


BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA
ILANE FERREIRA CAVALCANTE
(Organizadores)



LÍNGUA E
LITERATURA
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
DIÁLOGOS
INTERNACIONAIS

DINT
Diretoria Sistêmica de
Internacionalização


**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Norte


IFRN
Plurilingue

editora
FAMEN

BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA
ILANE FERREIRA CAVALCANTE
(Organizadores)

LÍNGUA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIÁLOGOS INTERNACIONAIS

Revisores

Moisés Llopis i Alarcón (Língua espanhola)

Mylenna Vieira Cacho (Língua portuguesa)



Copyright © 2026 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026l11>.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

L775 Língua e literatura na Educação Profissional: diálogos internacionais / Organização de Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e Ilane Ferreira Cavalcante. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2026.

754 Kb ; PDF; il..

ISBN: 978-65-87028-34-7.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026l11>.

1. Educação Profissional. 2. Literatura. I. Silva, Bruno Rafael Costa Venâncio da (org.). II. Cavalcante, Ilane Ferreira (org.). III. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370
2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633, editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.



Rua São Severino, 18 – Bom Pastor, Natal – RN, 59060-040

Diretoria Geral

Valdete Batista do Nascimento

Coordenação de Pesquisa e de pós-graduação

Wendella Sara Costa da Silva

Conselho Editorial da FAMES

Editora Chefe

Profa. Dra. Andrezza M. B. Do N. Tavares – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>.

Editora Adjunto

Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>.

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Dr. Bento Duarte da Silva

Dr. Manuel Tavares

Dr. Dionísio Luís Tumbo

Dr. Gabriel Linari

Dra. Cristina Rafaela Ricci

Me. Gustavo Adólfo Fernández Díaz

Dr. Manuel Teixeira

Dra. Antonia Dalva França Carvalho

Dra. Elda Silva do Nascimento Melo

Dra. Karla Cristina Silva Sousa

Dr. Márcia Adelino da Silva Dias

Dr. Adir Luiz Ferreira

Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim

Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Comitê Científico Interdisciplinar

Presidente: Dr. Rylanneive L. P. Teixeira

Dra. Juliana Alencar de Souza

Dr. Júlio Ribeiro Soares

Dra. Leila Salim Leal

Dra. Christiane M. T. de M. Gameleira

Dr. José R. Lopes de Paiva Cavalcanti

Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas

Dr. Avelino de Lima Neto

Dr. Sérgio Luiz Bezerra Trindade

Dr. Eduardo Henrique Cunha de Farias

Dr. Bruno Lustosa de Moura

Dra. Maria da C. Monteiro Cavalcanti

Dr. José Moisés Nunes da Silva

Dra. Francinaide de L. Silva Nascimento

Dr. José Paulino Filho

Dr. Marcos Torres Carneiro

Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto

Dr. José Flávio da Paz

Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Dra. Maria das Graças de A. Baptista
Dr. Antonio Marques dos Santos
Dr. Luiz Antonio da Silva dos Santos
Dra. Wendella Sara Costa da Silva
Ma. Valdete Batista do Nascimento

Ma. Maria Judivanda da Cunha
Me. João Maria de Lima
Me. Eric Mateus Soares Dias
Me. Adriel Felipe de Araújo Bezerra
Me. Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza

Bibliotecário e Diagramação

Miqueias Alex de Souza Pereira

Projeto Gráfico, diagramação e Capa

Eddean Riquemberg C. Xavier

Revisão de Textos

Moisés Llopis i Alarcón (Lingua espanhola)

Mylenna Vieira Cacho (Lingua portuguesa)

Prefixo editorial: Editora FAMEN

Linha editorial: Acadêmica

Disponível para download em: <https://editorafamen.com.br/>

SOBRE O ORGANIZADOR



BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA

Doutor em Filologia. Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri – Espanha com período de Cotutela Internacional no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e desde 2010 é professor efetivo de Língua Espanhola na mesma instituição. Atua como professor e orientador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Profissional do IFRN. Coordenou e desde 2021 atua como professor do Curso de Português Brasileiro para Estrangeiros do Campus EaD do IFRN. Atualmente, está como Diretor Sistêmico de Internacionalização do IFRN. Tem experiência em Sociolinguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: variação linguística e ensino; interculturalidade e espanhol para fins específicos.

E-mail: bruno.venancio@ifrn.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4208-812X>

SOBRE A ORGANIZADORA



ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Ilane Ferreira Cavalcante é pós-doutora pela Universidade de Évora (PT). É doutora em Educação (2002), mestra em Estudos da Linguagem (1996) e Graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas (1991), todos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP). Lidera o grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GP MEL) desde 2011 e é membro de outros grupos de pesquisa como o Observatório da Diversidade, ambos no IFRN. Publicou as pesquisas *O romance da Besta Fubana : festa, utopia e revolução no interior do Nordeste* (2008) e *Mulheres e Letras* (2011) e os livros de poemas *Vestígios* (2009) e *Paisagens impróprias* (2025).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1783-9879>

SUMÁRIO

Apresentação.....13

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e Ilane Ferreira Cavalcante

Prefácio..... 18

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Parte I - Língua 28

A visão dos docentes de Língua Portuguesa da Educação Profissional Tecnológica sobre a sua prática docente 30

Cleber Luiz de Sousa Lima, Ilane Ferreira Cavalcante e Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

El aprendizaje de lenguas en personas migrantes: un puente hacia la inclusión laboral en sociedades multilingües 55

Eliana Garzón Duarte

Trabalho, linguagem e o ensino de línguas estrangeiras na Educação Profissional e Tecnológica 84

Hayanny Dymara Borges de Melo, Luana Augusta de Araújo e Moisés Llopis i Alarcón

Ensino de Espanhol como língua estrangeira no PROEJA.....106

Damião Paulo da Silva Filho

Entre linguagem, tecnologia e o mundo do trabalho: o uso de inteligência artificial generativa para o ensino de Espanhol na Educação Profissional.....128

Elias Vinicius de Sousa Mata

Caminhos da formação integral: espanhol no Ensino Profissional e Tecnológico para Jovens e Adultos 161

Evandislau da Silva Moura e Girlene Marques Formiga

El curso de lengua y cultura de ecuador para estudiantes brasileños de la Educación Profesional en el contexto de movilidad internacional..... 200

Rosa Elena Niola Sanmartín, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e Samuel de Carvalho Lima

As políticas linguísticas no modelo sistêmico de internacionalização do IFRN229

Felipe Morais de Melo, Edson Raimundo da Silva e Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Parte II – Literatura	255
Um olhar sobre o ensino de literatura e espanhol a partir de uma perspectiva de gênero	257
Luanna Melo Alves, Maria Jorge Ferro e Ilane Ferreira Cavalcante	
Literatura e Educação Profissional: reflexões sobre ensino e formação omnilateral no IFRN	285
Erika Bezerra Cruz de Macedo, Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva e Raquel de Araújo Serrão	
A palavra e a imagem: a arte como lente de análise para pesquisas acadêmicas na área de Educação Profissional e Tecnológica ..	305
Maria Carolina Xavier da Costa e Ilane Ferreira Cavalcante	
Claves para establecer relaciones cronotópicas entre la literatura y el mundo del trabajo desde una perspectiva formativa	335
Edilson Silva Liévano e Carlos Hernán López Ruiz	
El tratamiento didáctico del texto literario y su papel humanizador en la educación profesional	392
Alyne Gabriela Bernardino Xavier, Girlene Moreira da Silva e Margarita Isabel Asensio Pastor	
Posfácio.....	414
Ana Lúcia Sarmiento Henrique	
Currículo dos autores	423



APRESENTAÇÃO

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Ilane Ferreira Cavalcante

b

A

Apresentação

A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos (Morin, 2003, p. 17).

A epígrafe que aqui inserimos, de Edgar Morin, lembra-nos o quanto é fundamental irmos além da cultura prática, técnica, funcional. Lembra-nos e reafirma a relevância dos estudos humanos, que alimentam, no ser humano, a sua humanização, levando-o à reflexão sobre a condição humana, à consciência sobre si e dos aspectos que remetem às relações com os outros e com o meio. Ocorre que nem sempre esse conteúdo humano é valorizado no processo educativo, e essa desvalorização ocorre muito em relação à valorização da formação técnica. Quanto mais técnico o processo de formação, menos espaço para os aspectos humanísticos podem estar presentes.

Na proposta de educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no entanto, propõe-se uma formação que busca abranger todos os aspectos da formação humana, valorizando não só a técnica e a tecnologia, mas também a arte, a cultura, o esporte, a literatura, tentando alcançar um ideal de currículo integrado e construindo perspectivas de construção de um mundo menos desigual,

permitindo a seus egressos a possibilidade de verticalização de sua formação para o ensino superior e para a pós-graduação.

Acreditamos, como propõe Barthes (1980, p. 9), que "Quanto mais livre for o ensino, mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações ele se constitui". Assim, abrimos espaço para a indagação, ou seja, para as interrogações que emergem da reflexão acerca do ensino de línguas e literaturas no âmbito da educação profissional. Este livro se propõe a ser esse espaço aberto. Para tanto, é composto por estudos que contemplam reflexões, relatos de experiência e práticas pedagógicas situadas na articulação entre ensino de línguas e literaturas (maternas e estrangeiras) no âmbito da educação profissional, considerando os seus princípios: currículo integrado, formação humana integral, trabalho como princípio educativo, uso de tecnologias na educação e produção do conhecimento.

O livro é uma iniciativa de professores do Programa de Pós-graduação em Educação profissional (PPGEP) do IFRN, mas recebeu a colaboração de colegas de instituições nacionais e estrangeiras que trabalham sob a perspectiva da articulação da temática do ensino, da pesquisa e da extensão no trabalho com línguas e literaturas na educação profissional. A obra é composta por duas partes: a primeira reúne textos que se debruçam sobre o ensino de línguas; a segunda apresenta textos que refletem sobre o ensino de arte e literatura.

Em exercício com estudantes do PPGEP, fizemos uma busca nos principais repositórios do país acerca das temáticas que o livro engloba, com foco no ensino de línguas e literaturas na educação profissional, e chegamos a alguns resultados interessantes que,

longe de representarem uma verdade absoluta, deixaram abertas lacunas e curiosidades sobre essa temática. O que chama logo a atenção, é que, ao inserimos descritores como *ensino de linguas* ou *ensino de idiomas*, nacionais ou estrangeiros, deparamo-nos com um conjunto bastante abrangente de relatos de experiências de ensino que se propõem a apresentar práticas pedagógicas de ensino de idiomas maternos ou estrangeiros principalmente na educação básica e, com menor frequência, na educação profissional. Em contrapartida, quando usamos os mesmos descritores - *ensino de literatura e educação profissional* -, o aporte de resultados se torna consideravelmente menor e, quando ocorre, ampara-se, sobretudo, em relatos de experiência ou propostas metodológicas muito mais recorrentes na educação básica como um todo e menos presentes na educação profissional.

Evidentemente, como afirmamos, esses são resultados de exercícios pontuais com estudantes de pós-graduação e não configuram, propriamente, pesquisas voltadas à construção de estados da arte ou do conhecimento. No entanto, a discrepância entre o aporte de resultados acerca de ensino de línguas e do ensino de literatura é relevante, assim como a diferença entre os trabalhos que se debruçam sobre a educação básica em geral e aqueles que abordam a especificidade da educação profissional. Dessa forma, consideramos relevante reunir trabalhos que se debruçassem especificamente sobre essa área, embora alguns deles o façam de forma mais abrangente, contemplando também a formação de professores, visto que essa constitui igualmente uma área de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

Os professores que organizam este volume atuam no IFRN há algumas décadas e têm atuado juntos na Linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional, na qual iniciaram a oferta da disciplina *Língua e Literatura na Educação Profissional*. Essa iniciativa decorre da compreensão, construída a partir de suas práticas e pesquisas, de que há espaço e lacunas para refletir sobre o ensino de línguas (materna e estrangeiras) e o ensino de literatura nesse campo. Considera-se, ainda, que esse espaço também se encontra aberto na pós-graduação, embora nem sempre professoras e professores estejam atentos às especificidades do ensino de línguas e literaturas nesse âmbito. Assim, este livro constitui um convite não apenas ao conhecimento das experiências nele apresentadas, mas também à reflexão sobre os temas aos quais cada capítulo se dedica.

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Ilane Ferreira Cavalcante



PREFÁCIO

b

A

Prefácio

É conhecido o preconceito com que a educação técnica era aceita na sociedade de ares aristocráticos – o de assistir populações carentes com um ensino “realista” de saber manipular máquinas uma vez que a formação humanista completa não precisava ser ambicionada por essas classes. Nessa perspectiva, o espírito pragmático recomendava deixar a filosofia de lado (afinal não havia tempo a perder com questões existenciais) e ir direto ao ponto: instrumentar o aprendiz do contexto técnico para lidar com a nova língua em situações concretas do desempenho no trabalho com diálogos situados no mundo das máquinas e uma prática gramatical que ilustrasse o funcionamento sistêmico dessa língua (Almeida Filho, 2008, s/p).

Receber o convite para prefaciar uma obra é sempre uma alegria. Primeiro, por ter acesso aos textos em primeira mão e poder refletir como um determinado coletivo agencia e propõe novos encaminhamentos para certo contexto e objetivo científico. Segundo, é um contentamento com responsabilidade, porque os organizadores depositam uma confiança na elaboração de um retrato fiel da obra e destaque de suas potencialidades. O livro em questão traz um vínculo afetivo muito significativo com minha história profissional. Fui docente de língua espanhola – por mais de dez anos – em um centro federal tecnológico e pude presenciar, na prática, como existe um hiato no debate acadêmico entre o papel

social das línguas (maternas e estrangeiras/adicionais) e a educação profissional.

Assim como nos recorda Almeida Filho (2008), na epígrafe acima, sempre existiu certo preconceito em relação à educação profissional e um estranhamento na associação entre línguas e ensino industrial. Na esfera escolar, quando se reconhece alguma importância das línguas no contexto laboral, tal atenção quase sempre traz à tona práticas de instrumentalização, de sistematização e de memorização de estruturas linguísticas. Como pesquisador interessado no contexto da educação profissional e na busca por historicizar a memória do ensino das línguas em tal contexto, a coletânea é uma resposta como nós, pesquisadores e atuantes da área de Letras em institutos tecnológicos, mudamos ideologias e crenças que tentaram, no decorrer do tempo, reduzir a potencialidade das línguas nesse cenário e sua função humanizadora na formação de jovens e adultos.

O livro *Língua e Literatura na Educação Profissional: diálogos internacionais* é um exemplo de como a educação profissional e tecnológica foi transformando-se em um campo de estudo cada vez mais dinâmico e atento às mudanças sociais mediadas por diferentes linguagens. A coletânea em questão é uma mostra de como a área se expandiu no cenário acadêmico e passou a protagonizar estudos que colocam as línguas e suas manifestações culturais e literárias como pauta central do debate de inúmeros pesquisadores.

A obra que chega ao meio acadêmico é construída por profissionais, pesquisadores, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação da área de Letras, com trânsitos nacionais e

internacionais. Esses atores retrataram, em seus textos, conceitos nem sempre pacíficos entre os interessados da educação profissional e tecnológica: trabalho, mercado de trabalho, formação técnica, formação integral, formação humana, ciência, tecnologia, políticas educacionais, internacionalização...

Tais questões recebem novas lentes e interpretações, pois são analisadas pelo prisma teórico de estudos linguísticos, discursivos, fronteiriços, culturais e literários, sendo que, em muitos momentos, o caráter interdisciplinar foi protagonista dos textos da coletânea. Nas páginas a seguir, os investigadores analisam políticas públicas, desenham materiais pedagógicos, analisam ações concretas, como cursos de línguas, currículos escolares e parcerias de internacionalização, além de viabilizarem aproximações entre educação profissional e múltiplas linguagens artísticas.

A publicação, ao colocar lado a lado olhares diversos na composição de seus textos, expõe como a educação profissional e tecnológica também vem se orquestrando no Brasil e no exterior, aproximando a discussão dos estudos decoloniais e da valorização de experiências e epistemologias desde e para o Sul Global.

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e Ilane Ferreira Cavalcante são pesquisadores com longa trajetória na educação profissional e tecnológica e expressiva experiência na condução e na orientação de trabalhos em tal contexto. O presente livro, organizado pelos estudiosos, reúne 13 capítulos, divididos em oito textos na seção de Língua e cinco na parte de Literatura. A seguir, destaco cada texto e como cada capítulo atualiza o elo entre educação profissional e as línguas.

No capítulo *A visão dos docentes de língua portuguesa da educação profissional tecnológica sobre sua prática docente*, Lima, Cavalcante e Venâncio da Silva abordam como docentes tecem considerações a respeito do impacto da formação continuada na atuação cotidiana em duas escolas estaduais de Rio Grande do Norte com a oferta de educação profissional. O capítulo amplia o entendimento do leitor a respeito do conceito de formação continuada, revisitando-o por meio de alguns autores do campo educacional, e aponta os desafios de como articular os conteúdos de língua portuguesa aos do contexto tecnológico.

Em *El aprendizaje de lenguas en personas migrantes: un puente hacia la inclusión laboral en sociedades multilingües*, Duarte discute usos de línguas em tempos de constante mobilidade e de imposição de modelos linguísticos. Ao articular estudos do campo da sociolinguística, da política linguística, da educação intercultural e das perspectivas decoloniais, a autora problematiza distintas concepções que teorizam sobre a aprendizagem de línguas por sujeitos migrantes, destacando a inclusão laboral, as tensões entre adaptações linguísticas e a diversidade cultural dos sujeitos. A pesquisadora traz à tona um debate interessante de como cursos de línguas podem ser enriquecidos a partir da vivência profissional de sujeitos migrantes e de como práticas monolíngues podem ser segregadoras, o que evidencia a necessidade de revisão de políticas públicas para formação linguística desde o Sul Global.

Melo, Araújo e Llopis, em *Trabalho, linguagem e o ensino de línguas estrangeiras na educação profissional e tecnológica*, refletem, a partir da revisão narrativa da literatura, sobre a importância da inclusão e da ampliação das línguas estrangeiras na

esfera profissional e tecnológica, sobretudo no que diz respeito à democratização do acesso ao ensino de línguas por estudantes de cursos técnicos. O diálogo entre trabalho e linguagem é retomado pelos autores com o intuito de questionar formas de interação e participação social. A relação das línguas espanhola e inglesa com a educação profissional é recuperada como forma de apontar a demanda por estudos sobre línguas e educação profissional, além da necessidade de adequação de novas abordagens de ensino.

No capítulo *Ensino de espanhol como língua estrangeira no PROEJA*, Filho apresenta um breve histórico da educação profissional para jovens e adultos, além de abordar a oferta desse curso como uma política pública pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Em seguida, o autor tece reflexões sobre a língua espanhola nessa modalidade de ensino, a partir de uma perspectiva integradora de currículo voltada à promoção de múltiplas práticas sociais. O autor revisita a importância social do espanhol e algumas abordagens de ensino, antes de defender um trabalho de letramento com o uso de textos da esfera jornalística, mediado pelas novas tecnologias, na aula de espanhol.

Mata, em *Entre linguagem, tecnologia e o mundo do trabalho: o uso de inteligência artificial generativa para o ensino de espanhol na educação profissional*, aponta as tecnologias digitais como elementos fundamentais no processo formativo crítico do estudante de espanhol da educação profissional. O capítulo problematiza e exemplifica, por meio do relato de uma prática de intervenção no contexto de um curso técnico de Guia de Turismo, o uso da Inteligência Artificial Generativa (IAG), em especial o ChatGPT, como ferramenta para unir língua espanhola ao contexto

de trabalho. O recurso permite o desenvolvimento de competências linguísticas contextualizadas e de práticas comunicativas do setor turístico, contexto investigado pelo autor.

No capítulo *Caminhos da formação integral: espanhol no ensino profissional e tecnológico para jovens e adultos*, Moura e Formiga refletem sobre a elaboração de um produto educacional, por meio do desenho de uma sequência didática, para o curso técnico de eventos na realidade do PROEJA do Instituto Federal da Paraíba. O material pauta-se na teoria dos gêneros textuais e nos objetivos da formação integral do estudante da educação profissional em integração com saberes linguísticos. Destaca-se a revisão bibliográfica sobre pesquisas no âmbito do PROEJA e ensino de espanhol, em particular no contexto federal de ensino. Além disso, ressalta-se a participação de docentes de espanhol na avaliação dos materiais educativos elaborados.

Niola Sanmartín, Venâncio da Silva e Lima em *El curso de lengua y cultura de Ecuador para estudiantes brasileños de la educación profesional en el contexto de movilidad internacional* apresentam a parceria institucional entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte e a *Universidad Estatal Península de Santa Elena* na realização do curso de *Lengua y Cultura de Ecuador para Brasileños*, com o intuito de promover a internacionalização de ações da educação profissional. O capítulo discute a internacionalização da educação profissional em uma perspectiva contra-hegemônica e aborda, com detalhes, a fundamentação teórica multidialetal e intercultural que sustenta o desenho pedagógico da ação de cooperação internacional entre ambas as instituições.

Em *As políticas linguísticas no modelo sistêmico de internacionalização do IFRN*, Melo, Silva e Venâncio da Silva constroem o cenário atual de expansão do entendimento da internacionalização do Instituto Federal do Rio Grande do Norte nos últimos anos, ampliando noções de acordos, mobilidade e políticas linguísticas por meio da leitura e da análise de documentos institucionais e de instâncias específicas. Com foco direcionado à redefinição das concepções de internacionalização e de políticas linguísticas pelo prisma da Linguística Aplicada Crítica, o texto contribui para ampliar o entendimento da Diretoria Sistêmica de Internacionalização do IFRN, deslocando-se de uma visão instrumental para uma perspectiva crítica, ao reavaliar suas implicações linguísticas, contextuais, políticas e sociais nas ações implementadas pela instituição.

Na seção referente à Literatura, a coletânea incorpora cinco capítulos, que sintetizo brevemente a seguir.

No texto *Um olhar sobre o ensino de literatura e espanhol a partir de uma perspectiva de gênero*, Alves, Ferro e Cavalcante revisitam a oferta do espanhol no Instituto Federal do Rio Grande do Norte com base em uma proposta de formação omnilateral do estudante da educação profissional. Aliado a isso, as autoras questionam o espaço destinado à discussão de gênero, a partir do uso de textos literários de mulheres escritoras, na aula de espanhol, como forma de contribuir para a formação humana integral do aprendiz. A retirada do debate de gênero na escola, a problematização do cânone literário e o levantamento de estudos sobre ensino de espanhol e uso de textos literários de autoria feminina são aspectos aprofundados no capítulo em questão.

As pesquisadoras Macedo, Paiva e Serrão, em *Literatura e educação profissional: reflexões sobre ensino e formação omnilateral no IFRN*, partem da revisão do papel social do Instituto Federal do Rio Grande do Norte na transformação social e na formação humana integral e cidadã de seus estudantes. As autoras problematizam o espaço curricular da educação literária na formação profissional como um direito de aprendizagem, favorecendo a reflexão crítica e a empatia. Recuperar os ganhos e as possibilidades da literatura no ensino técnico e tecnológico é proposto pelas investigadoras, ao compreenderem a literatura como um objeto cultural, democrático e emancipatório no currículo escolar.

Em *A palavra e a imagem: a arte como lente de análise para pesquisas acadêmicas na área de educação profissional e tecnológica*, Costa e Cavalcante propõem uma reflexão sobre a arte como linguagem e recurso para (re)pensar o diálogo com a esfera acadêmica, em particular, o contexto da educação profissional. Por meio do uso da linguagem teatral, as investigadoras debatem ações contra a violência de gênero na educação profissional e tecnológica, ao criarem categorias relacionadas à dor e ao sofrimento dos diferentes corpos que circulam no meio social e que são passíveis de violência. Uma peça de teatro de artistas do Rio Grande do Norte é tomada como material para o detalhamento de poéticas de análise, que podem exemplificar a resistência para inclusão de outras linguagens na formação humana integral de jovens.

Silva Liévano e López Ruiz, no capítulo *Claves para establecer relaciones cronotópicas entre la literatura y el mundo del trabajo desde una perspectiva formativa*, abordam mostras de como a literatura pode se relacionar com o mundo do trabalho e das

relações humanas, além de auxiliar na formação crítica do leitor. Os pesquisadores recuperam contribuições da crítica literária e de obras literárias hispano-americanas para refletir a relação da linguagem literária e o universo do trabalho. Tensões políticas, estéticas e éticas sobressaem do trabalho pedagógico mediado pela leitura de textos literários e devem funcionar como uma experiência transformadora e multi-identitária para o leitor.

No último capítulo, *El tratamiento didáctico del texto literario y su papel humanizador en la educación profesional*, as pesquisadoras Xavier, Silva e Asensio Pastor apresentam uma proposta didática com textos poéticos de Carlos Drummond de Andrade e de Pablo Neruda, pautada no princípio de formação integral, aliando mundo do trabalho, condição humana e leitura de textos literários na formação do estudante do ensino médio integrado. A competência leitora-literária é entendida como uma habilidade crítica fundamental para a humanização e emancipação dos estudantes na revisão de sua realidade socio-histórica. A contextualização dos poemas e dos autores é justificada, na apresentação da proposta didática, pela mediação de leitura literária.

Pelo exposto, avalio que o leitor tem acesso a um expressivo mosaico de possibilidades para (re)pensar sua atuação na educação profissional e tecnológica pelo viés das Linguagens. Fica evidente como as línguas (maternas e estrangeiras/ adicionais) deixaram a representação de um saber "técnico", "instrumental" ou "aplicado" e passaram a reivindicar posições e conhecimentos de maior envolvimento reflexivo e social para a formação plena do profissional atuante na esfera tecnológica. Almeida Filho, no início da década de 2000, ainda identificava a carência de projetos de

investigação nessa modalidade de ensino, de livros e de revistas produzidas para orientar novas práticas e gerações. Com a presente publicação, entendo que essa lacuna foi, em parte, sanada.

Almejo que o livro *Língua e Literatura na Educação Profissional: diálogos internacionais* circule em distintas esferas acadêmicas e receba leitura atenta, com o fim de motivar novos estudos, outras perspectivas de análise e, ainda, evidencie outros contextos formativos. Para concluir, encerro este prefácio, novamente, empregando reflexões de Almeida Filho (2008) por entender que a atual obra é uma conquista que dialoga com as premissas já defendidas pelo linguista aplicado:

É urgente estabelecermos o ponto do ensino de línguas em contextos tecnológicos (escolas técnicas, centros universitários e faculdades tecnológicas) no alto da agenda brasileira de estudos aplicados aprofundados sobre os processos de aprendizagem e de ensino de línguas. Sublinhamos [...] nossa constatação de que essa modalidade de ensino e aprendizagem cresce visivelmente no sistema educacional brasileiro e o faz muitas vezes sem a devida reflexão e planejamento (Almeida Filho, 2008, s/p).

