paralelo às pesquisas e socializações em sala sobre a cultura hispânica ocorria os preparativos para as apresentações das expressividades corporais. Trabalho planejado, organizado e executado pela equipe de professores da disciplina educação física durante o semestre, os quais, como enfatizamos, somaram ao projeto. Assim, dentre os resultados obtidos a partir desta experiência intercultural queremos destacar a aproximação entre estas/estes discentes de dois cursos distintos: a turma com maior predominância de rapazes (2º ano do curso de Mecânica – orientada pela professora Claudiane Ladislau) que executou a parte artística com a turma de maior expressividade feminina (2º ano de Meio Ambiente – orientada pelo professor Jairo Silva).

Figura 01: alunas do curso de Meio Ambiente. Figura 02: alunos do curso de Mecânica



Fonte: Professora Josiane Marinho.



Fonte: Professora Josiane Marinho.

Figura 03: apresentação de tango na I Mostra



Fonte: Professor Jairo da Silva e Silva.

Figura 04: apresentação no *Integra IFPA 2018*.

~*Foi Cinco Casais: Elas Lindas E Elegantes E Eles Lindos E Obedientes 🥰❤️ Sem Dúvidas Todos Amaram Apresentar Essa Dança 🥰 Meio Ambiente E Mecânica. 🌿🔧
#DamasECavalheiros 🥰
#Tango ❤️



Fonte: Post de aluna na rede social Facebook.

A experiência com a dança tango foi tão positiva para essas duas turmas de cursos diferentes, que aceitaram o convite para nova apresentação em ocasião do evento *Integra IFPA* realizado pelas Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPA, em junho do ano 2018, com sede no Campus Abaetetuba⁹. Pelo registro de uma aluna do 2º ano do curso de Meio Ambiente (fig. 04) é possível perceber o quanto é motivo de orgulho a participação nessa manifestação cultural argentina, e, principalmente, a aproximação que as múltiplas linguagens possibilitam aos sujeitos, neste caso, ambos as turmas/cursos começaram a enxergar o quão é necessário o respeito aos diferentes gêneros e identidades, como nos faz lembrar o pensamento de Moita Lopes (2009, p. 21) ao discorrer sobre a concepção de sujeito para a LA indisciplinar:

É necessário re teorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes. Tradicionalmente, o sujeito da LA tem sido um ser sem gênero, raça e sexualidade. Ou, no máximo, tem sido construído com um gênero, raça e sexualidade fixos do qual não consegue escapar; com a linguagem refletindo o que ele é, ao invés de ser compreendida

⁹ O Integra IFPA 2018 foi um evento realizado por meio das Pró-Reitorias de Ensino (PROEN), Extensão (PROEX), Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPG) do IFPA, que reuniu ações do Ensino, Pesquisa e Extensão, diversas palestras, oficinas, minicursos, mostra cultural, feira vocacional e sessões técnicas com a apresentação de trabalhos nas modalidades de pôster e oral. No evento também ocorreu o I Seminário de Ensino (SENSI), o I Seminário de Extensão (SEMEX), e o I Encontro dos Comitês de Pesquisa (ECP), apresentados de forma integrada. Ver: <https://ifpa.edu.br/ultimas-noticias/793-integra-ifpa>. Acesso em: 20 jun. 2020.

como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo.

Outra atividade positiva neste projeto, que não podemos deixar de apresentar neste capítulo: o debate promovido com a turma de 1º ano do curso de Mecânica, sobre Cuba. Ensinar a língua falada pelos cubanos mostrou-se como um detalhe no universo interdisciplinar de conhecimentos sobre este país hispânico.

Adentrar em um regime de governo tão distinto do adotado no Brasil, permitiu à turma recorrer a saberes das disciplinas ministradas pelas ciências humanas e sociais. Motivamos a turma à prática da pesquisa, para em seguida, socializar o conhecimento apreendido através de seminários. Integrar outras áreas e a relação entre os saberes de diferentes disciplinas, ratifica a concepção que temos adotado neste capítulo: compreendemos o ensino de língua estrangeira – aqui, o espanhol – para além das questões de estrutura da língua e suas normativas. Entendemos, portanto, o exercício da linguagem *como* e *para* as práticas sociais.

É a língua que nos constitui enquanto seres humanos, viabilizando o processo de identificação. É na linguagem e por seu intermédio em múltiplas perspectivas que nos identificamos, e que desenvolvemos a alteridade. Assim pontua o linguista aplicado Almeida Filho (2009, p. 39), sobre pensarmos o processo de identidade nosso e do outro no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, cujo dinâmica “necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforça a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração aos ideais e valores das culturas estrangeiras e, principalmente, das dominantes”.

Contudo, sem desconsiderar que o projeto em questão pensa o público-alvo, adolescentes e jovens, para além da tecnicidade formativa do curso em que está inserido. Muito mais que formar técnicos em Mecânica e/ou Meio Ambiente, nosso entendimento é formar cidadãos para a vida, é aguçar nestes sujeitos que estão em constante processo de formação, o respeito, a tolerância, a

empatia, a solidariedade, tanto para com seus iguais, os nacionais, quanto para com o estrangeiro, em nosso olhar, os diferentes povos hispânicos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2017) também trata do desafio que tudo isso implica, a de olhar, em primeiro lugar, a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa de ensino como um grupo homogêneo, nem conceber a essa fase “como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples ‘adultos em formação’” (BRASIL, 2017, p. 36). Ao contrário, é fundamental reconhecer:

A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, 2017, p. 37).

Ensinar língua estrangeira numa perspectiva crítica, dialógica, intercultural, conforme os postulados que preconizam algumas orientações propostas pelo viés indisciplinar da Linguística Aplicada, permite aos jovens e adolescentes compreenderem os fundamentos que constituem as identidades dos diferentes povos:

Estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (BRASIL, 2017, p. 138).

Nesse bojo, entendemos que, no processo de ensino e aprendizagem, a língua estrangeira, quando vista para além do conceito de língua como código, mas, quando utilizada de maneira contextualizada, numa perspectiva

indisciplinar, mostrando as histórias locais e globais dos sujeitos diversos, certamente se constitui mais significativo ao sujeito discente.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos alguns resultados de uma prática integrada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Campus Abaetetuba do IFPA, o projeto *Mostra Cultural Integrada de Múltiplas Linguagens*, em que, no contexto do ensino de língua espanhola, enveredamos pelos caminhos da Linguística Aplicada num viés indisciplinar. Essa concepção nos orienta que “atravessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida, é expor-se a riscos. Mas um desafio que se deve encarar com humildade e com a alegria de quem quer entender o outro em sua perspectiva. A posição na fronteira é sempre perigosa” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), já que, o sujeito que está para além da fronteira é quem vai se apropriar de nosso conhecimento, vai falseá-lo ou usá-lo incorretamente.

Mas nessa mesma intensidade, “pode ser também aquele que vai nos fazer refletir, pensar de outra forma ou ver o mundo com outro olhar. Em sociedades que se constituem cada vez mais de forma mestiça, nômade e híbrida, não seriam as epistemologias de fronteira essenciais para compreender tal mundo?”. (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Assim, a partir do estudo de caso aqui apresentado, podemos afirmar que, o ensino de ELE pode e deve ser entendido como indispensável instrumento que possibilite aos jovens e adolescentes, a condição de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos, e principalmente, de seus deveres, incluindo aí, o respeito e tolerância para com o outro, nesse caso, os diferentes povos hispânicos em suas múltiplas formas de ser, viver e interagir.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 3ª ed. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser

respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, Seção I, p. 30-44. Disponível em <https://bit.ly/33NgMrU>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Seção I, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2AUmA9O>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 [...]. Brasília, DF. Seção I, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2Vw0SzV>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (Série Estratégias de Ensino, 28).

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: ROCA, Pilar; PEREIRA, Regina Celi (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

**A HISTÓRIA DO ESPANHOL NO IFPA-CAMPUS BELÉM: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE REFLEXÕES E DESAFIOS**

Nanci Cartágenes¹

RESUMO: Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado cujo tema é “O impacto da revogação da Lei 11.161/05 nas políticas linguísticas, nos cursos de formação de professores e no ensino do espanhol como língua estrangeira no Estado do Pará”. A revogação é a amostra de uma questão política que interferiu na vida da sociedade educativa brasileira e, por extensão, no sistema educacional paraense. Um exemplo desse impacto foi que no mesmo ano dessa revogação, o IFPA, ao finalizar a reformulação de sua matriz curricular, já acatou a mudança do status da disciplina espanhol, de língua obrigatória para língua optativa, no contraturno dos alunos, antes mesmo da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente ao ensino médio ser aprovada e divulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante dessa situação, decidi pesquisar a respeito da desvalorização do ensino do espanhol no Campus Belém, fato iniciado em 2007, a partir da inserção dessa língua estrangeira no currículo do ensino médio integrado. Daí a importância em compartilhar minha experiência, não apenas como sendo a primeira professora de espanhol do então CEFET/PA e IFPA-Campus Belém, mas, sobretudo, por ter adquirido, ao longo dos três períodos (2007 a 2009; 2011 a 2013 e 2016 a 2018) em que fui professora substituta, uma visão ampla da situação desse idioma em uma instituição que prioriza muito mais as disciplinas técnicas.

Palavras-chave: Língua Espanhola; Revogação da Lei 11.161/05; IFPA-Campus Belém; Reformulação da Matriz Curricular.

1. Introdução

Neste artigo pretendo contextualizar a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nos Institutos Federais do Brasil, por meio da Lei Federal 11.161, publicada e promulgada em 05 de agosto de 2005, além de compartilhar a experiência como primeira professora de espanhol do então CEFET/PA e IFPA-Campus Belém. Nesse contexto, busquei analisar o impacto que essa

¹ Professora substituta de espanhol por 3 vezes (6 anos) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém. Mestranda em Educação Universitária com ênfase em formação de professores de espanhol pela Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. E-mail: ncartagenes@yahoo.com.br.

instituição obteve por ter acatado, de imediato, as determinações da Lei 13.415/2017, ofertando o espanhol como língua estrangeira optativa no contraturno dos alunos, no ano letivo de 2017, antes mesmo da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente ao ensino médio, ser aprovada e divulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A pesquisa também tem como objetivo destacar os seguintes tópicos: relatar os acontecimentos ocorridos em relação à disciplina língua espanhola, nos três períodos em que fui professora substituta (2007 a 2009; 2011 a 2013 e 2016 a 2018); apresentar situações de desrespeito e desvalorização do ensino do espanhol no Campus Belém com relação à vivência dessa língua estrangeira junto às coordenações dos cursos técnicos; descrever a experiência com alunos que não conheciam a língua espanhola; analisar os dados coletados na pesquisa realizada com discentes e docentes após a reformulação da matriz curricular; e contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do espanhol nesse Instituto Federal do Pará.

A metodologia utilizada neste artigo é um estudo descritivo do tipo Relato de Experiência, protagonizado por mim, com base em minha vivência acadêmica nessa instituição de ensino. E como produto desse trabalho, será realizada a análise das consequências da reformulação do currículo educacional do IFPA. Para a realização dessa pesquisa, houve a aplicação de questionários e entrevistas com alunos e professores do Campus Belém.

Dentro desse critério, foram utilizadas entrevistas estruturadas e semiestruturadas. A primeira referiu-se a um protocolo de perguntas previamente estabelecidas, isto é, perguntas iguais para todos os entrevistados; a segunda referiu-se também a uma série de perguntas previamente estabelecida, mas que possibilitou liberdade para formular outras perguntas, caso fosse necessário.

No que se refere à utilização do questionário enquanto instrumento para a coleta de dados, este foi importante pela otimização do tempo, pelo anonimato dos informantes, pela padronização das perguntas e pelo retorno certo e rápido de dados dos participantes.

Em relação às questões problematizadas, as perguntas foram elaboradas com sentido amplo, de cunho aberto, para que os entrevistados tivessem a oportunidade de responder livremente, e também para que se pudessem conhecer as opiniões comuns e diferentes a respeito da situação do espanhol no Campus Belém. Nessa amostragem, contei com a participação de alunos do ensino médio integrado e de dois dos três professores de espanhol, além da contribuição da Diretoria de Ensino do referido Campus.

Para a obtenção de um bom resultado nesta pesquisa, utilizei uma amostra intencional, por seu caráter seletivo e pela riqueza de informações obtidas, as quais foram importantes para o aprofundamento deste estudo. A coleta de dados foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2017.

2. O contexto histórico da obrigatoriedade do espanhol nos Institutos Federais

A oferta da língua espanhola em todas as instituições de ensino médio, públicas e privadas no Brasil, decorreu em consequência da Lei 11.161, a qual foi sancionada pelo então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, em 05 de agosto de 2005. O texto dessa lei levou em consideração o contexto político e econômico do Brasil em relação ao MERCOSUL, o que tornou obrigatória a oferta do espanhol nas escolas, em todo território nacional.

A Lei 11.161 de 2005 estabelece que as escolas de ensino médio regular do Brasil devem oferecer a língua espanhola como língua estrangeira moderna.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão centros de ensino de língua estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola. (BRASIL, 2005).

A promulgação e publicação dessa lei trouxe como consequência o investimento em políticas linguísticas que impulsionasse o plurilinguismo no Brasil. Essa nova ordem surge, conforme já mencionado, em decorrência do

MERCOSUL e, portanto, da necessidade de um planejamento que promovesse e assegurasse o ensino, tanto do português quanto do espanhol, na América Latina.

(...) garantir que haja uma integração política, econômica e social entre os países membros, fortalecimento do vínculo entre os cidadãos do bloco, bem como melhoria da qualidade de vida de seus participantes. Ele integra os países da América do Sul, mas existem aqueles que não fazem parte do continente (Egito e Israel), mas mantém relações com o MERCOSUL².

Para Sedycias (2005, P. 36): “no caso da América Latina, um dos mercados mais promissores do novo século, o português e o espanhol representam os dois meios de comunicação mais importantes para esse comércio global. Quem quiser comprar, certamente poderá fazê-lo usando sua língua nativa”.

A partir da referida lei, a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas do Estado do Pará ganhou expansão, confirmando o fato de que conhecer o idioma espanhol representava apoderar-se de uma ferramenta necessária para absorver aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais dos países hispano-americanos, o que era extremamente favorável para a educação brasileira adequar-se cada vez mais ao mundo globalizado, plurilíngue e pluricultural. Segundo Sedycias (2005): “A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal”. (SEDYCIAS, 2005, p.36).

No que tange a América do Sul, mais especificamente pela presença dos nove países que rodeiam o Brasil, e que têm como idioma oficial o espanhol, foi conveniente ao MERCOSUL adotar o castelhano como principal via de comunicação entre esses países. Tal aspecto fez com que se criasse um tratado específico relacionado à língua, viabilizando a entrada do espanhol como segunda língua para

² Disponível em: <https://bit.ly/2CTr6pM>. Acesso em: 23 ago. 2016.

o Brasil, assim como o português tende a ser nos demais países componentes dessa integração de livre circulação de bens, serviços e pessoas.

[...] O setor educacional buscará desenvolver nos cidadãos uma consciência favorável ao processo de integração dos quatro países; que a educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide. O Interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL, **Espanhol e Português**, através dos sistemas educacionais formais, não formais e informais. (Grifo nosso).³

Esse tratado assegurava, portanto, a valorização do ensino da língua espanhola, bem como a garantia de que estudar e aprender esse idioma tornava-se uma grande experiência de vida, pois permitia aos alunos não só adentrar no universo dos vinte e um países que falam oficialmente o espanhol, mas também ampliar seus horizontes, de modo a respeitar as diferenças culturais e linguísticas desses locais.

Embora o inglês tenha se tornado a língua franca no mundo, principalmente por questões políticas e econômicas, o espanhol também adquiriu sua relevância por ter se tornado a quarta língua mais falada em termos populacionais e a segunda em termos de comunicação internacional, além de ser o idioma predominante na América Latina e no MERCOSUL. Tudo isso confere uma vantagem política e econômica para quem dominar essa língua. Esse envolvimento comercial, econômico, político e linguístico do espanhol fez com que as instituições de ensino no Brasil, principalmente os Institutos Federais, inserissem o idioma em seu currículo educacional.

No que diz respeito ao IFPA, a situação não foi diferente, visto tratar-se de uma determinação federal, inserida em uma política linguística relacionada ao ensino desse idioma. Segundo Orlandi (2007) “quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político” (ORLANDI, 2007, p. 8).

³ Disponível em: <https://bit.ly/3eKdtHj>. Acesso em: 23 ago. 2016.

Para que se compreenda melhor as políticas linguísticas no Brasil com relação ao ensino da língua espanhola, é necessário primeiramente confrontar alguns conceitos de autores que pesquisam sobre esse tema. Assim, este estudo se apropriou do conceito de Gilvan Müller de Oliveira (2016). Segundo esse autor, construir políticas linguísticas implica “(...) participar da construção do futuro das sociedades, é atuar para um mundo mais justo no campo específico das línguas e dos usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos”. (OLIVEIRA, 2016, p. 386).

É lamentável que a única política linguística relacionada ao ensino de espanhol no Brasil, como foi o caso da Lei 11.161/05, tenha sido revogada de forma arbitrária, sem levar em consideração o contexto histórico-educacional desse idioma no país.

3. Contextualizando a história do espanhol no IFPA-Campus Belém

Historicamente, desde a época em que o IFPA ainda era Escola Técnica Federal do Pará (ETFFPA), a língua estrangeira ofertada aos alunos sempre foi a língua inglesa, criando dessa forma certa tradição em relação a esse idioma nos cursos técnicos, o que dificultou a inserção do espanhol no currículo da instituição antes da promulgação da Lei 11.161/05.

A partir de 1999, a antiga ETFFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA). Segundo Pimentel e Reis (2017), essa transformação ocorreu com a finalidade de atuar no ensino médio, nos vários níveis e modalidades da educação profissional e da educação superior. Em 2008, com a publicação da Lei 11.192, sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o CEFET/PA sofreu outra transformação, passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Esse Instituto passou a ofertar à comunidade paraense cursos em nível médio e superior, nas modalidades de educação profissional e tecnológica. Essa mudança representou uma nova concepção da educação tecnológica no Brasil.

No que se refere à educação profissional, esta é ofertada tanto no ensino médio Integrado⁴ quanto no Subsequente⁵. O currículo da modalidade integrado contempla, além das disciplinas específicas de cada curso, disciplinas próprias do ensino médio em todas as áreas de conhecimento.

- ✓ Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
- ✓ Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia.
- ✓ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou **Espanhol**), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.
- ✓ Matemática e suas Tecnologias: Matemática.

É importante ressaltar que a oferta da língua espanhola na modalidade de ensino médio integrado apenas foi possível a partir de 2007, ou seja, dois anos após a sanção da Lei 11.161/05. O então CEFET/PA organizou, em 2006, seu primeiro concurso para professor substituto de espanhol, mas essa língua estrangeira só foi disponibilizada para os alunos um ano depois, a partir de março de 2007, em todos os cursos do integrado e no curso de Turismo do subsequente.

4. Desvelando e compartilhando experiência: reflexões e desafios

A oferta do espanhol no currículo do integrado entre o período de 2007 a 2009 não foi aceita de forma positiva pelos coordenadores dos cursos técnicos. Percebi uma resistência em relação a essa língua estrangeira, visto que a grande maioria dos coordenadores do então CEFET/PA alegava que a língua inglesa era muito mais importante e necessária para os manuais dos cursos técnicos. Porém, mesmo com essa falta de receptividade, a gerência do ensino médio, por determinação federal e, principalmente, pela Lei 11.161/05, decidiu pela oferta do idioma e implantou nos três anos do ensino médio. Assim os alunos poderiam escolher entre uma das duas línguas (ou o Inglês ou o Espanhol) para estudar ao longo dos três anos e meio de seu curso.

⁴ O aluno cursa o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo nos IF's.

⁴⁹ Os alunos que já concluíram o ensino médio, apenas cursam as disciplinas técnicas.

Entretanto, como a oferta da língua espanhola era novidade na instituição, a grande maioria dos alunos optou pelo inglês, sobretudo porque se tratava do idioma com o qual eles haviam tido contato nos quatro anos do ensino fundamental. Assim, o perfil dos primeiros alunos de espanhol do CEFET/PA, naquele ano, era de discentes que iriam estudar esse idioma pela primeira vez.

Como estratégia de trabalho, optei por iniciar a partir de todo um contexto histórico-geográfico-político-econômico e cultural da língua espanhola, com o objetivo de que os alunos tivessem uma visão mais ampla do espanhol para além do vestibular, mas sem deixar de relacionar a importância desse idioma com o curso técnico de cada turma. Logo, apresentar a história da língua e da cultura hispano-americana, por meio de textos, músicas e vídeos, fez com que os alunos se interessassem muito mais pelas aulas de espanhol.

A organização dos horários também deixava evidente o lugar da Língua Espanhola no CEFET/PA. Havia uma preferência em estruturar primeiro o horário dos professores das disciplinas técnicas, e somente depois das demais disciplinas, ficando dessa forma as línguas estrangeiras por último, principalmente o espanhol.

No início do ano de 2009, a gerência do ensino médio percebeu a necessidade de um concurso para professor efetivo de espanhol, não somente pela lei federal de obrigatoriedade desse idioma no ensino médio, mas principalmente porque, se acaso não houvesse concurso (efetivo ou substituto), os maiores prejudicados seriam os alunos de espanhol que ficariam com seu ano letivo comprometido até uma nova contratação. Situação que não demorou muito a ocorrer, haja vista o concurso para professor efetivo de Espanhol ter sido cancelado, pois a vaga de língua espanhola foi destinada à matemática. E assim, diante desse cenário, em março de 2009 finalizei minha primeira jornada nessa instituição de ensino.

Como a lei federal 8.745/93 evidencia que a permanência de um professor substituto é de no máximo vinte e quatro meses, sendo totalmente vetada a renovação do contrato pelo mesmo período, precisei me afastar do

IFPA após o término do meu contrato por dois anos, para poder ter permissão de retornar novamente como professora substituta.

Em novembro de 2011, retornei à instituição e foram mais vinte e quatro meses como professora substituta de espanhol. Dois anos haviam se passado e as únicas mudanças ao longo desse tempo foram o nome da instituição de CEFET/PA para IFPA e a subordinação das línguas estrangeiras (Espanhol e Inglês) à coordenação do curso de Letras/Português. Como permanecia o discurso de que os manuais dos cursos técnicos eram escritos em inglês permanecia. E ao constatar essa situação, solicitei para alguns coordenadores que tentassem providenciar manuais bilíngues (Inglês-Espanhol) para que assim eu pudesse trabalhar esse gênero discursivo em sala de aula com os alunos, fato que nunca ocorreu, pelo menos nos anos que se seguiram.

De 2006, ano do primeiro concurso para professor substituto de espanhol até 2013, término do meu segundo contrato, passaram por essa instituição de ensino cinco professoras de espanhol, todas em regime de substituição. Ao longo desses sete anos, houve apenas um concurso para professor efetivo no IFPA-Campus Belém, em 2010. Entretanto, como o edital foi publicado com erros, a professora aprovada não pode efetivar-se na instituição e, mais uma vez, a vaga que seria de língua espanhola foi destinada a outra disciplina.

Em 2012, houve uma grande expectativa para um próximo concurso de professor de espanhol. A coordenação de Letras já havia sinalizado em várias reuniões sobre a importância de se ter professores efetivos de espanhol, uma vez que se pretendia, em um futuro próximo, ofertar o curso de Letras/Espanhol no Campus Belém. A ideia era promover o certame no início do segundo semestre daquele ano, entretanto o concurso mais uma vez teve que ser cancelado, pelo fato de o IFPA ter entrado em intervenção federal. Essa situação, porém, em nada comprometeu o calendário acadêmico dos alunos, tanto que segui ministrando normalmente minhas aulas, até que, em novembro de 2013, um ano após esse fato, encerrou meu segundo contrato. Já no final desse mesmo ano, ocorreu o concurso para professor efetivo de espanhol. Nesse

certame, foram aprovados dois candidatos, sendo estes os primeiros professores efetivos do Campus Belém.

Mais dois anos se passaram e retornei ao IFPA-Campus Belém em maio de 2016, pela terceira vez como professora substituta. A língua espanhola, nesse momento, já não estava mais vinculada ao curso de Letras e, sim, à Seção de Linguagem, juntamente com o inglês e a disciplina de Artes. Essa foi a única mudança que percebi em relação ao espanhol.

Em 2017, ao fazer dez anos que esse idioma havia sido inserido no currículo educacional do ensino médio integrado, a Diretoria de Ensino, antecipando-se à homologação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino médio, aproveitou a revogação da Lei 11.161/2005 e a sanção da Lei 13.415/2017 para finalizar a reformulação dos currículos dos cursos técnicos. Na defesa dessa decisão, a Diretoria de Ensino argumentou que foi uma mera coincidência a reforma curricular do Campus Belém com a revogação da lei do espanhol. Segundo essa Diretoria, a reformulação na matriz curricular iniciou em 2015 e tal decisão ocorreu em conjunto com a PROEN, as coordenações dos cursos técnicos e os chefes de departamentos, visto que os cursos técnicos não tinham projetos pedagógicos definidos e organizados.

As coordenações dos cursos técnicos, nessa reformulação, optaram pela oferta da língua inglesa no horário regular dos alunos, para, segundo eles, promover uma formação mais específica desses estudantes, uma vez que seus respectivos manuais continuavam sendo impressos apenas em inglês. Quanto ao espanhol, o idioma continuaria sendo ofertado como língua estrangeira obrigatória, mas no contraturno, com a possibilidade de escolha pelos discentes que demonstrassem maior afinidade com o estudo dessa língua. Entretanto, com a revogação da lei do espanhol em consequência à Lei 13.415/2017, o IFPA, segundo a Diretoria de Ensino, teve que se adequar à determinação dessa nova reforma da educação e ofertar o inglês como língua estrangeira obrigatória e o espanhol como língua optativa.

Apesar dessas explicações, a Diretoria de Ensino não respondeu quando questionada a respeito do fato de toda Instituição de Ensino ter total autonomia

para intervir nas resoluções federais, podendo manter o espanhol em seu currículo educativo como língua estrangeira obrigatória se assim o quisesse. Essa reformulação provocou indignação entre os professores e também entre os alunos, haja vista estes não serem mais obrigados a estudar o espanhol. Tal decisão levou a uma diminuição cada vez maior do número de alunos nas aulas desse idioma, principalmente porque estudar no contraturno acarretou para os alunos um desconforto muito grande.

Segundo Moreira & Silva (1997), o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

De acordo com outros teóricos brasileiros, “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo”, porque “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas” (VEIGA, 2004). Para Marques (1990) “(...) é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas (...), na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”, que “não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva”. (MARQUES, 1990, p. 23)

Isso significa que trabalhar na construção de um currículo dessa natureza requer muito mais do que conhecimentos e habilidades, precisa-se de um processo democrático de decisões importantes na organização estrutural que supere desafios burocráticos e assim possa desenvolver uma educação de qualidade, baseada em princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientem a formação humana e profissional dos alunos. E esse processo democrático não ocorreu no Campus Belém em relação ao espanhol.

5. Impactos da mudança curricular nas turmas de espanhol do Campus Belém

Em 2016, eu ministrava aulas apenas no turno da manhã, o que significava que todas as turmas matutinas do ensino médio integrado eram minhas. Em 2017 e 2018 permaneceu o mesmo horário com as respectivas turmas, proporcionando a esses alunos o direito à continuidade de

aprendizagem do espanhol, pelo fato da nova matriz curricular ainda estar em um período de adequação.

Este fato, porém, não ocorreu com as novas turmas que iniciaram em 2017 e em 2018, pois essas tiveram que se adequar ao novo currículo, ou seja, estudar obrigatoriamente o inglês em seu turno de matrícula e estudar o espanhol, caso quisesse, no contraturno. A única turma de 2017, do 1º ano, sob minha responsabilidade, por exemplo, foi formada por vários alunos de vários cursos do turno da tarde, cujas aulas eram ministradas pela manhã. Esse grupo iniciou com vinte e dois estudantes e finalizou em 2018 com seis. Entendi que a evasão ocorreu porque a aula era no primeiro horário (7h às 8h40) do contraturno dos alunos e na sequência eles tinham aulas de história e matemática, que eram disciplinas obrigatórias, diferentemente do espanhol que era a única disciplina optativa, ou seja, os alunos não eram obrigados a fazer tal componente curricular.

No dia dessas aulas, os alunos ficavam o dia todo no Campus Belém, pois o horário oficial deles era no turno da tarde, cuja aula começava às 13h. Passar o dia na Instituição, segundo eles, era algo extremamente cansativo, visto que o Campus não dispunha de alojamento para descanso entre um turno e outro. O intervalo e, conseqüentemente, o lanche, também era um problema, pois o horário era no meio da manhã e não ao meio-dia, muitos alunos não tinham condições financeiras para a alimentação. A partir desses relatos, que eram constantes nas turmas de espanhol, decidi, então, pesquisar mais a fundo as conseqüências da mudança curricular no Campus Belém.

O que torna essa situação mais surpreendente e até contraditória é que o IFPA permanece com a missão de ofertar, nas diferentes modalidades de ensino, uma educação pluricurricular e multicampi, especializada na educação profissional e tecnológica. Entretanto, não valoriza o ensino do espanhol, cuja língua é a segunda no mundo em termos de comunicação internacional e que, certamente, contribuirá para fazer o diferencial no currículo profissional dos alunos do Instituto Federal. Como o inglês já é obrigatório, é sabido que não faz mais tanta diferença no currículo profissional, o diferencial está na condição de

se poder oferecer ao mercado de trabalho o domínio de outro(s) idioma(s). Quanto mais idiomas os alunos dos IF's dominarem, mais garantia de emprego terão em suas respectivas áreas de conhecimento.

Essa falta de visão em relação à importância do ensino da língua espanhola tira do aluno o direito à continuidade de aprendizagem, porque os que haviam optado pelo espanhol desde o primeiro ano, já não tinham mais a garantia de seguir estudando nos próximos anos. Essa decisão é apenas mais um exemplo do impacto da revogação da Lei 11.161/05 e da reforma curricular nessa Instituição de Ensino.

6. Análise dos dados

Em concordância aos objetivos estabelecidos neste artigo, bem como a todo o manancial teórico e metodológico referido em seu contexto, serão apresentadas as análises dos dados obtidos nesta pesquisa, os quais serão determinantes para as considerações finais acerca da minha experiência ao longo dos três períodos como professora substituta. Também dar-se-á destaque às discussões promovidas entre alunos e professores do Campus Belém, em consequência tanto da revogação da lei do espanhol quanto da reforma da matriz curricular do IFPA.

6.1. Análise das questões referente aos alunos

Os informantes desta seção foram os alunos do ensino médio integrado, divididos em cinco turmas do 1º ano; doze turmas do 2º ano; seis turmas do 3º ano e doze turmas do 4º ano, perfazendo um total de duzentos e trinta alunos de Espanhol no ano de 2017.

- Quando questionados sobre o porquê de haverem escolhido estudar o espanhol no ensino médio, os alunos foram unânimes em afirmar que a afinidade, a semelhança com o português, a facilidade de compreensão textual e a proximidade geográfica tornaram-se fatores decisivos para a escolha desse idioma, além das dificuldades de aprendizagem que muitos sentem em relação ao Inglês.
- Quando questionados em relação à vantagem de estudar do espanhol, os alunos afirmaram que o fato de o Brasil fazer parte do MERCOSUL é uma grande vantagem, principalmente, porque se tem a oportunidade de conhecer a cultura hispano-americana. Esse contato linguístico e cultural permite uma facilidade na aprendizagem que ajuda na prova do ENEM. O espanhol, segundo eles, é uma

língua estrangeira importante para o currículo educacional e para o mercado de trabalho.

- Quando questionados sobre a importância do ensino do espanhol, independente do curso superior que iriam escolher, os alunos foram categóricos em afirmar que é importante para qualquer curso. Segundo eles, saber mais de um idioma, é melhor para o mercado de trabalho, pois permite que se compreendam alguns artigos científicos relacionados, como por exemplo, à área de engenharia e ao ramo da construção civil, uma vez que este Instituto oferta cursos técnicos nessas áreas de conhecimento. O ENEM também é uma grande preocupação desses discentes, os quais acreditam que o espanhol é mais fácil de compreender para a realização desse exame nacional.
- Quando questionados em relação à revogação da Lei 11.161/05, os alunos afirmaram que foi uma falta de respeito, principalmente porque o Brasil está cercado por países hispano-americanos. Essa atitude, segundo eles, desvaloriza o ensino do espanhol, prejudicando as futuras gerações de alunos nesse Instituto, porque já estavam acostumados a estudar o espanhol.
- Quando questionados se pretendem continuar estudando o espanhol depois que terminarem o ensino médio integrado, a maioria dos alunos afirmou o interesse em continuar estudando, por vários motivos, dentre eles, aprofundarem o conhecimento para poder fazer pós-graduação em um país hispano-americano e melhorar o currículo para obter uma formação mais completa e poder entrar no mercado de trabalho.
- Quando questionados sobre o fato de o espanhol ter se tornado língua optativa no currículo educacional do IFPA e ofertado no contraturno, os alunos disseram que essa foi uma decisão injusta, desnecessária e negativa, porque estudar em outro turno é cansativo, prejudicando e dificultando, assim, o acesso à aprendizagem da língua espanhola.

6.2. Análise das questões referente aos professores

No período da pesquisa, o Campus Belém dispunha apenas de três professores efetivos de espanhol que ministravam aula no turno da tarde, dos quais dois foram os informantes desta pesquisa.

- Quando questionados a respeito da escolha de ter estudado o espanhol, ambos os professores foram unânimes em afirmar que a relação com esse idioma é desde a infância; um por ter a bisavó espanhola e outro, apesar de ser brasileiro, nasceu em uma família de bolivianos. E para se reconectar com suas origens, ambos optaram por fazer o curso de Letras/Espanhol.
- Quando questionados a respeito da vantagem de estudar esse idioma, ambos compartilharam a mesma opinião em relação a um enriquecimento cultural, por aproximá-los da cultura hispano-americana, e possibilitar conhecer outras realidades, além da oportunidade de novos campos de atuação profissional. Um dos professores citou que “o analfabeto do século XXI não será quem não sabe ler ou escrever, mas aquele que não sabe mais de um idioma”. Segundo ele, o fato de

vivermos em um mundo globalizado, estudar espanhol se torna imprescindível para desenvolver capacidades de interlocução com a cultura hispânica.

- Quando questionados se havia algum projeto de espanhol desenvolvido pela equipe de professores no Campus Belém, ambos disseram que existia há três anos um projeto de extensão denominado “Mostra Hispânica”, cujo objetivo era estudar a língua espanhola através da grande diversidade cultural dos países hispano-americanos, o qual acontecia sempre na 4ª avaliação dos alunos, como forma de culminância dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Segundo os professores, esse projeto buscava compreender os diferentes aspectos culturais, além de propiciar a internacionalização dos saberes e criar possibilidade de contato aos alunos por meio de um espaço no qual eles mesmos seriam atores e organizadores do evento.
- Quando questionados a respeito do significado da lei 11.161/05 para o Estado e para o país, ambos os professores concordaram que a referida lei foi um avanço muito importante para a consolidação do ensino de espanhol no Brasil, oportunizando a muitos estudantes o conhecimento de outro idioma para além do inglês. Entretanto, segundo eles, essa lei não foi respeitada desde o início por muitos gestores dos sistemas de ensino em todo país e, no Estado do Pará, não foi diferente. Mesmo com a lei em vigor, havia muitas escolas que não ofertavam o espanhol para seus alunos. Para esses professores, a lei era muito importante para o avanço de uma educação plurilíngue e multicultural no Brasil que, na época, valorizava a língua predominante do MERCOSUL. Ambos defendem uma escola plurilíngue que ensine espanhol, inglês, francês, italiano, dentre outras línguas.
- Quando questionados a respeito da reformulação da matriz curricular do IFPA, na qual estabeleceu que o espanhol se tornaria língua optativa no contraturno dos alunos, os professores afirmaram que esse foi um grande equívoco, principalmente, porque para essa decisão, os professores de espanhol não foram convocados, além de não considerarem o direito de continuidade de aprendizagem dos alunos em relação a esse idioma, uma vez que eles passariam a ser obrigados a estudar o inglês e só fazer o espanhol se quisessem, em um turno contrário ao seu, causando, dessa forma, uma grande polêmica entre os estudantes que queriam aprender esse idioma, mas não podiam no contraturno. Tal situação fez com que diminuísse consideravelmente o número de alunos nas turmas de espanhol.

6.3. Análise das questões referente à Diretoria de Ensino do IFPA-Campus Belém

- Quando questionada a respeito da decisão de colocar o espanhol como língua optativa no contraturno dos alunos do IFPA, a Diretoria de Ensino respondeu que a decisão de ofertar, em 2017, a língua espanhola nessa nova modalidade foi uma mera coincidência. Essa decisão iniciou, segundo a Diretoria, em 2015 e a reformulação na matriz curricular ocorreu devido aos cursos técnicos não apresentarem projetos pedagógicos definidos e organizados, e que a tomada de decisão ocorreu em conjunto com a PROEN, os coordenadores de cursos técnicos e os chefes de Departamentos. A ideia surgiu da necessidade de ofertar os cursos em apenas três anos, e não em três anos e meio como previa a antiga matriz. Houve, então, a proposta de disponibilizar algumas disciplinas no contraturno, mas essa decisão aconteceu antes da revogação da Lei 11.161/05 ser aprovada. Segundo a

Diretoria de Ensino, os coordenadores continuaram afirmando que o inglês era a melhor opção, porque seus respectivos manuais eram impressos nesse idioma. Situação que levou à opção dessa língua estrangeira no horário regular dos alunos. Quanto ao espanhol, o idioma continuaria sendo ofertado de forma obrigatória, mas no contraturno dos alunos. Porém, com a sanção da Lei 13.415/2017, o IFPA-Campus Belém teve que se adequar à determinação dessa nova reforma da educação e ofertar o inglês como língua estrangeira obrigatória e o espanhol como língua optativa.

- Quando questionada se o IFPA-Campus Belém tomou uma decisão isolada ou foi em conjunto com os outros Institutos Federais do Brasil, a Diretoria de Ensino afirmou que a oferta do espanhol como língua estrangeira optativa, no contraturno dos alunos, foi uma decisão apenas deste Instituto, já que desconhecia a situação dos outros IF's no país. Explicou também que a ideia partiu, primeiramente, do Campus Santarém e depois se estendeu a todos os demais *campi*, incluindo o de Belém. A Diretoria de Ensino afirmou que a chefia imediata dos professores de espanhol, a chefe da Seção de Linguagem foi convocada para participar das reuniões sobre a mudança na matriz curricular, mas não compareceu como muitos outros, e, por isso, predominou o posicionamento dos coordenadores das áreas técnicas que efetivaram o ensino do inglês no horário regular. A Diretoria de Ensino assumiu não ser favorável a essa oferta, mas explicou que a ideia, em nenhum momento, era de enfraquecer ou desqualificar o idioma, o qual continuaria sendo ofertado como língua estrangeira optativa, dando aos alunos oportunidade de, concomitantemente, aprenderem os dois idiomas até o final do curso.
- Quando questionada se a respeito do fato de toda Instituição de Ensino ter total autonomia para intervir nas resoluções federais, podendo manter o espanhol, em seu currículo educativo como língua estrangeira obrigatória, se assim o quisesse, a Diretoria de Ensino não respondeu.