Rio de Janeiro, março de 2026,
Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Referência

Almeida Filho, J. C. P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **REVERTE: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba**. Indaiatuba, volume 6, 2008.

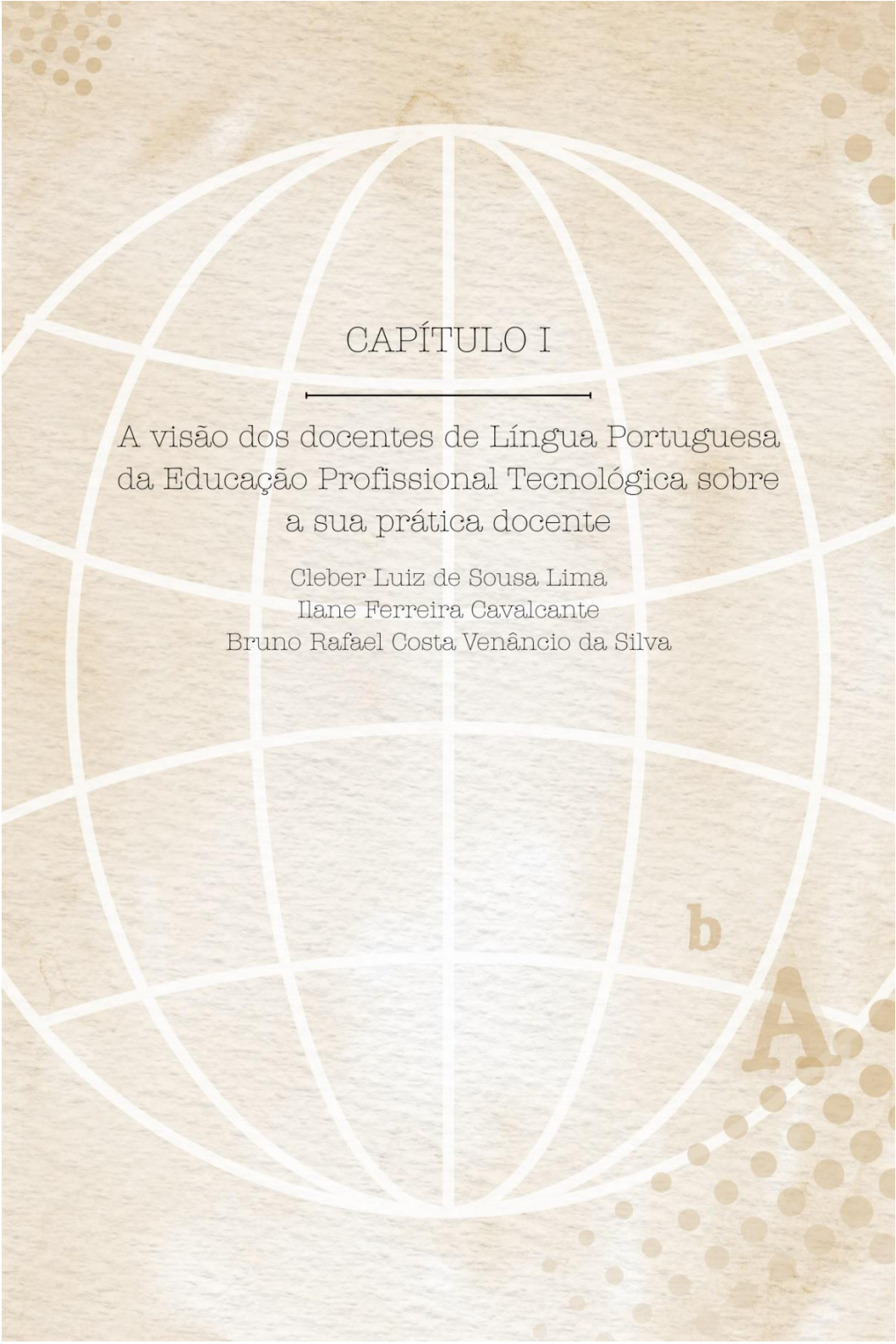


PARTE I - LÍNGUA

b

A.

CAPÍTULO I



A visão dos docentes de Língua Portuguesa
da Educação Profissional Tecnológica sobre
a sua prática docente

Cleber Luiz de Sousa Lima
Ilane Ferreira Cavalcante
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

A visão dos docentes de Língua Portuguesa da Educação Profissional Tecnológica sobre a sua prática docente

Cleber Luiz de Sousa Lima
Ilane Ferreira Cavalcante
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com foco nas práticas dos professores de Língua Portuguesa que trabalham em duas escolas estaduais do Estado do RN que ofertam Educação Profissional Tecnológica – EPT na 6ª Diretoria Regional de Educação – 6ª Direc/Macau-RN, sendo localizadas nos municípios de Pendências/RN e de Alto do Rodrigues/RN, ambas jurisdicionadas à referida regional de ensino. Investigação motivada pela visão dos docentes colaboradores da pesquisa acerca de seus percursos de formação continuada. Soma-se a esse aspecto, como tais percursos se efetivam em suas práticas mobilizadas cotidianamente em sala de aula, em uma perspectiva intertransdisciplinar, crítica e multicultural.

O trabalho em tela tem como foco abordar, a partir de recortes, a seguinte temática: "Formação Continuada e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional Tecnológica: um estudo de caso na visão dos docentes em duas escolas que ofertam EPT na 6ª Direc/Macau-RN". Teve como alvo da pesquisa 05 (cinco)

docentes de Língua Portuguesa, responsáveis pelo ensino da língua em turmas de 1ª a 3ª série da Educação Profissional Tecnológica, especificamente dos cursos técnicos em Informática e Energias Renováveis.

Considerando a aludida temática, surge a seguinte questão-problema: de que maneira a formação continuada repercute no ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em duas escolas de tempo integral da 6ª Direc, segundo a perspectiva dos próprios professores?

Essa questão permite explorar como a formação continuada dos docentes influencia suas práticas pedagógicas, metodologias e os desafios que encontram no ensino de Língua Portuguesa no contexto da EPT, especialmente, nas escolas que ofertam o ensino em tempo integral.

O trabalho realizado teve como objetivo geral: analisar as percepções dos docentes sobre o papel da formação continuada no ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Profissional Tecnológica (EPT) em duas escolas da 6ª Direc e como objetivos específicos: I - investigar a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa que atuam na EPT em duas escolas da 6ª Direc/Macau-RN, com foco em suas competências para integrar conteúdos tecnológicos e metodologias ativas ao ensino do componente; II - identificar os desafios enfrentados pelos docentes no ensino de Língua Portuguesa na EPT e as estratégias adotadas para integrar a formação linguística ao contexto profissional tecnológico.

Optamos por trabalhar com alguns autores que consideramos de grande relevância para as discussões acerca da Formação

Continuada, Ensino de Língua Portuguesa e Educação Profissional Tecnológica. Ao se propor trilhar pelos caminhos da pesquisa, faz-se necessário evidenciar os fios metodológicos que orientaram o olhar, bem como os caminhos epistemológicos que sustentam o percurso. Os pressupostos teórico-metodológicos consistiram na pesquisa de cunho bibliográfico, pesquisa de campo e o questionário online (*Google Forms*). A partir desses elementos, foi possível delimitar o que se pretendia em termos de pesquisa acadêmica.

Esperamos com essa proposta da discussão em tela, intermediada pelas contribuições de autores significativos no processo educacional, em especial, os que pesquisam sobre Formação Continuada, Educação Profissional Tecnológica e o Ensino de Língua Portuguesa para um repensar da prática docente.

Aporte Teórico:

A formação continuada como alicerce do processo educacional

A formação continuada ganha notoriedade no momento em que o professor adentra à escola como aprendiz e estende-se por toda a vida escolar, tornando-se “importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (Nóvoa, 1992, p. 14), assim, não se tratando apenas de uma mobilização dos profissionais com as trocas de experiência e sim apresentar a criação de múltiplos saberes na produção pedagógica. Com isso, consubstancia-se na convivência,

estrutura-se na academia e consolida-se na prática profissional. Trata-se de uma formação singular, carregada de especificidades.

Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas, mas como um processo de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nesse que se devem pensar os processos de formação continuada e, a partir deles, incorporar diferentes estratégias.

A formação continuada de professores é uma temática que tem ganhado destaque nas discussões das políticas públicas adotadas no campo educacional brasileiro; ora é vista como um instrumento para o alcance da qualidade do ensino, ora como uma necessidade para atender às exigências do mundo e da sociedade atual. Nesse sentido, Fávero (2011, p. 69) enfatiza que: "teoria e prática são consideradas o núcleo articulador da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável". Independente do enfoque formativo, esse tema é de extrema relevância social e educacional, pois os seus efeitos refletem diretamente no dia a dia das escolas brasileiras.

A esse respeito, Delors (2003) apresenta que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser

proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

Nesse sentido, ainda em conformidade com Delors (2003, p. 159), ao explicitar o fazer docente, explica que “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade.” Nessa perspectiva, o autor assevera que a formação continuada é um dos fatores que contribuem para a qualidade do ensino, pois ela alinha teoria e prática cotidianamente no fazer docente.

No contexto educativo atual, é muito frequente a discussão sobre a formação continuada no Brasil, o que tem direcionado para o crescente reconhecimento da relevância dos saberes docentes. Tal fato tem evidenciado uma mudança no papel do professor da atualidade, que não é mais considerado como aquele que transmite as teorias, ou seja, mero expositor de conhecimentos. Contudo, existe ainda muito a ser discutido e refletido, a respeito da maneira de como teoria e prática devem ser associadas na formação acadêmica dos professores.

Sobre a formação docente, Veiga (2008) assevera que:

a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (Veiga, 2008, p. 15).

Logo, o processo de formação do professor deve dar-lhe condições de construção e aprimoramento de seus conhecimentos e saberes epistemológicos, levando-o a desempenhar com competência e segurança suas atividades educativas.

A formação docente é um elemento crucial na construção de uma educação de qualidade, sendo reconhecida como um processo contínuo que envolve não apenas o domínio dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de uma prática reflexiva e crítica. Esse percurso formativo é essencial para que o professor se torne um agente transformador na sociedade.

Para Nóvoa (2009, p. 23), a formação dos professores vai além da aquisição de conhecimentos técnicos, exigindo uma construção da própria identidade docente ao longo da vida. Ele destaca que "não se nasce professor, torna-se professor". Esse processo de tornar-se professor envolve uma reflexão profunda sobre a própria prática, a fim de compreender a importância de seu papel e, assim, criar uma relação significativa com os alunos.

Tardif (2012, p. 36), por sua vez, enfatiza que o conhecimento docente é composto por um saber plural, construído a partir de diferentes fontes, como a experiência pessoal, a formação acadêmica e o conhecimento adquirido na prática. Segundo ele, "o saber docente é um saber prático, que se enraíza na experiência e se constrói através de interações no ambiente de trabalho". A formação, portanto, não pode se restringir a um período inicial, mas deve ser contínua, permitindo que o professor atualize e reinvente suas práticas pedagógicas.

José Carlos Libâneo (2013, p. 45) defende que a formação docente deve ser orientada por uma concepção pedagógica sólida

e crítica, em que o professor não apenas domina os conteúdos, mas também desenvolve uma prática que vise à emancipação dos estudantes. Segundo ele, "o professor deve ter a capacidade de formar indivíduos críticos, autônomos e capazes de transformar a sociedade". Nesse sentido, a formação docente precisa incentivar uma postura ética e responsável, comprometida com os valores democráticos e sociais.

Paulo Freire (1996, p. 23), por sua vez, coloca o professor como um mediador do conhecimento, ressaltando que a educação é um ato político e que o ensino deve sempre promover a libertação e a conscientização dos estudantes. Freire afirma que "ensinar exige rigorosidade metódica", mas também amorosidade, pois a relação entre professor e aluno é fundamental para a construção de uma educação transformadora. Para ele, a formação docente precisa incentivar o desenvolvimento de uma postura dialógica e respeitosa, capaz de promover a autonomia dos estudantes e fomentar um ambiente de aprendizado colaborativo e crítico.

Ainda no que tange à perspectiva de vozes como norteadoras de um ensino plural e reflexivo, Bakhtin (1975, p. 84), diz que "a literatura é um espaço de encontro entre diferentes vozes e perspectivas". Assim, entende-se que o campo do saber vai além de um mero aprendizado sem que exista um papel significativo, ou seja, é o sentido pelo qual se aprende que acaba por trazer "concretude" a esse saber.

Esse olhar mais prático e processual, muitas vezes, fica em segundo plano e, portanto, essas "diferentes vozes" acabam sendo transmitidas apenas por uma só. Nessa ótica, a tríade docente, conteúdo e aluno são diferentes discursos que estão entrelaçados,

porém faz-se necessário um olhar para a importância de se mediar o processo, pois a educação não pode ser pautada, apenas, na perspectiva do produto final. Nesse ponto, o debate aqui proposto evoca o pensamento de que o saber, seja ele a âmbito profissional ou apenas para fruição, deve partir de um processo no qual os seus agentes (ou as suas vozes, como diz Bakhtin) precisam estar em plena harmonia. Logo, a partir desse encontro de metas, objetivos claros e conteúdos delimitados, então, é provável melhores resultados.

Outro aspecto importante que deve ser considerado é a necessidade de uma formação mais ampla para o professor. Segundo Nóvoa (1995, p. 14), "a formação dos professores deve ir além dos conhecimentos técnico-profissionais, incluindo a reflexão sobre a prática docente, a relação com os alunos e a comunicação com as famílias". Nessa perspectiva, é preciso considerar não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada, que permita ao professor se atualizar e aprimorar sua prática ao longo da carreira.

Dessa forma, a formação docente é um processo que envolve não só a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica e ética. É preciso que o professor se veja como um agente transformador, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como defendem os autores em suas contribuições.

Estratégias e desafios no ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica

A formação docente voltada para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional Tecnológica (EPT) tem ganhado relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente diante da necessidade de atender às demandas específicas desse nível de ensino. A EPT, ao aliar conhecimentos técnicos e científicos à formação geral, exige que os professores de Língua Portuguesa adaptem suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a cidadania crítica e participativa.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores que atuam na EPT é um dos desafios centrais. Além de dominar os conteúdos de Língua Portuguesa, os docentes precisam estar preparados para integrar essa disciplina às especificidades da educação tecnológica. Isso demanda uma formação sólida e contínua que possibilite a adaptação dos métodos de ensino, com foco na interdisciplinaridade e na contextualização dos conteúdos.

A integração das tecnologias educacionais e o uso de metodologias ativas também são aspectos cruciais na formação desses profissionais, pois permitem que os professores de Língua Portuguesa desenvolvam práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e alinhadas às necessidades dos estudantes da Educação Profissional Tecnológica, promovendo um ensino dinâmico que estimula a autonomia, o pensamento crítico e a prática dos conhecimentos no contexto técnico-profissional.

A prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa nas escolas que ofertam EPT, especialmente na região da 6ª Direc em Macau-RN, é o foco central desta pesquisa. A investigação busca analisar como esses docentes têm incorporado as diretrizes da EPT em suas aulas, quais desafios enfrentam e quais estratégias adotam para promover uma educação de qualidade.

Estudos recentes têm demonstrado a importância de uma formação continuada que atenda às necessidades específicas da EPT, em particular, na adaptação de conteúdos como Língua Portuguesa ao contexto tecnológico. Segundo De Oliveira Mendonça e Ferrete (2021), a EPT exige uma abordagem interdisciplinar, na qual o domínio da linguagem é essencial para o desenvolvimento de competências comunicacionais e profissionais, o que ressalta a necessidade de uma formação docente mais qualificada para esse nível de ensino.

Desse modo, a identificação de boas práticas e experiências exitosas entre os docentes podem servir como um modelo para outros profissionais da área, estimulando um movimento de troca de saberes e práticas que fortaleçam a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, essa troca pode proporcionar um ambiente colaborativo onde os educadores se sintam apoiados e encorajados a inovar em suas abordagens de ensino.

Saúl e Rodrigues (2019, p. 112) indicam que a adoção de tecnologias educacionais e metodologias ativas têm se mostrado eficazes na promoção de um aprendizado mais dinâmico e significativo na EPT. Esse estudo busca entender os desafios

enfrentados pelos professores e as possíveis lacunas em sua formação, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica.

Entretanto, esses autores também destacam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em integrar tais práticas em suas aulas de Língua Portuguesa, o que justifica a necessidade de investigar como os docentes de duas escolas da EPT em tempo integral da 6ª DIREC/Macau-RN estão incorporando essas metodologias.

A Educação Profissional Tecnológica (EPT), no contexto do Ensino Médio no Rio Grande do Norte (RN), representa uma estratégia inovadora e necessária para fortalecer a formação dos jovens, preparando-os tanto para o mundo do trabalho quanto para a vida cidadã. Esta abordagem visa desenvolver as habilidades técnicas e socioemocionais dos estudantes, alinhando-se às demandas contemporâneas de uma sociedade em constante transformação tecnológica e social.

Nessa seara, é importante evidenciar a necessidade de integrar a formação técnica com a formação humana, visando à construção de uma sociedade mais justa, conforme aponta Moura (2014, p. 27): "A Educação Profissional, para além de formar técnicos, deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e cidadãos comprometidos com a transformação social." O autor argumenta que a Educação Profissional deve ultrapassar a mera formação técnica, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos e cidadãos comprometidos com a transformação social.

Um estudo desenvolvido por Moura (2014, p. 53) explicita alguns princípios fundamentais que devem sustentar a proposta da EPT, quais sejam:

formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo: o trabalho da produção do conhecimento; a relação parte-totalidade na proposta curricular (Moura, 2014, p. 53).

Nesse sentido, evidenciamos que a proposta do autor para Educação Profissional Tecnológica deve estar alicerçada em elementos estruturantes que promovam a educação em sua integralidade.

Para Frigoto (2005, p. 25) "A Educação Profissional não pode ser vista como uma simples adaptação aos interesses do mercado, mas como uma possibilidade de formação integral que leva em conta o desenvolvimento de uma consciência crítica". O autor argumenta que a Educação Técnica e Profissional deve ser acessível a todos, promovendo uma formação que vá além da mera capacitação para o mercado de trabalho.

Ciavatta (2005, p. 15) corrobora essa abordagem ao afirmar que "a Educação Profissional e Tecnológica precisa promover uma formação integral que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, respeitando a totalidade do ser humano". A autora ressalta a importância de uma formação que não reduza a educação ao mercado de trabalho, mas que integre conhecimentos técnicos e científicos.

Portanto, a EPT no RN não apenas responde a uma necessidade do mercado, mas também promove a formação de cidadãos mais preparados, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao alinhar a formação técnica com a educação integral, o estado reforça seu compromisso com a formação de uma

juventude capacitada e pronta para enfrentar os desafios do século XXI, favorecendo o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico da região.

Em síntese, esta pesquisa se propõe a ser um espaço de diálogo entre teoria e prática, buscando não apenas descrever, mas também entender as dinâmicas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional Tecnológica. A análise crítica das práticas dos professores contribuirá para uma reflexão mais ampla sobre a formação continuada e a educação na EPT.

Percurso metodológico

Para desenvolver este estudo, adotou-se um percurso metodológico que envolve a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso e a aplicação de um questionário online. Essa abordagem visa tanto à fundamentação teórica quanto à coleta e análise de dados práticos, proporcionando uma compreensão abrangente sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica constitui a base teórica deste trabalho, permitindo uma compreensão aprofundada e contextualizada sobre o objeto de estudo. Segundo Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica é fundamental para conhecer as contribuições anteriores de diversos autores sobre um tema específico e, assim, embasar a investigação de forma robusta. Essa etapa permite ao pesquisador identificar e analisar as ideias centrais e os conceitos relevantes que sustentam a pesquisa, orientando e direcionando a análise dos dados empíricos. Lakatos e Marconi (2017, p. 43) também destacam que a pesquisa bibliográfica é

essencial para estabelecer uma estrutura conceitual que ajude a compreender e interpretar as informações coletadas.

Para o aprofundamento empírico, optou-se pela pesquisa de campo, que para Gonsalves (2001)

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonsalves, 2001, p. 67).

O autor assegura que a pesquisa de campo exige um contato direto com o fenômeno investigado, a partir da vivência no espaço onde ele ocorre. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender como os professores de Língua Portuguesa articulam os objetos do conhecimento do componente e os componentes da formação técnica. Nesse sentido, a abordagem de campo mostra-se especialmente apropriada.

Para a coleta de dados específicos e subjetivos diretamente com os participantes, utilizou-se um questionário online, elaborado no *Google Forms*. O questionário online permite uma coleta eficiente de dados em larga escala e reduz o tempo e o custo da pesquisa. Segundo Oliveira (2011, p. 67), o uso de questionários online oferece vantagens significativas, como a facilidade de acesso aos respondentes e a rapidez na obtenção de respostas, além de garantir maior alcance geográfico. O *Google Forms* foi escolhido pela praticidade e pela facilidade de uso, tanto para os pesquisadores quanto para os participantes, garantindo a

acessibilidade e o armazenamento automático dos dados em um formato seguro e de fácil análise.

Esse percurso metodológico, que combina fundamentos teóricos e análise empírica por meio da pesquisa de campo e do questionário online, proporciona uma abordagem abrangente e eficaz para responder aos objetivos do estudo, oferecendo uma compreensão detalhada e fundamentada sobre o tema investigado.

Resultados e discussões:

Visões, percepções e posicionamentos dos docentes sobre o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica

Nesta seção, concentramo-nos na análise da visão, percepções e dos posicionamentos presentes nas respostas dadas pelos professores colaboradores da pesquisa. De acordo com Ramos-Lopes (2010, p.72) o processo de análise não se constitui isoladamente e sim por meio da presença do outro, ou seja, de outras vozes.

Vozes aqui representadas por posicionamentos de docentes de Língua Portuguesa da Educação Profissional Tecnológica - EPT de duas escolas públicas da rede estadual de Ensino do Rio Grande do Norte pertencentes à 6ª Direc/Macau-RN e pelos prováveis efeitos de sentidos advindos do entrecortar de vozes presentes nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa. Neste tópico, optamos pela escolha de alguns recortes de respostas dadas pelos professores colaboradores, em que retratam os olhares acerca da temática em tela.

O *corpus* analisado faz parte de uma coletânea de respostas de cinco docentes a um questionário aplicado específico para esse fim. As respostas estão evidenciadas em gráficos para facilitar a compreensão daqueles que tiverem acesso à pesquisa e facilitar o entendimento. O critério de seleção dos recortes a serem apresentados foram os posicionamentos dos professores em relação à participação em formação continuada na sua área de atuação, à qualidade e utilidade da formação na melhoria de sua prática em sala de aula da EPT, a integração do currículo de Língua Portuguesa à EPT, os tipos de atividades utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa na EPT, o desenvolvimento dos conteúdos a partir do planejamento na EPT e os desafios de ensinar Língua Portuguesa na EPT.

De acordo com as respostas obtidas, sobre a participação dos professores em atividades de Formação Continuada (atualização, treinamento, capacitação, minicurso, oficina pedagógica etc) nos últimos dois anos na sua área de atuação, vejamos o gráfico 1:

Gráfico 1 - participação dos professores em atividades de Formação Continuada

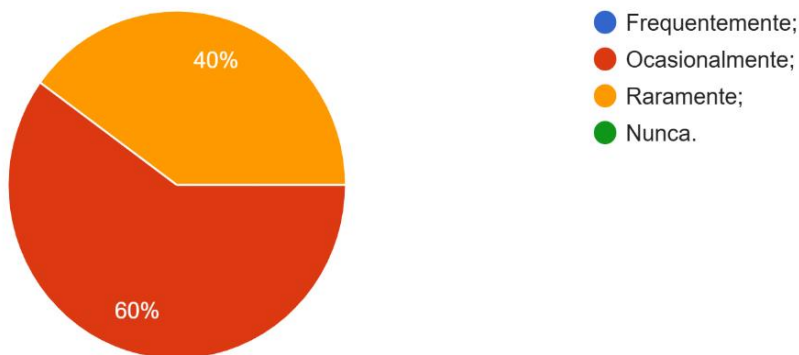


Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O Gráfico - 1 é revelador, pois 100% dos participantes disseram que “sim”. Esse dado, à primeira vista, traz à tona o fato de que as formações estão acontecendo, mas podemos indagar se, de fato, estão atendendo à realidade de sala de aula.

O Gráfico - 2 apresenta os resultados da pesquisa sobre a participação dos professores em programas de formação continuada e em que medida tais atividades foram úteis para a melhoria de sua prática em sala de aula na Educação Profissional Tecnológica. Observemos:

Gráfico 2 - Frequência da participação dos professores em atividades de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

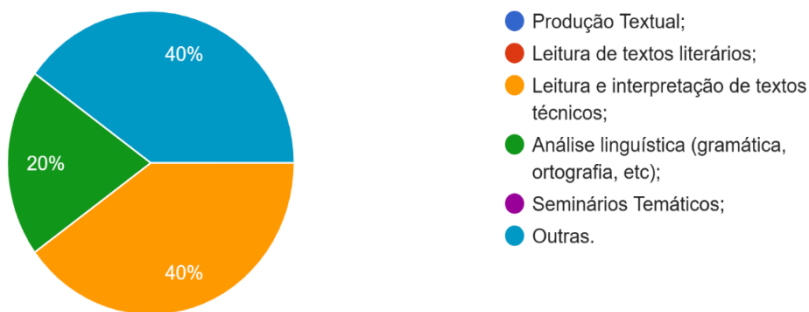
Esses dados do Gráfico 2 denotam que existe uma grande dificuldade entre aquilo que se teoriza e aquilo que é praticado. Por essa ótica, as respostas dos docentes trazem um olhar crítico sobre as formações continuadas: apesar de serem recorrentes, elas não traduzem uma realidade palpável, ou seja, na visão dos docentes nem sempre as formações voltadas para as teorias contribuem para

a prática em sala de aula e que só a própria prática contribui para a melhoria da aprendizagem discente.