Considerações finais de uma trajetória em defesa do espanhol

Por meio da experiência vivida ao longo de três períodos como professora substituta de espanhol e das observações e análises feitas, tornou possível promover reflexões sobre o ensino do Espanhol no Campus Belém, e assim compartilhar com os demais professores essa realidade. Constatei que, contrariamente a todo um arcabouço teórico, o IFPA, antecipando-se ao prazo de efetivação da Lei 13.415/2017, rebaixou o espanhol de língua obrigatória para língua optativa no contraturno dos alunos.

Essa precipitação é questionável, uma vez que as discussões sobre a BNCC, referente ao ensino médio, ainda estavam em curso em todo Brasil, e as escolas teriam um prazo para adaptar suas matrizes curriculares ao que estabelece a nova reforma da educação.

Considero tais atitudes mais como um reflexo da falta de valorização com que a coordenação de cursos técnicos e Diretoria de Ensino vinham tratando o espanhol. Essa ação se mostrou extremamente arbitrária e unilateral, visto que nenhum professor de espanhol nem a chefe da Seção de Linguagem participaram das reuniões a esse respeito. Com essa decisão, os gestores ignoraram completamente a relevância histórica, geográfica, política, econômica e cultural que a língua espanhola detém neste mundo globalizado.

As indignações de alunos e professores em relação à revogação da Lei 11.161/05, à reforma do currículo do IFPA e à desvalorização do ensino do espanhol provocaram não apenas um cenário de perdas e retrocessos em relação ao ensino desse idioma, mas também motivaram os questionamentos que esta pesquisa buscou esclarecer acerca do impacto dessa resolução educativa.

Constatai também que os gestores ainda não compreenderam a ideia de que o mundo se favorece quando os estudantes aprendem mais de uma língua estrangeira, ou seja, o ideal, nesse caso, seria promover o ensino paralelo do inglês e do espanhol, ambas como línguas estrangeiras obrigatórias, pelo fato de a primeira já ter se tornado a língua no mundo dos negócios, e o espanhol ter-se tornado a segunda língua mais falada no mundo.

Com esse panorama, o Brasil deixaria de se render a um monolinguismo, visto que, no mundo globalizado, a existência de países plurilíngues é bastante positiva. Nesse sentido, o sistema educacional dos IF's deveria permitir que os estudantes tivessem contato com o mundo pluricultural inserido em várias culturas de um mesmo espaço geográfico, ou de vários espaços geográficos, como o que está representado pelos vinte e um países que falam oficialmente a língua espanhola.

Portanto, é essencial que a coordenação dos cursos técnicos e Diretoria de Ensino se sensibilizem com a atual condição do ensino de língua espanhola nos Institutos Federais, não só deste Estado, mas do Brasil como um todo, e projetem Políticas Educacionais que realmente assegurem, de forma responsável, a obrigatoriedade da aprendizagem desse idioma para os alunos.

Ademais, torna-se iminente assegurar aos professores de espanhol a manutenção de suas cargas horárias nesses Institutos.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa foi apenas o prenúncio de todas as questões que envolvem a desvalorização do ensino da língua espanhola no Campus Belém. Espero que outros estudos sejam realizados, como forma de aprofundar as discussões, reflexões e desafios que este artigo trouxe à tona, de modo a não se permitir que o processo de ensino e aprendizagem do espanhol se torne obsoleto no sistema educacional do IFPA.

Diante de todas essas situações tão complexas, o que fazer então? As consequências serão imensuráveis...

Os alunos do ensino médio integrado que estudavam o espanhol terão o princípio da continuidade de aprendizagem interrompido; e os que estão ingressando nesse nível de ensino provavelmente não terão oportunidade de conhecer a língua de Gabriel García Márquez. Não se perde apenas uma língua, perdem-se muitas línguas, pois o castelhano é múltiplo, tem muitas culturas e uma variação fonética e lexical importante.

E foi por analisar todas essas questões, ao longo de 11 anos, e principalmente quanto ao desrespeito e à desvalorização do processo de ensino-aprendizagem do espanhol no IFPA-Campus Belém que finalizei, em maio de 2018, minha terceira e última participação como professora substituta de espanhol nessa Instituição de Ensino.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/31utHk0>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/38clp1H>. Acesso em: 06 mai 2016.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF Disponível em: <https://bit.ly/2VtRFZ9> Acesso em: 15 mar. 2017.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: *Revista Educação e Contexto*. Projeto pedagógico e identidade da escola. São Paulo: Contexto & Educação, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

ORLANDI, Eni P. *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PIMENTEL, Flávio Reginaldo; REIS, Wellingson Valente dos. A Cultura no Ensino de Espanhol: a experiência teórico-prática da mostra hispânica nos cursos técnicos do IFPA - Campus Belém. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira (Org.). *Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SEDYCIAS, João (Org.) et all. *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

EL USO DE LA TECNOLOGÍA MÓVIL PARA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL ESPAÑOL

Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira¹

RESUMEN: La aparición de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en este siglo ha transformado la forma en que las personas se informan y se comunican, quebrando barreras, espacios temporales y poniendo en jaque las formas tradicionales de educar. En ese nuevo contexto socioeducativo las instituciones de enseñanza tienen un nuevo reto, el de adecuar y promover la construcción del conocimiento considerando las nuevas formas de enseñar y aprender. Los diversos medios como el internet, la televisión y los juegos electrónicos hacen parte del cotidiano de los alumnos, informando y formando nuevos lectores. Ante lo expuesto el *Proyecto Talleres de Tecnologías Digitales y Aprendizaje de Lengua Extranjera*, direccionado a los grupos de lengua española, que ingresaron al Instituto Federal do Pará, Campus Santarém en el año 2018, siendo entonces grupos principiantes. El objetivo general es presentar una posibilidad del uso del celular y una aplicación móvil de enseñanza del idioma español como herramienta didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para la realización del taller fueron observadas 4 etapas; la preparación, el desarrollo, la aplicación y las reflexiones sobre las prácticas observadas. Como metodología asumimos un trabajo cualitativo, con búsqueda bibliográfica, documental y de observación. Investigamos que a pesar de las posibilidades de jugabilidad, portabilidad y usabilidad de la aplicación móvil utilizada, ella aún está basada en metodologías de enseñanza fragmentadas y descontextualizadas, basadas en actividades repetitivas, apartándose de una propuesta reflexiva y conectada a prácticas cotidianas del uso del lenguaje.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; Nuevas tecnologías; Lengua española.

1. Introducción

El contexto educacional mundial se viene modificando para adaptarse al área digital globalizada en que vivimos. Diferentes metodologías y métodos de enseñanza-aprendizaje se hacen necesarios para que el profesor consiga suplir las nuevas demandas de los alumnos.

De acuerdo con Caiçara (2007) el surgimiento y la evolución de la tecnología provocaron y aún provocan cambios drásticos en actividades de

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Santarém. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). E-mail: sarah.teixeira@ifpa.edu.br.

todos los segmentos empresariales y también en la vida de las personas. La tecnología de los celulares aliada con la internet, hace que las personas cambien sus hábitos y actitudes, la tecnología y la educación siempre tuvieron una relación difícil, principalmente en sala de clase.

En el cotidiano, se puede observar el constante uso del internet y de otros recursos a través del celular siendo esta realidad verificada en los más diversos ambientes, entre ellos la sala de clase, en la cual la mayoría de los alumnos posee por lo menos un recurso tecnológico:

el celular.

Por ello decidí ofrecer un taller, a través de un proyecto de extensión, para que los alumnos potencializaran la utilización de esta tecnología y pudiesen estudiar en casa de forma autónoma. Este artículo es resultado de este taller de tecnologías digitales y aprendizaje de lengua extranjera, direccionado a los grupos de lengua española, que ingresaron al Instituto Federal do Pará, Campus Santarém, el año 2018, siendo entonces, grupos principiantes. El objetivo general es presentar una discusión acerca del uso del aparato celular y una aplicación móvil de enseñanza del español como herramienta didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Lengua española y el contexto escolar

La lengua española como asignatura es ofrecida en escuelas brasileñas desde 1919, en el Colegio Pedro II de Río de Janeiro, se observa la primera referencia a su presencia en los planes de estudio en lo que hoy es llamado de educación básica. En 1942, el español fue incluido por primera vez, en el plan de estudios obligatorio brasileño, por medio de la ley orgánica de la educación secundaria no. 4.244/42, que determinaba su inclusión en el 2º año de secundaria, tanto en el clásico como en el científico.

A lo largo de décadas, entre diferentes leyes de directrices y bases de la educación nacional, cambios políticos de las más distintas naturalezas, variados gobiernos, novedades y cambios en las relaciones con los países hispano-americanos, el español se encontraba, en los primeros años del siglo actual, en

gradual ascensión, con implantación en las escuelas básicas, de forma más significativa en muchos estados brasileños.

05 de agosto del 2005, fue autorizada la ley 11.161, conocida como la ley del español que hizo obligatorio el ofrecimiento del español en todas las instituciones de la educación secundaria del país y brindó esa oferta a la enseñanza básica de 6° a 9° años, a partir del 2010. Entre las alegaciones presentadas por el gobierno para la autorización de esa ley estaba el argumento de que era necesario promover una mayor integración de Brasil con los países vecinos, especialmente aquellos que integran el Mercosur.

Observamos que la lengua española estaba en plena ascensión, pero el escenario de la educación en el país pasó por algunas transformaciones en el transcurso de los últimos años. En esta perspectiva hubo una reforma de la educación secundaria, constituida de nuevas disposiciones legales, a través de la ley ordinaria 13.415/17 que alteró en especial, la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n° 9.394/96, con diversas implicaciones tanto estructurales, como materiales y revocó la ley del español, que era la única en garantizar la enseñanza de Lengua Española en todo el país.

El Instituto Federal de Pará, Campus Santarém, desde su implementación el año 2010, mantenía la Lengua Española como componente curricular obligatorio para todos los Cursos Técnicos Integrados, que son cursos que integran asignaturas de la educación secundaria y profesional. Sin embargo, luego después de la promulgación de la nueva legislación para la educación secundaria el Campus retiró la asignatura de todos los proyectos político pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados, y la materia pasó a ser opcional para estos alumnos, siendo ofrecida en el contraturno de funcionamientos de los cursos presentes en el Campus.

De esta forma, para incentivar y aun presentar la asignatura a los alumnos novatos, dado que muchos proceden de escuelas públicas municipales, en las que no es ofrecida la lengua española, lo que la hace totalmente desconocida para ellos, intentamos proporcionar actividades diferenciadas por medio de la extensión.

3. El papel del taller de tecnologías digitales

Actualmente, el letramiento digital hace parte de la realidad escolar, ya que los alumnos están, a todo instante, utilizando sus Smartphone, tabletas, computadoras y argumentando con profesores, coordinadores y directores, el por qué no utilizar estos aparatos en las instalaciones de la institución. Pero para que la utilización sea permitida para fines pedagógicos, es necesario que los profesionales de la educación estén preparados para eso.

De acuerdo con Coscarelli (2009, p. 13): “Vivimos lo digital, somos lo digital, hacemos lo digital. Eso hace parte de nosotros, ciudadanos insertados en el mundo contemporáneo, y si aún no lo hace, debería hacerlo, o va hacerlo pronto”. Así, no basta solo saber encender o apagar sino aprender a trabajar, a buscar, a estudiar, a impartir clases y auxiliar a los alumnos por medio de las tecnologías de la información y comunicación. Se hace necesario un nuevo modelo de profesor para este nuevo tipo de alumno.

Al contrario de los aprendices del siglo XXI, definidos como nativos digitales, los profesores de esta era se sienten, muchas veces, amenazados por las TIC y por eso, pasan a integrar proyectos de formación continua, en la tentativa de suplir las lagunas dejadas por la formación universitaria en lo que respecta específicamente a la práctica del letramiento digital. (MAZARI; LEFFA, 2013, p. 3).

Para Bonk y Grahan (2006), en este contexto se hace necesaria una educación híbrida, en la cual, juntamente con la clase tradicional en la escuela, también ocurren encuentros virtuales, con el objetivo de promover cambios de informaciones colaborativas que puedan complementar lo que fue estudiado en el espacio de la sala de clase.

Además, de acuerdo con Paiva (2009) la enseñanza de lenguas en la escuela, muchas veces no suple las necesidades de los alumnos y muchos buscan opciones que estimulen su aprendizaje. Se puede pensar que la tecnología aparta a los individuos, pero, de acuerdo con Vigotsky (1999) que defiende el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), existe la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje y muestra que el

trabajo en conjunto es productivo, pues los que poseen mayores dificultades se apoyan en los que poseen mayor facilidad y, con ese cambio, consiguen superar obstáculos.

En este proyecto el uso de aplicaciones, propuesto como refuerzo pedagógico en la sala de clase, busca reforzar el aprendizaje colaborativo entre alumnos y alumnos y profesor, una vez que ni todos los alumnos tienen dominio inmediato sobre el uso de las herramientas tecnológicas o sobre el propio contenido específico de la lengua española estudiada. Y la idea es exactamente esa, construcción, cambios y valorización de saberes de forma colectiva con el propósito de mejorar el aprendizaje individual de cada uno de los alumnos del aula.

Para la realización del taller fueron observadas cuatro etapas: la preparación, el desarrollo, la aplicación y las reflexiones sobre las prácticas observadas.

En la etapa de preparación, hubo una conversación con los tres grupos que fueron invitados a participar del taller, fueron ellos: Técnico Integrado en Agropecuaria, Técnico Integrado en Construcciones y Técnico Integrado en Informática. En este momento abordamos rápidamente el uso del aparato celular en sala de clase y el conocimiento previo de los alumnos sobre aplicaciones móviles que enseñan lenguas extranjeras en general. Mientras tanto, yo buscaba autores que trataran de educación y tecnología. Fue entonces que encontré el término gamificación.

Para Deterding et al. (2001), el vocablo gamificación fue utilizado por primera vez el año 2008, pero solo se popularizó el 2010. Se refiere a la utilización de mecanismos de juegos en contexto de no-juego. Además, según estos autores, gamificación está relacionada a “game” y no a juegos. por ser entendida como una forma más sencilla e improvisada. De esta forma el juego se convierte en entretenimiento, pero posee organización estructurada por medio de normas, con metas establecidas. La gamificación provee una camada más explícita de interés y un método para construir esos elementos de forma a alcanzar la similitud con los “games”, lo que resulta en un lenguaje, en el cual

los individuos insertados en la cultura digital están más acostumbrados y como resultado, consiguen alcanzar esas metas aparentemente más eficaz y agradable. (FARDO, 2013: 63).

Confirmando este posicionamiento, tenemos a Zichermann y Cunningham (2011), que asimilan la gamificación como una estrategia que explota los niveles de involucramiento de una persona, motivándola.

Se hace importante comprender la gamificación, ya que gran parte de las aplicaciones móviles, dirigidas a la enseñanza de lenguas extranjeras utilizan estos principios en sus actividades.

La aplicación móvil escogida fue: la Rosetta Stone, que posee de tres a cinco niveles, dependiendo del idioma. Su aplicación disponible para *smartphones* ofrece curso virtual básico. Los ejercicios son dirigidos para una pronunciación correcta, utilizando el reconocimiento de voz del aparato para evaluar si el usuario está pronunciando la palabra correctamente. Además, hay ejercicios divididos en módulos, de los más básicos a los más avanzados, para aprender gramática y vocabulario de una forma diferenciada, intuitiva y divertida. Hay, todavía, vocabulario y expresiones del día a día, como saludos y presentaciones, compras, viajes, vida social, comidas etc.

Todavía en la etapa de preparación, fue solicitado que los alumnos participantes del taller instalaran la aplicación en sus celulares. Destacamos que la institución dispone de recursos tecnológicos para hacer posible este tipo de actividad, contando también con un equipo de apoyo.

Ya en la etapa de aplicación, los alumnos se trasladaron hasta la institución un sábado por la mañana, de forma voluntaria. Se presentaron veintitrés alumnos entre los tres grupos citados anteriormente. Inicialmente, una profesora del curso de informática, invitada por mí, abordó el tema de gamificación y cómo este está presente en el día a día de los alumnos. Después de este abordaje de media hora inicié las actividades exponiendo el porqué de haber escogido esta aplicación y cómo estaban divididas sus funciones. En seguida los alumnos quedaron libres para trabajar con la aplicación durante quince minutos.

Luego, cuestioné a los alumnos cómo fue la experiencia y menciono aquí algunas opiniones:

- a) “Fue muy interesante, pues corrige la pronunciación. Yo pronuncié mal adrede, solo para ver si realmente corregía.”
- b) “Asombroso. Ya conocemos muchas palabras y pasamos rápidamente al siguiente nivel.”
- c) “Me gusta que aparezcan las imágenes porque así memorizo como se escribe la palabra.”
- d) “Hice en casa algunos niveles y también puedo utilizar la computadora”
- e) “Me faltó más la parte expresión escrita.... Pero eso lo hicimos en clase.”



Ilustración 1: Alumnos participando del taller

Como los comentarios se respetan, solo modificando los términos utilizados, muestro la foto anterior como modelo de las impresiones de los alumnos.

Podemos reflexionar que es una actividad estimulante para estos discentes que están iniciando el aprendizaje de un idioma, en vista que algunos alumnos realizaron las actividades previamente en sus casas, verificaron su aprendizaje, constatando que ya poseen un buen vocabulario y consiguen comprender las situaciones propuestas. Además, la utilización de este recurso proporciona a los alumnos el aprovechamiento de los medios audiovisuales para que sean usados como recursos didácticos y permite por un lado; encuadrar el sistema de enseñanza en las exigencias de la nueva sociedad y, por

otro lado; crear un ambiente más próximo del cotidiano de los alumnos, haciendo de la sala de clase un local con un ambiente más motivador.

Destacamos aún que las aplicaciones de celular incentivan la autonomía del alumno, pues, al utilizarlo; su nivel de actividad es mucho mayor que cuando escucha solo al profesor o asiste a una clase. El alumno deja de ser receptor pasivo y pasa a ser actor activo de su experiencia de aprendizaje. Freire (1996, p122) dice que nosotros, los profesores, no podemos perder la oportunidad de transformar.

al alumno en señor de su conocimiento, responsable por la construcción y transformación de sus saberes. En este proceso es necesario instarlo a manifestar sus pensamientos y opiniones en todo el proceso de “asimilación de la inteligencia del mundo,” de forma que también él sea capaz de producir conocimientos, al contrario de ser solamente un receptor de conocimientos listos y acabados.

El protagonismo en el aprendizaje fue discutido hace algunos años en la educación de modo general y, con más insistencia, bajo el foco del trabajo autónomo (FAINHOLC, 1999; DA COSTA, 2005), con uso de recursos de enseñanza y aprendizaje individuales, propios; cuya comprensión tiene su base en estudios que incluyen, entre otros aspectos, el desarrollo ontogénico y de la inteligencia humana, bien como el conocimiento y aplicación práctica de resultados de investigación que destacan las áreas de cognición, cerebro e inteligencia (GREIN, 2014).