A partir desses dados, é possível constatar a falta de um pragmatismo no que diz respeito às formações continuadas em paralelo à realidade de sala. A isso, é interessante observar que as respostas dadas sobre formação continuada, em sua maioria, passam pela compreensão de que o professor necessita de formações cujas abordagens tenham amparo mais prático, atuando em prol das especificidades e anseios do professorado e alunado.

O Gráfico 3 traz a pergunta que versa sobre os tipos de atividades que são aplicadas com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa na EPT:

Gráfico 3 - Frequência de atividades aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa na EPT



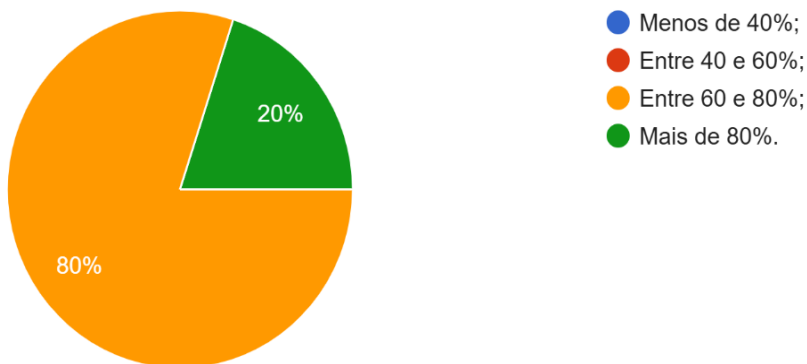
Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Esses dados trazem ao debate e revelam o fato de que as aulas de Língua Portuguesa se concentram em abordar os conteúdos de produção textual (40%) e leitura e interpretação de textos técnicos (40%). Um dado interessante é que o conteúdo gramatical é norteador em apenas 20% das atividades aplicadas.

Vale destacar essa ocorrência menor na parte gramatical, pois a maioria dos professores que responderam trabalham nas segundas e terceiras séries. Esse segmento tem uma ênfase em produções textuais com foco no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Além disso, chama a atenção o não trabalho com textos literários. Isso evidencia a falta de percepções de que a Literatura pode e deve ser trabalhada junto a produções textuais.

No Gráfico 4, foi questionado quanto dos conteúdos previstos no componente curricular são desenvolvidos no contexto escolar. Segue as respostas:

Gráfico 4 - Porcentagem dos conteúdos abordados na sala de aula

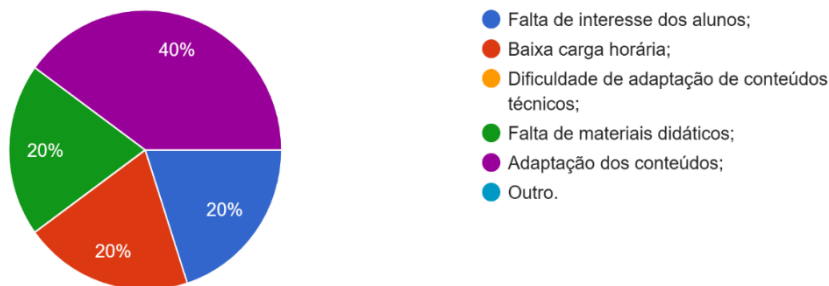


Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Observa-se, a partir desse gráfico, que a maioria dos conteúdos previstos são dados, enquanto 20% dos conteúdos não são dados. Os dados são reveladores de que o que é planejado para aulas pelos professores é quase executado em sua totalidade.

No gráfico 5, as respostas foram dadas à seguinte pergunta: "Qual o maior desafio que você enfrenta ao ensinar Língua Portuguesa em um contexto técnico?"

Gráfico 5 - Desafios de ensinar Língua Portuguesa em um contexto técnico



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Evidencia-se aqui que a maior porcentagem diz respeito à adaptação dos conteúdos. Com esses dados, pode-se fazer um paralelo com o Gráfico 4, no qual a maioria respondeu que consegue aplicar cerca de 80% dos conteúdos. Tem-se, a partir disso, uma perspectiva interessante: os conteúdos são, em sua maioria, aplicados em sala, mas existe uma dificuldade em adaptá-los à realidade de sala de aula no contexto da EPT. A esse respeito, compreendemos que os professores conseguem ministrar quase todos os conteúdos, apesar de sentirem imensa dificuldade em adaptá-los ao contexto dos estudantes.

Considerações finais

Este estudo buscou investigar as percepções dos docentes sobre a formação e o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em tempo integral, com foco em duas escolas que ofertam à EPT na 6ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (Direc). A pesquisa revelou uma série de desafios e oportunidades que marcam a atuação docente nesse

contexto específico, no qual se evidenciam as demandas por formação contínua, adaptações metodológicas e integração curricular.

As análises das respostas dos docentes indicaram que, embora haja um reconhecimento da importância de uma formação pedagógica sólida para o ensino de Língua Portuguesa, existem lacunas significativas que impactam a prática educacional, especialmente no que diz respeito à adequação das estratégias de ensino à realidade dos alunos da EPT. A formação inicial e continuada dos professores, em muitos casos, não contempla as especificidades da EPT, exigindo dos docentes uma busca constante por novos conhecimentos e estratégias que se alinhem aos objetivos da Educação Profissional Tecnológica.

Outro ponto destacado refere-se à necessidade de um diálogo mais efetivo entre os currículos do Ensino Médio e da Educação Profissional, com vistas a promover uma aprendizagem significativa e integradora. A abordagem de conteúdos de Língua Portuguesa para além da gramática normativa, enfatizando o desenvolvimento de competências textuais e comunicativas aplicáveis ao mundo do trabalho, foi um dos aspectos defendidos pelos docentes como fundamental para o sucesso dos alunos na vida profissional.

Por fim, o estudo aponta para a importância de políticas públicas e programas de formação que fortaleçam o papel dos professores de Língua Portuguesa na EPT, assegurando-lhes condições para desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para reflexões e ações que valorizem a

formação docente e aprimorem o ensino de Língua Portuguesa, de modo a formar cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo profissional e tecnológico.

A pesquisa não se encerra com este trabalho. Acreditamos que os dados construídos e as propostas apresentadas possam ser explorados por outros pesquisadores, os quais poderão trazer novas análises e contribuições sobre a temática em foco.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1975.

CIAVATTA, M. Educação profissional e tecnológica no Brasil: a dialética entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a emancipação humana. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Educação e exclusão**: dilemas do trabalho e da formação humana (pp. 123-140). Editora Cortez, 2005.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores – pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A dualidade básica da educação do trabalho: Ensino técnico e a crise do capital. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.), **Educação e exclusão**: dilemas do trabalho e da formação humana. Editora Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas, 2008.

GONSALVES, Terezinha. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

KUENZER, A. Z. Educação e trabalho: dilemas na relação entre o trabalho produtivo e a formação do trabalhador. *In*: KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. Editora Cortez, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATTAR, João. Metodologias Ativas em Educação a Distância: revisão de literatura. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v. 2, n. Especial, 2021.

MOURA, D. H. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**: integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Editora IFRN, 2014.

NÓVOA, António (coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Metodologia científica**: como fazer pesquisa, monografias, dissertações e teses. Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Priscila Morgana Bezerra; FERRETE, Rodrigo Bozi. O ensino interdisciplinar da Língua Portuguesa: proposta contextual ao curso técnico de ensino médio integrado em eletrotécnica no IFS. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 22, p. 379-392, 2022.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. **A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as**: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas. Tese de doutorado: PPGEL-UFRN, Natal, RN, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Documento Base – Conceituação do IERN**. Natal, RN: SEEC, 2023.

SANTOS, Guilherme da Silva; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes**: trajetos e desafios. 2017.

SANTOS, Nadia Farias *et al.* **Interdisciplinaridade na prática de ensino dos professores de língua portuguesa no ensino médio**. 2016.

SÁUL, Tamine Santos; RODRIGUES, Ricardo Antonio. **Interdisciplinaridade**: a formação de professores de EPT e os desafios da sala de aula. Livros, 2019.

SILVA, Maikom Joaquim Barbosa Ecard *et al.* Interfaces digitais e metodologias ativas no ensino de língua portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 24, p. e15256-e15256, 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

YIN, R. K. (2015). **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Bookman, 2015.



CAPÍTULO II

El aprendizaje de lenguas en personas
migrantes: un puente hacia la inclusión
laboral en sociedades multilingües

Eliana Garzón Duarte

El aprendizaje de lenguas en personas migrantes: un puente hacia la inclusión laboral en sociedades multilingües

Eliana Garzón Duarte

Introducción

En el contexto actual de globalización y de creciente movilidad humana, el fenómeno migratorio se ha intensificado y diversificado, dando lugar a nuevas dinámicas de integración social, cultural y económica en los países de acogida. Uno de los aspectos centrales de estos procesos es el aprendizaje de la lengua del país receptor, que se ha consolidado como un factor clave para la integración profesional y social de las personas migrantes. Para esta población, el dominio de una segunda lengua no solo constituye una herramienta de comunicación cotidiana, sino también una condición fundamental para acceder al mercado laboral, mejorar sus condiciones de vida y ejercer plenamente sus derechos ciudadanos. Así, el aprendizaje lingüístico no puede entenderse únicamente como la adquisición de competencias funcionales, sino como un proceso complejo que implica la construcción de identidades, el acceso a recursos simbólicos y la participación activa en la sociedad receptora (Gee, 1996; Norton, 1995; Bourdieu, 1991). En este sentido, la lengua actúa no solo como vehículo de poder y reconocimiento

social, sino también como espacio de negociación cultural, de pertenencia y de sentidos compartidos.

Investigaciones como las de Chiswick y Miller (1995) han demostrado que la competencia en la lengua del país receptor está directamente asociada tanto con el acceso al empleo como con mayores ingresos. Estudios más recientes - por ejemplo, el de Tóth y Vitáloš (2025) en Europa y otros en contextos más específicos, como Alemania (Lang, 2022) e Italia (Ghio; Bratti; Bignami, 2022) - confirman este vínculo e incluso muestran que la fluidez en idiomas como el inglés actúa como un potenciador adicional. No obstante, también se advierte que el dominio de una segunda lengua está mediado por factores estructurales, como las políticas educativas y sociales, las desigualdades culturales y las condiciones institucionales. Esto refuerza el sentido de que el aprendizaje lingüístico puede ser un canal de inclusión, pero también de exclusión, según cómo esté acompañado por políticas públicas sensibles. Autoras como Skutnabb-Kangas (2000) y Piller (2016) problematizan esta dinámica al mostrar que los discursos lingüísticos dominantes niegan la diversidad y refuerzan inequidades profundamente arraigadas. En este sentido, la integración no debería entenderse como la imposición de una única lengua dominante, sino como un proceso intercultural que reconoce y valora la diversidad lingüística y cultural (Piller, 2016).

Los informes y recomendaciones de organismos internacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO, la UNHCR¹ y el Consejo de Europa coinciden en que el dominio de la lengua local se correlaciona con mejores niveles de empleo y bienestar social. Sin embargo, también enfatizan la importancia de diseñar políticas educativas inclusivas que respeten las identidades plurales y las trayectorias culturales de quienes migran, promoviendo enfoques contextualizados y culturalmente sensibles (IOM, 2020, 2023, 2024; OECD, 2020, 2021, 2023; UNESCO, 2019, 2025; UNHCR, 2024; Consejo de Europa, 2020).

Desde una perspectiva crítica y decolonial, autores como Mignolo (2011) y Sousa Santos (2014) cuestionan los modelos lingüísticos hegemónicos al exponer cómo estos funcionan como continuaciones de jerarquías coloniales que invisibilizan saberes y lenguas no occidentales. Estas propuestas impulsan una valoración de las epistemologías del Sur y de la diversidad lingüística como fundamentos para la justicia social y una inclusión auténtica. En América Latina, donde convergen migraciones con comunidades hablantes de lenguas indígenas y minoritarias, esta perspectiva crítica resulta particularmente pertinente. En efecto, autores como Zavala (2020) llaman la atención sobre cómo los derechos lingüísticos no han garantizado la justicia cultural, pues el enfoque actual tiende a invisibilizar los conflictos intralingüísticos y a priorizar una sola lengua dominante. Ahora bien, para Walsh (2012), la interculturalidad no es solo una política de reconocimiento, sino una apuesta por la transformación social, ya que implica disputar el monopolio del conocimiento occidental y dar lugar a las

¹ United Nations High Commissioner for Refugees (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, en español).

epistemologías del Sur, particularmente aquellas que emergen de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades históricamente marginadas en América Latina. Finalmente, en la reflexión sobre la identidad y el lenguaje desde América Latina, Colmenares (2023) plantea la urgencia de descolonizar las lenguas modernas y reelaborar la identidad desde una matriz latinoamericana rica y pluriversal.

Este artículo propone, entonces, una discusión teórica sobre la relación entre el aprendizaje de lenguas y la inclusión laboral de las personas migrantes, desde un enfoque interdisciplinar que articula elementos de la sociolingüística crítica, los estudios de política lingüística, la educación intercultural y las perspectivas decoloniales. Así, se busca contribuir a la comprensión de cómo las políticas y prácticas lingüísticas pueden facilitar o dificultar la inclusión social y profesional, y de cómo es posible avanzar hacia modelos más justos y sostenibles. Todo esto a través del análisis de aportes teóricos clave y de ejemplos de contextos reales que buscan evidenciar cómo la lengua actúa como eje estructurante en los procesos de inclusión laboral, así como las tensiones que surgen entre la necesidad de adaptación lingüística y el respeto por la diversidad cultural y lingüística de los migrantes.

Discusión teórica

Para profundizar en la comprensión del papel que desempeña el aprendizaje de lenguas en la inclusión laboral de las personas migrantes, resulta esencial examinar las principales perspectivas teóricas que abordan la relación entre lenguaje,

identidad y poder, así como las implicaciones socioculturales y políticas de las prácticas lingüísticas en contextos migratorios. En esta sección se integran enfoques provenientes de la sociolingüística crítica, de los estudios sobre derechos lingüísticos, de los aportes de organismos internacionales y de las propuestas formuladas desde la decolonialidad y los estudios latinoamericanos. Esta articulación teórica permite analizar el fenómeno desde una perspectiva integral y crítica, que reconoce la complejidad del aprendizaje lingüístico como un proceso multidimensional, situado y atravesado por relaciones de poder.

Lenguaje, identidad y poder en contextos migratorios

El aprendizaje de una lengua en contextos migratorios no se limita a la adquisición de competencias comunicativas, sino que también implica la apropiación de discursos sociales que configuran la identidad y condicionan la participación en diferentes ámbitos sociales. Desde la perspectiva de Gee (1996), los *Discourses* - con *D* mayúscula - son formas integradas de usar el lenguaje, actuar, sentir y pensar, asociadas a comunidades sociales específicas. Aprender una lengua dominante no es solo aprender a hablar, sino también adoptar maneras de ser y de habitar el mundo socialmente legitimadas. En este sentido, un migrante que aprende la lengua del país de acogida se enfrenta a la exigencia de incorporar discursos profesionales, institucionales o burocráticos que, muchas veces, están culturalmente distantes de su experiencia previa.

En esta línea, Norton (1995, 2013) aporta una mirada fundamental sobre el vínculo entre identidad, poder y lenguaje al

introducir el concepto de *investment* (inversión). Para Norton, el aprendizaje de una lengua implica una apuesta subjetiva y social, puesto que los aprendices invierten en ella porque esperan obtener acceso a capital simbólico, recursos materiales o reconocimiento. Sin embargo, esta inversión está mediada por relaciones de poder. Las identidades de los migrantes no son fijas, sino múltiples, cambiantes y negociadas en función de las oportunidades y restricciones que enfrentan en sus entornos. Por ejemplo, una mujer migrante puede sentirse empoderada en un aula de clases donde se reconoce su experiencia previa, pero subalternizada en espacios laborales donde su acento o su forma de hablar son objeto de discriminación.

Desde una perspectiva sociológica, Bourdieu (1991) complementa este enfoque al introducir la noción de *capital lingüístico*, entendido como una forma de capital simbólico distribuido de manera desigual en el campo social. El dominio de la lengua legítima —aquella que goza de prestigio y reconocimiento institucional— permite acceder a posiciones de poder y movilidad social. En cambio, las variedades consideradas no legítimas, como dialectos, acentos o jergas extranjeras, pueden generar estigmatización, exclusión o descalificación profesional. En el mercado laboral, esto se traduce en procesos de selección, ascenso o exclusión basados en criterios lingüísticos no explícitos pero altamente efectivos.

Autores más recientes han retomado y ampliado estas ideas. Por ejemplo, Darwin y Norton (2015) subrayan que la movilidad lingüística en el contexto global está marcada por una creciente desigualdad. Las lenguas y los acentos no circulan libremente ni

tienen el mismo valor simbólico. Aprender la lengua hegemónica no garantiza la inclusión, especialmente cuando los migrantes son racializados o considerados culturalmente ajenos. Así, el aprendizaje de lenguas puede convertirse en una herramienta de ascenso o en un mecanismo de control y subordinación, según el contexto.

Investigaciones como la de Flores y Rosa (2015) también han cuestionado las nociones normativas de competencia lingüística, señalando cómo los hablantes racializados - por ejemplo, latinos en EE. UU. o migrantes africanos en Europa - son sistemáticamente considerados deficientes aun cuando dominen la lengua estándar. Lo que se penaliza no es solo la lengua, sino también los cuerpos, acentos y formas de hablar que se desvían de lo considerado *blanco* o *legítimo*.

Estas perspectivas confluyen en mostrar que el lenguaje no es neutral, sino una herramienta de posicionamiento social. En contextos migratorios, aprender una lengua también implica negociar la propia identidad en entornos marcados por relaciones de poder asimétricas. La lengua se convierte en una moneda de cambio para acceder a empleo, educación, servicios y ciudadanía, pero también en un campo de lucha simbólica donde se disputa el derecho a ser reconocido.

Por ello, las políticas lingüísticas y educativas deben ir más allá de una lógica instrumental. Como señalan Pavlenko y Blackledge (2004), reconocer el lenguaje como un espacio de construcción identitaria y de disputa social implica diseñar programas que respeten la pluralidad de trayectorias y las múltiples formas de hablar. Solo así es posible fomentar una integración profesional y social que no implique renunciar a la identidad, sino

reconfigurarla en un marco de reconocimiento, respeto y justicia lingüística.

Derechos lingüísticos y diversidad cultural

En contextos migratorios, la lengua no solo es una herramienta de comunicación, sino también un eje central de inclusión o exclusión. Las políticas lingüísticas de los países de acogida determinan en gran medida cómo los inmigrantes se integran en la vida social, laboral y educativa. Sin embargo, tales políticas no son neutrales, sino que muchas veces favorecen modelos asimilacionistas que exigen a los migrantes que adopten rápidamente la lengua oficial, sin reconocer su lengua materna ni su diversidad cultural. Esta tensión pone en juego el debate entre los derechos lingüísticos y los modelos de integración culturalmente sostenibles.

Desde la sociolingüística crítica, Heller (2003) propone el concepto de *trabajador lingüístico* para describir cómo, en economías globalizadas, el dominio de ciertas variedades lingüísticas - consideradas auténticas o valorizadas - se convierte en una forma de capital simbólico y económico. Este capital no solo permite acceder a determinados empleos, sino que también estructura las propias condiciones de trabajo y de reconocimiento profesional. Así, el lenguaje se transforma en un instrumento que legitima o deslegitima a los sujetos migrantes, en función de su alineación con los repertorios lingüísticos aceptados en el mercado laboral.

Piller (2016), por su parte, destaca que la diversidad lingüística es un componente central de la justicia social. En su análisis de políticas lingüísticas en países como Australia y Alemania, demuestra cómo las decisiones estatales sobre qué lenguas se enseñan, se valoran o se excluyen tienen consecuencias directas en la inclusión o la marginación de los migrantes. Piller argumenta que el respeto por las lenguas de origen no debe entenderse como un obstáculo para la integración, sino como una vía para construir sociedades más equitativas, en las que la lengua sea vehículo de reconocimiento y no de discriminación.

Complementariamente, Skutnabb-Kangas (2000) ha alertado sobre las consecuencias de las políticas lingüísticas homogeneizadoras que desvalorizan las lenguas maternas de los migrantes. Al documentar casos de lo que denomina genocidio lingüístico, evidencia cómo las prácticas educativas que obligan a abandonar la lengua de origen generan pérdida cultural, afectaciones emocionales y un bajo rendimiento académico. Esto se observa, por ejemplo, en niños indígenas migrantes en México que enfrentan sistemas monolingües que ignoran su identidad lingüística.

Por otro lado, autores como Extra y Yağmur (2004) y Hornberger (2003) analizan cómo las políticas lingüísticas en Europa y en América Latina difieren en su enfoque. Mientras algunos países promueven un aprendizaje obligatorio y rápido de la lengua nacional - a menudo sin apoyo sostenido -, otros comienzan a valorar el plurilingüismo como una fortaleza. Hornberger, desde el modelo del *continuum bilingüe*, propone articular la lengua del país

de acogida con la lengua de origen del migrante, reconociendo ambas como recursos valiosos para la inclusión.

En efecto, Zavala (2020) advierte que, si bien el reconocimiento de los derechos lingüísticos ha sido un paso importante, no ha sido suficiente para garantizar justicia cultural ni equidad real en los espacios sociales, educativos y laborales. La autora critica que muchas políticas de inclusión lingüística se limiten a una visión superficial del multilingüismo, donde se reconoce simbólicamente la existencia de otras lenguas, pero se continúa privilegiando la lengua hegemónica en las prácticas institucionales cotidianas. Este enfoque reproduce lo que Zavala denomina una *ideología de la homogeneidad*, que invisibiliza los conflictos intralingüísticos, como las jerarquías entre variedades dialectales o las tensiones entre lenguas indígenas y nacionales, y refuerza la lógica de subordinación cultural.

Estas perspectivas ponen de relieve una tensión persistente en el aprendizaje de la lengua del país de acogida. Aunque es necesario, puede convertirse en un mecanismo de asimilación si no se acompaña de un reconocimiento real de la diversidad lingüística. En muchos casos, los migrantes deben renunciar a su lengua materna para ser aceptados, lo que conlleva un costo identitario profundo.

Desde una perspectiva crítica, la lengua debe concebirse no solo como una obligación del migrante, sino también como un derecho garantizado por los Estados. Esto implica ofrecer acceso gratuito y pertinente a programas de enseñanza, diseñados con flexibilidad horaria, enfoque intercultural y pertinencia laboral. En este sentido, el concepto de ciudadanía lingüística - como lo

plantean autores como Leeman (2012) - permite superar una visión puramente funcionalista del lenguaje, posicionándolo como un eje de acceso a la vida cívica, profesional y cultural.

Finalmente, investigaciones recientes, como las de Garzón-Duarte y Posada-Ortiz (2023), muestran cómo los profesionales migrantes - en este caso, docentes colombianos en EE. UU. - deben desplegar estrategias discursivas para ser reconocidos como expertos en un contexto que tiende a reducirlos a su estatus migratorio. A pesar de su calificación, enfrentan procesos de deslegitimación lingüística que limitan su inclusión profesional. Estos casos refuerzan la urgencia de políticas lingüísticas integradoras, que promuevan no solo el aprendizaje de la lengua local, sino el respeto activo por los repertorios lingüísticos que los migrantes ya poseen.

Lengua, ciudadanía y derechos sociolaborales

El vínculo entre el aprendizaje de la lengua y el acceso a derechos laborales en contextos migratorios ha sido ampliamente documentado. Múltiples estudios coinciden en que la lengua actúa como un filtro estructural que condiciona la posibilidad de acceder a empleos dignos, estables y bien remunerados. En países como Canadá y Estados Unidos, Chiswick y Miller (1995) demostraron que existe una correlación directa entre la competencia lingüística en la lengua oficial y el nivel de ingresos, lo que revela el valor instrumental del lenguaje en la integración profesional.

No obstante, como advierten Leeman (2012) y Skutnabb-Kangas (2000), el dominio de la lengua del país de acogida, aunque

necesario, no es suficiente. Incluso quienes alcanzan niveles avanzados de competencia lingüística pueden seguir enfrentando barreras estructurales, como la falta de homologación de sus títulos, la discriminación étnico-racial o la precariedad contractual. Esto sugiere que el lenguaje, lejos de ser un simple medio de integración, funciona como un marcador de inclusión/exclusión socioeconómica, enmarcado por relaciones de poder.

Desde esta perspectiva crítica, el concepto de *ciudadanía lingüística* (Leeman, 2012) permite resignificar el aprendizaje de la lengua como parte de un conjunto de derechos fundamentales. Aprender la lengua no debe ser concebido solo como una responsabilidad del migrante, sino como un derecho que debe ser garantizado por los Estados en condiciones justas y culturalmente pertinentes. Esto implica diseñar políticas públicas de enseñanza que no se limiten a contenidos genéricos, sino que estén orientadas a las demandas reales del mercado laboral, mediante cursos con enfoques sectoriales, por ejemplo, en salud, construcción, educación o servicios, que habiliten una participación profesional efectiva.

Zavala (2020) pone en evidencia cómo las políticas que promueven el aprendizaje de la lengua dominante como requisito para la participación activa en la sociedad, sin reconocer de manera real las trayectorias lingüísticas de las personas migrantes, terminan reforzando formas de exclusión simbólica. Desde esta perspectiva, una verdadera justicia lingüística requiere no solo el acceso a la lengua del país de acogida, sino también el pleno reconocimiento de las lenguas maternas como parte constitutiva de la identidad y la ciudadanía de los hablantes.

Piller (2016), desde la sociolingüística aplicada, ha demostrado cómo, en contextos como Australia, la lengua no solo funciona como barrera comunicativa, sino también como un mecanismo estructural de segmentación del mercado de trabajo. Migrantes con un dominio limitado del inglés suelen ser sistemáticamente relegados a ocupaciones informales, mal remuneradas y sin posibilidad de ascenso, independientemente de sus calificaciones previas. Esta segmentación, según Piller, es utilizada estratégicamente por ciertos empleadores como una forma de gestión de la mano de obra migrante.

De forma convergente, Heller (2003) analiza cómo, en economías de mercado globalizadas, el lenguaje se convierte en un recurso económico. Su concepto del *language worker* señala que el dominio de ciertas formas de habla - las consideradas auténticas, neutrales o profesionales - adquiere valor como capital simbólico y puede determinar la empleabilidad de los migrantes. Esta mirada crítica permite comprender que la lengua no es solo una habilidad funcional, sino también un recurso sujeto a jerarquías y valoraciones sociales que deben ser cuestionadas por las políticas educativas y migratorias.