Ante los comentarios e ideas de los alumnos expliqué sobre algunos métodos y estrategias de enseñanza de lengua extranjera, para que observasen que las aplicaciones no son elaboradas al azar y que una aplicación auxiliar en la enseñanza de lenguas, que corresponda a las expectativas del profesor y a las necesidades pedagógicas del contenido abordado exige atención, siendo necesario garantizar que atienda un conjunto de requisitos para que su uso sea efectivo.

Consideraciones finales

Explotar nuevas posibilidades educacionales es siempre un reto, por eso, de forma general, el taller trajo muchos beneficios para los alumnos, siendo la principal contribución el hecho de poder estudiar español por medio de la tecnología digital en sala de clase y en casa.

Todos los alumnos se entusiasmaron por la facilidad de la utilización de la aplicación para fijar las palabras y estructura de la lengua española. El sentido de colectividad también estuvo presente pues todos querían participar de las actividades y ayudar a los compañeros de alguna forma, sea en relación al uso de la aplicación en sí, sea en la comprensión de lo que estaban estudiando en la lengua extranjera. Un punto de dificultad fue el hecho de que algunos alumnos no tenían internet en casa.

O sea, algunos alumnos no tendrían la oportunidad de continuar usando la aplicación en el ambiente hogareño. En relación al aprendizaje del español por parte de los alumnos, es posible notar que se está fortaleciendo. Los alumnos continúan utilizando la aplicación para reforzar este estudio de forma autónoma y a menudo informan a la profesora sus avances en la plataforma de la aplicación.

Un punto a ser destacado es que el aprendizaje a través de esta aplicación es fragmentado y descontextualizado de aprendizaje de lenguas, basado en la repetición y apartado de una propuesta reflexiva y conectada a prácticas cotidianas del uso del lenguaje. Por tanto, sería interesante la incorporación de esas prácticas por profesores e investigadores del área, que pueden ayudar en el desarrollo de esas aplicaciones, en conjunto con programadores y diseñadores de esas herramientas, al mismo tiempo en que se benefician – y también sus alumnos, en sus construcciones.

Observamos que hay posibilidades de que proyectos que incluyan tecnologías digitales en las metodologías de enseñanza con las estructuras física y pedagógicas adecuadas, se vuelvan comunes en el día a día en los institutos federales, pues la alineación de metodología de enseñanzas con el perfil de

generación de alumnos que se tiene, favorece, de hecho, el proceso enseñanza aprendizaje; trayendo beneficios a todos los sujetos involucrados.

Referencias

CAIÇARA JUNIOR, Cícero. *Informática, internet e aplicativos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *Littera: Revista de Linguística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v.4, n.4, jul/dez, 2006. p.7-19.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2009, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. Mindtrek'11, Tampere, Finland, 2011. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/220532/p9-deterding.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2018.

FAINHOLC, Beatriz. *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

FARDO, Marcelo Luis. *A Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem*. Universidade de Caxias do Sul, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 32ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GREIN, Marion (2014). *Fremdsprache lernen. Eine Frage des Alters*. In Goethe Institut - Deutschland. Disponível em <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20437988.html>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

PAIVA, Francis Arthuso. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio. *L@el em (Dis-)curso*, v. 3, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa, vol. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.

O POTENCIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DAS TIRINHAS DE JORNAL
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO IFPA-CAMPUS
ÓBIDOS

Viviane Riedner¹
Maria Elena Pires Santos²

RESUMO: Pressupõe-se que o gênero discursivo tirinhas de jornal (TJ) resulte da articulação entre arte, linguagem e conhecimento. Além de ser atrativo, interessante e explorado por diferentes veículos midiáticos, o que viabiliza e facilita o acesso, o gênero TJ tem potencial para auxiliar no processo de construção e sistematização do conhecimento. Na perspectiva do discurso reportado, o objetivo desse estudo é relatar uma experiência de trabalho docente com estudantes do Ensino Médio, a partir da linguagem própria do gênero discursivo TJ na formação de leitores proficientes em língua espanhola. Para fundamentar a prática pedagógica, geração de dados e análise do material reunido junto à amostra, fez-se uma pesquisa-ação combinada com o gênero discursivo artigo científico e análise sob abordagem quali-quantitativa. Quarenta e um (41) estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, analisaram uma tirinha desenhada por Quino, discurso reportado na variante de discurso direto entre Mafalda e Felipe. Nos resultados, avaliaram-se as atividades de leitura, compreensão leitora e as possibilidades de resignificação das falas dos interlocutores na perspectiva de compreensão e construção de conhecimento sobre diferentes gêneros discursivos que podem ser explorados nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, particularmente o Espanhol.

Palavras-chave: Tirinhas de Jornal; Espanhol; Discurso Reportado.

1. Introdução

O objetivo aqui proposto é relatar uma experiência de trabalho docente com estudantes do Ensino Médio, a partir da linguagem própria do gênero discursivo Tirinhas de Jornal, na formação de leitores proficientes em língua espanhola. Essa motivação surgiu da experiência como professora de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Moderna Espanhol, no Ensino Médio,

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Óbidos. Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: viviane.riedner@ifpa.edu.br.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Sênior do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras e do Profletras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: mel.pires@hotmail.com.

Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, em cujo exercício profissional foi possível verificar que um dos maiores obstáculos à promoção da compreensão leitora perpassa pelo estabelecimento de relações entre o texto e o contexto social, cultural e político de sua produção e circulação, principalmente quando se trata de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse entendimento, por sua vez, está associado a uma compreensão de leitura perpassa pelo estabelecimento de relações entre o texto e o contexto social, cultural e político de sua produção e circulação, principalmente quando se trata de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse entendimento, por sua vez, está associado a uma compreensão de leitura enquanto forma de interação entre autor e leitor, via texto (KOCH; ELIAS, 2007, p. 12), em que “o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.”.

Na opinião de Koch (2006), a dificuldade de compreensão leitora pode ser associada à construção de sentidos na produção do texto – oral e/ou escrito – e à estruturação do próprio discurso em diferentes situações e contextos de práticas discursivas que envolvem os usos sociais da linguagem, particularmente em referência às práticas sociais de línguas estrangeiras.

Concordantemente com Kleiman (2013), concebe-se leitura como prática social interligada a outros textos, outras leituras e a outros contextos de leituras, e, no sentido dos complexos processos sócio-cognitivos e linguísticos. Segundo Leffa (1999, p. 15) “a construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado”, até porque a leitura é, sobretudo, um processo de interação; “um encontro permanente com o outro”.

Nessa abordagem, “o sentido de um texto será sempre construído na interação texto-sujeitos”, em cujo processo interativo, o leitor/ouvinte sempre está à espera de “um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da

ativação do seu conhecimento de mundo e/ou deduções que o levam a estabelecer relações de casualidade” (KOCH, 2006, p. 17-31).

Essas concepções motivaram a realização de um estudo a partir do pressuposto de que o trabalho didático-pedagógico com o gênero discursivo Tirinhas de Jornal (TJ) em sala de aula de Língua Estrangeira Moderna Espanhol, facilita a promoção da leitura.

A escolha deste gênero discursivo está no fato de as TJ, como subgênero da História em Quadrinhos (HQs), apresentarem uma modalidade própria de linguagem que se expressa por meio da combinação entre linguagem verbal e não verbal – texto e imagem (ECO, 1993). As expressões da linguagem verbal e não verbal da TJ estão presentes nos meios digitais no cotidiano dos estudantes, cuja familiaridade auxilia a compreensão do sentido e possibilita o desenvolvimento de envolventes narrativas que fascinam e estimulam a interação linguístico-discursiva dos aprendizes (ECO, 1995ab; CIRNE, 2000, 2004; MENDONÇA, 2005; VERGUEIRO, 2010; RAMA et al., 2010). A leitura desse gênero consiste, sobretudo, em uma prática social capaz de tornar o leitor um sujeito atuante na busca pelo sentido do texto e interação com seus pares, o que contribui para a veiculação do próprio sentido do texto por meio de diferentes línguas (CIRNE, 2000, 2004; RAMA et al., 2010; VERGUEIRO, 2010; VERGUEIRO; RAMOS, 2013; SILVA, 2015; SILVA, 2018). Leitores proficientes em uma língua (materna ou não), por meio da leitura têm acesso ao significado (sentido) diretamente da imagem gráfica (LEFFA, 1999, p. 21), o que torna as TJ um recurso promissor nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas maternas e/ou estrangeiras.

Essa escolha também se sustenta na concepção teórica de gêneros discursivos, definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), que fazem parte de diferentes esferas de práticas de linguagem e de diferentes contextos culturais.

Na prática que se efetiva no cotidiano escolar, propõe-se a utilização dos gêneros discursivos quadrinistas na forma interdisciplinar, com abrangência para todas as modalidades de ensino. Todavia, poucos estudos divulgados

relatam sobre a aplicação didático-pedagógica desses gêneros e, por conseguinte, há poucas discussões sobre aspectos linguístico-discursivos em língua materna e estrangeira. Particularmente, nota-se que há raras reflexões acerca da influência educativa do gênero TJ na promoção da leitura, compreensão leitora, e possibilidades de ressignificação das falas dos interlocutores na perspectiva de compreender e expressar os sentidos em um texto lido por meio do discurso reportado (direto ou indireto) na construção de conhecimentos sobre os gêneros quadrinistas (KLEIMAN; MORAES, 1999; CIRNE, 2000; NICOLAU, 2007; RAMA et al., 2010; VARGAS; MAGALHÃES, 2011; SANTOS; GANZAROLLI, 2011; KLEIMAN, 2014; MELO, 2015; SILVA, 2015; SILVA, 2018; PERES, 2018). Na perspectiva teórica bakhtiniana, o discurso reportado é o “discurso no discurso, a enunciação na enunciação”, e consiste em “um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2004, p. 144).

Nessa perspectiva, estudos sobre o discurso reportado privilegiam a interação entre discursos, mas desconsideram “o texto como objeto homogêneo produzido por um sujeito também homogêneo, mas um objeto heterogêneo, produto de um sujeito também heterogêneo” (CUNHA, 2008, p. 134), uma vez que sempre há “uma posição do locutor em relação ao discurso do outro que se manifesta nas descrições dos elementos constitutivos da situação enunciativa, nos comentários prévios ao discurso citado (reportado, grifo nosso), nas reacentuações, na escolha do vocabulário [...]” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2004, p. 196).

Com base nessas constatações, na próxima seção serão registradas especificidades da pesquisa-ação aqui relatada, com o propósito de contribuir para novas reflexões sobre metodologias de ensino de línguas materna e estrangeira, em particular da Língua Estrangeira Moderna Espanhol, para estudantes brasileiros.

2. Procedimentos Metodológicos

Para fundamentar teoricamente a prática pedagógica sobre o gênero discursivo TJ na aula de Espanhol e análise da geração de dados junto à amostra, foi realizada pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), cuja base teórica foi organizada na perspectiva do gênero discursivo artigo científico, utilizando-se de materiais impressos na forma convencional e *on-line*, selecionados a partir das seguintes palavras-chave: língua e linguagem, leitura, compreensão leitora, gêneros discursivos, história em quadrinhos, tirinhas de jornal, linguagem da HQ, semiose em TJ, ensino de espanhol com HQs, ensino de espanhol com TJ.

A geração de dados para posterior análise ocorreu em sala de aula pela aplicação da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), mais especificamente, com base no diário de bordo da professora e na consulta às produções escritas dos quarenta e um (41) estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Pará, Campus Óbidos, que realizaram atividades pedagógicas orientadas a partir de uma TJ desenhada por Quino, a qual contém perspectiva de análise do discurso reportado, na variante de discurso direto, entre Mafalda e Felipe (Figura 1).

Figura 1 - Mafalda, Felipe e o globo terrestre 'enfermo'.



Fonte: QUINO (2003, p. 135).

A partir do contexto sócio-histórico em que foi criada pelo quadrinista argentino Quino, na década de 1970, essa TJ abre uma perspectiva de análise multidisciplinar. O globo terrestre – material didático comumente usado na escola – é colocado por Quino como uma metáfora do “mundo” para criar íntima relação deste com Mafalda e incentivá-la a proceder a uma série de reflexões pertinentes. Nessa série, a relação de Mafalda com o “mundo” permeia constantes preocupações com a situação socioeconômica mundial que,

naquele momento histórico, está dividida entre capitalismo e socialismo. Vivencia-se a Guerra Fria, em especial os Estados Unidos da América e países da Europa, enquanto a Argentina – país natural de Quino – enfrenta momentos ditatoriais sobre a ineficácia do governo, das crises econômicas, do autoritarismo e conflitos internacionais (ECO, 1993).

De acordo com a compreensão leitora realizada de forma cooperativa entre professora e alunos, no contexto escolar o globo terrestre é utilizado como recurso didático-pedagógico, um instrumento que serve para a localização geográfica de países, continentes, rios, mares e outros. Em casa, Mafalda o utiliza para suscitar reflexões sobre variadas temáticas como sociedade, política, economia, meio ambiente e tantas outras que permitem à personagem envolver problemáticas vividas por quase todos os países mundiais. Na sua interação com o brinquedo, Mafalda ‘humaniza’ o globo terrestre e passa a considerá-lo como um ser enfermo, adoecido pelas mazelas do mundo. A prolongada ‘enfermidade’ do globo terrestre permite que Quino oportunize uma série de cuidados que Mafalda dispensa ao estimado doente e, com isso, promove diversas reflexões dialógicas que envolvem vários personagens, os quais formam o contexto social de vivência da ilustre personagem. É, pois, a partir dos diálogos de Mafalda e Felipe (Figura 1) que as atividades pedagógicas desta pesquisa foram programadas, executadas e analisadas com base teórica na Análise do Discurso (ORLANDI, 2009).

Foram necessárias quatro (4) horas-aulas para a execução das atividades programadas na pesquisa-ação. Na primeira hora-aula, os estudantes foram orientados a fazer uma pesquisa na Internet sobre a biografia do autor Quino, personagens criados e acontecimentos históricos da década de 1970, que possibilitam momentos preciosos de reflexão da personagem Mafalda sobre os problemas mundiais.

Na segunda hora-aula, foi apresentada a TJ (Figura 1) e distribuída para cada participante uma folha *sulfit*, denominada de manuscrito, que continha uma imagem impressa da TJ completa e outra imagem com balões totalmente em branco. Em pequenos grupos, os estudantes foram estimulados a ler,

observar a composição e discutir sobre o conteúdo temático da TJ, estabelecendo correlação com o contexto pesquisado na aula anterior sobre eventos históricos mundiais da década de 1970 e as preocupações de Quino com a Argentina.

Na terceira hora-aula foram realizados os questionamentos que conduziram à leitura, interpretação e compreensão leitora da TJ, e tradução para o Espanhol do diálogo presente em cada balão de fala, cujas respostas foram anotadas pelos próprios estudantes, individualmente, nos seus respectivos manuscritos.

Na quarta aula, foi realizada uma análise sobre essa prática. Sob o ponto de vista dos alunos, foram discutidos o ensinamento e entendimento apreendidos a partir do desenvolvimento da prática de leitura e compreensão leitora sobre conteúdo temático, estilo e construção composicional da TJ foco. O manuscrito de cada estudante foi recolhido na primeira hora-aula e devolvido no início de cada hora-aula (segunda, terceira e quarta) para continuidade da prática. Na última hora-aula, as produções escritas foram recolhidos para análise. Compilados os dados analíticos, as produções escritas foram devolvidas para os estudantes, apresentadas e discutidas os resultados da prática pedagógica.

3. Análise dos Resultados

A análise da TJ (Figura 1) encaminha para uma observação mais detalhada sobre os discursos multissemióticos presentes (linguagem, imagem, personagens, expressões corporais, cores, cenário, etc.). Observa-se, então, que no primeiro requadro, Felipe chega à residência de Mafalda, que lhe pede silêncio, pois tem um enfermo em casa. Nos dois requadros seguintes, o menino associa o enfermo ao pai (*Papá*) e depois a mãe da menina (*Mami Raquel*). Em todas as interlocuções de Felipe, o enunciado proferido por Mafalda quebra as antecipações projetadas pelo seu interlocutor e, no quarto requadro, apresenta-lhe o globo terrestre 'de repouso' sobre uma cama. Calado e um tanto perplexo,

Felipe observa o suposto 'enfermo', enquanto Mafalda segura o queixo com fisionomia de quem expressa grande preocupação.

Nota-se que o discurso reportado, na variante discurso direto, no diálogo empreendido entre os personagens – nos três primeiros quadros da TJ –, é acompanhado por expressões faciais que servem para dar maior dramaticidade à cena final da TJ, no quarto quadro, exatamente onde aparece 'enfermo' o globo terrestre. Essas expressões são ênfases dadas por Quino à linguagem não verbal como realce para a compreensão do sentido do texto, isto é, do discurso de outrem (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2004). Assim, na linguagem não verbal, percebe-se que se promove um diálogo curto em que Mafalda se limita a expressões abruptas, sem qualquer margem de dúvidas. As expressões de Mafalda deixam Felipe ainda mais indagador, enquanto acompanha a personagem até a cena final, no quarto quadro.

Como mencionado, no início da pesquisa-ação, cada participante recebeu uma folha de papel *sulfit*, chamada de manuscrito, que continha impressa a TJ (Figura 1) e logo abaixo algumas linhas traçadas e sem qualquer escrita e, mais abaixo, ainda, outra TJ (Figura 1) com os balões de fala em branco. Assim, mediante a prática pedagógica realizada em sala de aula, no diálogo com os alunos, a pesquisadora incentivou a prática da expressão oral em Espanhol, de maneira que cada um pudesse enumerar aspectos particulares observados em cada quadro. Os comentários sobre essas falas foram anotados pela pesquisadora em seu diário de bordo e serviram de subsídios à análise do material coletado entre os participantes da pesquisa-ação, a qual se desencadeou a partir da compreensão sócio-histórica da criação da TJ e da análise dos saberes sobre o discurso reportado, diretamente em cada quadro e, indiretamente, nas falas dos alunos.

Na segunda aula, no diálogo entre professora e alunos e nas interações discursivas entre os próprios estudantes emergiram diferentes percepções sobre o diálogo e as imagens que compõem as cenas vividas pelas personagens da TJ foco. No conjunto, essas percepções podem compor a leitura de novas

narrativas ficcionais que favoreçam a emergência do discurso reportado, na variante de discurso indireto.

Dessa forma, na análise da TJ, o terceiro requadro favorece enormemente a interação discursiva. A negativa de Mafalda em resposta a indagação de Felipe, conjugada com as expressões faciais das personagens, desperta o diálogo entre os alunos e faz emergir um sentido específico para o discurso reportado, pois, na opinião deles, o requadro inteiro se traduziu em um momento angustiante vivido por Felipe, cuja expressão facial é percebida como se o personagem dissesse: *fale logo, termine logo com essa história, chega de suspense...* Mas toda essa angústia, esse suspense, acaba de forma abrupta e inesperada no quarto requadro. No discurso reportado dos alunos, a expressão facial de Felipe é de decepção, para outros é de surpresa e, ainda, para outros, é de indignação, de desapontamento com a atitude de Mafalda. A divergência de percepções e interpretações com o gênero TJ favorece a criação de novas narrativas ficcionais, que podem ser exploradas nos processos de ensino e aprendizagem de línguas maternas e/ou estrangeiras (MICHELETTI, 2008; CALIL; BORÉ, 2011; CARVALHO; ROCHA; VASCONCELLOS, 2013).