Asimismo, Hornberger (2003) sostiene que la enseñanza de segundas lenguas debe ser contextualizada y situada, es decir, alineada con los entornos laborales concretos en los que se desenvolverán los migrantes. Los programas que ofrecen contenidos generales o descontextualizados - como gramática básica o vocabulario cotidiano - resultan insuficientes si no permiten a los aprendices desenvolverse con eficacia en entrevistas, cumplir

protocolos técnicos, interpretar normativas de seguridad o negociar condiciones laborales.

Otro aspecto crítico se relaciona con las condiciones estructurales que dificultan el aprendizaje de la lengua. Muchos migrantes - especialmente mujeres a cargo del cuidado familiar o personas obligadas a trabajar desde el primer día - no cuentan con tiempo, recursos ni apoyo institucional para asistir a cursos formales. Esto agrava su exclusión del mercado laboral formal y refuerza los ciclos de precarización. En este sentido, la enseñanza de la lengua debe integrarse con servicios sociales, programas de empleo y políticas de género que aborden estas desigualdades.

Evidencias internacionales sobre lengua y migración

Diversos organismos internacionales han evidenciado, con datos empíricos, la fuerte correlación entre el dominio de la lengua local y la integración sociolaboral de las personas migrantes. Según la OECD² (2020), la competencia lingüística, junto con habilidades y experiencia previa, explica gran parte de las diferencias en la empleabilidad entre migrantes y población nativa. Además, este organismo internacional, en el *International Migration Outlook (2023)*, destaca la importancia de combinar cursos de lengua con formación profesional como estrategia eficaz para mejorar la integración laboral de los migrantes en sectores específicos. Los programas de aprendizaje de lenguas deben adaptarse a las circunstancias individuales de los migrantes, reconociendo la diversidad de

² Organisation for Economic Co-operation and Development (en español: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE).

trayectorias y capacidades (OECD, 2021). Por ejemplo, en Alemania se ha observado que el 70 % de los migrantes accede al empleo formal, un resultado atribuido a políticas integradas de orientación e integración (Welt, 2024).

Por su parte, la UNESCO (2025) advierte que los sistemas educativos monolingües pueden excluir a estudiantes que no hablan la lengua de instrucción, y subraya, además, que una educación basada en la lengua materna - y adaptada al contexto cultural - aumenta la participación escolar, el sentido de pertenencia y el bienestar emocional de estudiantes migrantes o pertenecientes a minorías lingüísticas. Además, la UNESCO (2019) sostiene que la diversidad cultural y lingüística constituye una base esencial para la sostenibilidad de las sociedades y para la construcción de la paz. Según este organismo, las múltiples lenguas y culturas promueven valores fundamentales como la tolerancia y el respeto mutuo. En su portal sobre la educación en las lenguas, la UNESCO afirma que más del 40 % de la población mundial carece de acceso a una educación en una lengua que entiende plenamente, lo que limita el desarrollo cognitivo y la inclusión educativa. Asimismo, subraya que las sociedades multilingües mantienen su vitalidad a través de sus lenguas, que permiten la transmisión de conocimientos y culturas de manera sostenible.

Desde esta perspectiva, se advierte entonces que, en muchos países, la exigencia del monolingüismo en programas de integración puede generar procesos de exclusión cultural, desarraigo y pérdida identitaria. Como alternativa, se destacan iniciativas como los programas bilingües e interculturales en Canadá, donde los migrantes pueden mantener su lengua materna mientras aprenden

la lengua oficial, lo que ha favorecido la retención escolar, la participación comunitaria y la salud mental de los estudiantes migrantes. Según Genesee y Lindholm-Leary (2022), los programas de doble lengua en Canadá permiten a estudiantes migrantes - incluidos aquellos con desventajas socioeconómicas o necesidades educativas especiales - alcanzar niveles superiores de competencia en la segunda lengua sin comprometer su desarrollo académico ni su identidad lingüística previa.

Ahora bien, Oral y Lund (2022) ponen de relieve que, en Suecia, la enseñanza de la lengua materna en contextos escolares va más allá del aprendizaje lingüístico, pues constituye una forma de preservar la identidad y reforzar el sentido de pertenencia en estudiantes migrantes. Aunque los documentos de política educativa promueven modelos inclusivos, los autores advierten que su implementación aún enfrenta dificultades prácticas que limitan su alcance efectivo. Sin embargo, se resalta la labor desde una perspectiva comparativa, puesto que en Suecia existe un fuerte apoyo a la lengua materna en los documentos de política en comparación con otros países, y la lengua materna se ofrece a niños de minorías independientemente de la lengua que hablen o de su origen étnico. Este no es el caso, por ejemplo, de Dinamarca, donde a los estudiantes de origen no europeo no se les ofrece la lengua materna. En otras palabras, el tratamiento que un país da a la lengua materna de los migrantes revela su postura política sobre la diversidad, si apuesta por la homogeneidad cultural o por la inclusión real de las diferencias. Esta cuestión no es solo educativa, sino profundamente política, pues involucra decisiones sobre poder, identidad, pertenencia y derechos.

Según el informe *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (Consejo de Europa, 2020), los programas de enseñanza de la lengua del país de acogida deben basarse en necesidades comunicativas reales - como redactar un currículum, dialogar en el trabajo o interactuar con instituciones públicas - y diseñarse con flexibilidad para responder a la diversidad de trayectorias y capacidades de los migrantes, en línea con los principios de derechos humanos, equidad e inclusión. Además, como lo señalan Minuz, Kurvers, Schramm, Rocca y Naeb (2022), en la guía de referencia *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (LASLLIAM), del Consejo de Europa, la enseñanza de la lengua a personas migrantes adultas debe adaptarse a sus trayectorias educativas previas y contextos sociales, así como promover un enfoque orientado a tareas reales y funcionales.

Asimismo, el UNHCR (actualizado en 2024), en su Manual de Integración, llama la atención sobre la necesidad que existe en cuanto al dominio de la lengua del país que acoge a los migrantes y refugiados, pues no solo facilita su autonomía en actividades cotidianas y su interacción con sistemas clave, como salud o educación, sino que también amplía las oportunidades laborales y fortalece su capacidad para participar en formación continua. Esto confirma que una de las consecuencias de excluir a solicitantes de asilo o personas en situación irregular del acceso al aprendizaje lingüístico es limitar su participación social y dejarlos en situación de vulnerabilidad prolongada. Sin embargo, la UNHCR resalta que los programas de enseñanza de la lengua local deben diseñarse tomando en cuenta elementos como la flexibilidad horaria, el

acceso gratuito, la traducción de documentos clave y el apoyo interpretativo; todo con el fin de promover inclusión, autonomía y derechos fundamentales en contextos de reubicación.

Según el *World Migration Report* (IOM³, 2024), los recién llegados en Sudamérica - como los migrantes que atraviesan el Darién - enfrentan múltiples barreras culturales y lingüísticas que dificultan su acceso al empleo formal y a servicios básicos. En este mismo sentido, el estudio del índice de integración IPL (*Immigration Policy Lab*) en países como Perú, Brasil y República Dominicana (IOM, 2023) subraya que los inmigrantes enfrentan desafíos interrelacionados - lingüísticos, económicos, sociales y psicológicos - que dificultan su acceso al empleo formal y a otros servicios básicos. Esto sugiere la necesidad de intervenciones más integrales y sensibles al contexto.

Por consiguiente, la IOM reconoce que la lengua materna constituye un recurso clave para la integración. El manual *Supporting Integration With One's Own Language* (IOM Finlandia, 2020) subraya que permitir el uso de la lengua materna en los primeros contactos con los servicios públicos facilita la adaptación e integración, al tiempo que fortalece la identidad del migrante. Este enfoque se enmarca en una visión integral de inclusión, en la que la dimensión lingüística es parte fundamental de la orientación cultural y de la cohesión social que promueve la organización.

Estos informes coinciden en señalar que el aprendizaje de la lengua local es una condición estructural, no solo para la inclusión laboral, sino también para el acceso a salud, educación, vivienda y

³ International Organization for Migration (Organización Internacional para las Migraciones, OIM, en español).

participación política. Sin embargo, también advierten que si no se reconoce la dimensión cultural, identitaria y contextual del lenguaje, los programas de enseñanza pueden reproducir desigualdades y generar procesos de asimilación forzada. Este panorama pone en evidencia que el aprendizaje de lenguas debe abordarse desde una perspectiva de derechos, reconociendo tanto las condiciones materiales necesarias para que ocurra como la diversidad de capitales lingüísticos y culturales que los migrantes ya poseen.

Enfoques decoloniales y latinoamericanos sobre lengua y migración

Desde las epistemologías del Sur, los enfoques decoloniales ofrecen una crítica profunda a los modelos hegemónicos de integración lingüística que, bajo la apariencia de neutralidad, perpetúan formas de exclusión, jerarquización y borramiento cultural. Mignolo (2011) plantea que el lenguaje ha sido históricamente un instrumento de colonización, utilizado para imponer formas de racionalidad eurocéntricas y silenciar otras formas de conocimiento. Según este autor, las políticas lingüísticas coloniales - y sus herencias contemporáneas - han promovido un *universalismo lingüístico* que ignora las realidades plurilingües del Sur Global y deslegitima las lenguas no hegemónicas como portadoras de conocimiento válido.

Para Mignolo, descolonizar el aprendizaje lingüístico implica revalorizar las lenguas subalternizadas no solo como medios de comunicación, sino también como vehículos de memoria, cosmovisión y dignidad. En este sentido, el autor propone el

concepto de colonialidad del saber y del ser, mediante el cual explica cómo la jerarquización de las lenguas no es un fenómeno neutral, sino una expresión de las estructuras coloniales que siguen operando en el presente. Desde su perspectiva, la imposición de lenguas dominantes en contextos migratorios refuerza una lógica de asimilación que subordina a las lenguas y saberes no occidentales, perpetuando relaciones de poder desiguales. Así, propone una *desobediencia epistémica* frente a los modelos lingüísticos hegemónicos, promoviendo un enfoque en el que las lenguas migrantes no sean vistas como carencias, sino como aportes valiosos para la construcción de sociedades plurilingües, pluriculturales y más justas.

En esa misma línea, Sousa Santos (2014) introduce el concepto de *epistemologías del sur* para denunciar la monocultura del saber que ha dominado las instituciones modernas, incluidos los sistemas educativos y lingüísticos. Sousa Santos argumenta que la enseñanza de lenguas en contextos migratorios debe descolonizarse, lo que implica reconocer la diversidad epistémica y lingüística como un derecho, y no como un obstáculo por superar. Para este autor, las lenguas migrantes - incluidas las indígenas y las criollas - son formas legítimas de expresión y conocimiento, cuya invisibilización contribuye a un epistemicidio.

Ahora bien, Walsh (2012) plantea que la interculturalidad no debe entenderse únicamente como una estrategia pedagógica o de inclusión cultural, sino como un proyecto político-epistémico que desafía las estructuras coloniales de poder, saber y ser. Para Walsh, los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos migratorios deben leerse desde esta tensión entre la colonialidad

del saber y las posibilidades de una educación situada, crítica y emancipadora. La autora sostiene que la imposición de una lengua hegemónica sin diálogo con las lenguas y saberes de los pueblos migrantes e indígenas reproduce relaciones coloniales, en las que las lenguas subalternizadas son despojadas de valor y legitimidad. En este marco, la interculturalidad crítica implica no solo reconocer la diversidad, sino también transformar las condiciones estructurales que la subordinan, generando espacios educativos donde el lenguaje sea herramienta de resistencia y no de asimilación.

En un análisis complementario, Colmenares (2023) argumenta que la colonialidad del lenguaje sigue operando en las formas contemporáneas de nombrar, representar y gobernar a los pueblos latinoamericanos. En su planteamiento, la lengua no es solo un instrumento comunicativo, sino una dimensión constitutiva de la identidad y del horizonte político-cultural de los sujetos, lo que exige repensar profundamente las prácticas educativas, institucionales y lingüísticas que perpetúan jerarquías epistémicas. Así, propone avanzar hacia una descolonización del lenguaje, entendida como un proceso que recupera las voces y sentidos históricos de los pueblos oprimidos, y que reconoce las lenguas originarias y migrantes como medios legítimos de producción de conocimiento. Tanto Walsh como Colmenares coinciden en que descolonizar la educación lingüística implica restituir el valor de las lenguas silenciadas y cuestionar las lógicas monoculturales que estructuran la inclusión desde la homogeneización.

Estos enfoques decoloniales permiten ampliar la comprensión del aprendizaje de lenguas en contextos migratorios

más allá del dominio funcional de la lengua dominante. La integración ya no puede medirse solo en términos de fluidez lingüística, sino también en el grado en que los migrantes pueden ejercer sus derechos sin renunciar a su identidad lingüística y cultural. Esto exige el desarrollo de políticas lingüísticas interculturales y plurilingües, en las que los migrantes no sean considerados solo como aprendices, sino como sujetos de derecho y agentes de saber.

En suma, la perspectiva decolonial propone un cambio de paradigma, que se fundamenta en que la lengua no debe ser una herramienta para corregir al migrante, sino una plataforma para reconocer la pluralidad epistémica y construir justicia social desde el lenguaje. Como afirman Mignolo y Sousa Santos, no hay justicia social sin justicia epistémica, y eso incluye la lengua como derecho, como saber y como memoria colectiva.

Conclusiones

El análisis teórico desarrollado en este artículo permite afirmar que el aprendizaje de la lengua del país de acogida constituye un factor central - aunque no exclusivo - en los procesos de integración laboral de las personas migrantes. Más allá de ser una habilidad instrumental, la lengua opera como un recurso simbólico, económico y político, cuyo dominio puede facilitar el acceso a empleos dignos, al reconocimiento social y a la participación ciudadana. No obstante, este capital lingüístico no circula en condiciones de neutralidad o de igualdad, sino que está

profundamente mediado por relaciones de poder, ideologías lingüísticas dominantes y estructuras de exclusión.

Autores como Bourdieu (1991), Gee (1996) y Norton (1995, 2013) muestran que aprender una lengua no es solo apropiarse de un código, sino también insertarse en discursos sociales que configuran identidades y jerarquías. Desde esta perspectiva, el aprendizaje lingüístico implica una negociación identitaria constante, especialmente para quienes deben adaptarse a modelos culturales ajenos, muchas veces sin reconocimiento ni apoyo institucional.

A pesar de su importancia, las políticas públicas de formación lingüística para migrantes tienden a reproducir modelos homogéneos, asimilacionistas o descontextualizados, desconectados de los entornos laborales reales y de las trayectorias vitales de quienes migran. Como demuestran los informes de la OIM, la OCDE y la UNESCO, los programas que mejor favorecen la inclusión laboral son aquellos que combinan el desarrollo lingüístico con enfoques interculturales, laboralmente pertinentes y respetuosos de la diversidad cultural.

En este sentido, resulta fundamental transitar hacia una visión de ciudadanía lingüística, donde el acceso a la lengua local no se conciba como una carga individual, sino como un derecho garantizado por el Estado, acompañado de condiciones pedagógicas, económicas y sociales adecuadas. Esto incluye, por ejemplo, la implementación de programas de enseñanza orientados a contextos específicos de empleo, el reconocimiento de las lenguas maternas como parte del capital cultural de los migrantes

y el diseño de estrategias que aborden las desigualdades estructurales en el acceso a la formación.

Además, los enfoques decoloniales y latinoamericanos invitan a repensar críticamente las políticas lingüísticas desde el Sur Global, cuestionando los modelos eurocéntricos y monolingües que han guiado históricamente la integración de migrantes. Tal como señalan Mignolo (2011) y Sousa Santos (2014), reconocer la pluralidad de saberes y lenguas implica construir formas más justas de integración que no supongan la renuncia a la identidad cultural.

En definitiva, el aprendizaje de la lengua del país de acogida puede ser un puente hacia la inclusión profesional y social, pero solo si se enmarca en una perspectiva crítica, intercultural y de derechos. Construir sociedades verdaderamente equitativas requiere políticas lingüísticas que reconozcan la diversidad como riqueza, en lugar de imponer la homogeneidad como condición de pertenencia. Solo así será posible transformar la lengua de una barrera estructural en una herramienta de legitimación, de empoderamiento y de justicia social para las personas migrantes.

Referencias

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Harvard University Press, 1991.

COLMENARES LIZÁRRAGA, K. Lenguaje e identidad: la descolonización de América Latina. **Analéctica**, 1(9), 32–37, 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3911267>.

CONSEJO DE EUROPA. **The linguistic integration of adult migrants: Requirements and learning opportunities**. Council of Europe Publishing, 2020.

CHISWICK, B. R.; MILLER, P. W. The endogeneity between language and earnings: International analyses. **Journal of Labor Economics**, 13(2), 246–288, 1995. <https://doi.org/10.1086/298374>

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, 35, 116–136, 2015. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>

EXTRA, G.; YAĞMUR, K. **Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school**. Multilingual Matters, 2004.

FLORES, N.; ROSA, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. **Harvard Educational Review**, 85(2), 149–171, 2015. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>

GARZÓN-DUARTE, E.; POSADA-ORTIZ, J. "No soy ilegal, soy profesional": autoidentificación de docentes colombianos en Estados Unidos. **Enunciación**, 28(1), 116–129, 2023. <https://doi.org/10.14483/22486798.19820>

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses** (2nd ed.). Routledge, 1996.

GENESE, F.; LINDHOLM-LEARY, K. (2021). The suitability of dual language education for diverse students: An overview of research in Canada and the United States. **Journal of Immersion and Content-Based Language Education**, 9(2), 164–192, 2021. <https://doi.org/10.1075/jicb.21001.gen>

GHIO, D.; BRATTI, M.; BIGNAMI, S. Linguistic Barriers to Immigrants' Labor Market Integration in Italy. **International Migration Review**, 57(1), 357–394, 2022. <https://doi.org/10.1177/01979183221107923>

Heller, M. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. **Journal of Sociolinguistics**, 7(4), 473–492, 2003. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>

HORNBERGER, N. H. (2003). Continua of biliteracy. *In*: HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings** (pp. 3–34). Multilingual Matters, 2003.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. (2020). **Supporting integration with one's own language**. IOM UN Migration, 2020.
https://finland.iom.int/sites/g/files/tmzbd1656/files/documents/Supporting-integration-with-ones-own-language_IOM_web.pdf

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **Early integration crucial to address disparities among Venezuelans and Haitians**: *IOM reports*. IOM UN Migration, 2023.
<https://www.iom.int/news/early-integration-crucial-address-disparities-among-venezuelans-and-haitians-iom-reports>

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. Chapter 3: Migration and migrants: Regional dimensions and developments. En **World Migration Report 2024**. IOM Publications Platform, 2024.
<https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024-chapter-3>

LANG, J. Employment effects of language training for unemployed immigrants. **Journal of Population Economics**, 35, 719–754, 2022.
<https://doi.org/10.1007/s00148-021-00832-7>

LEEMAN, J. Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language. En S. M. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), **Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field** (pp. 43–59). Georgetown University Press, 2012.

MIGNOLO, W. **The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options**. Duke University Press, 2011.

MINUZ, F.; KURVERS, J.; SCHRAMM, K.; ROCCA, L.; NAEB, R. **Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)**. Council of Europe Publishing, 2022.

NORTON, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, 29(1), 9–31, 1995. <https://doi.org/10.2307/3587803>.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation** (2nd ed.). Multilingual Matters, 2013.

OECD. (2020). Skills proficiency and the labour market outcomes of migrants. **Adult Skills in Focus**, 12. OECD Publishing, 2020. <https://doi.org/10.1787/c29deaea-en>.

OECD. (2021). Language Training for Adult Migrants. **Making Integration Work**. OECD Publishing, 2021.

OECD. **International Migration Outlook 2023**. OECD Publishing, 2023. <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>

ORAL, D.; LUND, A. (2022). Mother tongue instruction: Between assimilation and multicultural incorporation. **Education Sciences**, 12(11), 774, 2022. <https://doi.org/10.3390/educsci12110774>

PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. (2004). **Negotiation of identities in multilingual contexts**. Multilingual Matters, 2004.

PILLER, I. **Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics**. Oxford University Press, 2016.

SOUSA SANTOS, B. de **Epistemologies of the South: Justice against epistemicide**. Routledge, 2014.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?** Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

TÓTH, P.; VITÁLOŠ, M. Complementarities of occupations and language skills of immigrants in Europe. **Empirica**, 52, 211–241, 2025. <https://doi.org/10.1007/s10663-024-09636-w>.

UNESCO. (2019). **Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls**. 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

UNESCO. (2025, 10 de junio). **Inclusive education essential in a multilingual world. The role of mother tongue-based multilingual education.** UNESCO, 2025.

UNHCR. **Language training programmes. En Integration handbook for resettled refugees.** 2024.

<https://www.unhcr.org/handbooks/ih/language/language-training-programmes>

Walsh, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, 15(1-2), 61-74, 2012.

<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>.

WELT. **OECD nimmt Integration von Migranten in Deutschland positiv auf.** <https://www.welt.de/252355170>

Zavala, V. (2020). Derechos lingüísticos y lenguas originarias: una mirada crítica desde América Latina. **WORD**, 66(4), 341-358, 2024.



CAPÍTULO III

Trabalho, linguagem e o ensino de línguas estrangeiras na Educação Profissional e Tecnológica

Hayanny Dymara Borges de Melo
Luana Augusta de Araújo
Moisés Llopis i Alarcón

b

A.

Trabalho, linguagem e o ensino de línguas estrangeiras na Educação Profissional e Tecnológica

Hayanny Dymara Borges de Melo
Luana Augusta de Araújo
Moisés Llopis i Alarcón

Introdução

Este artigo tem como tema a associação entre o trabalho e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e objetiva investigar a relação entre trabalho, linguagem, ensino de línguas estrangeiras e educação profissional no Brasil, destacando sua importância na formação humana e profissional.

Isto posto, este artigo é resultado das reflexões e discussões ocorridas durante a disciplina Língua e Literatura na Educação Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN).

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de se promover uma reflexão aprofundada e a de se adotar uma postura crítica acerca da importância da inclusão e ampliação de línguas estrangeiras no contexto da educação profissional. Nesses contextos, os idiomas muitas vezes são vistos apenas como mais um componente curricular obrigatório - isso quando inseridos no

programa de ensino - e em alguns programas, com carga horária insuficiente para o ensino e o aprendizado adequados.

Este trabalho tem por metodologia a revisão narrativa de literatura à luz das experiências dos docentes envolvidos. O embasamento teórico se apoia nas reflexões de Rodrigues, Cavalcante e Maldaner (2020), Braverman (2011), Frigotto (2009), Saviani (2007) sobre o papel vital do trabalho, em Valle (2022) e em Savedra e Day (2015) sobre a reprodução de desigualdades e elitismo no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos ambientes escolares e, por fim, em Silva Junior (2020) e Souza (2016) sobre o ensino e aprendizagem de idiomas.

No que concerne à organização deste texto, há as seguintes seções: fundamentação teórica, mundo do trabalho e competências linguísticas, línguas estrangeiras na EPT, percurso metodológico, considerações e referências.

Fundamentação teórica

As categorias de trabalho e linguagem são essenciais para a constituição do ser humano, pois ambas, de maneira histórica e social, configuram a identidade do homem, influenciando suas interações sociais e sua subjetividade. Assim, são vistas como as características primordiais que diferenciam a humanidade dos outros animais.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Capítulo III, artigos 39 e 42, a Educação Profissional é caracterizada por sua integração à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, tendo a função social de promover

a formação humana com vistas a uma educação crítica-social, bem como conduzir o cidadão a um constante desenvolvimento de habilidades para a vida produtiva e humana na sociedade do trabalho e do conhecimento. Neste sentido, para Rodrigues, Cavalcante e Maldaner (2020, p. 78-79),

[...] o homem é produto e processo da história, que age e interage por intermédio do trabalho - atividade vital - que possibilita não apenas sua subsistência, mas igualmente sua capacidade de criação e de desenvolvimento intelectual possibilitado, quando da apropriação dos construtos da linguagem, principalmente nas e pelas relações estabelecidas no trabalho e nas interações com seus iguais.

Esta citação nos dá uma ideia da complexa relação entre o ser humano e a história, enfatizando o papel central do trabalho como uma atividade vital que não apenas garante a subsistência, mas que também é caracterizado por transformações pessoal e coletiva, possibilitando uma adaptação ao mundo ao mesmo tempo que o transforma (Braverman, 2011).

Nesta visão, Almeida Filho (2008) argumenta sobre a necessidade de se entender o lugar das línguas estrangeiras (LE) na EPT, colocando em evidência a ausência de trabalhos de investigação nessa modalidade no país e, também, a oferta limitada de revistas especializadas, livros, artigos, dissertações e teses que orientem novas práticas, em especial, práticas pedagógicas para o ensino de línguas neste contexto.

Além disso, o caráter relativamente rápido do ensino profissional (que nem sempre se inter-relaciona de maneira pacífica com o caráter das línguas estrangeiras) e, também, as exigências do

mercado de trabalho em um mundo cada dia mais volátil e dinâmico fazem com que o ensino de LE, no contexto de EPT, seja visto como "pouco útil" ou "mal ensinado", devido aos objetivos que muitas vezes se resumem a ensinar a ler em língua estrangeira. Segundo Camelo e Galli (2019, p. 471),

[...] muito mais que instrumentalizar, os objetivos de ensino de LE na escola pública devem assentar-se na introdução à cultura diversa que emerge ao estudar-se uma língua outra, evocando noções relativas à alteridade e ao respeito mútuos.

Assim, torna-se cada vez mais relevante o conhecimento de línguas estrangeiras para uma participação plena dos indivíduos nos contextos social e no mundo do trabalho, uma vez que a globalização é uma realidade da contemporaneidade. Desse modo, vislumbrando a singular necessidade de se aprender uma língua estrangeira, há que se considerar, em especial, o ensino e a aprendizagem da LE voltado para o público dentro dos cursos técnicos da EPT.