Na terceira aula, depois da análise do conteúdo discursivo presente na TJ (Figura 1), no manuscrito, especificamente na parte que continha a TJ com balões de fala em branco, foi solicitado que cada participante reescrevesse em Espanhol o diálogo das personagens em cada requadro. Em seguida, com ajuda da Internet, a pesquisadora apresentou a TJ na forma original escrita por Quino, versão em Espanhol. Nesse momento, cada estudante deveria fazer sua própria comparação entre os registros sobre os diálogos dos personagens que traduzira da Língua Portuguesa para o Espanhol, com a forma culta desses diálogos escrita por Quino. A ideia era discutir a tradução do discurso reportado e, com isso, evidenciar a interferência da língua na expressão discursiva dos personagens. Em seguida, foi realizado, oral e brevemente, outro questionamento para averiguar a compreensão de leitura dos participantes da pesquisa-ação quanto aos sentidos dos diálogos presentes na TJ, registrados tanto na linguagem verbal como na linguagem não verbal: quem são os sujeitos

que reportam, quem é o sujeito reportado, quais falas correspondem a quem, a quem Felipe se reporta, qual é o elemento da imagem de maior destaque em cada requadro, a expressão facial de Felipe no requadro (1, 2, 3 e 4) é de..., a expressão facial da Mafalda no requadro (1, 2, 3 e 4) é de..., por que a Mafalda está agachada no requadro 4, por que o Felipe está em pé no último requadro, por que o globo terrestre está “em repouso”, que outra forma o quadrinista poderia representar a enfermidade do planeta Terra?

Na sequência, ainda com uso da Internet, foi questionado sobre a linguagem multimodal, a primeira linha de seu manuscrito apenas uma resposta escolhida entre as opções: “sim”, “não”, “mais ou menos”. Na apuração dos dados, a partir da leitura dessas produções escritas, constatou-se que expressiva maioria (90,2%) reconhece que a linguagem multimodal auxilia na compreensão leitora sobre os sentidos comunicacionais que o texto quer veicular; 7,3% optaram pela alternativa “não”, e 2,4% por “mais ou menos”. Nesses resultados, observa-se concordância com as expressões de Micheletti (2008). A autora acredita que o enredo narrado por meio do discurso reportado direto, conjugado com elementos visuais, se complementa e, com isso, oportuniza maior compreensão sobre a história, narrativa em linguagem não verbal do autor, no caso Quino. Portanto, é possível se afirmar que a conjugação de discurso reportado direto a elementos visuais promove a compreensão do leitor sobre o texto lido ou escrito, em qualquer língua.

Na questão seguinte, foi problematizado o prazer de ler o gênero TJ e com que frequência essa leitura ocorre. As respostas deveriam ser registradas na segunda e terceira linha do manuscrito, respectivamente: prazer de ler: “sim, adoro ler TJ”, “não gosto de ler TJ”. Quanto à frequência: “leio sempre”, “leio, mas há tempo não tenho lido”, “leio somente quando sou obrigado”, “não tenho interesse em ler TJ”. Na análise das respostas relativas à questão “prazer de ler TJ”, notou-se que 80,6% registraram “sim, adoro ler TJ”; o restante, 19,4%, optou pelo “não gosto de ler TJ”. Com relação à frequência com que os alunos se dedicam à atividade leitora em TJ, terceira linha do manuscrito, observou-se variação, com predomínio da opção “leio sempre” (56,1%) em comparação com

“não tenho interesse em ler TJ” (22,0%); “leio, mas há tempo, não tenho lido” (12,2%); “leio somente quando sou obrigado” (9,8%).

Como se constatou, ainda que a percentagem de leitores que têm prazer em ler TJ (80,6%) tenha sido maior, a frequência percentual com que a atividade de leitura acontece ‘sempre’ foi inferior (56,1%). Conforme análise das produções escritas, a diferença percentual entre os que têm prazer de ler TJ e os que ‘sempre’ leem TJ está concentrada naqueles cuja frequência é irregular “leio somente quando sou obrigado” ou “leio, mas há tempo, não tenho lido”. Chamou atenção o índice percentual entre aqueles cuja leitura acontece somente quando é obrigatória, o que leva a se pressupor que a atividade de leitura e o estímulo ao aprimoramento da compreensão leitora ocorrem apenas em práticas que são desenvolvidas no contexto escolar e que se voltam à cognição de algum conteúdo curricular, ou em raras atividades de lazer.

Na questão seguinte, entre as características que mais lhe chama atenção em TJ que já tenha lido, escreva na quarta linha do manuscrito apenas uma opção: “humor” ou “imagem” ou “ambas” ou “nenhuma característica”. Pela leitura das produções escritas, constatou-se que os apreciadores da leitura em TJ apontaram pela opção “ambas” (85,4%) para indicar que apreciam o “humor” e a “imagem” que aparecem nas TJ. Observou-se, ainda, que alguns apreciam somente o “humor” (2,4%). A opção “nenhuma característica” foi anotada por aqueles que “não gosto de ler TJ” (7,3%) e por quem optou pela alternativa “leio somente quando sou obrigado” (4,9%).

Com base na análise das produções escritas em relação à TJ (Figura 1), evidenciou-se a compreensão leitora manifestada por cada participante. De maneira resumida, reuniram-se essas anotações em quatro parâmetros de análise (Quadro 1).

Quadro 1 – Leitura e compreensão leitora da TJ de Quino apresentada.

Parâmetro de análise	Significado
Compreende	O estudante traduz significativa compreensão sobre o conteúdo temático da TJ e entende a intencionalidade que Quino usou para expressar as preocupações de Mafalda em relação à situação política, ambiental, socioeconômica, e outras que afetavam o contexto mundial, na década de 1970, muitas das quais persistem em pleno século XXI, o que tornam atuais as reflexões de Mafalda.
Compreende superficialmente	A compreensão registrada no manuscrito se estabelece em um nível satisfatório, e, nesse caso, o estudante compreendeu parte do conteúdo temático, sendo que a TJ poderia ter sido explorada de forma mais aprofundada pelo estudante.
Não compreende	Não houve expressões nas produções escritas que levassem a depreender o significado do conteúdo temático da TJ, da atitude de Mafalda e da intencionalidade de Quino ao produzir essa TJ.
Não revela interesse pela leitura da TJ	O estudante sequer expressou algum interesse pela leitura e sequer se esforçou para compreender o conteúdo temático da TJ.

Fonte: Autora.

Diante dos parâmetros definidos para a análise (Quadro 1) sobre a compreensão leitora, constatou-se que a maioria dos participantes “compreende” (56,1%) ou “compreende superficialmente” (24,4%) o conteúdo temático da TJ foco. Os índices de “não compreende” (17,1%) e “não revela interesse pela leitura da TJ” (2,4%), apesar de inferiores, conduziram a novas reflexões que poderiam estimular práticas educativas mais consistentes na promoção da leitura e da compreensão leitora com o uso didático-pedagógico do gênero quadrinista. A não compreensão ou o interesse em aprimoramento da prática de leitura e compreensão leitora podem favorecer a ocorrência do analfabetismo funcional (KLEIMAN, 2014) que, no Brasil, em 2016, atinge taxa de 27% do total da população na faixa etária entre 15 e 64 anos de idade (BRASIL, 2016), indicativo de que o analfabetismo funcional ainda está presente no âmbito da educação brasileira. Além disso, a compreensão do sentido no gênero discursivo HQs e, por extensão, no gênero TJ, não corresponde a simples processo de alfabetização; é mais que isso, pois requer letramento, definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18). Não obstante, alfabetização e letramento são ações distintas que atuam conjuntamente à promoção de práticas sociais de leitura e escrita que conduzem o indivíduo à

sua identidade de cidadão e à sua integração na sociedade letrada (SOARES, 2015). Portanto, não basta ser alfabetizado, ou seja, apenas saber ler e escrever, é preciso desenvolver a compreensão leitora (PELLEGRINI, 2000; KLEIMAN, 2014, SILVA, 2015; SOARES, 2015; SILVA, 2018).

Na perspectiva de que o leitor se utiliza de estratégias para seleção, interferência e verificação e, dessa maneira, diante de um texto age como construtor de sentido (KOCH; ELIAS, 2007), pode-se entender, em parte, a pluralidade de sentidos que, pela compreensão dos estudantes, são atribuídos ao conteúdo temático, elemento caracterizador do gênero discursivo TJ, particularmente no que diz respeito ao domínio do objeto e do sentido (BAKHTIN, 2011). Por outro lado, com base na teoria bakhtiniana, considera-se que o discurso de Mafalda ou o do Felipe (falante) é percebido pelos estudantes (leitores) como enunciação do outro (falante), de maneira que os leitores estão fora do contexto narrativo dos personagens de Quino e, como tal, têm autonomia para elaborar uma construção discursiva independente.

Independentemente do discurso de cunho político-ideológico pretendido por Quino e posto na voz da Mafalda, a simplicidade da TJ, com quatro quadros e seis balões (quatro com simples expressões verbais-discursivas e dois com figuras de linguagem), revela-se eficiente na sua estrutura composicional para dar sentido ao evento comunicacional que se desenrola em torno do “enfermo”, uma vez que reúne elementos singulares da enunciação: a presença de pelo menos duas vozes, a voz do “eu” e a voz do “outro” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2004; BAKHTIN, 2011).

O discurso reportado na forma de discurso direto em que Mafalda dialoga com Felipe também acentua a ideia de que o discurso nunca é individual, mas sempre coletivo, uma vez que o ser humano inexistente quando analisado fora da relação do “eu” com o “outro”. Essa relação se dá por meio da linguagem, constitutivamente dialógica. O “outro” é, sobretudo, parte constituinte do ser, que “impõe sua alteridade irreduzível sobre o eu, na medida em que tudo que determina inicialmente o ser e seu próprio corpo, ele recebe da boca do outro num processo contínuo e ininterrupto de interação” (CUNHA,

2008, p. 130). Não obstante, é no engajamento discursivo da TJ com o aluno (no caso dessa pesquisa) que emerge o sentido e a forma do discurso reportado indireto: Mafalda disse... Felipe questionou isso...

Salienta-se, ainda, que os alunos partícipes dessa pesquisa-ação consideram que nas TJ lidas, a linguagem não verbal expressa por meio das imagens é atrativa, desperta o interesse e a imaginação. Entende-se, então, que a linguagem não verbal, constituído pela representação das personagens e no contexto em que tais personagens estão inseridas, desperta interesse no leitor muito mais que a linguagem verbal utilizada por Quino na criação dessa TJ.

Considerações Finais

O uso do gênero tirinhas de jornal em sala de aula, apesar de ser apontado na literatura como de grande potencial explorativo para desencadear os processos de ensino e aprendizagem e favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura, até então, parece tímido. Em função dessa percepção, o presente estudo teve como objetivo relatar uma experiência de trabalho docente com estudantes do Ensino Médio, a partir da linguagem própria do gênero discursivo TJ na formação de leitores proficientes em Língua Estrangeira Moderna, Espanhol.

Para atender ao objetivo proposto, adotou-se um caminho metodológico que levou à pesquisa-ação e ao gênero discursivo artigo científico, com abordagem quali-quantitativa. Em relação às reflexões sobre a prática pedagógica, os procedimentos foram conduzidos nos princípios da pesquisa-ação, em cuja prática se evidenciou o gênero discursivo TJ inserido na compreensão sobre o conceito de discurso reportado, com a participação de estudantes do Ensino Médio. O material didático usado na atividade pedagógica foi uma TJ desenhada por Quino, com quatro requadros e o discurso reportado na forma de discurso direto entre Mafalda e de Felipe e indireto na voz dos alunos.

Na leitura das produções escritas dos estudantes do Ensino Médio, em comparação com as anotações do diário de bordo da professora, constatou-se que

os alunos percebem que a presença da linguagem não verbal auxilia na compreensão do discurso reportado e na compreensão dos sentidos proposta pelo texto, além de ser um gênero atrativo, interessante e que proporcionou a exploração da criatividade, contribuindo no processo de conhecimento.

No entanto, esses mesmos alunos que se mostram apreciadores da leitura em TJ, revelam que nem sempre desenvolvem prazerosamente atividade leitora de TJ e nem sempre compreendem eficazmente o conteúdo temático proposto, em particular na TJ analisada, criada por Quino.

Conclui-se que, independente do conteúdo curricular que se pretenda desenvolver, a linguagem das TJ e seus constitutivos elementos semânticos, quando compreendida, pode ser explorada pelos educadores como recurso didático-pedagógico em diferentes momentos das práticas de ensino e de aprendizagem, particularmente em sala de aula de Língua Estrangeira Moderna, Espanhol, no Ensino Médio.

Rememora-se o entendimento de que o discurso reportado (citado) era pouco discutido no Brasil, notadamente antes das discussões empreendidas pelo círculo bakhtiniano, mesmo sendo explorado por diversos veículos midiáticos. Nesse sentido, sugerem-se novas pesquisas que contribuam para maior compreensão do discurso reportado que, implicitamente, está presente nos materiais didático-pedagógicos utilizados na Educação Básica e Educação Superior.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In. BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011, p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução por Michel Laud, Yara F. Vieira. 11 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2004.

- BRASIL. Instituto Paulo Montenegro. *Indicador de alfabetismo funcional (Inaf): estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo, SP: IPM, 2016.
- CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. In: *Anais. XVI Congresso Internacional da ALFAL. Linguística Aplicada*. Alcalá, p. 2807-15, p. 2011.
- CARVALHO, Gisele; ROCHA, Décio; VASCONCELLOS, Zinda (Org.). *Linguagem: teoria, análises e aplicações (7)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ. 2013.
- CIRNE, Moacy. *Quadrinho, sedução e paixão*. Petrópolis, SP: Vozes, 2000.
- CIRNE, Moacy. *Quadrinhos: memória e realidade textual*. 2004. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/72812213007608718479513534658721171188.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2020.
- CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. *Matraga*, v. 15, n. 22, p.129-44, 2008.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.
- ECO, Umberto. *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen, 1995a.
- ECO, Umberto. *Tratado de semiótica general*. 5. ed. Barcelona: Lumen, 1995b.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, Angela B. *Compreensão leitora*. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 9 abr. 2020.
- KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Caminhos da Linguística).
- KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2007.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas, RS: Educat, 1999, p. 13-37.

MELO, Christiane Renata Caldeira. *O gênero discursivo tiras no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: UFU, 2015.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *Gêneros textuais ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005, p. 194-207.

MICHELETTI, Guaraciba. *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

NICOLAU, Marcos. *Tirinha: a síntese criativa de um gênero jornalístico*. João Pessoa, PB: Marca de Fantasia, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PELLEGRINI, Denise. Aulas que estão no gibi. *Revista Nova Escola*, a. XV, v. 15, n. 130, 2000.

PERES, Gilberto Antonio. *Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tiras: enfoque nas questões sociais e culturais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: UFU, 2018.

QUINO, Joaquín Salvador Tejón. *Toda Mafalda*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

SANTOS, Mariana Oliveira; GANZAROLLI, Maria Emília. História em quadrinhos formando leitores. *Transinformação*, v. 23, n. 1, p. 63-75, 2011.

SILVA, Carlos Antonio C. História em quadrinho e a leitura. *Cadernos de Educação*, v. 14, n. 28, p. 51-71, 2015.

SILVA, Tarcilane Fernandes da. O gênero tirinhas no livro “Português Linguagens 3” e o trabalho com a leitura. *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 159-181, 2018.

SOARES, Magda. B. *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. Paris, Unesco, 1992. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366779.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

SOARES, Magda B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1986.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 1, p. 119-143, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010, p. 31-64.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo, SP: Contexto, 2013, p. 9-42.

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO DO IFPA

Wellerth Mendes Ribeiro¹

RESUMO: O presente estudo pretende expor, através de uma pesquisa direcionada aos professores de Língua Estrangeira e Língua Materna dentro do Instituto Federal do Pará (IFPA), a importância do ensino de Língua Espanhola para o público alvo desta instituição. Para complementar o estudo, iremos buscar dentro da BNCC, as normativas que enquadram o ensino de LE, além de concatenarmos junto aos teóricos da Linguística Aplicada e do Ensino-aprendizagem, o suporte acadêmico que ampare e justifique a necessidade e importância do ensino da disciplina Espanhol, já que a mesma é a língua estrangeira mais escolhida pelos alunos participantes do Enem.

Palavras-chave: Espanhol; Ensino médio; Linguística Aplicada, Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Entramos em algumas discussões e debates muitas vezes em nossas vidas apenas para constatar o óbvio e lutar por algo que por si só deveria ser produto natural de ações que nos levassem para uma melhor situação em nossa vida. Este artigo parece caminhar para o contexto acima citado, visto dialogar sobre a importância da disciplina Espanhol no ensino técnico do Instituto Federal do Pará (IFPA). Motivos para corroborar o que foi dito acima não nos faltam e os elencaremos no decorrer do texto para que possamos compreender a importância em modificar as práticas de políticas escolares que impedem a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola na educação básica.

O objetivo principal deste artigo visa demonstrar a importância da volta da disciplina Espanhol como oferta curricular dos cursos técnicos do IFPA-Campus Belém em um momento propício para tal discussão, já que o referido Campus, através de seus cursos técnicos e superiores passa por uma

¹ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém. Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (Unama). E-mail: wellerth.ribeiro@ifpa.edu.br.

reformulação de seus PPCs. A discussão e as justificativas para a reintegração da obrigatoriedade da disciplina Espanhol perpassam pela demonstração de que a oferta da disciplina constitui-se em um leque maior de opções para que o aluno do Instituto possua uma formação gerida dentro dos parâmetros institucionais que o IFPA preza para entregar à sociedade cidadãos e profissionais que estejam aptos a interagir no âmbito social já que tem como missão: “Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação para o desenvolvimento regional e sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes.”²

Concomitantemente, é importante ressaltar que enquanto disciplina ofertada regularmente no IFPA-Campus Belém, os professores da disciplina souberam valorizar todos os aspectos culturais que tal disciplina demanda, tendo como expoente dessas ações, a Mostra hispânica do IFPA, evento que em pouco tempo se tornou marca positiva das ações desenvolvidas pelos profissionais juntamente com os seus alunos, tanto que a referida Mostra tornou-se parte do calendário acadêmico institucional, além de um debate epistemológico onde pesquisas sobre o cenário da disciplina foram analisados e debatidos.

Para exemplificar o quanto o debate sobre a disciplina Espanhol vem sendo discutida pelos docentes desta área no IFPA-Campus Belém, citamos duas publicações de autoria dos professores Flávio Reginaldo Pimentel e Wellingson Valente dos Reis: “A cultura no ensino de espanhol: a experiência teórico-prática da mostra hispânica nos cursos técnicos do IFPA, Campus Belém (2017)” e “O Ensino de Espanhol nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Pará, Campus Belém: história e perspectiva” (2018).

² Carta de Serviços ao Usuário – IFPA. Disponível em: <https://bit.ly/zzOsoB8>. Aces: 19 nov. 2019.

2. Reflexões sobre a relevância de se aprender a língua espanhola

Em consulta ao *site do Servicio Internacional de Evaluación de Español como lengua Española (SIELE)*³, obtivemos alguns dados sobre a língua espanhola no mundo atual. Com cerca de 500 milhões de usuários, o espanhol é o segundo idioma mais falado depois do chinês. E, também, o segundo de comunicação internacional atrás do inglês⁴. Em aproximadamente três ou quatro gerações, 10% da população mundial se comunicará em espanhol. E os Estados Unidos serão o país com mais falantes da língua espanhola do mundo, deixando o México em segundo lugar, ou seja, temos uma língua atuante mundialmente, enraizada.