O ensino de línguas estrangeiras, muitas vezes, é visto como um privilégio, acessível principalmente a estudantes de classes sociais mais altas, que têm acesso a escolas particulares ou cursinhos de idiomas. Isso cria uma barreira significativa para estudantes de cursos técnicos, que podem não ter os mesmos recursos ou oportunidades. A inclusão de um ensino de línguas efetivo e acessível na EPT é crucial para democratizar o acesso a essas habilidades. Savedra e Day (2015) sustentam que há séculos a educação em geral e, em especial, a de línguas estrangeiras têm características elitistas, sendo

[...] destinada à educação de nobres e famílias abastadas, a LE perpetuou-se em nosso imaginário (inclusive e principalmente, dos gestores) como um tipo de conhecimento destinado a alguns poucos privilegiados, ou seja, aos filhos de homens ricos ou nobres, que, para ter acesso à educação, precisavam inicialmente ler em latim e grego e, posteriormente, ler e escrever em francês ou alemão para dar prosseguimento aos seus estudos em terras europeias. Guardadas as devidas proporções, essa foi a herança que atravessou o século XX nas escolas brasileiras (Saviedra; Day, 2015, p. 562-563).

Para além de um ensino de LE desigual e do pouco (ou quase nenhum) acesso da classe trabalhadora a ele, percebe-se que no contexto capitalista o domínio de uma língua estrangeira é frequentemente associado a melhores oportunidades de emprego e ascensão social. Isso pode reforçar desigualdades existentes, já que aqueles sem acesso a um ensino de qualidade ficam em desvantagem competitiva, reforçando a ideia ultra-elitista de que aprender idiomas é destinado a poucos. Para Vale (2022, p. 5), compreender os mecanismos pedagógicos pelos quais a escola reproduz "a estrutura das relações de classe permite afirmar que a estrutura do espaço social [...] é produto de dois princípios fundamentais: o capital econômico e o capital cultural"

Embora tenhamos partido de algo mais geral: trabalho e linguagem e ensino de línguas estrangeiras, este estudo tem intenção, para além da reflexão sobre as relações entre trabalho (aqui entendido como atividade permanente e imanente da própria existência humana) e linguagem (atividade ontológica do ser social), de tratar das questões relacionadas ao ensino das línguas estrangeiras espanhol e inglês nos espaços educativos de ensino

profissional no Brasil (na EPT) e sua relação com o 'mundo do trabalho', a cultura e a ciência no âmbito da EPT.

Diante disso, objetivamos analisar, teoricamente, a função da linguagem e sua relação com o trabalho na formação profissional. Durante o levantamento dos referenciais sobre a temática do estudo, observamos uma escassez de pesquisas sobre as categorias aqui evocadas: trabalho, linguagem, Educação Profissional e ensino de espanhol e de inglês no Brasil.

Em consequência deste fato, vê-se, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a carência de materiais teóricos e metodológicos que discorram sobre estas categorias supracitadas, visando uma conexão com outras categorias humanas relacionadas.

Mundo do trabalho e competências linguísticas

As discussões em torno do conceito de trabalho perpassam por várias áreas do conhecimento e não há uma definição conclusiva a ser adotada como melhor, isso porque existe uma intencionalidade em adotar os conceitos necessários para construção destes documentos.

Para tanto, ao refletirmos sobre a constituição de sociedade e relações sociais, é possível observar que o trabalho está presente em vários momentos, pois está na base de toda sociedade, seja ela qual for e estabelecendo as formas de relações entre os indivíduos e entre as classes sociais, criando relações de poder e propriedade, e determinando, assim, o ritmo do cotidiano do trabalhador e da própria sociedade.

Considerando o contexto histórico, para muitos autores, o trabalho pode ser visto como elemento estrutural nas distintas formações sociais. Ele assume significados diversos e formas diferentes de organização e materialidade e ocupa um lugar central na vida das pessoas, influenciando todo complexo social. Desta forma, Oliveira, Santos e Cruz (2007, p. 3), sustentam que o trabalho constitui-se um importante, se não o principal determinante da formação das sociedades, sendo o meio através do qual o homem constrói o seu ambiente e a si mesmo de acordo com as reais condições que dispõe.

Com isso, a temática do trabalho pode ser entendida, discutida e atestada sob a ótica de diversas ciências, disciplinas e autores, os quais apontam sobre sua complexidade conclusiva e, para tanto, a forma como o indivíduo se relaciona com o seu trabalho faz com que este ganhe significados diferentes, e que mesmo exercendo funções semelhantes nenhum homem trabalha da mesma forma, e sim, apropria-se do trabalho de maneira diferente e sustenta essa diferença pela forma como convive em seu meio social, com a sua cultura e época histórica.

Dias (2009, p. 33) advoga quanto à complexidade de significado único da categoria trabalho, a saber:

[...] o trabalho significa uma experiência humana complexa e não encerra um significado comum ou universal. É necessário aprofundar na análise do conceito a partir do grupo social, inserido no seu contexto - historicidade e experiências, que ao mesmo tempo se constituem em transformações de sentido.

Dessa forma, entende-se que nesse processo, o indivíduo se realiza e se mostra engajado como ser humano. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Era o aprender fazendo, trabalhando. Lidando com a natureza e relacionando-se uns com os outros e o meio ao qual pertenciam (Saviani, 2007).

Sendo assim, cabe a nós recorrermos a efetivação do trabalho – concreto – a sua natureza subjetiva uma vez que no desenvolver da ação laboral o indivíduo pode se realizar e se mostrar orgulhoso do seu trabalho e, assim posto, o trabalho tem a potencialidade de permitir ao homem expressar as suas forças essenciais e se construir como um ser autenticamente humano (Tonet; Nascimento, 2009).

Desse modo, é possível denominar que o trabalho é historicamente determinado e, portanto, não conatural e o trabalho concreto assumiu vieses contraditórios em função de uma opressão e exploração do trabalhador o qual se constituiu como uma divisão social do trabalho e, em particular, do modo de produção capitalista. Sobre isto, Paniago (2007) adverte que o comando do capital sobre o trabalho exerce uma subversão da relação sujeito-objeto, isto devido à dominação sobre o trabalho alienado, retirando do trabalhador o poder de decisão e alterando as concepções e as necessidades humanas por suas diretrizes de autovalorização.

Portanto, o trabalhador pode incorrer em se tornar um objeto manipulável pelo capital e uma parte subordinada, ou seja, passa de sujeito real da produção – atuante e crítico-reflexivo – em um objeto manipulável do capital, sendo objetificado ou coisificado no processo. Assim, os sentidos e significados do trabalho na

experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação (Frigotto, 2009).

Para tanto, é preciso entender que as novas configurações sociais que vão se impondo atualmente geram novas perspectivas em relação à escola e ocasionam intensas exigências nos sistemas educacionais.

Nesse contexto, o que parece ser evidente é que há uma influência do modo de produção capitalista no bojo das mudanças de todos os níveis de ensino, e essas transformações podem incidir nesse cenário laboral e nas relações imbricadas entre trabalho e linguagem. Rodrigues, Cavalcante e Maldaner (2020, p. 79) destacam que

[...] a linguagem é uma atividade ontológica do ser social, e é conveniente aproximá-la, associá-la a de trabalho, uma vez que a linguagem propicia aos indivíduos participação social, pois é por meio dela que eles se comunicam, obtêm informações, expressam seus pontos de vista, interagem com os seus semelhantes e difundem a produção de seus conhecimentos ao longo da história.

Com isso, vemos que o mercado sobrepõe a produção do intelecto e se beneficia com as transformações sociais que ocorrem, o que, segundo Medeiros (2016), é o resultado desse cenário e as soluções oferecidas numa perspectiva empresarial que tendem a amalgamar a reestruturação do sistema educacional às demandas específicas de treinamento da indústria e do comércio, onde há um esquema proposto com a estreita relação para o trabalho, com

vistas apenas ao mercado, sobre o qual é preciso repensar essas características.

Assim, observamos que o trabalho de Rivadavia Porto Cavalcante, Jair José Maldaner e Jandecir Pereira Rodrigues, através de um estudo ancorado em concepções marxistas, faz uma reflexão sobre a categoria trabalho e linguagem a partir de uma base ontológica para desenvolvimento do homem e pautado em uma educação profissional e tecnológica cuja relevância está na formação humana omnilateral. Para os autores, a linguagem é ferramenta para a interação e a participação social, sendo seus elementos constitutivos - código, cultura, gênero e discurso - importantes para as relações interpessoais e atuação no mundo do trabalho.

Percurso Metodológico

Este estudo adota a revisão narrativa de literatura como metodologia, com o objetivo de explorar e analisar a relação entre trabalho, linguagem, ensino de línguas estrangeiras e educação profissional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. A revisão narrativa, conforme Mattos (2015), permite abordar temáticas de forma ampla, com uma integração de diversas fontes e perspectivas, o que é apropriado para um primeiro contato com o objeto de estudo e para suscitar discussões teóricas (Flor *et al.*, 2022; Ribeiro, 2014). Este enfoque se justifica pela necessidade de mapear o estado da arte sobre as categorias investigadas, com uma consideração em relação à escassez de estudos específicos

que articulam trabalho, linguagem e ensino de línguas estrangeiras na EPT.

O processo metodológico foi desenvolvido nas seguintes etapas:

1. Definição da questão norteadora: a questão central foi formulada: Como se relacionam o trabalho, a linguagem e o ensino de línguas estrangeiras na formação profissional dentro do contexto da EPT no Brasil? Esta pergunta orientou a busca e a seleção da literatura.

2. Critérios de seleção de fontes: Os trabalhos priorizados foram trabalhos acadêmicos (artigos, livros, dissertações, teses e anais de congressos) publicados entre 2015 e 2023, considerando o marco temporal da Lei nº 11.161/2005, que impulsionou o ensino do espanhol, e a relevância de publicações recentes para captar transformações na EPT. As fontes deveriam abordar pelo menos uma das categorias-chave: linguagem, educação profissional ou ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol). Além disso, foram incluídos textos seminais anteriores a 2015, como os de Saviani (2007) e Frigoto (2009), pela sua relevância teórica.

3. Busca de literatura: a pesquisa foi realizada a partir da análise bibliográfica dos trabalhos científicos extraídos na plataforma *OasisBr* (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Dessa forma, inserimos, neste texto, a descrição dos achados localizados na plataforma *OasisBR* e já categorizados, apresentando os quantitativos de produção e destacando as que se aproximam do objeto investigado, o caminho percorrido durante o levantamento e as contribuições dos materiais mapeados a partir dos estudos acerca da temática levantada. Usamos como

descritores de busca: "trabalho"; "linguagem"; "educação profissional", "ensino de línguas estrangeiras", "ensino de espanhol" e "ensino de inglês", com critérios de inclusão: 1) pesquisas no Brasil e 2) recorte temporal de 5 a 10 anos. E como exclusão: 1) tese, mesmo ampliando o recorte temporal, não foram encontrados trabalhos que contemplassem o objeto de estudo ou questão da pesquisa.

4. Análise e integração das fontes: as fontes selecionadas foram analisadas qualitativamente, identificando conceitos, argumentos e lacunas na literatura. A revisão foi estruturada em torno de três eixos temáticos: (a) a relação ontológica entre trabalho e linguagem, (b) o papel das línguas estrangeiras na formação profissional e (c) as desigualdades e o elitismo no acesso ao aprendizado de idiomas. Essa análise foi enriquecida pelas experiências docentes das duas professoras autoras, que, como professoras no âmbito da EPT, contribuíram com reflexões sobre as práticas pedagógicas e os desafios no ensino de línguas estrangeiras.

5. Síntese e discussão: os achados da literatura foram integrados para responder à questão norteadora, destacando a necessidade de um ensino de línguas estrangeiras mais acessível e inclusivo na EPT, bem como a importância de novas pesquisas que abordem as categorias estudadas.

Essa metodologia permitiu construir um panorama teórico robusto, embora se reconheça como limitação a escassez de estudos específicos sobre a interseção entre trabalho, linguagem e ensino de línguas na EPT, o que reforça a relevância deste estudo como ponto de partida para futuras pesquisas. A combinação da

revisão narrativa proporcionou uma perspectiva crítica e contextualizada, alinhada aos objetivos de formação integral da EPT.

Línguas estrangeiras na EPT:

Língua espanhola

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, nas escolas técnicas, carece de precisão datada que demarca seu início. Sabe-se que tem suas raízes nas primeiras décadas do século XX, porém, ainda assim, é perigoso delimitar a primeira instituição a implementar o idioma espanhol nos cursos técnicos, o que faz com que o pesquisador tenha dificuldade em ter acesso aos dados históricos (Silva Junior, 2020).

No entanto, o que é sabido é que na década de 90, com a assinatura do Tratado de Assunção (1991) que instituiu o Mercosul, o ensino do espanhol ganhou um impulso significativo. Isso se deve ao fato de que o Brasil, cercado por países hispanofalantes, reconheceu a importância estratégica do espanhol para as relações comerciais e culturais dentro do bloco econômico. De acordo com Silva Junior (2020), três são os prováveis períodos dessa inserção, a saber:

(1) a partir de 1991 com a aprovação e começo das ações políticas do Mercado Comum do Sul (Mercosul); (2) nos anos de 2000 com a incorporação dos cursos técnicos de turismo e de humanas, e, por último, (3) entre 2005 e 2010 com a aprovação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, conhecida como Lei do espanhol, que demandou sua inserção obrigatória nas escolas de ensino médio durante esse intervalo de tempo (Silva Junior, 2020, p. 3).

Como vemos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabeleceu a base legal para a organização da educação nacional, incluindo a educação profissional e tecnológica. Ainda que não especificasse o ensino de espanhol, abriu caminho para a diversificação curricular, permitindo que as escolas incluíssem línguas estrangeiras de acordo com suas necessidades e contextos.

Todavia, o grande marco para o ensino de espanhol veio com a Lei nº 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol nas escolas de ensino médio, permitindo aos alunos a escolha entre o espanhol e o inglês. Essa lei refletiu o reconhecimento da importância do espanhol não apenas para a integração regional, mas também como uma competência valiosa no mercado de trabalho, especialmente em áreas fronteiriças e para profissionais envolvidos em atividades de comércio exterior, turismo e tecnologia.

Língua inglesa

A Língua Inglesa (LI) é um dos idiomas mais falados do mundo e está presente no currículo escolar brasileiro como disciplina obrigatória para o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio (Brasil, 1996; Brasil, 2018), sendo seu conhecimento de relevância para a formação dos estudantes, indo além de uma mera disciplina curricular.

Na EPT, por exemplo, o ensino de LI possibilita a ampliação das perspectivas educacionais e culturais, maiores oportunidades de atuação no mundo do trabalho, acesso a informações e

produções científicas, além de possibilidades de intercâmbio cultural com outras pessoas. Dessa forma, o ensino de LI proporciona ao estudante não só se destacar no campo profissional, mas também se engajar em uma formação integral que os prepare para lidar com os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais conectado e globalizado.

Assim, no contexto da formação proporcionada pelo IFRN, o ensino de LI assume grande relevância no desenvolvimento dos indivíduos, tanto para o campo pessoal quanto principalmente para o mundo do trabalho (Aranha; Souza, 2018), pois

[...] a conjuntura social, política, econômica e cultural do Brasil não só exige que a sala de aula seja um ambiente de questionamento e reflexão, mas também que dela nasçam agentes transformadores de uma realidade que possa ser mais justa e igualitária para todos e todas (Giesel, 2012, p. 101).

Na EPT do IFRN, a LI é ministrada em três anos consecutivos, perfazendo o total de 396 horas-aula. Os conteúdos englobam conceitos básicos e intermediários de estruturas linguísticas, compreensão auditiva e práticas orais, leitura e interpretação de textos com temáticas de importância regional e global, transculturalidade, temas do mundo do trabalho, entre outros necessários à formação dos estudantes (IFRN, 2013).

Apesar da relação indissociável entre formação e trabalho, o objetivo do IFRN não é “[...] formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso” (Pacheco, 2011, p. 11) e, isto quer dizer que para esse atual

mundo do trabalho, o conhecimento de línguas estrangeiras é de fundamental importância.

Segundo Souza (2016), esse ensino de línguas estrangeiras na EPT tem se dado por meio da abordagem para fins específicos, atualmente chamada de Línguas para Fins específicos (LinFe). Essa abordagem surge no Brasil no final dos anos 70 disseminada pela professora Maria Antonieta Alba Celani. Inicialmente, a abordagem centrava-se na leitura e tradução, em especial no contexto universitário, onde a leitura se configura como primordial. Daí surge a concepção equivocada de que a abordagem para fins específicos e/ou instrumentais está relacionada apenas à leitura, negligenciando o desenvolvimento das outras habilidades da língua. Na LinFe, mais de uma habilidade pode ser trabalhada em sala de aula, a depender do plano de curso e conteúdos programáticos, dos objetivos da disciplina e das propostas pedagógicas (Rossini; Belmonte, 2015).

Considerações finais

Durante a elaboração deste trabalho, alguns questionamentos foram sendo feitos e, neste processo é importante compreendermos que é preciso ter certeza do que estamos buscando, mediante a questão de pesquisa elaborada, neste artigo, o ensino de línguas estrangeiras na educação profissional e tecnológica e as relações entre linguagem e trabalho e suas relações histórico e social.

Este estudo trouxe achados importantes, que nos fez perceber que, embora em campus de estudos distintos, linguagem

e trabalho podem sim se relacionar, mas também mostrou um panorama preocupante com a ausência de um quantitativo maior de trabalhos que possam englobar estas duas áreas de conhecimento: ensino de línguas e educação profissional.

Ainda, é necessária a reflexão sobre propostas curriculares/ensino de línguas estrangeiras que se adequem às novas demandas, englobando habilidades de compreensão e produção, tanto na modalidade escrita quanto oral, além da inclusão e uso das tecnologias digitais e, visando a formação integral do educando, articulando as dimensões científica, tecnológica e cultural (Souza, 2016).

Consideramos, portanto, que apesar do número elevado de produções, as inter-relações entre ensino de inglês, EPT e mundo do trabalho ainda carecem de mais pesquisas. Acrescentamos, ainda, a necessidade de futuras reflexões acerca da ressignificação da abordagem instrumental (LinFE), afastando-a do conceito de leitura de textos específicos em inglês.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **REVERTE**, v.6, 2008. Disponível em: <http://reverte.fatecid.com.br/index.php/revista/article/view/23/27>. Acesso em: 3 jan. 2017.

ARANHA, S. D. G.; SOUZA, F. M., eds. Práticas de ensino e tecnologias digitais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018, 417 p. **Ensino e aprendizagem collection**, vol. 3. ISBN: 978-85-78795-26-9.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 22 out. 2024.

BRASIL. 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, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. **Revista Investigações**, Recife, v. 32, n. 2, p. 456-478, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241740>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Manual de orientação: pendências comuns em protocolos de ciências humanas e sociais no sistema CEP/CONEP. Resolução CNS nº 510 de 2016**. 1. ed. Brasília: CHS, out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-conselho/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/publicacoes/manual-de-orientacao-pendencias-comuns-em-protocolos-de-ciencias-humanas-e-sociais-no-sistema-cep-conep-de-2023.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

DIAS, M. S. L. **Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários**. 2009. [Tese de doutorado] – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2009.

FLOR, T. O.; GONÇALVES, A. J. S.; VINHOLI JÚNIOR, A. J.; TRAJANO, V. S. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, p. 1–20, 2022.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

GIESEL, C. C. M. Uma abordagem sociointeracionista humanizadora para o ensino de línguas estrangeiras: gênero na sala de aula. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 101-120.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Multimídia na forma Integrada, presencial. Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design**. Projeto aprovado pela Deliberação nº 86/2013-CONSEPEX/IFRN, de 29 nov. 2013. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/762/Tecnico_em_Multimidia_2012.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

MATTOS, P. C. **Tipos de Revisão de Literatura**. 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MEDEIROS, D. L. M. **Políticas de formação inicial de professores com vistas à educação profissional**: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT, 2016.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; Gomes, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

OLIVEIRA, H. C.; SANTOS, J. S. P.; CRUZ, E. F. C. O Mundo do Trabalho: Concepções e Historicidade. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas. **III Jornada Internacional De Políticas Públicas**. Questão social e desenvolvimento no século XXI, São Luís, Maranhão, 2007.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PANIAGO, M. C. S. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 15, n. 3, p. 671–682, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82390/2/110198.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2025.

RODRIGUES, J. P.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J. O trabalho e a linguagem na constituição do ser humano. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. Especial, p. 77–101, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/635>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Orgs.) **Perspectivas em línguas para fins específicos**: festschrift para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SAVEDRA, G. M. M.; DAY, N. K. O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, julho 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282458274_O_ensino_de_Linguas_Estrangeiras_no_Brasil_questoes_de_ordem_politico-linguisticas. Acesso em 10 mar. 2025.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l], v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. revisada e atualizada. São Paulo/SP: Cortez, 2016, p. 225-270.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Reflexões sobre o ensino de espanhol na educação profissional e tecnológica. **e-escrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. 11, n. 1, p. 311-326, jan./jun. 2020.

SILVA, J. M.; BRAGA, J. Os sentidos do trabalho: uma análise circunscrita ao trabalho dos docentes de duas instituições de ensino superior em Salvador. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira-BA, v. 7, n. 1, p. 46-59, jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.ufba.br/index.php/formadores>. Acesso em 17 nov. 2024.

SOUZA, C. F. A língua inglesa nos institutos federais: reflexões oportunas. In: Seminário de formação de professores e ensino de língua inglesa, 3., 2015, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos [...]**. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2016. p. 51-63.

TONET, I.; NASCIMENTO, A. A Centralidade do trabalho. *In*: TONET, I.; Nascimento, A. (Org.). **Descaminho da esquerda**. São Paulo: Alfa-omega, 2009.

VALLE, I. R. **A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional**, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hMZqk7tS7JMvRcTt3nhK47y/>. Acesso em 11 mar. 2025.



CAPÍTULO IV

Ensino de Espanhol como língua
estrangeira no PROEJA

Damião Paulo da Silva Filho

b

A

Ensino de Espanhol como língua estrangeira no PROEJA

Damião Paulo da Silva Filho

Introdução

A experiência na docência em turmas do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, impulsionou-nos a uma reflexão sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) para esse público específico. Durante o processo de ensino/aprendizagem conseguimos detectar algumas dificuldades apresentadas pelos alunos, no intuito de sanar tais dificuldades, lançamos mão das estratégias e aportes que ora exibimos.

Antes de continuarmos discorrendo sobre nossa experiência com o texto jornalístico no ensino de espanhol LE no PROEJA, cremos ser importante entendermos o *background* da criação e implementação desse programa, a relevância da educação profissional e o lugar do aprendizado de língua estrangeira – espanhol – no processo educacional.

Um breve histórico da educação profissional e Educação de Jovens e Adultos

A Constituição Federal, em seu artigo 205, declara que a educação “é direito de todos e dever do estado e da família”. O espaço onde família e Estado atuam juntos para a consolidação do processo educacional é a escola. O artigo acima prevê ainda que a educação vise o “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse aspecto legal, encontramos o embrião de uma educação ampla, integral, que alia o desenvolvimento da cidadania com a qualificação profissional, prepara para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que trabalha a ética e a interação com a sociedade.

O Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, criou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), visando ofertar educação profissional técnica de nível médio àqueles que por motivos variados estão em situação de exclusão e, por isso, não mais se enquadram no ensino regular. De acordo com Henrique e Moura (2012, p. 116), o PROEJA surge:

[...] com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, e, a segunda, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos.

É necessário trazer à memória que a educação de jovens e adultos no Brasil foi historicamente marcada por "iniciativas individuais ou de grupos isolados, acarretando descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis políticas públicas pontuais e descontinuadas" (*Ibidem*, p. 115). A situação de exclusão e descaso experimentada pelos alunos da EJA tornaram-se dificultadores percebidos no processo de ensino/aprendizagem. Ademais, a "situação de vida irregular do público da EJA continua dificultando o sucesso de projetos educativos inclusivos, especialmente quando esses projetos tentam adaptar o estudante da EJA a uma escola de ensino regular" (Ventura; Cavalcanti, 2012, p. 141). Assim, é preciso que no processo educacional desse público-alvo específico, suas dificuldades típicas sejam levadas em consideração na construção de uma proposta de ensino.

Visando uma política que atacasse a pontualidade e descontinuidade das políticas públicas que historicamente regeram a Educação de Jovens e Adultos, surgiu o Decreto n° 5.478, de 24/06/2005, como uma proposta mais ampla e permanente e ainda acrescida da educação profissional de nível técnico. Henrique e Moura apontam que o currículo do PROEJA foi criado visando integrar "o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos" (2012, p. 120). Isto é, atender aqueles que estão em uma situação de exclusão do ensino regular e prover capacitação profissional, oportunizando inserção social e uma melhor qualidade de vida.

Por outro lado, mesmo sendo um público-alvo específico, com necessidades específicas, os princípios que regem e que primam por uma educação profissional ampla e de qualidade, que

não se resumem ao aprendizado da técnica, também devem ser aplicados a programas como o PROEJA, dentro das instituições promotoras dessa modalidade de ensino. A educação profissional oferecida por instituições de ensino integrado, tais como os Institutos Federais¹, vai muito além de preparar os educandos, visando atender os preceitos do mercado de trabalho. No seu Projeto Político Pedagógico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, assume:

[...] a necessidade de implementar um processo educativo que desvele práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a omnilateralidade humana, as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas (PPP/IFRN, 2013, p.48).

As práticas mediadoras e emancipatórias no processo educativo visam a uma maior autonomia na aprendizagem. Sem prescindir do rigor científico, a formação deve ser omnilateral, isto é, deve abranger outras áreas ou dimensões, desenvolvendo expressões da cultura, língua, arte entre outras manifestações humanas. Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento humano deve resultar em transformação social. As ações da Escola que visam promover o amplo desenvolvimento, humano e profissional dos seus educandos precisam converter a formação do aluno, de algum modo, em benefícios para a comunidade circundante, resultando em transformação da sociedade. Os frutos desse trabalho de formação ampla deveriam, necessariamente, ser colhidos pela comunidade. Ao tratar de concepção de sociedade,

¹ Instituídos pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

mais uma vez, o Projeto Político Pedagógico/IFRN (2013, p. 39) declara ainda: “[...] como uma instituição que desempenha um papel social relevante, as práticas pedagógicas no IFRN devem assegurar processos de ensino e de aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando a transformação nas práticas educativas e na realidade social.”

Nessa intenção de beneficiar a comunidade na qual a escola está inserida, o aprendizado de um idioma estrangeiro se faz necessário, tendo em vista a integração com um mundo cada vez mais globalizado e o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) que muito contribuem para tal interação. O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira reflete, ainda que inconscientemente, os valores do grupo social ou étnico que permeiam a escola. São esses valores que contribuem para determinar quais línguas ensinar (Almeida Filho, 2007).