A presença da língua espanhola no Brasil está caracterizada pelo seu modo de distribuição no território brasileiro. Sabidamente, somos um país fronteiro com países que tem o idioma espanhol como sendo o oficial, portanto nessas áreas, o espanhol é uma língua de contato. A situação da língua espanhola no Brasil como língua estrangeira cresceu e ganhou força em nossas terras, a partir da aprovação no senado da lei nº 4.004 de 1993 que determinava a obrigatoriedade do ensino do Espanhol no ensino médio e facultativo no ensino fundamental. Antes, porém, houve a implementação do Mercosul em 26 de março de 1991, onde as parcerias assinadas neste acordo foram feitas com países de fala hispânica. O Espanhol caminhou para tornar-se, também, uma língua tão importante quanto o inglês no âmbito dos negócios e do comércio no Brasil. Alguns anos mais tarde, a Lei Federal nº 11.161/2005 que determinava a oferta obrigatória do ensino desse idioma no Ensino Médio em todas as escolas das redes particular e pública vem solidificar o que já era um grande avanço alcançado pela lei proposta pelo Senado federal em 1993.

Em 2017, a referida lei foi revogada mediante o advento da conhecida “Lei de Reforma do Novo Ensino Médio”, a Lei nº 13.415/2017, a qual retira a obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio. Interrompe-se,

³ <https://siele.org/web/blog/espanol-en-elmundo?>

⁴ João Sedycias (2005) afirma que existem mais nativos falantes de espanhol do que de língua inglesa.

portanto, o impulso que assistíamos em busca pela aprendizagem da língua Espanhola, tanto em centros de idiomas quanto no ensino superior, pois, essa modalidade de ensino já contava com a criação de licenciaturas que buscam abordar a capacitação de docentes que tratem de ensinar os aspectos literários e linguísticos do Espanhol.

3. Língua e cultura

Nos dias atuais, a busca pelo conhecimento de uma língua estrangeira nos habilita a estarmos inseridos dentro de um mercado onde as qualificações oferecem, substancialmente, uma enorme gama de opções para que o sucesso esteja ao alcance. No âmbito escolar, essa tarefa cabe ao professor de Língua Estrangeira (LE), apresentar ao aluno um novo universo onde língua, cultura e identidade se entrelaçam de maneira única, onde a busca pelo conhecimento torna-se parte integrante do status quo. Estabelecer relações entre de ensino nesse nessa tríade (língua, cultura, identidade) não é fácil⁵, haja vista, a alta complexidade ao se apresentar um novo contexto linguístico-cultural para outrem.

A partir do momento que o aluno tem contato com outras línguas e culturas dentro do ambiente escolar é permitido a ele (aluno) o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e mais complexa, bem como uma maior capacidade para a aprendizagem linguística e para o relacionamento em sociedade.

Bakhtin nos ensina que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124). De acordo com essa visão do autor, a língua é um fenômeno essencialmente mutável, social, bem como um processo da interação verbal, (através da interação entre os indivíduos) a língua está em constante evolução e recriação,

⁵ Eagleton (2011) considera a palavra “cultura” uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua. Sendo assim, falar de cultura em uma disciplina se torna uma tarefa também complexa.

sempre com a possibilidade de modificá-la. Levando em consideração a visão de Bakhtin (1997) no que concerne à concepção da língua como um processo dialógico, social e de interação verbal, é preciso atentar-se ao ensino de LE a partir da abordagem dialógica⁶ bakhtiniana. A LE no contexto de ensino, vista e estudada nessa abordagem, possibilita ao educando uma aprendizagem contextualizada em situações reais de uso, em que o aluno perceba a importância da mesma para sua formação enquanto cidadão e, ao mesmo tempo, relevante para sua realidade cotidiana.

A argumentação utilizada no âmbito de se promover o ensino de uma língua estrangeira se detém na sua utilização em contexto real, bem como o papel que essa língua na comunicação intercultural⁷. Atualmente, temos um contexto linguístico multifacetado e global que permite o acesso quase que infinito de informações disponíveis em línguas variadas, acessíveis apenas àqueles que possuem capacidade linguística construída através da aprendizagem. Sendo assim, parece-nos plausível, lógico e totalmente pertinente que disponibilizar novamente a língua espanhola na grade curricular do IFPA-Campus Belém, ofertará aos alunos uma gama maior de suportes linguísticos e culturais.

4. Aplicação do questionário

Buscamos aplicar o questionário entre 40 alunos do IFPA/Belém, dos mais diversos cursos técnicos oferecidos pela instituição. A proposição foi de cinco (5) perguntas para que as mesmas fossem respondidas sem tempo estimado para suas respostas. Eis as perguntas:

- Você estudou em escola pública ou particular?
- Qual língua você estudou no ensino fundamental?

⁶ O caráter dialógico é o fato unificador de todas as atividades da língua (FARACO, 1996, p. 122). Além disso, esse conceito define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (ibid., p. 122).

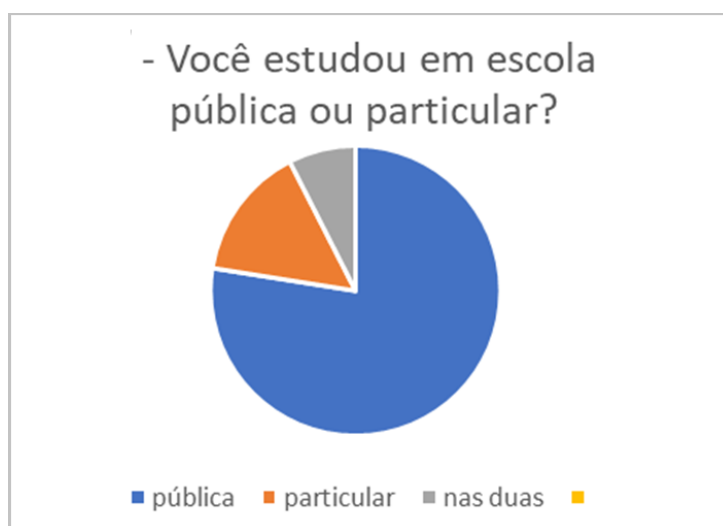
⁷ O conceito de interculturalidade é muito polêmico, por isso entenda-se como intercultural o que Fleuri denomina: “O que nós estamos aqui chamando de intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas.” (FLEURI, 2003, p. 16).

- Você concorda com a retirada (não obrigatoriedade) de espanhol no ensino básico? Justifique sua resposta
- Qual a importância do ensino de Língua Espanhola no IFPA?
- Qual língua estrangeira você escolherá no ENEM?

4.1 Análises das respostas

I) Primeira pergunta: - Você estudou em escola pública ou particular?

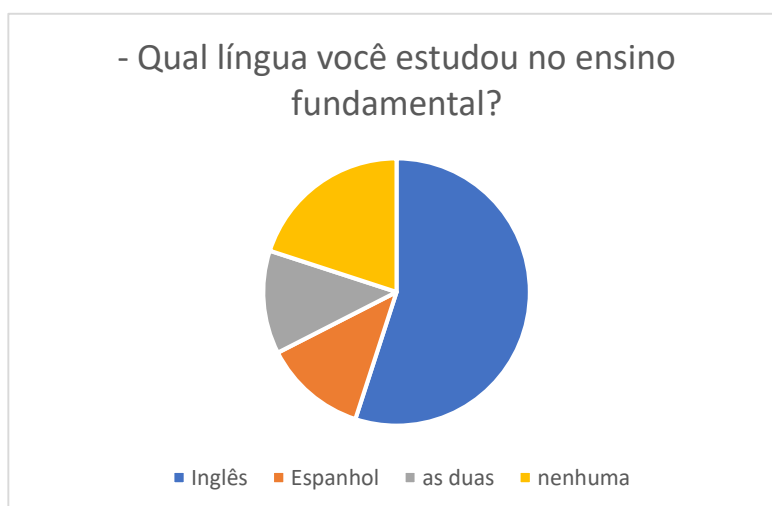
Buscou-se com esta pergunta, reconhecer as origens dos alunos entrevistados em relação ao sistema escolar de onde o mesmo vem onde as possíveis respostas alternariam entre o sistema público, sistema privado de ensino e ter estudado nos dois. No universo dos 40 alunos entrevistados, temos 31 alunos respondendo que estudaram no sistema público de ensino durante toda a sua vida, 6 alunos que responderam que fizeram todo o ensino fundamental da escola particular e 3 alunos que nos responderam que em determinado momento da vida estudaram no sistema público e no sistema privado do nosso país o que nos demonstra a importância do IFPA-Campus Belém em ofertar um ensino de qualidade, onde a busca pela otimização do ensino resultará em oportunidades futuras aos nossos alunos.



II) Segunda pergunta: - Qual língua você estudou no ensino fundamental?

A segunda pergunta de nosso questionário aplicado aos alunos do IFPA-Campus Belém, vem também procurar entender quais são as políticas adotadas

no ensino de LE dentro de nossas escolas e procurar refletir, mesmo que de forma simples, se a oferta da disciplina de LE é de forma transparente, justa e imparcial e oferece ao aluno a oportunidade de escolher qual língua ele objetiva estudar no ambiente escolar. Dos 40 alunos entrevistados, 22 alunos responderam que a língua ofertada para eles no ensino fundamental foi a língua inglesa, 5 alunos responderam que a língua ofertada foi o Espanhol, 5 alunos responderam que na escola em que estudavam tinham as duas LE para que se pudesse escolher qual estudar e 8 alunos responderam que na escola em que estudavam não tinham a oferta de LE (é interessante explicar que esses oito alunos responderam na primeira pergunta que eram alunos do sistema público de ensino). Diante destes números, obviamente percebe-se que apesar de recentes, as leis que obrigavam a inserção do Espanhol no ensino básico estavam começando a surtir o efeito no ensino público. Parece-nos lógico que um equilíbrio entra a oferta de mais de uma língua estrangeira aos alunos é um processo gradual.

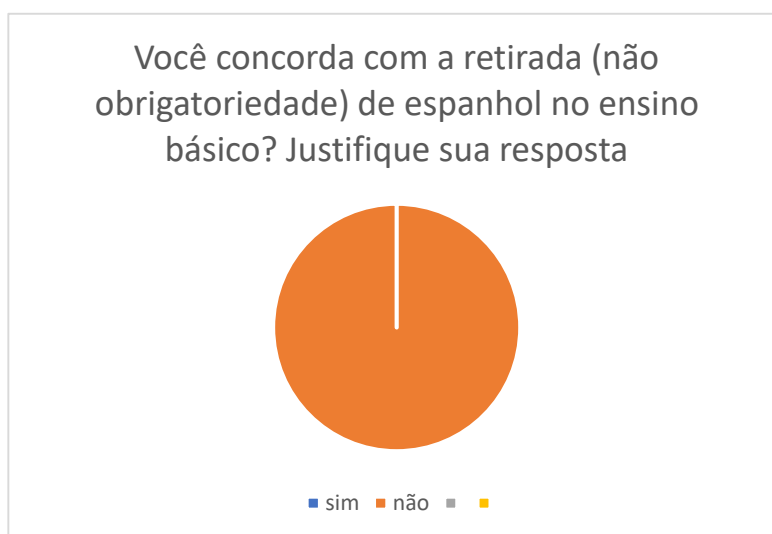


III) Terceira pergunta: Você concorda com a retirada (não obrigatoriedade) de espanhol no ensino básico? Justifique sua resposta.

As respostas para este questionamento são importantes para que nós possamos adquirir uma consciência do que nossos alunos procuram e entendem como sendo uma educação de qualidade, pautada em uma busca pela melhoria do que se é ofertado para eles dentro do ambiente escolar. Dos 40

alunos entrevistados, todos os 40 responderam que não concordam que a disciplina Espanhol não seja colocada no patamar de obrigatoriedade, assim como a disciplina Inglês está disponibilizada na nova BNCC.

Dentre as justificativas apontadas para que o Espanhol permaneça sendo ofertado para os alunos junto com o Inglês, estão a importância da busca pelo conhecimento, a nossa similaridade linguística, já que assim como o Português, a língua espanhola é uma língua de origem latina, as nossas fronteiras com os países da América do Sul que em sua maioria são países que falam hispânica, o enriquecimento cultural, maiores chances dentro do mercado global, já que o Espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo, oportunidade de melhorar o currículo, a chance de poder concorrer em pé de igualdade com todos os outros alunos, já que a língua espanhola é optativa dentro do ENEM, a democratização do ensino, já que parece uma imposição apenas ter uma língua em detrimento a outras para se estudar, entre outras respostas similares a essas questões colocadas acima.



IV) Quarta pergunta: Qual a importância do ensino de Língua Espanhola no IFPA?

Visto termos esta pergunta de cunho bem subjetivo, porém necessária para podermos obter uma visão um pouco mais detalhada do que os alunos pensam, procuramos juntar as respostas com um padrão parecido para que tenhamos algo coerente... dentre os principais fatores que os alunos colocaram

como sendo de importante para que o espanhol seja colocado como disciplina ofertada na grade dos cursos técnicos do IFPA temos um grande número de alunos que responderam que é importante ofertar a disciplina espanhol por conta das oportunidades que a comunidade discente terá, já que essa pluralidade oferta ao aluno uma formação educacional mais sólida além de possibilitar a aprendizagem de uma outra cultura através do ensino da língua⁸, fazendo com que conheçamos as particularidades dessa língua.

Concomitantemente a esses aspectos, os alunos ainda destacam o lado financeiro de muitos alunos em não poder ter condições de pagar um curso livre para a aprendizagem de uma outra língua. Observou-se também um olhar crítico do alunos em se posicionar que o ensino de língua espanhola possibilitaria uma melhor compreensão geopolítica⁹ da nossa região, pois com o conhecimento e estudo da língua espanhola, nosso país poderia estreitar os laços com os países que fazem fronteira conosco (países que falam espanhol, no caso), além de tocarem no ponto de que em um mundo globalizado, conhecer mais de uma língua é um ponto importante.

Os dois principais pontos tocados pelos alunos nas respostas a esta pergunta estão no fato de que os mesmos consideram de suma importância se conhecer a Língua Espanhola para estarem preparados para o mercado de trabalho (um pensamento bastante comum em uma escola técnica) e terem contato com esta língua como uma forma de se prepararem melhor para o momento em que forem prestar o ENEM já que a maioria (como veremos na próxima pergunta) pensa em escolher o Espanhol como LE.

V) Quinta pergunta: Qual língua estrangeira você escolherá no ENEM?

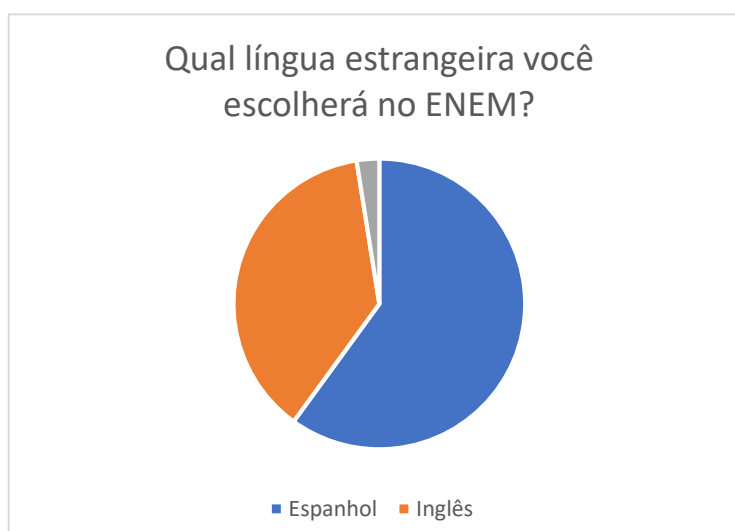
A última pergunta lançada aos alunos durante a pesquisa foi direcionada à futura língua estrangeira que eles pretendem escolher quando forem prestar o

⁸ Como exemplo prático dessas afirmações, temos a Mostra Hispânica promovida pelos professores da disciplina espanhol, onde depois de meses de preparo, havia exposições que abordavam aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos, artísticos, etc, dos países escolhidos. Além disso, a presença de representantes dos países homenageados para engrandecer o evento.

⁹ Vários alunos citaram a situação dos imigrantes venezuelanos.

ENEM (Exame nacional do Ensino Médio) veio com o objetivo de observar se a língua espanhola está em um patamar aceitável de escolha entre os alunos e de acordo com as respostas, ratificar ou retificar o pensamento de que esta língua possui relevância diante dos alunos que farão a prova do ENEM em um futuro próximo.

No total de 40 alunos pesquisados, 24 deles afirmaram que escolherão a língua espanhola como sendo a LE no ENEM, 15 alunos afirmaram que irão fazer a escolha da língua inglesa e 1 aluno não soube responder qual seria a língua que irá escolher. As respostas acima valorizam mais ainda a proposição de que a língua espanhola deve voltar a ser oferecida para os alunos já que quase dois terços dos entrevistados reforçaram que irão escolher a língua espanhola como LE no exame do ENEM.



Considerações finais

Diante da análise das respostas obtidas através dos questionários aplicados para os alunos, temos a convicção de que a oferta da disciplina Língua Espanhola torna-se imperativa do ponto de vista acadêmico, pois proporcionará ao aluno uma língua neolatina tão importante quanto a língua materna, do ponto de vista econômico temos a certeza de que o aluno com a oferta de uma disciplina onde o mercado de trabalho em seu continente, onde

os países que fazem fronteira com ele são mais de dois terços países de língua hispânica e do ponto de vista social, onde basta se buscar o perfil socioeconômico dos alunos da instituição e teremos uma ampla maioria que esperam do sistema educacional público, oportunidades em se qualificar e uma instituição educacional não pode e não deve se abster disso, lembrando novamente que nossa missão maior perante a sociedade é “Promover a educação... para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://bit.ly/2AUmA9O>. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005. Acesso em: 15 de novembro 2019.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3gf7MkX>. Acesso em: 15 de novembro 2019.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castelo branco, 2 ed, São Paulo: ed. Unes, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 113-126.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista brasileira de Educação*, nº 23, 2003.

IFRN. *Opção pelo Espanhol cresce nas provas do Enem, diz conselheiro da Embaixada da Espanha*. Disponível em: <https://bit.ly/3emVW86>. Acesso em: 15 de novembro 2019.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, Flávio Reginaldo; REIS, Wellingson Valente dos. A cultura no ensino de espanhol: a experiência teórico-prática da mostra hispânica nos cursos técnicos do IFPA, Campus Belém. In: Antonio Ferreira da Silva Junior. (Org.). *Ensino de espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas*. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 01, p. 265-276.

PIMENTEL, Flávio Reginaldo; REIS, Wellingson Valente dos. O Ensino de Espanhol nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Pará, Campus Belém: história e perspectiva. In: SILVA, Antonio Messias Nogueira; SANTOS, Janderson Martins; CARRERA, Carlos Cernadas (Orgs.). *Enseñanza y aprendizaje de español en la Amazonia brasileña: proyectos, perspectivas y desafíos*. Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 145-158.

SEDYCIAS, João. *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.

BACHATA NA AULA DE ELE: UMA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA

Wellingson Valente dos Reis¹

RESUMO: O presente artigo é um relato de experiência realizado na turma de 1º Ano de Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e pretende mostrar a grande importância didática que a música hispânica tem para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, tanto pelo seu conteúdo cultural, como pelo tipo de linguagem utilizada, um exemplo real de oralidade, tanto que Yagüe (2008) nos diz que “muchos alumnos aprenden español motivados por la música y concentran parte de sus energías en la música hispana fuera del aula”. Para isso, utilizamos como exemplo a experiência realizada em sala de aula no ano de 2017, durante a execução da III Mostra Cultural Hispânica do IFPA-Campus Belém, tendo como escolha o trabalho com a música dominicana, mais especificamente a Bachata, que permitiu aos alunos aprenderem o contexto histórico, político, social e cultural da República Dominicana.

Palavras-chave: Música; Bachata; Aula de ELE; República Dominicana; Cultura.

1. Introdução

Quando fazemos um histórico do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), observamos que durante muito tempo o modelo metodológico dominante era o gramatical, baseado na memorização das regras gramaticais, posteriormente esse modelo evoluiu para o modelo estruturalista, que se destacava pelo ensino gradual das estruturas sistêmicas da língua, porém o que mais se destaca é que nenhum destes modelos deram espaço para a utilização de textos retirados de músicas.

Esta realidade só mudou, com o método comunicativo, que passou a valorizar muito mais o uso (para que), do que a forma (como), fazendo com que as aulas de ELE, passassem a trazer a realidade do uso da língua para a sala de aula, desta forma, tornando o ambiente de aprendizagem mais descontraído e agradável e os resultados da aprendizagem muito mais efetivos.

¹ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Belém. Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (Unama). E-mail: wellingson.valente@ifpa.edu.br.

Devido a isso, a utilização de canções com um fim didático, passou a ser uma realidade nas aulas de ELE, visto que as letras e as músicas passaram a representar um material atual, que permite a sua utilização das mais variadas formas, seja para debater suas variadas temáticas; seja para trabalhar a oralidade, onde se destacam os sotaques diferentes de cada cantor, ou até mesmo para trabalhar algumas variações de uso da língua em cada localidade; ou mesmo para trabalhar a compreensão auditiva dos alunos. O que se observa é que na atualidade a música passou a ser instrumento de aprendizagem para o professor de ELE e por isso daremos destaque a ela neste presente artigo, falando mais especificamente do trabalho realizado com o ritmo Bachata. No primeiro momento, destacando a importância da música no ensino de ELE, em seguida destacaremos os aspectos sociais e culturais do ritmo Bachata, que foram importantes para os alunos se envolverem com o ritmo e finalizamos com o relato de experiência de como foi executada a atividade.

2. A importância da música nas aulas de ELE:

A utilização da música como recurso didático é algo muito sério para o ensino de ELE, pois possui um potencial didático muito grande, porém sua utilização ainda precisa vencer muitas barreiras que frequentemente são levantadas por alguns outros docentes, diretores e pais como: a de que a utilização de músicas em sala de aula é uma perda de tempo, que só atrapalha o currículo; ou a de que o professor não é cantor para trabalhar música; ou que os estudantes fazem muita bagunça quando se trabalha com música; a de que os estudantes só querem ouvir, não querem trabalhar a música, entre outras.

De todas essas colocações, o que se percebe é o medo de sair do tradicional, de que o novo pode ser algo prejudicial para o ensino, porém o método comunicativo, já trouxe um novo olhar para essas questões, que precisam ser superadas por todos que fazem a escola, visto que não devemos esquecer que para o desenvolvimento da fala de uma criança, a música tem um papel preponderante, no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não poderia ser diferente, até porque como nos diz Yagüe (2008, p. 86) “muchos

alumnos aprenden español motivados por la música y concentran parte de sus energías en la música hispana fuera del aula. Por tanto, es necesario que incluyamos este interés por la música de nuestros estudiantes en el aula de ELE”

Se lembrarmos de como uma língua estrangeira era ensinada nos anos 80/90, vamos perceber que a capacidade de aprender essa língua era praticamente nula, já que o método utilizado não era muito animador, além de o principal objetivo não ser realmente o de comunicar de forma real, o que causava grandes frustrações aos alunos que tinham o interesse de falar uma língua. Atualmente, os métodos de ensino mudaram, o método comunicativo passou a ganhar força, e se estabeleceu como a forma mais interessante de se ensinar língua estrangeira, tanto que passaram a aparecer nos planos de trabalho de diversas instituições de ensino como é o caso do “Plan Curricular del Instituto Cervantes” que diz o seguinte:

El objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en que el alumno llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones en situaciones que se rigen por una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social diferentes de las propias. (INSTITUTO CERVANTES, 2007, p. 17).

O enfoque comunicativo mudou o rumo do ensino de línguas estrangeiras, visto que agora não se tem como prioridade a correção formal e as normas da língua, e sim, de que o estudante seja capaz de se comunicar com êxito com qualquer usuário da língua e em qualquer situação. Para isso, é importante que o professor elabore tarefas que façam parte do cotidiano, em todos os âmbitos, seja ele pessoal ou profissional.

Jack C. Richards (2006) define a abordagem comunicativa como a habilidade do conhecimento do uso da língua para uma variedade de diferentes propósitos e funções, o que inclui saber usá-la adequadamente de acordo com cada situação, sendo o objetivo final manter a comunicação entre os falantes, mesmo diante de limitações. A abordagem comunicativa parte das experiências,

dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem, estabelecendo seus objetivos a partir da pergunta: o que os alunos precisam para saber se comunicar na língua-alvo? Também é importante viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever na língua estrangeira).

Tudo isso, para que o aluno possa desenvolver uma série de competências que lhe permitirão se comunicar de forma ampla, nos mais variados contextos e situações, para o qual os alunos devem ativar todas as estratégias possíveis para atingir seu objetivo, seja falar uma língua estrangeira, seja realizar uma tarefa proposta em sala de aula.

Por isso, Yagüe (2008) destaca as vantagens de se trabalhar com a canção em sala de aula, entre elas ele destaca: o componente afetivo da canção, que cria um ambiente positivo nas aulas; o componente lúdico, já que uma música oferece a oportunidade de brincar, aprender e disfrutar/fruir com ela; o componente linguístico, visto que através da canção é possível trabalhar o plano fônico, sintático e léxico-semântico; o componente sociocultural, visto que possui temas da atualidade, da história, da arte, da literatura e outros mais; o componente da universalidade, já que todos os povos do mundo possuem canções que os representam; o componente da ambiguidade, já que uma mesma canção pode ter múltiplas interpretações e por último o componente da memorização, já que a música atua nas memórias de curto e longo prazo de quem as escuta.

Além de todos estes componentes levantados por Yagüe (2008), o principal deles deveria ser de que se a música é algo que desperta o interesse dos alunos, o professor não deveria criar tantas barreiras para leva-la para sala de aula, pois a motivação influencia de forma direta e positiva a aprendizagem dos alunos.

Em sala de aula, além da motivação, os alunos devem ser encorajados a expressar significados. Os erros devem ser tolerados, e até valorizados como parte do processo de aprendizagem, pois são o resultado da aproximação natural entre o

aluno e a norma da língua, o que indica que o aluno está em um estágio da aprendizagem conhecido como interlíngua.

Cabe destacar, que existe uma ideia de que a língua é um instrumento destinado fundamentalmente à comunicação, o que leva a um pensamento errôneo sobre o enfoque comunicativo. Muitas vezes, dando ênfase de uma maneira incorreta no fator comunicativo, pode gerar efeitos devastadores sobre o processo de aprendizagem por parte do aluno, devido ao fato de que o ensino das chamadas competências comunicativas, na prática, não se realiza da maneira mais adequada.

Tendo como meta o falso objetivo de dominar as quatro habilidades em cada vez menos tempo, muitos cursos estão desvirtuando o método comunicativo, fornecendo aos alunos uma sensação de domínio imediato do idioma logo nas primeiras aulas (propaganda comum de muitos cursos de idiomas). No entanto, essa sensação é ilusória, como confirmam María Teresa Celada e Neide Therezinha Maia González (2005), pois provém de um reducionismo que se refere à uniformidade das situações pragmáticas nas quais um indivíduo pode se encontrar. São os famosos diálogos para prática de funções comunicativas, onde o professor ensina os alunos a falar ao telefone, pedir em um restaurante, comprar em um mercado, perguntar sobre como chegar a algum lugar etc. Destacamos que o relato que faremos aqui, vai muito além disso.

Outra questão importante que podemos destacar, é que as canções são uma forma de poesia, que por meio de suas melodias, desenvolvem uma linguagem cheia de estímulos, que transmitem todos os tipos de sentimentos: alegria, sofrimento, tristeza, raiva, amor, etc. Todas essas sensações podem ser interpretadas e estudadas em sala de aula, já que são temas das músicas e aparecem em todas as culturas de formas e realidades diferentes.

Além disso, a letra da música pode ser pensada como uma espécie de poema curto, portanto, de fácil adaptação para a sala de aula, uma vez que, suas letras apresentam uma realidade completa e coerente, quase sempre com começo e final. Diferente do que ocorre com o fragmento de uma obra literária,

que normalmente é retirado de seu contexto, que está presente e só é retomado na leitura da obra completa.

Certamente nos encontramos em um mundo repleto de sons, que nos rodeiam por isso Santos Asensi nos diz:

Es ciertamente difícil escapar al ámbito de lo musical en el mundo contemporáneo. Es mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa, por una parte, como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otra, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada. (ASENSI, 1997, p. 129).

3. Aspectos culturais e sociais da bachata

A Bachata é um gênero musical, originária da República Dominicana na década de 60, que recebeu influências e influenciou diversas culturas culminando em diferentes vertentes de música e dança. Índícios históricos apontam para o termo “Bachata”, como uma expressão herdada de imigrantes africanos que foram trazidos para ilha ainda na condição de escravos, e que era designada para dar nome às festas e encontros acompanhados de músicas, por muito tempo sendo realizados pelas classes mais baixas dominicanas, que festejavam ao som de violão e de instrumentos de percussão.

O ritmo ficou durante muito tempo sendo renegado pelas classes média e alta do país, com o passar do tempo a bachata se constitui como um gênero próprio de música e dança, se consolidando de vez no momento em que artistas dominicanos de renome internacional, decidiram gravar músicas baseadas nas características das músicas bachateras; este fato proporcionou segundo Hernández (2012) que comunidades internacionais conhecessem e reconhecessem a bachata como um ritmo musical, o que a fez ter público em várias partes do mundo, se estabelecendo como uma forma de expressão nacional dominicana.

Ainda segundo Hernández (2012), o ritmo que chamamos de bachata, nasce da tradição latino-americana de se compor músicas baseadas em instrumentos de corda como o violão ou a guitarra, acompanhado por

instrumentos de percussão como maracas, clave, bongo ou güira, podendo apresentar variáveis nessas composições.

Além desses elementos, as músicas em sua maioria apresentam letras que por muito tempo foram representativas do estilo de vida e das classes econômicas mais baixas da República Dominicana. O comunicador e escritor Dominicano, Euri Cabral (2009), defende em seu livro “El Merengue y La Bachata - Orígenes, etapas y líderes” que a origem da bachata não está bem definida e que nenhum investigador se atreve a afirmar com exatidão a forma de seu surgimento. Porém, o que parece consenso entre os que pesquisam sobre o assunto, é de que antes de se tornar um gênero de música e dança, os dominicanos denominavam de “Bachata” uma reunião social onde se cantava e dançava músicas como Boleros, Guarachas e Son.

As teorias sobre o ritmo datam como marco inicial da Bachata como gênero musical e de Dança, a década de 1960, momento do fim da Ditadura Trujillista (1930 - 1961) que governou o país por mais de 30 anos e que renegava e censurava quaisquer atividades ligadas à cultura bachatera. Euri Cabral (2009), no entanto, deixa claro que a cultura bachatera se estabelece na República Dominicana muito antes dos anos 60, e escreve sobre referências documentais de uso do termo “Bachata” ainda no início do século XX:

O escritor dominicano Frederico García Godoy escreveu uma novela em 1912, chamada “Guanuna”, onde ao se referir à situação de instabilidade sócio-política que o país vivia, ele diz que o revolucionário dos tempos de Concho Primo inconsciente, em geral, vai para a guerra, para matar, como se fosse uma Bachata. (CABRAL apud SILVA, 2018, p. 127 - 128).

Segundo Silva (2018) o autor faz uma contextualização do que escreveu, ao dizer que os revolucionários iam à guerra com a felicidade que iam a uma “Bachata”, demonstrando que o termo já existia neste momento. Inclusive, muitos pesquisadores dizem que o termo “bachata”, antes de representar um gênero musical e de dança, era utilizado para nomear o lugar onde os dominicanos festejavam, cantavam, dançavam e se divertiam.

Daborah Pacini Hernández também traz em seu livro uma citação de 1927 de um folclorista dominicano, onde ele descreve uma festa improvisada cujo o nome era “Bachata”, contendo músicas compostas por cantores com violões, pandeiretas e maracas:

El sábado, o último día de la semana, cuando cae la noche, nuestro trovador popular requiere sólo una guitarra, una pandereta, y las indispensables maracas para divertirse con el baile y la fiesta improvisada llamada BACHATA [...] Cuando no se saben el bolero o la guaracha, cantan y bailan música con rudo sabor romántico. (ARZENO, 1927, p. 102; 103 apud HERNÁNDEZ, 2012, p.44).

A principal marca destas reuniões eram os instrumentos utilizados pelas bandas que tocavam nessas festas, pois no final do século XIX, havia uma grande diferença entre as bandas que tocavam com acordeom e as bandas que tocavam com violão, para os dominicanos as bandas que tocavam com o acordeom eram bandas ricas, pois o instrumento custava mais caro e não se tinha fácil acesso para as classes financeiras mais baixas da sociedade dominicana; já o violão era mais barato e simples de se adquirir e de se aprender a tocar.

O resultante destas distinções é de que as bandas conquistavam públicos diferentes, e por isso produziam sonoridades diferentes, letras que narravam realidades diferentes, e o que até então era apenas música, passa a ser objeto de distinção social entre a classe baixa e as classes médias e altas dominicanas.

Voltando para o ditador militar Rafael Leonidas Trujillo (1891 - 1961), que nasceu em San Cristóbal, em uma família de classe média baixa. Em sua juventude, ingressou na Guarda Nacional Dominicana e em meio a crises políticas, ascendeu ao cargo de líder desta Guarda, até que em 1930, em uma eleição democraticamente questionável, assume o cargo mais alto do governo dominicano.

Trujillo carregou em suas origens o gosto pelo Merengue, que até então, também era rechaçado pela elite dominicana que preferia o froxtrot estadunidense ou a rumba cubana; porém, o militar utilizou da popularidade do

gênero entre as classes mais baixas para aproximar-se de sua base eleitoral, e em seus comícios eleitorais de 1930 estava sempre acompanhado de concertos que entoavam em merengues as futuras glórias de seu governo.

Com o fim da ditadura, e logo também do controle estatal sobre as composições e produções musicais, principalmente sobre a censura das letras, sonoridades distintas apareceram, e neste momento o Merengue, a Salsa, a Balada e o Rock, disputavam a hegemonia do mercado nacional dominicano de música. A música de violão ou “música de guitarras” para os dominicanos, ainda era preferência para uma grande parcela da população que vivia nas partes rurais do país, ou que deixaram esses locais em busca de emprego na capital.

Segundo Silva (2018), em 1962, o cantor José Manuel Calderón conseguiu ter sucesso com as classes altas, lançando composições baseadas em instrumentos de cordas, ganhando espaço em rádios e abrindo caminho para diversos cantores produzirem este estilo de música, ele que também produziu o que foi considerada a primeira composição de bachata gravada, com a música “Que Sera de Mi ‘Condena’”.

Ainda segundo Silva (2018), outro fator relevante para a popularização da Bachata foi o surgimento de espaços nas rádios, destinados para o público das classes financeiras mais baixas, com programações que davam espaço para as produções de músicos nacionais. Segundo Hernández, o radialista Charlie Charlie cedia espaço para as produções nacionais em sua estação de rádio. Porém é Aracena, outro radialista, percebeu que as produções internacionais estavam vendendo menos que as produções nacionais, e se pôs a gravar e divulgar as “músicas de guitarras” dos artistas locais.

Depois de fazer sucesso nas rádios, a Bachata também passa a ter um papel importante no momento de redemocratização da República Dominicana, pois um movimento de artistas chamado de “Nueva Canción” surge com composições que buscavam a fusão de formas de expressões folclóricas dominicanas com composições musicais com letras que manifestavam um viés mais sociopolítico, características do grupo, visando evidenciar a realidade e os

problemas do país. Neste momento a bachata que até então tinha suas letras voltadas para o romantismo e para a sexualidade, também ganha algumas composições de cunho político visando aprimorar a consciência política da população.

Ao mesmo tempo que a bachata ganha força como estilo musical, ela também passa a representar um estilo de dançar, sua principal influência foi o bolero cubano, mas não a única, o ritmo também teve influência na dança da “jíbara” de Porto Rico e o “pasillo” colombiano/equatoriano e claro do “merengue” Dominicano.

La forma de bailarla tiene una característica única y muy especial: la pareja abrazada se desplaza en un vaivén coordinado de adelante hacia atrás y en cada extremo del recorrido los bailarines hacen un movimiento de levantamiento de un pie, que le da un toque de sabor rítmico inigualable. (CABRAL, 2009, p. 140).

Outra década muito importante para a Bachata é a de 1980, foi nesta época que liderado pela alta venda do disco “Pena” do cantor Luís Segura, tornou possível a entrada de artistas com shows em ambientes da classe média dominicana, algumas partes dos meios de comunicação resgataram a forte discriminação contra o gênero; uma das explicações é de que uma parcela da população não queria que a bachata se tornasse um dos símbolos da cultura dominicana em relação à comunidade internacional, em função de a julgarem vulgar.

Nesta época as letras das bachatas retrataram a vida sofrida dos mais pobres da ilha e principalmente por narrar os desenganos em relacionamentos amorosos, a bachata passa a ser denominada como “Música de Amargue”, pois carregava a amargura dos cantores, trazendo tristezas e decepções das suas vidas para suas músicas, porém, a música também era forma de afirmação da masculinidade do homem dominicano, geralmente baseada em atrair e satisfazer sexualmente as mulheres; habilidade física para ganhar de outros homens e habilidade de beber excessivamente bebidas alcoólicas.

Já na segunda metade desta década, em 1987, um renomado músico merengueiro-bachatero dominicano, Blás Duran, trazendo sua experiência em gravações de merengues em lugares com equipamentos tecnológicos mais avançados, introduz a guitarra elétrica e o baixo acústico em um dos seus discos, este disco se torna sucesso de vendas e influencia as próximas gerações de bandas bachateras, e então, no final dos anos 80, a bachata ganha produções de artistas renomados e respeitados pelas classes mais altas dominicanas, uma atitude não esperada, mas que contribuiu grandemente para a mudança de status do gênero, como destaca Hernández (2012):

En la década de los ochenta, la creciente popularidad de la bachata entre los más pobres del país, y su periódica irrupción en la consciencia nacional empezó a atraer la atención de cuatro músicos – Luis Días, Sonia Silvestre, Víctor Víctor y Juan Luis Guerra – que eran parte de un grupo generacional de intelectuales, artistas y músicos progresistas [...] y a quienes se referían como la Generación del Setenta [...] estos músicos habían comenzado sus carreras en el movimiento de la Nueva Canción [...] (HERNÁNDEZ, 2012, p. 297).

Estes artistas iniciam suas produções de bachata e alcançam considerável sucesso, rompendo as barreiras sociais impostas havia tanto tempo ao gênero. Com letras mais ao gosto das classes média e alta dominicana, além da qualidade sonora diferente nas gravações devido ao estudo musical destes artistas, a década de 90 consolida o gênero na ilha e o apresenta para restante do mundo. O disco “Bachata Rosa” de Juan Luis Guerra y 4.40, que continha além de merengue, salsa, bolero, quatro bachatas e entra elas o hit “Burbujas de amor”, que faz uso em sua letra da linguagem de duplo sentido sexual, que como já citado era uma das características das composições de bachatas, porém, com um jogo de palavras mais sofisticado e metafórico, além da sonoridade que oferece um ritmo lento e romântico. O sucesso de vendas deste disco não se limitou ao território dominicano, se expandindo pela América Latina, Estados Unidos e Europa, que recebiam e admiravam esta produção ainda sem a consciência sobre a história de um gênero que representava uma cultura por

anos negligenciada e que se consolidava neste disco, a bachata. (HERNÁNDEZ, 2012).