A Educação Profissional no IFRN e o ensino de línguas no proeja

As discussões desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) evidenciam que o PROEJA deve ser compreendido como uma política pública que busca não apenas a reintegração dos sujeitos jovens e adultos à escola, mas sobretudo a sua emancipação por meio de uma formação integral. Nesse sentido, Moura (2016) destaca que a integração entre educação básica e profissional precisa ser pensada como estratégia para superar a histórica dualidade entre formação para o trabalho e formação para a cidadania.

Os documentos que regem os Institutos Federais reforçam que a educação profissional ofertada deve contemplar a *omnilateralidade*, isto é, uma formação que articule ciência, técnica, cultura, arte e linguagem, assegurando aos educandos condições de participar criticamente da vida social. Tal perspectiva vai ao encontro da integração curricular no PROEJA, que deve se orientar por uma pedagogia que reconheça os saberes dos sujeitos e construa pontes com os conhecimentos científicos e tecnológicos.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, particularmente o espanhol, essa concepção integradora aponta para a necessidade de ir além da simples aprendizagem instrumental. O ensino de língua estrangeira no PROEJA deve ser pensado como prática social que contribui para ampliar o letramento dos educandos e, ao mesmo tempo, criar condições para que exerçam sua cidadania em um mundo globalizado – promovendo *autonomia* e *empoderamento* para lidar com o mundo contemporâneo (Vasconcelos, 2015). Nesse sentido, a língua espanhola torna-se ferramenta de inclusão, permitindo tanto o acesso a bens culturais quanto a oportunidades de inserção socioprofissional em contextos ampliados. Para tal é necessário olhar com cuidado para as demandas do público do PROEJA. De acordo com Santos (2014, p. 14):

Um dado importante já que muitos informaram que os principais motivos [das dificuldades] são a didática do professor e o material didático. Esse último, uma grande preocupação para nós, pois os cursos de PROEJA não adotam material específico e a elaboração de materiais para suas aulas fica sob a responsabilidade de cada professor.

As reflexões produzidas no PPGEPI/IFRN reforçam a pertinência de experiências pedagógicas que, como no estudo proposto neste trabalho, utilizam o texto jornalístico em língua estrangeira como estratégia de letramento e de formação crítica, em consonância com os princípios de emancipação e transformação social presentes no PROEJA.

Espanhol como língua estrangeira na escola

José Fogaça (*apud* Fernández, 2005, p. 19) aborda fatores que corroboraram para a expansão do ensino da língua espanhola no Brasil, nos últimos anos.

Es útil recordar que el proceso de globalización de la economía, que caracteriza al mundo contemporáneo, está exigiendo de los países la adopción de medidas que favorezcan su inserción, de forma positiva, en el contexto internacional. En América Latina, el Acuerdo de Constitución de un Mercado Común del Sur - Mercosur - marca un comienzo que anima a la integración de los países, con el objetivo de conjugar los esfuerzos y de conquistar un espacio promisorio en el nuevo escenario económico internacional. El éxito del Mercosur, no obstante, requiere un esfuerzo progresivo para hacer posible una mayor cercanía y entendimiento entre los países miembros. En este sentido, el dominio de un idioma común es de fundamental importancia.

A globalização da economia e a interação entre os países da América do Sul provavelmente levaram o Brasil em direção a esse idioma comum, o espanhol. O aprendizado da língua espanhola para nós brasileiros é de suma importância tendo vista motivos, como os

já abordados anteriormente, e ainda, os destacados por Sedycias (2005, p. 39):

Todos os países que fazem fronteira com o Brasil têm o espanhol como língua oficial, com exceção apenas da Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Isso é importante não somente do ponto de vista econômico e social (e.g., Mercosul) como também cultural e até pessoal, já que compartilhamos culturas muito similares.

A nossa posição geográfica e, ademais, a proximidade e parentesco que línguas portuguesa e espanhola possuem tornam patente a necessidade que temos de aprendizado do espanhol.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) institui a oferta de uma língua estrangeira em caráter obrigatório, e, de uma segunda língua em caráter optativo. Mas foi apenas com a promulgação da lei 11.161/05² que a oferta de ensino da língua espanhola nas escolas de ensino médio se tornou obrigatória, em todo o território nacional. O que nos pareceu bastante razoável, pois estamos então inseridos nesse ambiente hispano-falante e o ensino da língua espanhola é uma necessidade real. Todavia a questão com a qual nos deparamos é: Qual deve ser nossa postura diante da tarefa de ensinar o espanhol como língua estrangeira? Conforme Almeida Filho (2007, p. 12), uma "nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para* e *na* comunicação sem se restringir apenas ao 'domínio' de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema" [grifo do autor]. É a apresentação da língua no seu uso concreto, em situações do cotidiano, que tornará interessante a abordagem comunicativa do ensino de

² Esta Lei foi tornada sem efeito no governo de Michel Temer.

idioma e tornará mais motivador o ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Façamos neste momento uma breve revisão dos métodos e abordagens no ensino de idiomas.

Métodos e enfoques

A partir do século XIX, segundo Richards e Rodgers (2001), começou a surgir métodos de ensino de idiomas por motivos variados. Os conflitos mundiais, comércio e a interação entre os países impulsionaram o aparecimento de tais métodos. No entanto, com a evolução das teorias de ensino/aprendizagem eles foram evoluindo em seus enfoques e objetivos. A partir de métodos como "Método Tradicional", que tinha como objetivo geral conhecer a gramática e fazer traduções. Passando pelo "Método Direto" que se baseava na aprendizagem das crianças, por isso era necessário que o professor fosse nativo – durante as aulas eram proibidas as traduções, somente se podia falar na língua meta. Evoluiu-se até o "Método Audiolingual" o qual era baseado em uma concepção de língua, o estruturalismo, e de aprendizagem, o condicionamento operante.

Continuando no desenvolvimento dos métodos de ensino/aprendizagem, chegamos então ao Método Comunicativo que surgiu tendo em vista dois pontos principais. Primeiro: o ensino de uma língua deve dar ênfase no uso da língua e não no conhecimento linguístico. Segundo: a aprendizagem se torna mais eficaz quando se coloca em destaque o uso da língua em situações reais. Este método parece fazer com que o aluno mais rapidamente desenvolva a destreza da fala. O papel do aluno nesse método é

ativo em seu processo de aprendizagem, dando-lhe, assim, mais autonomia. O papel do professor é ser um facilitador da aprendizagem e estimular a cooperação dos alunos (Richards; Rodgers, 2001).

É preciso, portanto, buscar um método de ensino/aprendizagem que considere que o ensino de uma língua deva dar ênfase no uso da língua e não apenas no conhecimento linguístico. Ademais, é necessário enfatizar que a aprendizagem se torna mais eficaz quando se coloca em destaque o uso da língua em situações reais.

Devido a sua natureza, a atividade docente passa por constantes reconstruções, impulsionada pela dialética ensinar/aprender. E quando tratamos com um público específico, exposto a inibidores que prejudicam o desenvolvimento educacional, tais como os alunos de EJA, será necessária, com muito mais rigor, uma autoavaliação e reconstrução de práticas e estratégias que favoreçam e estimulem a aprendizagem.

PROEJA e língua espanhola

Abordamos, então, apoiados em nossa vivência docente, as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do PROEJA no processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola. Gostaríamos de citar Ventura e Cavalcanti (2012, p. 144) que em sua investigação diagnosticou que a "falta de domínio das competências básica de leitura, escrita e da Matemática, constatadas pelos professores, pode ter sido um dos fatores para insucesso nas demais disciplinas apontadas pelos estudantes". Nós, igualmente,

percebemos que a falta de domínio da competência leitora na língua materna dificultou a aquisição da língua estrangeira. Portanto, em nosso trabalho, propusemos uma alternativa, mirando transpor essa dificuldade. O questionamento que nos norteou foi: como motivar os alunos de EJA a desenvolverem a competência leitora em língua estrangeira espanhol? Quais as ferramentas poderiam ser utilizadas para construção de uma metodologia que favorecessem o aprendizado? Como adaptar a proposta metodológica aos documentos vigentes que regem a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional? Tais questionamentos são importantes devido a que, como declaram as autoras supracitadas: "O paradigma da inclusão escolar determina que a escola é que tem de se adaptar ao estudante com necessidades especiais. E o estudante da EJA é um estudante com necessidades especiais." (2012, p. 141).

A "interação verbal é a realidade fundamental da linguagem", postulou Bakhtin (*apud* Morato, 2007, p. 316); é através da linguagem que um sujeito efetivamente interage com uma determinada sociedade. Concorda com esse pensamento, o que diz Martelotta (2009, p. 19) quando aponta que a "língua é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade". Na interação com a própria comunidade e/ou principalmente no intercâmbio com sociedades de outras culturas e línguas, o conhecimento da própria língua e de um idioma estrangeiro exerce papel fundamental para que essa interação possa lograr êxito. Segundo Martinez (2009, p. 24) as "línguas têm papéis, estatutos, valores, como as moedas". O domínio de uma ou mais línguas pode "enriquecer" ou, dito de outra forma, pode dar mais autonomia ao indivíduo nas relações socioculturais.

Nosso trabalho com os alunos visou a facilitação da aprendizagem mediante o uso do texto no ensino de ELE. Obviamente, o texto para nós servirá "de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos" (Geraldi, 2006, p. 64). O que entendemos por texto pode ser descrito pelo que diz Bronckart (*apud* Matos, 2007, p. 46):

A noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal [...] cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido.

Essa interdependência com as propriedades do contexto despertou nosso interesse. Na leitura, por exemplo, podemos considerar "como determinado gênero se insere na sua cultura de origem e que diferenças pode conter em relação à cultura do seu leitor" (Junger, 2009, p. 27). Assim, ao ter contato com o texto em língua estrangeira contactamos não apenas o idioma, mas as condições de produção que o envolve.

Pudemos perceber o que há de diferente e o que há em comum com a nossa própria cultura. Essa "troca" estimula a aprendizagem de um novo idioma. O processo de leitura "trata de dar sentido à linguagem escrita e não a de decodificar a palavra impressa" (Fernández, 2005, p. 110). Dar sentido àquilo que se lê possibilita aos aprendizes utilizarem todo seu conhecimento de mundo, o que os torna sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

O jornal na sala de língua espanhola

Nosso objetivo era utilizar o texto nas atividades de ensino de espanhol, mas quais textos usaríamos? De onde extrairíamos os materiais? Richards e Rodgers (2001, p. 83) postularam "el uso de materiales [...] auténticos de carácter lingüístico, como señales, revistas, anuncios y periódicos". Destes, destacamos os periódicos, pois a linguagem jornalística que tem como objetivo alcançar um largo público "oferece hoje uma espécie de [...] língua de base" (Faria, 2003, p. 12), e isso tanto para o ensino de língua materna como de língua estrangeira. O público eclético a que se destinam os jornais torna a sua leitura em sala de aula muito produtiva. Primeiro pelos temas que são atuais e despertam o interesse dos alunos; segundo pelo próprio código linguístico utilizado.

Optamos pelo texto jornalístico, visto que, entre outras coisas, ler "não é um ato mecânico, mas implica, além de um conhecimento do código, uma experiência anterior, intuições e expectativa", como nos explica Martinez (2009, p. 87). A leitura é ainda de acordo com Geraldi (2006, p. 91) um "processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto". É baseado em uma concepção da "linguagem como instrumento de interação social" (Cunha, 2009), que buscamos no texto uma maior autonomia no desenvolvimento da competência leitora. E nos interessamos especificamente pelo texto jornalístico, pois este, entre outros, "são frequentemente percebidos como mais motivadores, mais capazes de fazer nascer a expressão pessoal e a autonomia" (Bérard *apud* Martinez, 2009, p. 71).

Acreditamos que o texto de jornal no ensino de língua estrangeira contribui para uma educação mais emancipadora.

Entendemos a educação emancipadora como "um processo de ampliação e de desenvolvimento humano". E que deve se "encaminhar para o exercício de uma identidade crítica e emancipada, calcada nas ideias de liberdade e de autonomia" (PPP/IFRN, 2013, p. 48). Consideramos oportuno reforçar esse conceito de educação com o que diz Craidy (2010, p. 37):

[...] a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar-se, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio.

Visando provocar uma maior criticidade nos alunos optamos por trabalhar com a modalidade escrita da língua. Todavia, não queremos dizer que, ao focarmos os textos escritos, que prescindiremos do desenvolvimento da oralidade, pois, é importante reforçar, que poderemos usar o texto como pretexto para a produção de textos orais ou escritos (Geraldi, 2006).

Um dos papéis do professor consiste em estabelecer laços entre a escola e a sociedade. Levar jornais para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola (Faria, 2003). É importante destacar que o uso do texto jornalístico em sala de aula de ELE não visa somente o aprendizado da língua através de estratégias de leitura e produção de textos, mas também gerar leitores mais críticos. É oportuno notar que a verdade dos jornais é "sempre uma verdade relativa, porque permeada pela ideologia ou pelos interesses específicos de seus proprietários" (Faria, 2003, p. 13). É o

chamado "mito da imparcialidade", já que falamos de uma posição ideológica, e isso pôde ser explorado na sala de aula.

Até aqui delimitamos a língua, a modalidade da língua e o gênero textual a serem trabalhos. Agora estamos diante de um desafio, o acesso a jornais em ELE.

As TIC's e o ensino/aprendizagem de idiomas

Diante desse desafio – como trazer jornais em língua estrangeira para a sala de aula – voltamo-nos para as novas tecnologias de informação e comunicação. Segundo nos informa Junger (2009, p. 32), “[...] a internet traz uma possibilidade de acesso sem precedentes a fontes variadas de informação e discurso dos povos da língua alvo”. O leitor através do uso das novas tecnologias tem “maior liberdade para definir seu trajeto de leitura, acentuando um processo leitor mais fragmentado e não linear” (Pinheiro *apud* Junger, 2009, p. 30). A internet nos dá uma infinidade de possibilidades para trabalharmos com textos autênticos e atuais em língua estrangeira. Fernández (2005, p. 111) expõe na seguinte maneira:

Do meu ponto de vista, o que falta é justamente uma familiaridade maior dos professores de espanhol com textos autênticos: de publicidade, de prosa e poesia espanhola e hispano-americana, de jornais; para que se alcance um desempenho de bom nível nas salas de aula.

Através das novas tecnologias temos acesso em tempo real aos jornais que de outra sorte teríamos de trabalhar com impressos que já teriam notícias defasadas o que poderia tornar a atividade de

ensino/aprendizagem enfadonha. Os laboratórios de informática, dos quais dispúnhamos em nossa instituição de ensino, proporcionaram-nos materializar nossa proposta pedagógica.

A experiência com o texto do jornal no ensino de espanhol para o PROEJA

O jornal na sala de aula sugere atividades de leitura e escrita. Como o texto jornalístico tem o objetivo de "alcançar um largo público e lhe fornecer informações objetivas" (Faria, p. 11, 2007), a linguagem utilizada no jornal é bem mais pragmática do que a encontrada em textos literários. Estando então mais próxima do uso linguístico real e, portanto, sendo capaz de suscitar conhecimento e reflexões no aprendiz (Bérard *apud* Martinez, 2009). Assim, o primeiro motivo para utilizar o texto jornalístico no ensino de espanhol é o fato de sua linguagem ser mais acessível e estimulante ao estudante iniciante.

Ao elaborarmos materiais para as aulas a partir de textos é ideal que usemos textos autênticos. Seria então oportuno, como diz Silva (2005), adaptar artigos de jornais do cotidiano, textos simples e interessantes, adequados às necessidades iniciais de ler, compreender e escrever. Nesse interesse, nos valeremos das novas tecnologias, tendo em vista a dificuldade de trabalhar com impressos de outros países. No entanto, apropriar-se das novas ferramentas tecnológicas deve ser adequada à realidade da escola.

O material de apoio, no ensino de ELE, deve ser escolhido a partir de textos autênticos, escritos em espanhol, não traduções (Silva, 2005). Os textos trabalhados devem levar em conta as

necessidades e o contexto dos educandos de modo a atender os objetivos previamente propostos (Richards; Rodgers *apud* Martnez, 2009). As atividades que propusemos focaram a leitura e a reescrita de textos de jornal em sala de aula. Sugerimos a adaptação de textos simples do cotidiano, de interesse geral, visando cobrir a necessidade de leitura, compreensão e escrita (Silva, 2005). Como salienta Junger (2009, p. 27), o leitor deve gradativamente ocupar um papel "[...] ativo, de reconstrução de sentidos. Cabe a ele, a cada leitura, relacionar o material escrito com sua bagagem de conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos, genéricos, textuais e estratégicos) para, então, atribuir sentidos".

Das muitas possibilidades que se nos oferecem os periódicos, podemos destacar a notícia, um simples relato dos fatos, e o editorial, a notícia comentada. Os dois textos podem ser explorados em diferentes níveis de domínio do idioma estrangeiro. O primeiro, em níveis iniciais, e, o segundo, em níveis mais avançados. Em momentos diferentes da nossa prática tentamos utilizar um e o outro, buscando perceber se houve alguma progressão dos educandos em direção aos objetivos de leitura e compreensão.

A experiência que tivemos em trabalhar o texto do jornal com os alunos – com todas as dificuldades que possuíam – foi imensamente exitosa. Trabalhamos com a notícia, que à época, era uma notícia que causou uma grande comoção nacional, por se tratar de um caso de assassinato. Os educandos, sob nossa orientação, conseguiram compreender o texto da notícia em língua espanhola, mesmo sem o domínio da língua, utilizando-se do seu conhecimento prévio do fato. Ademais, o tema gerou um grande

debate e causou empolgação aos alunos quando perceberam que estavam lendo em uma língua estrangeira.

Considerações finais

Diversas pesquisas têm focado o texto literário no ensino de língua estrangeira. No entanto, não encontramos com a mesma facilidade pesquisas que destacam a utilização de um texto publicitário ou uma notícia de jornal na sala de língua estrangeira. Tendo em vista esse panorama, a nossa proposta de trabalho com os alunos do PROEJA se deu através da utilização do texto jornalístico. O qual, nós utilizamos como um aporte no ensino de espanhol como LE.

Dentro da nossa proposta de trabalho, o professor “em lugar de transmitir conhecimentos, disponibiliza-os e prepara para os alunos um ambiente de diálogo e interação” (Mayrik, 2009, p. 69). Entendemos ainda que o jornal em sala de língua estrangeira seria uma forma de desenvolver leitores mais críticos (Faria, 2007).

Aprender uma língua estrangeira abrange configurações específicas de afetividade com relação à língua-alvo. Assim, o contato do aluno com a notícia que faz parte do seu cotidiano, na língua que está aprendendo, tornará o processo de ensino/aprendizagem algo muito mais real e prazeroso (Almeida Filho, 2007).

Nosso objetivo em utilizar o gênero jornalístico, mediado pelas novas tecnologias da informação (TIC), foi proporcionar estratégias para que os alunos, do modo mais autônomo possível, possam desenvolver principalmente a competência leitora.

Acreditamos que aportes como este contribuem para o desenvolvimento da competência leitora em língua estrangeira espanhol dos alunos do PROEJA, trazendo-lhes não apenas uma habilidade para sua valorização profissional, mas oferecendo-lhes um instrumento de interação com o mundo globalizado.

Referências

ABADÍA, Pilar Meleiro. **Métodos y enfoques en la enseñanza del aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CRAIDY, Carmem Maria. **Proeja à Margem**. Pelotas, RS: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El epañol en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

GERALDI, João Wanderley. Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 4. ed. 2006. p. 88-103.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; MOURA, D. H. **Proeja**: entre desafios e possibilidades. *Holos* (Natal. Online), v. 2, p. 105-113, 2012.

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga. In: **Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 25-33.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

MAYRINK, Mônica Ferreira. As múltiplas realidades do uso de tecnologias no ensino de espanhol na rede pública. In: **Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 69-84.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 311-351.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

Projeto político pedagógico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2013.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, Áurea Regina do Nascimento. Representações sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos do PROEJA: Pra quê

serve essa língua? Babel: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, vol. 4 - n.01, jan/jun 2014.

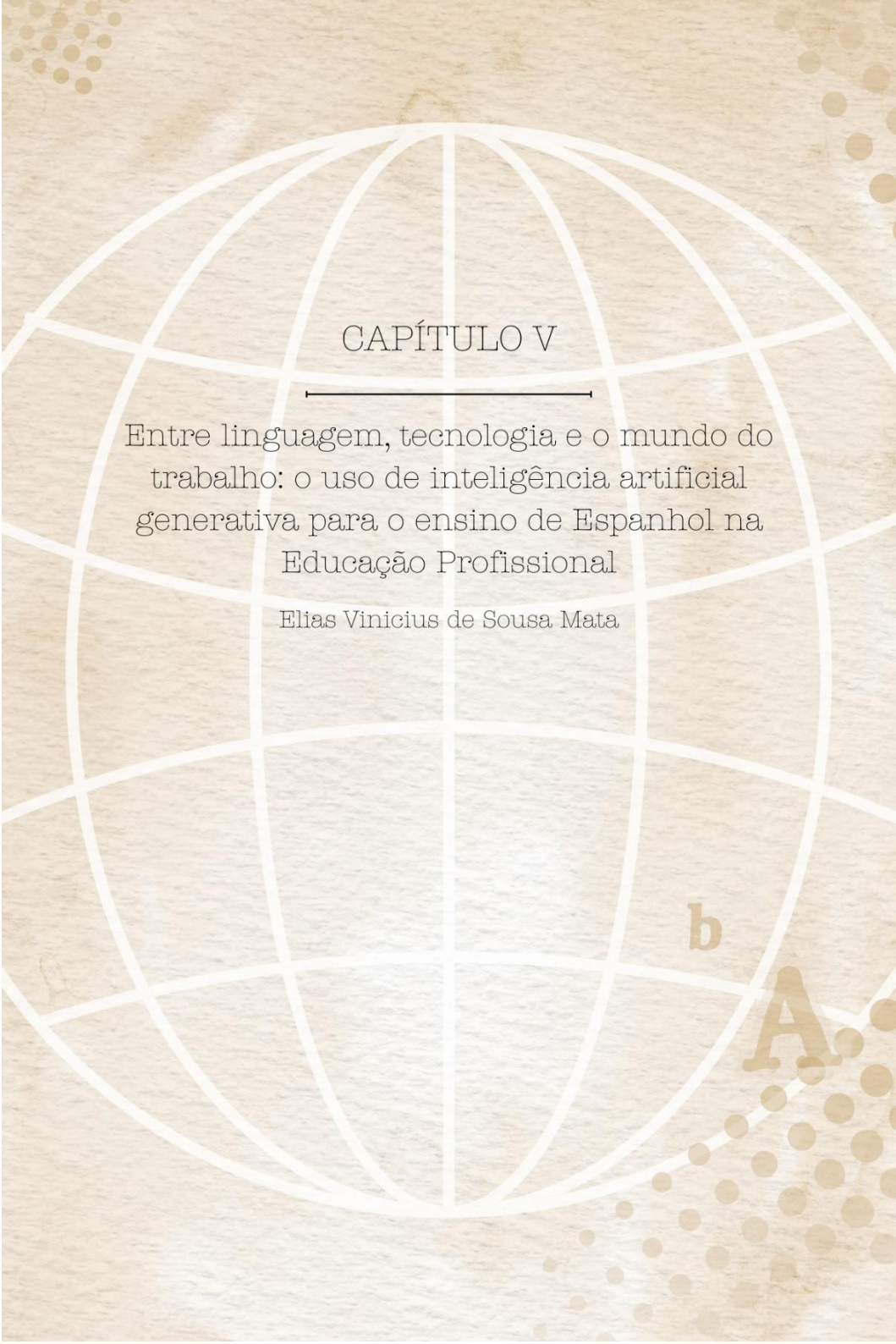
SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? *In*: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luz Maria Pires da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. *In*: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 182-194.

VASCONCELOS, Ana Luzia Marques de. Contribuições do letramento digital para a inclusão social de estudantes da EJA e do PROEJA. **Revista Científica Interdisciplinar**, n. 3, volume 2, artigo nº 19, Julho/Setembro 2015. pág. 188-424.

VENTURA, Francisca Carneiro; CAVALCANTE, I. F. **Proeja e inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - um estudo de caso**. Cadernos Temáticos (Impresso), v. 1, p. 116/13-124, 2010.



CAPÍTULO V

Entre linguagem, tecnologia e o mundo do
trabalho: o uso de inteligência artificial
generativa para o ensino de Espanhol na
Educação Profissional

Elias Vinicius de Sousa Mata

b

A

Entre linguagem, tecnologia e o mundo do trabalho: o uso de inteligência artificial generativa para o ensino de Espanhol na Educação Profissional

Elias Vinicius de Sousa Mata

Introdução

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao contexto educacional brasileiro tem provocado transformações significativas nos modos de ensinar e aprender, ampliando as possibilidades pedagógicas e, simultaneamente, instaurando novos desafios para a prática docente contemporânea. No âmbito da Educação Profissional (EP), essas transformações assumem contornos ainda mais relevantes, na medida em que o processo formativo se orienta pela articulação entre conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e as demandas do mundo do trabalho (Ramos, 2014). Nesse cenário, as TDIC se configuram como elementos potencialmente mediadores de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas, desde que integradas de maneira crítica, ética e pedagogicamente fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos segundo as necessidades dos estudantes.

Entretanto, a presença das tecnologias digitais na EP não se restringe ao acesso a dispositivos, plataformas e softwares, dimensão essa que, no contexto brasileiro, é frequentemente atravessada por desigualdades socioeconômicas. A inclusão digital, sob a perspectiva da formação humana integral (Moura, 2013), ultrapassa a mera disponibilização de recursos tecnológicos e implica a formação de sujeitos capazes de mobilizar criticamente essas ferramentas, sejam nativos ou imigrantes digitais¹. Nesse sentido, as TDIC não devem ser concebidas como instrumentos acessórios ao processo educativo, mas como elementos constitutivos da formação do estudante, na medida em que contribuem para a integração entre conhecimentos, práticas sociais e tecnologias no âmbito da EP.

À vista disso, a escola e, sobretudo, as instituições que integram a Educação Profissional, desempenham um papel central na construção de uma cultura digital orientada por princípios éticos, sociais e formativos. Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), torna-se imprescindível promover práticas educativas que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico e produtivo das tecnologias digitais, articulando aprendizagem escolar, vida social e atuação profissional. Assim, tal perspectiva reforça a necessidade de propostas pedagógicas que dialoguem com as práticas sociais contemporâneas e com as exigências do mundo do trabalho.