Ainda nos anos 90, um grupo de quatro descendentes dominicanos residentes de Nova Iorque nos Estados Unidos, influenciados pelos artistas e cantores dominicanos que seus pais escutavam em casa, mas também pelo R&B, pelo reggaeton, pelo hip hop e pela cultura estadunidense em geral, cria uma banda em 1993 inicialmente chama “Tinellers”, e que tempos depois se chamariam “Grupo Aventura”. Este grupo atinge visível notoriedade musical em meados dos anos 2000, com produções baseadas nas bachatas dominicanas, porém mesclada com diferentes referências musicais que recebiam por conta de onde moravam e que guiaram o grupo até o sucesso internacional. (CABRAL, 2009).

4. A experiência

O trabalho aqui relatado ocorreu no ano de 2017, durante a execução da III Mostra Cultural Hispânica do IFPA-Campus Belém, durante este processo, foi escolhido o país homenageado – República Dominicana – depois desta escolha era necessário trabalhar com os alunos os conhecimentos deste país.

O primeiro trabalho foi o de realizar uma pesquisa sobre a cultura e a história da República Dominicana, nesta pesquisa inicial os alunos perceberam algumas aproximações entre a história do Brasil e dos dominicanos, a principal delas foi a questão da ditadura militar, isso despertou o interesse dos alunos em conhecer mais sobre o país, visto que eles encontraram alguma aproximação com o País antes desconhecido por eles.

Durante o estudo da ditadura Trujillista, que falamos mais anteriormente, fomos percebendo uma relação muito grande com os ritmos musicais dominicanos, se destacando inicialmente o Merengue, trouxemos então a música “El Baile del Perrito”, um merengue muito conhecido e que fez muito sucesso no final dos anos 80, inicialmente trabalhamos a oralidade e a compreensão oral dos alunos, porém o que mais se destacou foi o fato de alguns alunos já terem escutado a música em questão.

Isso ocorreu porque muitos pais dos alunos escutam músicas chamadas “Baile da Saudade” no Pará, e nestes Cd’s que os pais ouvem tem o merengue, inclusive esse levado para a sala de aula. Isso fez com que os alunos percebessem que o Merengue já foi um ritmo muito tocado, inclusive aqui no Pará nos anos 60 a 80, principalmente por já terem percebido que seus pais escutam esse ritmo em casa.

Essa percepção levou a curiosidade de saber porque esse ritmo chegou ao Pará, para isso levamos alguns artigos acadêmicos que falam da aproximação do Pará a cultura Caribenha, principalmente o artigo de Andrey Lima (2013) que diz que em Belém e interior, principalmente entre os anos 1950 e o início de 1960, era habito nos fins de tarde, os paraenses sintonizarem os aparelhos de rádio nas emissoras de países próximos, devido ser mais fácil sintonizar as rádios em "ondas tropicais", visto que elas sintonizavam com mais nitidez do que as rádios brasileiras. Para confirmar essa informação Lima (2013) entrevista o radialista Edgar Augusto, neto de Edgar Proença, fundador da Rádio Clube do Pará, que confirma a versão.

Segundo Lima (2013), a Rádio Habana era a mais popular, entre as estrangeiras, onde se escutavam merengues e salsas. Por conta disso, alguns artistas se tornaram conhecidos e referências para os músicos da região, como Angel Viloría e Luís Kallaf, da República Dominicana, e Los Corraleros de Majagual, da Colômbia. Já nos anos oitenta, na esteira do merengue e outros ritmos, foi a vez das músicas das Antilhas Francesas, como o cadence e o zouk chegar aos ouvidos paraenses, especialmente.

Ao conhecer essa história, o merengue chamou muito a atenção dos alunos, aguçando a curiosidade deles, inclusive com a ideia de os alunos entrevistarem seus pais e avós, porém o tempo não permitiu que este trabalho de entrevista seguisse. Apesar de se interessarem pelo Merengue durante a aula, os alunos não queriam trabalhar com ele durante a Mostra Hispânica, por acharem muito antigo.

Continuamos trabalhando a cultura dominicana em sala de aula, e para aproximar os alunos desta cultura, reproduzimos em sala um episódio de um

programa de televisão chamado “O mundo segundo os brasileiros” da emissora BAND, este episódio em específico mostrava a República Dominicana, algumas coisas chamaram a atenção dos alunos, entre elas a Bachata, pois ela já havia aparecido anteriormente nas pesquisas dos alunos, sem chamar muita atenção.

Em uma aula posterior uma aluna trouxe um vídeo de uma apresentação de dança, onde um casal dança ao ritmo da Bachata, essa apresentação encantou os alunos, que queriam conhecer mais o ritmo, na aula seguinte, trabalhamos novamente a compreensão oral dos alunos ao som de “Bachata Rosa” e “Borbujas de amor” ambas canções de Juan Luis Guerra y 4.40. Os alunos adoraram, visto que eram músicas que eles conheciam bastante, seja pelas versões em Português ou mesmo em Espanhol. Após este trabalho os alunos começaram a perceber a diferença entre a Bachata antiga de Juan Luis Guerra e a nova mostrada no vídeo que a aluna havia levado.

Por espontânea vontade, os alunos foram atrás de outras músicas e acabaram gostando do ritmo, foi deste interesse percebido que houve então a sugestão para que eles se apresentassem durante a III Mostra Hispânica dançando Bachata, visto que a dança além de uma expressão artística é também uma expressão da cultura de um povo e “Desde o início de sua evolução o homem se comunica, se expressa, se satisfaz, se encanta, se educa, etc., através do movimento e da dança” (VOLP et. al. 1995, p. 52). Após a proposta as primeiras reações foram controversas, algumas alunas adoraram a ideia, e a maioria dos alunos acharam melhor escolher outra coisa para fazer, porém percebemos que na verdade, o problema maior não era com o ritmo ou com a dança e sim com a vergonha de se apresentar na frente de muitas pessoas, além do medo de fazer uma péssima apresentação, já que nenhum deles se quer faziam aula de dança fora da escola.

O primeiro trabalho foi o de convencimento dos que queriam dançar em relação aos que não queriam, esse processo durou duas semanas e ocorreu sem a interferência do professor, depois que a maioria aceitou dançar, partimos para a discussão de como eles iriam se preparar para essa apresentação, ficou

combinado então que eles fariam aula de dança, exclusivamente a Bachata com um professor particular.

O outro processo foi o da escolha de qual música dançar, precisava ser uma música que agradasse os alunos, o professor de dança e o professor de Espanhol, depois de várias sugestões, todas as partes envolvidas escolheram pela música “Propuesta Indecente” de Romeu Santos, ex-vocalista do Grupo Aventura, cantor representativo do ritmo na atualidade e que tem também importância histórica para o ritmo.

Desta maneira, com o ritmo e com a música escolhida continuamos as aulas nos aprofundando na cultura dominicana, analisando as letras das bachatas e relacionando com o que já havíamos estudado/pesquisado ou até mesmo relacionando com a vida dos alunos, principalmente quando se tratava de letras mais amorosas ou sentimentais, que acabam se aproximando com a realidade de alguns ou até de todos, neste processo as aulas de Espanhol foram se tornando tão descontraídas, que os alunos acabaram aprendendo muito da cultura Dominicana e da Língua Espanhola sem perceber.

No dia da apresentação os alunos estavam tão felizes, que todo aquele medo inicial não existia mais, ninguém mais estava pensando no medo, ou na vergonha. O sentimento era o de querer mostrar tudo que eles aprenderam, que não era só a dança, mais sim que eles poderiam representar a cultura da República Dominicana enquanto dançavam.

Considerações Finais

Após esta atividade, percebemos como é possível fazer os alunos participarem das atividades em sala de aula, quando os colocamos como protagonistas das suas próprias ações, quando eles percebem que podem vivenciar aquela experiência, muito mais do que apenas absorver as coisas faladas pelo professor.

A abordagem comunicativa, mostra-se uma abordagem muito importante para o ensino do Espanhol, quando utilizada de formas a contribuir para a aprendizagem do aluno, pois também coloca o aluno como protagonista,

principalmente, quando o professor permite que eles participem das escolhas e dinâmicas das aulas.

Outro ponto a se destacar, é a importância de se ensinar por meio da música, a música carrega em si, uma série de informação que se forem utilizadas pelos professores, certamente, darão diversas possibilidades de aula, que vão além de compreensão auditiva e oralidade; pela música se chega a história e a cultura de um povo.

Desta forma, o que se destaca é que para ensinar adolescentes é preciso transformar o conhecimento em caso pessoal, fazer o que Freire (2005) propõe, uma subjetivação do conhecimento. Trata-se em transformar espectadores, nem sempre muito interessados, em atores que entendam e direcionem de forma consciente a sua aprendizagem.

Referências

ANTOLÍN, Jesús Gustavo Lozano. Música, cultura y gramática en la clase de ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, on-line, Madrid, n. 6, 2006. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:07bfd74d-9524-4384-955d-e0213f5bc2ad/2006-redele-6-08lozano-pdf.pdf>. Acesso em: 17 nov 2019.

ASENSI, Javier Santos. Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español. *Revista Carabela*, pp. 129-152, v.41. Madrid: SGEL. 2000.

CABRAL, Euri. *El Merengue y la Bachata: Orígenes, etapas y líderes*. Santo Domingo: Producciones Ella y El, 2009.

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUENTE, Elena Blanco. *La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica*. Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija, 2005. Disponível: <https://bit.ly/2V3gXx4>. Acesso em: 14 nov 2019.

HERNÁNDEZ, Deborah Pacini. *Bachata: Historia social de un género musical dominicano*. Santo Domingo: Academia Dominicana de la Historia, 2012.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. A1 / A2. Madrid: Edelsa, 2007.

LIMA, Andrey Faro. *Caiu do céu, saiu do mar...: O Caribe e a invenção da música paraense*. 229 f. Tese de Doutorado. Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia) da Universidade Federal do Pará, Belém: 2013.

RICHARDS, Jack C. O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras. In: *Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas*. Trad. Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

SILVA, Éden Machado da. *Trajetórias da bachata das ruas dominicanas aos salões de baile: desvelando possibilidades*. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TORESANO, Manuela Gil. El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula ELE. *Revista Carabela*, pp. 39-54, v.49. Madrid: SGEL. 2000.

VOLP, Catia Mary et. al. Por que dançar? um estudo comparativo. *Motriz*, online, São Paulo, v.1, n.1, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/38frri1>. Acesso em: 18 nov 2019.

YAGÜE, Mercedes Castro. Música y canciones en la clase de ELE. *Memoria de máster*. Universidad Antonio de Nebrija, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/37L7dfQ>. Acesso em: 21 nov 2019.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Claudiane da Silva Ladislau: Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior cursado na Faculdade Atual (FATUAL-AP); Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Licenciada em Letras Língua Espanhola pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Atuou como técnica-administrativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Breves, por seis anos (2010 a 2016), onde desempenhou as funções de Coordenadora de Gestão de Pessoas e Coordenadora de Ensino. Atuou como colaboradora na área de Linguagens no Cursinho de Revisão para o ENEM, bem como atuou na docência como bolsista do Programa PRONATEC. No ano de 2017, solicitou exoneração para assumir o cargo de professora efetiva na área de Letras Português/Espanhol no IFPA-Campus Abaetetuba, onde atuou até o ano de 2019, tanto na docência, quanto na Coordenação do Núcleo de Arte e Cultura (NAC) e ainda como membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI). Em 2020 foi removida para o IFPA-Campus Breves onde além de atuar na docência, está colaborando junto ao NEABI, ao Centro de idiomas (CENI) e ao NAC do referido Campus. E-mail: claudiane.ladislau@ifpa.edu.br.

Dayse Rodrigues dos Santos: Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém. Revisora do periódico Sede de Ler, da Universidade Federal Fluminense e da Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem - Riel. E-mail: dayse.santos@ifpa.edu.br.

Ester Dias de Barros: Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação Português/ Espanhol pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé/RS, Especialização em Tradução do Português/Espanhol, pela Universidade Gama Filho (UGF) e Mestrado em Estudos de Linguagem (ênfase em estudos linguísticos), pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É docente em regime de Dedicção Exclusiva (DE) no Instituto Federal do Pará (IFPA, Campus Itaituba) - atualmente cedida para o Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba. Tem experiência no ensino de línguas em escolas privadas, curso de idiomas e na rede pública de ensino - atuando principalmente no ensino médio integrado e ensino superior. É autora de artigos e capítulos de livros publicados no Brasil abordando o ensino de línguas a partir das contribuições da Análise de Discurso e da psicanálise freudolacaniana. Seu interesse atual é sobre o ensino de línguas (materna e estrangeira). E-mail: ester.barros@ifpa.edu.br.

Flávio Reginaldo Pimentel: Doutorando em Literatura e Crítica Literária na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no qual é bolsista PROSUC/CAPES. Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Pará/UFPA, na área de concentração em Estudos Literários., na linha de pesquisa em Literatura, Memórias e Identidades. Especialização em Estudos Culturais da Amazônia pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS. Professor da área de Letras Português/Espanhol do Instituto Federal do Pará, Campus Belém. É membro do grupo de pesquisa GIPACE - Grupo Interdisciplinar em Arte, Cultura e Educação do Instituto Federal do Pará, Campus Belém e do Grupo de Pesquisa em Literatura, Educação, Sociedade e Cultura da Universidade de Integração Latino-Americana/UNILA/Foz de Iguaçu/PR, cadastrados no CNPq. E-mail: flavio.pimentel@ifpa.edu.br.

Francelina Barreto de Abreu: Graduada em Letras Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2013). Pós-Graduada pela Faculdade Montenegro (2015). Possui mestrado em Letras-Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2018), doutoranda em Letras Estudos Literários na linha de pesquisa: Literatura, Memória e Identidade na mesma instituição. Atualmente é professora efetiva da prefeitura municipal de Abaetetuba atuando como professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no entanto, encontra-se afastada para cursar o doutorado em Letras na UFPA. Professora substituta do Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba. É membro do grupo de pesquisa: Literatura, Educação, Sociedade e Cultura da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA). Tem experiência na área de literatura, com ênfase em literatura de língua espanhola, atuando principalmente na interface memória, história, identidade e feminino na literatura latino-americana. E-mail: francelina.barreto@ifpa.edu.br.

Gleid Ângela dos Anjos Costa: Mestre em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PROGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS-BA. Especialista em Didática do Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica e Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC-BA. Docente EBTT de Língua Espanhola. Membro permanente do Grupo de Estudos em Linguagem e Psicolinguística Experimental e do Grupo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará - IFPA-Campus Santarém. E-mail: gleid.angela@ifpa.edu.br.

Jairo da Silva e Silva: Doutorando em Letras: Linguagens e Representações na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Letras: Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME). Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade

Estadual do Maranhão (UEMA). Professor da área de Letras Português/Espanhol do Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba. Membro do Grupo de Estudos em Educação, Memórias e Culturas na Amazônia Paraense (GEMCA/IFPA), cadastrado no diretório de pesquisa do CNPq. E-mail: jairo.silva@ifpa.edu.br.

Maria Elena Pires Santos: possui Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é Professora Sênior do Mestrado/Doutorado em Letras, do Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras e do Profletras - Unioeste/PR e realizou o pós-doutorado pela UNICAMP e pela UFSC. Atualmente é coordenadora do GT da ANPOLL Transculturalidade, Linguagem e Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares: Políticas Linguísticas, Diversidades e Fronteiras e é membro da linha pesquisa Linguagem, Cultura e Ensino da UNIOESTE. Possui graduação em Português e Francês pela Universidade Federal de Uberlândia (1972), mestrado em Letras pela UFPA/Pr (1999). Atua na área da Linguística Aplicada, com ênfase em pluralidade linguística e cultural, ensino, políticas linguísticas e formação de professores. E-mail: mel.pires@hotmail.com.

Nanci Cartágenes: Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade da Amazônia /UNAMA. Possui Especialização em Língua Espanhola pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais /PUC-Minas. É mestranda em Educação Universitária na área de Formação de Professores de Espanhol pela Universidad Nacional de Rosario/UNR-Argentina. É professora da Rede Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA) e da Rede Privada de Ensino, ministrando aulas de Espanhol para Ensino Médio. É professora Voluntária de Português como Língua de Acolhimento para venezuelanos no Centro de Idiomas do IFPA-Campus Belém. Foi por 13 anos professora de Língua Espanhola no Curso de Letras da UNAMA. Foi professora de Espanhol do PARFOR/UFPA. E por três vezes foi Professora Substituta de Espanhol no Campus Belém. Tem-se dedicado aos estudos na área de Ensino-aprendizagem de Espanhol; Formação de Professores; Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas, bem como ao Português como Língua de Acolhimento para Hispano-falantes no Estado do Pará. E-mail: ncartagenes@yahoo.com.br.


Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira: Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e em Letras Língua Espanhola pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e atualmente é doutoranda em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É docente de Letras Português- Espanhol no Instituto Federal do Pará (IFPA). Atua na área de formação de professores de espanhol, interculturalidade e complexidade. E-mail: sarah.teixeira@ifpa.edu.br.

Viviane Riedner: exerce atualmente o cargo efetivo de professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no IFPA (Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Pará), Campus Santarém e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel/PR. Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável pela UNIOESTE, Campus Marechal Cândido Rondon/PR. Especialista em Língua Espanhola pela UNIOESTE (2006). Especialista em Língua Inglesa pela UNIPAN em Cascavel/PR. Graduada em Letras Português/Espanhol pela UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu/PR. As principais áreas de interesse são: Ensino Híbrido, Língua Estrangeira Moderna, Ensino-aprendizagem e Linguística Aplicada. E-mail: viviane.riedner@ifpa.edu.br.

Wellerth Mendes Ribeiro: graduado em Letras Português/Espanhol pela UNAMA, mestre em Ciências da Religião (UEPA), doutorando em Comunicação Linguagens e Cultura (UNAMA). Professor do IFPA-Campus Belém desde 2014, atuando nas disciplinas de Espanhol e Português no ensino médio e, no nível superior, no curso superior de Letras em disciplinas que focam o estudo linguístico e social da língua no campo da pesquisa, atua na relação entre o texto religioso e literário e também na relação da Semiótica Peiceana vista como filosofia da linguagem e suas implicações na leitura do texto literário. E-mail: wellerth.ribeiro@ifpa.edu.br.

Wellingson Valente dos Reis: Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela UNAMA. Possui Especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Graduação em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Graduação em Licenciatura em Letras - Língua Espanhola pela UNAMA. Atualmente, é Professor EBTT de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado e Professor de Literatura no Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, Campus Belém. Participa do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte, Cultura e Educação (GIPACE/IFPA) e do Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico (GITA/UNAMA). E-mail: wellingson.valente@ifpa.edu.br.



Claudiane da Silva Ladislau
Dayse Rodrigues dos Santos
Ester Dias de Barros
Flávio Reginaldo Pimentel
Francelina Barreto de Abreu
Gleid Ângela dos Anjos Costa
Jairo da Silva e Silva
Maria Elena Pires Santos
Nanci Cartágenes
Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira
Viviane Riedner
Wellerth Mendes Ribeiro
Wellington Valente dos Reis