¹ Os indivíduos considerados nativos digitais são aqueles que vieram ao mundo já imersos na cultura digital e foram moldados por ela desde o início. Por outro lado, os imigrantes digitais são aqueles que, embora não tenham nascido em meio digital, em algum momento de suas vidas adotaram os elementos provenientes desse ambiente (Prensky, 2001).

No campo da educação linguística, especificamente no ensino de espanhol como segunda língua (L2)², a integração das tecnologias digitais pode assumir um papel estratégico, ao favorecer a criação de contextos de aprendizagem mais autênticos, interativos e socialmente situados. Além de seu valor comunicativo, a língua espanhola constitui um importante vetor de acesso a diferentes culturas, saberes e práticas discursivas, contribuindo para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para o desenvolvimento de uma postura crítica e intercultural, ao conhecer e respeitar a diversidade de culturas que atravessam a sociedade contemporânea. No contexto brasileiro, essa discussão torna-se ainda mais relevante diante do cenário de fragilização do ensino de espanhol, marcado por sua não obrigatoriedade na educação básica e por sua presença, muitas vezes, facultativa nos currículos escolares.

É nesse quadro que emerge o interesse pela Inteligência Artificial Generativa (IAG), em especial o ChatGPT, como ferramenta potencialmente mediadora de práticas pedagógicas no ensino de línguas (Fischer; Juliani; Bleicher, 2024; Santos; Garcia, 2024). Ao possibilitar a simulação de situações comunicativas diversas e contextualizadas, essa tecnologia pode aproximar o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como L2 de práticas discursivas relacionadas ao cotidiano e ao mundo do trabalho, aspecto particularmente relevante no contexto da EP. No entanto,

² Opta-se, neste estudo, pelo uso do termo segunda língua para designar uma língua aprendida que não seja a língua materna, independentemente da ordem de aquisição/aprendizagem. Conforme aponta Spinassé (2006), com base em Ellis (2003), essa denominação se distingue de língua estrangeira pelas condições de uso e de inserção social, uma vez que a segunda língua é aprendida em contextos nos quais há demanda efetiva de comunicação e interação social.

tal integração demanda fundamentação teórico-metodológica consistente, bem como uma postura crítica quanto às possibilidades e limitações do uso dessas tecnologias no ambiente educacional.

Diante disso, este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino de espanhol como L2, mediada pelo uso do ChatGPT, no contexto da Educação Profissional voltada para estudantes de nível iniciante e intermediário do curso técnico subsequente em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A relevância da proposição de propostas nesse segmento reside também na necessidade de desenvolver competências linguísticas contextualizadas às práticas comunicativas do setor turístico, articulando o ensino e aprendizagem de línguas às demandas desse setor do mundo do trabalho.

Do ponto de vista metodológico, esse capítulo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de cunho proposital, uma vez que se concentra na sistematização teórico-metodológica de uma proposta de intervenção didática. Assim, esse estudo se dedica à análise e à articulação de referenciais teóricos que fundamentam o ensino de línguas, o uso de tecnologias digitais e os princípios da Educação Profissional, sem contemplar a aplicação empírica do proposto, priorizando sua construção e descrição enquanto recurso pedagógico orientado ao uso crítico e ético da IAG no ensino de espanhol como L2.

Do ponto de vista estrutural, o capítulo se organiza da seguinte forma: inicialmente, se apresenta a revisão teórica que fundamenta a pesquisa; em seguida, são descritos os aspectos

metodológicos; posteriormente, se detalha a proposta de intervenção pedagógica; e, por fim, são expostas as considerações finais, nas quais se discutem as principais contribuições, limites e perspectivas futuras do estudo no âmbito do ensino de espanhol como L2 na Educação Profissional.

Educação Profissional e ensino de Espanhol

A Educação Profissional (EP) se constitui historicamente como uma dimensão indissociável do desenvolvimento humano, uma vez que a transmissão de saberes e técnicas sempre esteve relacionada às necessidades de produção, sobrevivência e organização social, conforme aponta Vieira e Junior (2017). Para os autores, desde os contextos mais remotos, os processos formativos voltados ao trabalho ocorreram por meio da observação, da prática e da repetição de atividades, permitindo que conhecimentos técnicos fossem socialmente compartilhados e aperfeiçoados ao longo do tempo. Segundo Machado (2008), com a consolidação da Revolução Industrial, a partir do final do século XVIII, esses processos passaram a assumir contornos institucionais mais definidos, acompanhando as transformações nos modos de produção e a introdução de tecnologias que redefiniram as relações entre trabalho, conhecimento e formação humana, inaugurando novas demandas educativas vinculadas à industrialização e ao avanço técnico-científico.

No cenário contemporâneo, considera-se que a Educação Profissional é caracterizada por ter a tecnologia como um dos elementos centrais de seus processos formativos, compreendida

não apenas como um conjunto de artefatos ou ferramentas, mas como um campo transdisciplinar que envolve o estudo do trabalho, dos processos técnicos e de suas implicações sociais (Frigotto, 1999). Sob essa perspectiva, ensinar e aprender na EP implica problematizar a intervenção humana na transformação do mundo social, considerando as contradições e os impactos decorrentes das escolhas tecnológicas em meio ao mundo do trabalho.

Para Ramos (2014, p. 89), a Educação Profissional se estrutura a partir do princípio da formação humana integral, concebida inicialmente pelo entendimento do que é o trabalho e articulada a partir de três dimensões fundamentais: a ciência, a tecnologia e a cultura. A ciência, nesse sentido, corresponde, para a autora, à “[...] parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade considerada”. Desse modo, se compreende a ciência como um conjunto de saberes organizados no plano do pensamento teórico, resultantes da sistematização de recortes da realidade, produzidos em contextos históricos e sociais situados.

Para conceituar a dimensão tecnológica da formação humana integral, Ramos (2014) afirma que foi a emergência da ciência moderna que redefiniu o papel da técnica e da tecnologia nos processos sociais e produtivos, atribuindo-lhes a função de instâncias mediadoras entre o conhecimento científico e a ação humana sobre a realidade. Neste enquadramento, é possível entender que a ciência deixa de ser apenas um corpo abstrato de saberes e passa a orientar formas concretas de intervenção no mundo, enquanto a técnica e a tecnologia operam como elos que

viabilizam a passagem da compreensão do real para sua transmutação. Assim, a dimensão tecnológica não se configura como algo meramente instrumental, mas como resultado de um movimento dialético que articula o desvelamento científico da realidade às práticas sociais que a modificam.

Ramos (2014, p. 89) ainda considera que a cultura "deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível", a qual pode ser entendida como um processo social complexo que articula práticas, valores, representações e comportamentos construídos historicamente, os quais orientam as formas de (con)viver e interpretar o mundo em determinado contexto social. Nessa perspectiva, a formação humana integral ultrapassa a mera transmissão de conteúdos científicos, ao incorporar a problematização crítica dos referenciais culturais que regulam condutas, identidades e relações sociais. Ao promover esse movimento reflexivo, a EP contribui para a leitura crítica da realidade e para o reconhecimento da cultura como dimensão constitutiva da formação humana integral.

Nesse contexto, compreende-se que a inserção do ensino de espanhol no âmbito da EP pode ser entendida como um componente formativo que dialoga diretamente com as dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura que sustentam a formação humana integral. No que se refere à dimensão científica, o ensino de espanhol como L2 possibilita o acesso a conhecimentos sistematizados sobre a língua em uso, seus funcionamentos discursivos e suas (ir)regularidades, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas necessárias à atuação profissional qualificada.

No contexto de cursos técnicos subsequentes, como o de Guia de Turismo, esse ensino pode se materializar em práticas que envolvem a análise de gêneros discursivos comuns a esse contexto profissional, a leitura crítica de materiais informativos e institucionais em língua espanhola, bem como a resolução de tarefas comunicativas situadas, nas quais os estudantes mobilizem saberes linguísticos para interpretar, produzir e negociar sentidos em contextos próximos às demandas do mundo do trabalho.

No que concerne às dimensões tecnológica e cultural, o ensino de espanhol na Educação Profissional assume um papel estratégico ao articular o uso de tecnologias digitais às práticas sociais de linguagem, promovendo experiências formativas que extrapolam o domínio instrumental da língua. Estratégias didáticas como a simulação de atendimentos a turistas hispanofalantes, a produção colaborativa de roteiros turísticos multimodais, o uso crítico de ferramentas digitais para mediação linguística e a exploração de manifestações culturais de países hispânicos podem permitir a integração do desenvolvimento linguístico à reflexão sobre práticas culturais, identidades e valores. Dessa forma, considera-se que o ensino de espanhol pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de atuar profissionalmente de maneira ética, crítica e culturalmente sensível, reconhecendo a linguagem como prática social que medeia as relações de trabalho, a comunicação intercultural e a participação ativa na sociedade contemporânea.

Por fim, à luz dessas discussões que evidenciam a centralidade da formação humana integral e o potencial do ensino de espanhol no contexto da EP, emerge a necessidade de propor

práticas pedagógicas que articulem ciência, tecnologia e cultura de modo coerente com as demandas contemporâneas de uma formação também para o trabalho. É nesse horizonte que se insere a elaboração de uma proposta de intervenção para o uso da IAG no ensino de espanhol como L2, concebida como um recurso pedagógico possivelmente capaz de potencializar práticas de linguagem situadas e socialmente relevantes. Assim, no tópico a seguir, se disserta sobre a Abordagem Baseada em Tarefas, entendida como a organização didático-pedagógica que fundamenta a estruturação da intervenção proposta, por possibilitar a integração entre o uso da língua, a resolução de problemas e a aproximação com práticas reais do mundo do trabalho.

Abordagem baseada em tarefas

A Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) configura-se como uma proposta relevante para o ensino de línguas no âmbito do Pós-Método, ao privilegiar práticas pedagógicas sensíveis às especificidades dos contextos e às necessidades dos aprendizes de L2 (Kumaravadivelu, 1994; 2001; 2006). Em contraste com abordagens tradicionais centradas na prescrição sequencial de estruturas linguísticas desconexas das necessidades comunicativas dos estudantes, a ABT organiza o processo de ensino e aprendizagem a partir de tarefas autênticas, nas quais o uso da língua se dá em contextos comunicativos situados. Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre a função comunicativa da língua e não exclusivamente sobre a forma gramatical, favorecendo a mobilização dos recursos linguísticos já disponíveis aos aprendizes

e promovendo a interação e a resolução de problemas como elementos centrais do processo educativo (Ellis, 2005).

No âmbito da ABT, os estudantes são estimulados a mobilizar seus próprios recursos linguísticos para construir diálogos, formular perguntas e elaborar respostas na L2, priorizando a eficiência comunicativa em detrimento de uma atenção constante à correção gramatical, conforme aponta Ellis (1995). Para o autor, essa orientação favorece a criação de situações de uso da língua que se aproximam de interações cotidianas e também o reconhecimento de lacunas no processo de construção de conhecimento na L2. Nessa mesma direção, Willis (1996) ressalta que as tarefas ocupam um papel central no ensino de línguas por possibilitarem o uso da L2 em contextos autênticos e orientados por propósitos específicos, nos quais os aprendizes recorrem a estratégias comunicativas para suprir lacunas linguísticas, utilizando o idioma de maneira natural e flexível, mesmo sem domínio pleno de todas as estruturas formais.

Willis (1996) propõe um ciclo de implementação de tarefas composto por três etapas. A primeira, chamada de pré-tarefa, envolve a apresentação do tema e a preparação dos aprendizes com instruções e vocabulário relevante. A segunda etapa, a realização da tarefa, envolve a execução da tarefa propriamente dita, onde os aprendizes utilizam seu conhecimento linguístico, seguida do planejamento e relato de suas experiências. Por fim, na fase de pós-tarefa, os aprendizes analisam e praticam as formas linguísticas usadas, reforçando o aprendizado por meio de *feedbacks* e reflexões sobre o que foi produzido. Esse ciclo, conforme descrito pela autora, organiza o processo de ensino e

aprendizagem de forma a integrar a comunicação prática e a reflexão sobre a língua.

Por fim, considerando os fundamentos da ABT anteriormente discutidos, se impõe a necessidade de examinar de que modo determinados recursos tecnológicos emergentes podem ampliar e ressignificar a elaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para a comunicação. Nesse contexto, a Inteligência Artificial Generativa (IAG) emerge como um artefato pedagógico possível. Assim sendo, o tópico subsequente se dedica à discussão das aplicações da IAG no ensino de espanhol como L2, problematizando suas contribuições, limites e implicações pedagógicas no âmbito da educação linguística.

Inteligência artificial generativa no ensino de Espanhol

A discussão sobre os parâmetros que caracterizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional tem ganhado destaque nos últimos tempos, refletindo um desejo constante dos profissionais da Educação de aprimorar sua prática pedagógica. No entanto, essa caracterização pode se confundir com outros tipos de recursos pedagógicos. Para esclarecer essa questão, baseamo-nos em Anjos e Silva (2018, p. 06), que define as TDIC como recursos que "referem-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários".

A partir dessa definição, é possível compreender as TDIC como parte constitutiva do conjunto de tecnologias educacionais contemporâneas, uma vez que se vinculam diretamente às formas

de comunicação, interação e produção de sentidos mediadas pela esfera digital. O desenvolvimento tecnológico associado à Web 2.0, conforme descrito por Almeida (2016), tem provocado transformações significativas na sociedade, cujos efeitos se estendem de maneira incontornável ao campo educacional. Longe de permanecer à margem da escola, essas mudanças atravessam o cotidiano da sala de aula e reconfiguram práticas pedagógicas, modos de ensinar e de aprender.

A integração das TDIC no âmbito educacional pode ser compreendida, então, como um elemento que amplia as possibilidades de desenvolvimento e investigação de metodologias pedagógicas mais relevantes e alinhadas às demandas contemporâneas (Bacich; Neto; Trevisani, 2015), sobretudo em uma sociedade marcada pela presença constante de dispositivos digitais conectados à internet. Nesse contexto, a intensificação da circulação de informações e da produção de conhecimentos tem provocado transformações nos processos de ensino e aprendizagem, as quais se aprofundam com o advento da Web 3.0. Buzato (2010) afirma que essa fase da web passa a ser caracterizado por uma maior interatividade e personalização, impulsionada pelo avanço da Inteligência Artificial (IA), redefinindo a relação entre sujeitos e conhecimento e favorecendo práticas educativas mais flexíveis, conectadas e situadas na cultura digital.

No contexto contemporâneo, a IA desempenha um papel importante em diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação. Como destaca Ochs (2024, p. 10), a IA se refere a “[...] qualquer sistema computacional que replica a inteligência humana para gerenciar sites, aplicativos, robôs e outros dispositivos ou

ambientes programáveis". No ensino de línguas, como o espanhol, a integração de ferramentas baseadas em IA pode transformar a forma como as aulas são conduzidas, proporcionando novas formas de interação, personalização e acesso a recursos didáticos. Vale destacar que as dificuldades também são diversas, as quais serão discutidas no decorrer desse estudo.

À vista disso, desenvolver pesquisas no campo da IAG no ensino de espanhol como L2 é importante para que compreendamos como essas TDIC podem ser aplicadas para melhorar o processo de aprendizagem e facilitar a aquisição da segunda língua (L2). Em uma busca simples no Google Acadêmico usando a chave "Inteligência Artificial Generativa e Ensino de Espanhol" sem filtro de tempo e idioma, encontramos apenas um trabalho voltado para a temática, intitulado "O Uso De Inteligência Artificial (Ia) No Ensino De Espanhol: Superando Barreiras No Ambiente Escolar", de Santos e Oliveira (2024).

Em seu estudo, os autores propuseram uma sequência didática, organizada em cinco aulas de 45 minutos, com o objetivo de integrar ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no ensino de espanhol. As etapas incluíram desde a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a literatura hispânica, até o uso de ferramentas como o ChatGPT, DALL-E e Google Tradutor para desenvolver atividades criativas, como a criação de contos e histórias em quadrinhos. A sequência foi cuidadosamente planejada para promover a interação dos aprendizes com as tecnologias digitais e incentivá-los a utilizar as ferramentas de forma crítica e criativa, alinhando o ensino da língua espanhola com a compreensão do impacto da IA.

À luz do discutido, se considera que o ChatGPT, enquanto IAG, pode apresentar potencialidades significativas para o ensino de espanhol como L2, ao possibilitar práticas de uso da língua em contextos comunicativos simulados e oferecer recursos como geração de diálogos, correção de textos, explicações linguísticas e atividades personalizadas. Diante disso, torna-se relevante ampliar investigações de caráter proposital que analisem de forma sistemática a integração do ChatGPT às aulas de espanhol, identificando abordagens pedagógicas adequadas e formas de otimizar seu uso sem comprometer a criatividade e a autenticidade linguística, considerando que a pesquisa sobre IAG no ensino de línguas ainda se encontra em fase emergente e exige um olhar ético, crítico e contextualizado. A seguir, se encontra o tópico de seção metodológica deste capítulo.

Percurso metodológico

Este estudo se situa no campo da Linguística Aplicada (LA) ao ensino e aprendizagem de línguas, concebida como uma área transdisciplinar voltada à análise de problemas concretos do uso da linguagem em contextos educacionais (Moita Lopes, 2006). No ensino de espanhol como L2, o avanço das TDIC tem reconfigurado as práticas pedagógicas, demandando a revisão de abordagens docentes em consonância com as experiências e formas de interação dos sujeitos contemporâneos. Conforme assinala Leffa (2001), a intensificação do uso de interfaces digitais no cotidiano dos aprendizes faz com que a comunicação seja cada vez mais mediada

por tecnologias, impactando diretamente os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Diante desse cenário, este estudo adota uma abordagem qualitativa, por compreender que ela permite a análise interpretativa e contextualizada dos fenômenos investigados (Gil, 2002; Oliveira, 2016), além de focar na subjetividade para realizar uma o desenvolvimento de uma proposta de intervenção construída a partir dos aportes da LA, com vistas a responder a demandas concretas do ensino de espanhol como L2 no contexto da Educação Profissional no contexto contemporâneo.

Metodologicamente, este capítulo se configura como uma pesquisa bibliográfica, nos termos de Lakatos e Marconi (2003), uma vez que se fundamenta na análise sistemática de produções teóricas já consolidadas, como livros, artigos científicos e documentos acadêmicos no geral, com o intuito de refletir sobre conceitos relevantes para o campo investigado. Para os autores, esse tipo de pesquisa possibilita o mapeamento do estado do conhecimento sobre determinada temática, bem como a identificação de lacunas, tendências e contribuições teóricas que subsidiam novas proposições. Nesse espectro, este estudo assume um cunho proposital, pois não se limita à descrição ou revisão da literatura, mas orienta-se pela elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica para estudante de espanhol de nível iniciante e intermediário do curso técnico subsequente em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Finalmente, para o desenvolvimento da proposta de intervenção, se optou pela utilização do ChatGPT, considerando-se,

sobretudo, sua natureza gratuita, o que amplia sua acessibilidade, bem como sua ampla usabilidade entre os usuários e o fato de dispor de um repertório robusto, por ter sido uma das primeiras plataformas de IAG disponibilizadas ao público em geral no contexto brasileiro. Entre suas funcionalidades, se destaca a capacidade de responder a questões de diferentes níveis de complexidade e de gerar textos que variam dos mais simples aos mais elaborados (Liu *et al.*, 2021). Ademais, esse *chatbot* emprega uma linguagem que, em muitos casos, pode se aproximar de forma potencial da produção linguística humana (Dale, 2021), característica que se mostra determinante para sua escolha nesse estudo. Adiante, segue a proposta de intervenção.

Proposta de intervenção pedagógica

A proposta de intervenção foi concebida a partir de um perfil hipotético de aprendizes de espanhol como L2, em níveis inicial e intermediário, vinculados ao curso técnico subsequente em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Considera-se que esses estudantes possuam conhecimentos prévios básicos da L2, como vocabulário temático relacionado a viagens e turismo, bem como o domínio inicial de estruturas gramaticais elementares e dos tempos presente e pretéritos do modo indicativo. Nesse contexto, a tarefa intitulada *Planeando un viaje con ChatGPT* foi delineada com o objetivo comunicativo de promover o uso da língua espanhola em situações de planejamento de uma viagem para Montevideú, articulando

práticas linguísticas contextualizadas às demandas formativas da aprendizagem de espanhol na EP.

O primeiro passo na implementação da tarefa, alinhado à introdução ao tópico proposta por Willis (1996) na Abordagem Baseada em Tarefas (ABT), consiste em apresentar claramente aos aprendizes o objetivo da aula, explicando que utilizarão o ChatGPT como uma das principais ferramentas para realizar a mesma. Nesse momento, é fundamental que o(a) professor(a) explore os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a plataforma, entendendo se já a conhecem, a utilizam ou ouviram falar a respeito.

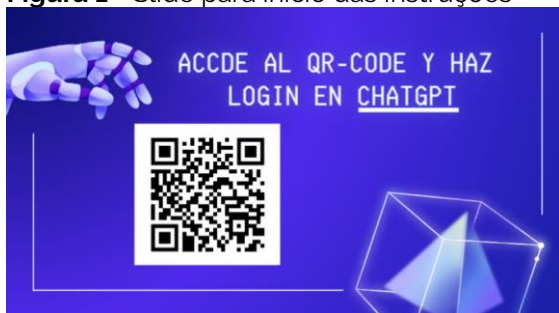
Após a etapa introdutória, o(a) docente deverá apresentar uma explicação sucinta acerca do conceito de Inteligência Artificial (IA) e do enquadramento do ChatGPT nesse campo, destacando suas principais funcionalidades e possibilidades de uso. A profundidade dessa abordagem poderá ser ajustada de acordo com o tempo disponível e com o perfil dos aprendizes, podendo ser ampliada em turmas com maior familiaridade com tecnologias digitais ou com determinado interesse específico pela temática, de modo a favorecer uma compreensão mais contextualizada e alinhada aos objetivos do grupo de estudantes.

Seguinte a esse momento de *calentamiento*, o(a) docente dará início à aplicação prática da tarefa mediada pelo uso do ChatGPT. Para o desenvolvimento dessa etapa, se faz necessário o uso de recursos como quadro branco ou de giz e projetor, bem como o acesso dos aprendizes a *smartphones* com conexão à internet. Considerando possíveis limitações de acesso a dispositivos ou à rede, o(a) professor(a) poderá adotar estratégias alternativas, como a organização dos estudantes em duplas ou grupos. Além

disso, a tarefa poderá ser disponibilizada por meio de plataformas institucionais de comunicação, tais como SIGAA, SUAP ou Google Classroom, ou ainda por aplicativos de uso recorrente, como o WhatsApp. Essa flexibilidade na organização e nos meios de realização da atividade busca alcançar a participação efetiva de todo o grupo, promovendo a inclusão e o engajamento no processo de aprendizagem da L2.

Para iniciar a tarefa, o(a) professor(a) apresentará aos estudantes uma sequência de slides (ou papéis impressos, ou orientações escritas no quadro negro ou de giz), sendo que na primeira página, como ilustrado na Imagem 1, será exibido um QR Code para dar início a segunda etapa do ciclo de tarefas de Willis (1996), as Instruções. Este código direciona os aprendizes à página inicial do ChatGPT. O(a) docente, então, orientará os estudantes no processo de *login* na plataforma, utilizando seus e-mails do Google para garantir o acesso completo às funcionalidades da IAG. Com o suporte do(a) professor(a), os aprendizes poderão se familiarizar rapidamente com a plataforma.

Figura 1 - Slide para início das Instruções



Fonte: dados da pesquisa, 2026.

Após todos os aprendizes conseguirem acessar o ChatGPT com seus logins, o(a) docente avançará para a próxima página do slide, apresentada na Imagem 2, onde será explicado o papel da IAG como uma ferramenta auxiliadora na execução da tarefa. Nesse momento, é possível que o(a) professor(a) perceba reações variadas, como euforia ou até desdém por parte dos estudantes, já que muitos podem antecipar que se trata de uma tarefa simples, onde bastaria fazer perguntas à IAG e receber respostas automáticas. No entanto, é fundamental que o(a) docente destaque que o ChatGPT não será utilizado apenas como um fornecedor de respostas prontas, mas sim como um interlocutor, que deverá ser empregado de maneira, sobretudo, reflexiva e estratégica.

Figura 2 - Começando a usar o ChatGPT



Fonte: dados da pesquisa, 2026.

Em seguida, o(a) docente apresentará o slide que contém o comando (*prompt*) a ser utilizado, orientando os aprendizes a inserirem exatamente o texto indicado no Quadro 1, de modo a padronizar a interação inicial com o ChatGPT. Essa orientação intenta assegurar que todos os estudantes partam de uma mesma base de configuração da ferramenta, favorecendo o alinhamento

entre as respostas geradas pela IAG e os objetivos comunicativos da tarefa. Se trata de uma etapa importante para o adequado treinamento/funcionamento da plataforma no contexto em questão, ainda que se reconheça a possibilidade de variações nas respostas produzidas pela mesma quando acionada a partir de um mesmo *prompt*.

Quadro 1 - *Prompt* para preparar o ChatGPT

PROMPT

"imagina que eres una representante de una agencia de viajes y necesitas planear mi viaje a montevideo. necesitas conocer todos mis intereses y preferencias para saber qué actividades me gustaría realizar, qué lugares yo visitaría, qué tipo de comida me gustaría probar, entre otros detalles. hazme preguntas, una por una como si estuviéramos teniendo una conversación real en español, hasta que hayamos completado la planificación de mi viaje"

Fonte: dados da pesquisa, 2026.

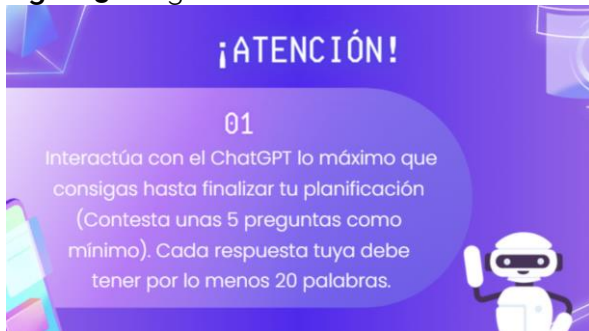
A orientação para que o comando seja inserido em língua espanhola tem como objetivo assegurar que toda a interação com o ChatGPT ocorra na L2, condição essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas previstas na tarefa. É importante ressaltar que o *prompt* foi cuidadosamente elaborado para atender ao nível inicial e intermediário dos estudantes do curso técnico subsequente em Guia de Turismo do IFRN, considerando suas demandas formativas e o contexto profissional de atuação. Assim, a proposta se integra ao planejamento didático do componente curricular de espanhol, podendo ser explorada em unidades que abordam o léxico do turismo e das viagens, bem como estruturas linguísticas (tempos e modos verbais) relacionadas à expressão de preferências, interesses, planejamento de atividades, em

consonância com situações comunicativas próprias do mundo do trabalho.

Após os aprendizes enviarem o comando, o ChatGPT responderá e iniciará um diálogo, simulando de forma adequada uma agente de viagens que se comunica em espanhol. Contudo, encerrar a tarefa neste momento não seria suficiente para atingir os objetivos planejados, que visam desenvolver uma produção escrita robusta, incorporando os conteúdos linguísticos previamente estudados e aqueles que os aprendizes identificarem necessários. Sem uma continuidade adequada, os estudantes poderiam se limitar a responder à IAG com respostas curtas, o que resultaria em um planejamento de viagem superficial, sem a oportunidade de praticar de forma aprofundada os conceitos que foram fundamentais para a elaboração da tarefa.

Nesse momento, o(a) docente apresentará aos estudantes mais duas páginas de slides contendo as instruções adicionais para a realização da tarefa. O(a) professor(a) solicitará que os aprendizes respondam a, pelo menos, 5 perguntas do ChatGPT ou sigam até completar todo o planejamento de suas viagens. Para intentar assegurar que a tarefa não seja concluída de forma superficial, será requerido que cada resposta contenha no mínimo 20 palavras. Essa medida busca evitar respostas muito curtas e incentivar os aprendizes a se envolverem mais ativamente no processo. A orientação a ser apresentada está apresentada na Imagem 3.

Figura 3 - Regras da conversa com o ChatGPT



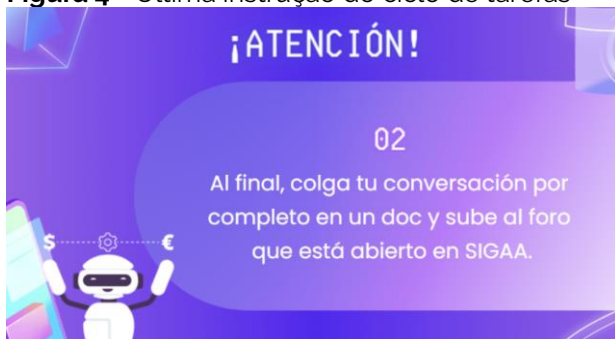
Fonte: dados da pesquisa, 2026.

Estabelecer critérios bem definidos é especialmente importante quando se utilizam ferramentas que não foram criadas com objetivos pedagógicos, como aquelas geralmente voltadas ao entretenimento ou a buscas rápidas. Ao estipular que cada resposta tenha, no mínimo, 20 palavras e que os aprendizes respondam a pelo menos 5 perguntas, procura-se garantir a produção de cerca de 100 palavras por estudante. Esse quantitativo amplia as possibilidades de avaliação da produção escrita em espanhol como L2, permitindo analisar aspectos linguísticos, como vocabulário e estruturas gramaticais, bem como elementos discursivos, como coesão, coerência e adequação ao contexto da tarefa. Além disso, esses critérios ajudam a evitar respostas muito curtas ou pouco elaboradas, incentivando uma participação mais consciente e reflexiva dos aprendizes no uso da língua-alvo.

Para reunir os textos dos aprendizes e realizar a avaliação, o(a) professor(a) solicitará que os estudantes copiem e coleem as conversas que tiveram com o ChatGPT em um documento, podendo ser um arquivo nos formatos do *Word* ou *Google Docs*, conforme ilustrado na Imagem 4. Em seguida, os mesmos deverão

enviar esses documentos em um fórum específico criado para essa finalidade no sistema de comunicação oficial do grupo, como o SIGAA, por exemplo. Essa etapa busca fazer com que o processo de coleta e envio dos textos seja organizado e acessível, facilitando o acompanhamento do progresso dos estudantes e permitindo uma avaliação detalhada da produção escrita.

Figura 4 - Última instrução do ciclo de tarefas



Fonte: dados da pesquisa, 2026.

Durante a execução do desafio, os estudantes passarão pelas fases de Ativação Linguística e Realização da Tarefa, conforme o ciclo de Willis (1996). Nesse estágio, o(a) docente circulará entre os grupos para esclarecer dúvidas sobre os itens linguísticos que os estudantes identificarem como necessários, mas que ainda não saibam utilizar corretamente, além de auxiliar no uso da ferramenta. Esse processo é fundamental, pois permite que o(a) professor(a) faça a sistematização dos conteúdos linguísticos, tanto os já abordados quanto os novos, enquanto os aprendizes realizam a tarefa.

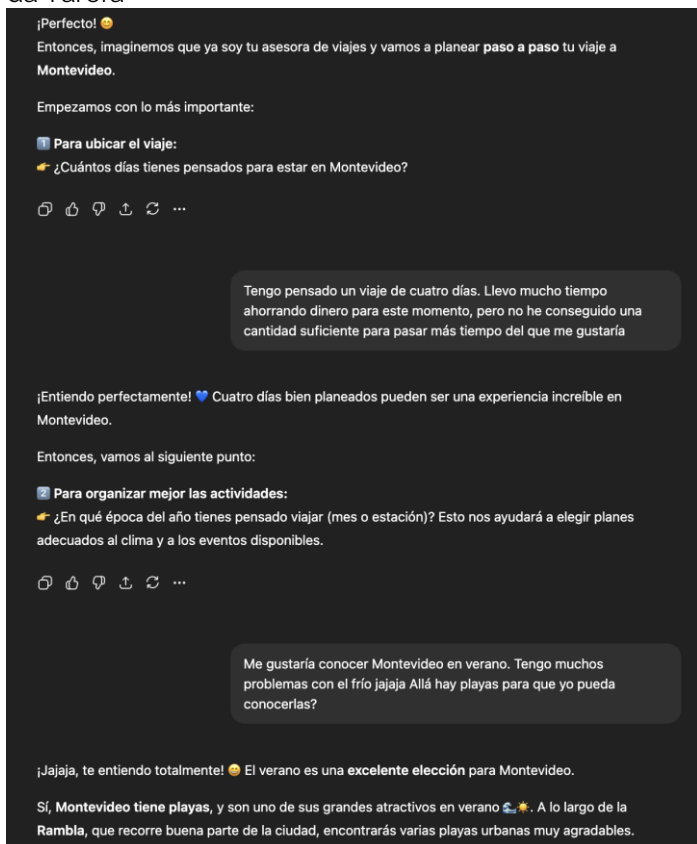
Já após a conclusão da tarefa, seja no final da aula ou no início da aula seguinte, é importante que o(a) docente reserve alguns

minutos para refletir com os aprendizes sobre a experiência de utilizar uma ferramenta "incomum", e até mesmo polêmica, no ambiente de ensino e aprendizagem. Esse momento de reflexão pode ser uma oportunidade para o(a) professor(a) perguntar aos estudantes suas percepções acerca da utilização do ChatGPT, se consideram que a ferramenta contribuiu de maneira positiva para o processo de aprendizagem da língua espanhola e se gostariam de realizar tarefas semelhantes no futuro. Além disso, esse momento remete ao Relato e Reflexão do ciclo de tarefas de Willis (1996).

Após avaliar os textos dos aprendizes e identificar os principais erros cometidos, chega o momento de Avaliação Linguística do ciclo de tarefas, o(a) professor(a) deverá reservar um momento na aula seguinte para sistematizar e revisar os conteúdos que necessitam de maior atenção. Esse momento de revisão é importante para que os aprendizes compreendam os pontos de melhoria e possam aprimorar suas competências linguísticas. Ademais, o(a) docente pode aproveitar a temática da tarefa para introduzir uma nova aula cultural sobre o país em questão, ampliando o conhecimento dos estudantes sobre aspectos históricos, sociais e culturais desse contexto.

Além disso, para facilitar a compreensão dos aprendizes sobre como realizar a tarefa de maneira prática, pode ser útil apresentar exemplos de sua execução. Essa etapa de exemplificação pode ocorrer logo após a apresentação das instruções da tarefa, conforme ilustrado na Imagem 5. Ao observar uma simulação, os estudantes poderão visualizar claramente os passos necessários a serem seguidos, o que facilita a internalização do processo e diminui possíveis dúvidas ou incertezas.

Figura 5 - Print de interação com o ChatGPT simulando realização da Tarefa



Fonte: dados da pesquisa, 2026.

Por fim, o ChatGPT se mostra como um possível recurso capaz de apoiar de forma significativa o desenvolvimento da tarefa proposta, atuando como uma espécie de interlocutor que simula, em língua espanhola, a interação com uma agente de viagens, conforme exemplificado na Imagem 5. As trocas estabelecidas ao longo da conversa evidenciam como a IAG conduz o diálogo por meio de perguntas progressivas, orientando os aprendizes na

construção do planejamento da viagem e favorecendo a mobilização de conhecimentos linguísticos e discursivos previamente trabalhados em sala de aula. Desse modo, se pode estabelecer um ambiente de aprendizagem favorável ao uso da L2, no qual os estudantes sejam incentivados a participar de forma mais ativa e reflexiva do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo maior autonomia e confiança no uso da língua espanhola.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo a proposição de uma intervenção pedagógica fundamentada na Abordagem Baseada em Tarefas (Willis, 1996) e nos fundamentos da Educação Profissional de Ramos (2014), tendo como ferramenta didática o ChatGPT, no intuito de contribuir para um ensino de espanhol como L2 que promova uma aprendizagem mais engajada, contextualizada e alinhada às demandas formativas contemporâneas. A partir da análise teórico-metodológica realizada nas primeiras seções deste estudo e da descrição detalhada da proposta de intervenção, foi possível evidenciar que a IAG, quando integrada de forma crítica e planejada, pode ter o potencial de ampliar as possibilidades de uso da língua em sala de aula.

A simulação de contextos reais por meio do ChatGPT pode se revelar, então, como um potencial auxiliador no ensino de línguas. Nesse sentido, o papel do(a) professor(a) se mostra central, tanto na mediação da atividade quanto na definição de objetivos, limites e estratégias que garantam o uso ético, reflexivo e formativo da tecnologia, evitando práticas superficiais ou meramente

instrumentais da ferramenta. Esse tipo de abordagem não só pode enriquecer a experiência de aprendizagem, mas também fortalecer a capacidade dos estudantes de enfrentar desafios comunicativos, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais que envolvam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, outros contextos podem ser simulados como: idas ao supermercado, ao hospital, ao restaurante e ao aeroporto.

No que se refere às limitações deste estudo, pode-se destacar a ausência de implementação empírica da proposta, o que impede a observação direta dos efeitos da intervenção no desempenho dos aprendizes. Se soma a isso o fato de a investigação se concentrar exclusivamente no ChatGPT, sem explorar de forma articulada outras ferramentas de IAG que poderiam ampliar o escopo da proposta. Diante desse cenário, recomenda-se que pesquisas futuras adotem delineamentos experimentais ou interventivos, a fim de avaliar de maneira mais sistemática os impactos do uso da IAG no ensino de espanhol como L2, especialmente no desenvolvimento da produção escrita e na autonomia discente.

À vista desse entendimento, é importante destacar que a proposta apresentada não se associa a discursos que defendem a substituição de professores ou profissionais do turismo pela IAG. O ensino de línguas é uma prática humana, situada e relacional, que envolve agência humana, sensibilidade cultural e decisões éticas, dimensões que não podem ser automatizadas. O uso do ChatGPT, tal como concebido neste estudo, também não objetiva a automação do ensino, mas a integração crítica da tecnologia digital

como recurso pedagógico para ampliar as possibilidades de interação e uso da língua espanhola. Assim, a proposta reafirma o papel central do(a) professor(a) como agente crítico, responsável por orientar os aprendizes a utilizar a IAG de forma consciente, ética e socialmente responsável para a aprendizagem de L2.

Finalmente, é importante ressaltar que este estudo não pretende apresentar a IAG como uma solução definitiva para os desafios do ensino e da aprendizagem de L2. Ao contrário, busca contribuir para o debate crítico sobre a incorporação de tecnologias digitais no contexto da educação linguística, destacando tanto suas potencialidades quanto suas limitações. Ao propor uma intervenção pedagógica contextualizada, teoricamente fundamentada e sensível ao perfil dos aprendizes, este trabalho reafirma a centralidade do sujeito aprendente e do(a) professor(a) como agentes do processo educativo, defendendo uma integração da tecnologia que fortaleça práticas pedagógicas significativas, emancipadoras e socialmente contextualizadas no ensino de espanhol como L2.

Referências

ANJOS, Alexandre Martins dos. Silva, Glauca Eunice Gonçalves da. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação UNIDADE I**, Universidade Aberta Do Brasil. Secretaria de Tecnologia Educacional Universidade Federal de Mato Grosso, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429662/2/Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20%28TDIC%29%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso editora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110_518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 15 jan. 2025.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 284p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1604782>. Acesso em: 2 jan. 2024.

DALE, Robert. NLP in a post-truth world. **Natural Language Engineering**, 23(2), 319-324. 2017. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S1351324917000018>.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, Rod. **Planning and Task performance in a second language**. Language learning and language teaching. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

FISCHER, Carlos; JULIANI, Douglas; BLEICHER, Sabrina. Possibilidades de uso do ChatGPT nas práticas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma revisão sistemática de literatura. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, [S. l.], n. 37, p.41-51, 2024. e4. Disponível em: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/3034>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Modelos ou modos de produção e educação: dos conflitos às soluções. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 147, p. 7-14, out./dez. 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUMARAVADIVELU, Bala. The postmethod condition:(E) merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Understanding language teaching: From method to postmethod**. Routledge, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 23 jun. 2025.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7- 11 de outubro de 2001.

LIU, Xiao. *et al.* GPT understands. **too.arXiv**, [S. l.], v. 1, 18 mar. 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2103.10385>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 17 out. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 11-24.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 03, p. 705-720, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v39n03/v39n03a10.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

OCHS, Mariana. **Educação midiática e inteligência artificial: fundamentos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, set. 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção Formação Pedagógica, v. 5). Disponível em: <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

SANTOS, Maria Aparecida Cardoso; GARCIA, Michelle Evangelista. A inteligência artificial como recurso para o ensino de língua adicional: o caso do chat gpt. **Gulnar Azevedo e Silva**, p. 81, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Claudio-Correia-5/publication/390037611_Multimodalidades_-_praticas_didaticas/links/67dccff872f7f37c3e7566e7/Multimodalidades-praticas-didaticas.pdf#page=85. Acesso em: 24 set. 2025.

SANTOS, Mayara Cristina Rodrigues dos; OLIVEIRA, Francisco Kelsen de. O uso de inteligência artificial (ia) no ensino de espanhol: superando barreiras no ambiente escolar. **Renote**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 164-173, 2025. DOI: 10.22456/1679-1916.144981. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/144981>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, vol. 1, n. 1, nov.

2006, p. 01-10. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; JUNIOR, Antonio de Souza. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, [S. l.], v. 12, n. 40, 2017. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 18 dez. 2025.

WILLIS, Jane. **A framework for Task-Based Learning**. London: Longman, 1996.



CAPÍTULO VI

Caminhos da formação integral: espanhol
no Ensino Profissional e Tecnológico para
Jovens e Adultos

Evandislau da Silva Moura
Girleene Marques Formiga

Caminhos da formação integral: espanhol no Ensino Profissional e Tecnológico para Jovens e Adultos

Evandislau da Silva Moura
Girlene Marques Formiga

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), requer abordagens pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos a quem se destina. Meu primeiro contato com a EJA ocorreu no início da trajetória profissional, quando ministrei aulas de Literatura na Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Essa vivência inicial foi fundamental para o desenvolvimento de uma escuta sensível e atenta às demandas formativas desse público, historicamente negligenciado no cenário educacional brasileiro. Desde então, a experiência com a EJA tem se aprofundado, resultando em reflexões sobre políticas públicas, práticas pedagógicas e estratégias que contribuam para a permanência e a aprendizagem significativa desses estudantes.

A partir de 2015, com a docência no curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja, do IFPB – *Campus* João Pessoa, aprofundou-se o contato com a realidade de estudantes trabalhadores, muitos deles retornando à escola após

longos períodos afastados. Essa trajetória permitiu constatar tanto o esforço dos sujeitos para superar barreiras impostas pela desigualdade social e educacional quanto os desafios institucionais em ofertar uma formação que concilie qualidade, significado e aplicabilidade no mundo do trabalho.

Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de repensar o ensino da disciplina de Língua Espanhola, de modo a integrá-la às especificidades do curso técnico ofertado. Observou-se a ausência de materiais didáticos voltados especificamente à realidade do Proeja e, particularmente, às demandas do Curso Técnico em Eventos. Frente a essa lacuna, formulou-se uma proposta de sequência didática pautada nos gêneros textuais, alinhada às diretrizes curriculares e aos princípios da interdisciplinaridade.

A proposta tem como objetivo geral desenvolver uma sequência didática voltada aos discentes do Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio, para ampliação do domínio da língua espanhola e da reflexão crítica dos estudantes. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) analisar documentos orientadores da política educacional do Proeja; (ii) examinar a proposta de ensino de Espanhol no contexto da EPT; e (iii) elaborar uma sequência didática por meio de gêneros textuais pertinentes à área de Eventos.

A abordagem metodológica é qualitativo-descritiva e bibliográfica, com foco na análise documental, na aplicação de questionário diagnóstico com alunos e na elaboração de um Produto Educacional: uma sequência didática baseada nos gêneros *ficha de inscrição*, *convite formal* e *discurso de mestre de cerimônia*. A escolha desses gêneros busca integrar a aprendizagem da língua

ao universo profissional dos discentes, promovendo uma abordagem significativa, contextualizada e crítica da língua espanhola.

Ao centrar-se nos sujeitos do Proeja e em sua formação integral, o estudo busca contribuir para práticas pedagógicas mais efetivas, que valorizem os saberes prévios dos estudantes, potencializem suas habilidades comunicativas e ampliem suas possibilidades de atuação social e profissional por meio do letramento em língua estrangeira.

Educação Profissional e Tecnológica em perspectiva: origens e transformações

A Educação Profissional no Brasil teve suas origens em uma perspectiva assistencialista, inicialmente focada em amparar órfãos e pessoas em situação de vulnerabilidade social, conforme o Decreto 7.566, assinado por Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Artífices com esse propósito. No entanto, a partir da década de 1930, com o processo de industrialização e a consolidação do modo de produção capitalista, o foco passou a atender demandas econômicas e do mercado interno, visando formar mão de obra para a indústria (Ramos, 2014).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o fortalecimento da educação profissional e tecnológica foi estimulado por meio de acordos firmados no Plano de Metas. Em 1978, algumas Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, com atribuições para formar profissionais de nível superior, como engenheiros de

operação e tecnólogos. A expansão da Rede Federal continuou nas décadas seguintes, com a criação das Unidades de Ensino Descentralizadas na década de 1980 e a ampliação das funções das instituições federais nos anos 1990, culminando com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 (Lei nº 11.892/2008).

No estado da Paraíba, essa expansão refletiu-se no aumento dos *campi* do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que passou de três unidades para 21 campi em 2018, ampliando o acesso à educação pública e de qualidade em municípios de pequeno e médio porte (Araújo; Cabral Neto, 2020). Essa mudança não se resumiu à alteração de nomenclatura, mas também à diversificação do público atendido e à ampliação do perfil formativo, incluindo a valorização da pesquisa aplicada, da produção cultural, do empreendedorismo e do cooperativismo (Moura, 2010; Pacheco, 2011).

Entre habilidades e humanidades: o caminho da formação profissional

Inicialmente marcada pelo assistencialismo, a educação profissional brasileira passou a atender às necessidades da indústria em desenvolvimento, refletindo a dicotomia existente entre a educação técnica e a educação acadêmica. Enquanto os cursos técnicos eram focados na inserção rápida no mercado de trabalho e possuíam currículo predominantemente profissionalizante, a educação acadêmica buscava preparar os alunos para o ensino superior, mantendo uma divisão social e econômica (Ramos, 2014).

Os Institutos Federais propõem uma formação integrada, politécnica e omnilateral, que visa o desenvolvimento integral do estudante, combinando ensino, pesquisa e extensão, e superando a dualidade entre formação profissional e acadêmica (Almeida, 2019). Essa integração curricular busca deslocar o foco exclusivo no mercado de trabalho para uma formação mais ampla, que envolve o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões indissociáveis (Saviani, 2007; Ramos, 2005; Moura, 2010).

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB (2020-2024) reforça essa perspectiva ao enfatizar a formação humana integral, que inclui o conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, capacitando o estudante a compreender e intervir criticamente no contexto sócio-histórico em que vive.

Nesse sentido, as disciplinas ministradas no Curso Técnico em Eventos do Proeja do IFPB, a exemplo o ensino da Língua Espanhola, deve ser compreendido não apenas como uma ferramenta para a inserção no mercado de trabalho, mas também como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal e humano do aluno, promovendo uma formação integral e integrada.

PROEJA: tecendo caminhos na Educação de Jovens e Adultos

As transformações na Educação Profissional no Brasil, desde a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices até a consolidação dos Institutos Federais, estão diretamente relacionadas a fatores políticos e econômicos. A oferta do ensino da Língua Espanhola, especialmente na Rede Federal de Ensino, também acompanhou essas mudanças, o que reforça a relevância da presente pesquisa

para a sociedade e, sobretudo, para os alunos do Proeja no *Campus* João Pessoa.

Historicamente, a educação de jovens e adultos no Brasil tem raízes que remontam ao período colonial, quando os jesuítas atuavam na catequização dos indígenas. Contudo, o primeiro registro formal sobre o tema é atribuído a Paschoal Lemme, em 1938, em sua obra "Educação Supletiva/Educação de Adultos" (Fávero; Freitas, 2011). Desde então, o campo de estudos evoluiu, mas ainda há muitos desafios e questões a serem debatidos, sobretudo no que diz respeito à integração das dimensões de trabalho, ciência e cultura para oferecer novas perspectivas aos estudantes do Proeja.

Criado inicialmente pelo Decreto nº 5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos passou por ampliação e reestruturação com o Decreto nº 5.840/2006, que o transformou no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Apesar das discussões recentes para substituir o termo "Programa" por uma designação que represente uma política pública permanente (EJA-EPT), os documentos oficiais ainda utilizam a sigla Proeja.

Uma mudança importante foi a ampliação da oferta do Proeja para instituições estaduais, municipais e entidades privadas ligadas ao "Sistema S", o que aumentou significativamente o acesso dos estudantes, já que a Rede Federal sozinha não conseguia garantir as vagas destinadas a esse público.

No contexto do Curso Técnico em Eventos do IFPB, que é o foco deste estudo, destaca-se a importância do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), documento oficial que orienta o planejamento e a organização dos cursos técnicos em todo o país. Atualizado periodicamente, o CNCT classifica os cursos em treze eixos tecnológicos, agrupando conhecimentos científicos, sociais, econômicos, culturais, éticos, entre outros, e especifica requisitos como carga horária, perfil profissional, infraestrutura, áreas de atuação e possibilidades de certificação.

O Curso Técnico em Eventos do IFPB está inserido no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer. O CNCT define o perfil do profissional formado, bem como as modalidades de ingresso e as possibilidades de atuação no mercado, que incluem empresas de eventos, cerimonial e meios de hospedagem.

Além disso, o diferencial do Proeja está na formação integral e humanística oferecida aos alunos, que vai além da capacitação profissional, alinhada aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica para a promoção do desenvolvimento pleno do sujeito.

Mapeando saberes: a academia e o universo do PROEJA

Moura (2012), em seu artigo *“PROEJA: entre desafios e possibilidades”*, analisa o processo histórico de criação do Programa, destacando alguns equívocos em sua origem, mas também ressaltando avanços importantes para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o autor, no Brasil, há predominância de iniciativas isoladas para essa modalidade, resultando em falta de continuidade e descaso dos órgãos

responsáveis. Ainda assim, a demanda social por políticas públicas para esse público cresce diariamente. Moura enfatiza a necessidade de que tais políticas sejam fundamentadas em princípios epistemológicos que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em processo de aprendizagem. Um dos maiores desafios apontados é a integração entre três campos historicamente separados: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos, além da transformação do Programa em uma política educacional pública permanente e abrangente.

O autor também chama atenção para contradições e limitações nos documentos oficiais que deram origem ao Proeja, fruto da falta de estudos aprofundados, o que impactou o desenvolvimento e a execução do Programa. Por outro lado, Moura destaca ações relevantes desencadeadas a partir do Documento Base (Brasil, 2006a), como a oferta de cursos de especialização para formação de profissionais e a promoção de pesquisas conjuntas entre universidades e institutos federais. Ele conclui ressaltando o potencial socioeconômico do Proeja, caso seja implementado de forma planejada e participativa nas diferentes esferas públicas.

Outros pesquisadores ampliam o debate sobre o Proeja, voltando o foco para as especificidades do processo de ensino-aprendizagem desse público. Teixeira e Lima (2020), em seu artigo *“Ensino de Espanhol na educação de jovens e adultos”*, refletem sobre os desafios enfrentados nas turmas de EJA, como a inadequação dos materiais didáticos e a resistência dos alunos à aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente devido ao retorno tardio à educação formal. Elas destacam a importância da

contextualização das atividades e do diálogo para promover um processo de aprendizagem efetivo, evidenciando que o ensino de espanhol contribui para o aumento do conhecimento, da autoestima e da inclusão social desses educandos.

Domanski (2014), por sua vez, em *“Leitura em Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos: compreensão e expressão criativa”*, destaca o papel fundamental da leitura na aprendizagem do espanhol dentro do Proeja, associando-a à livre expressão criativa. Sua pesquisa enfatiza a importância do desenvolvimento da competência leitora para docentes e estudantes.

No âmbito local, pesquisas realizadas no IFPB *campus* João Pessoa aprofundam a compreensão sobre o Proeja. Arruda (2012), em estudo sobre acesso e permanência dos alunos, analisa o perfil socioeconômico do público e suas perspectivas educacionais. Sá (2019), em sua dissertação, discute a produção textual na formação dos alunos da EJA, sugerindo práticas pedagógicas alinhadas à realidade dos estudantes, focando na competência escrita.

Mais recentemente, Costa (2021) investigou a possibilidade de implantação de componentes na modalidade a distância no Curso Técnico em Eventos do Proeja, visando ampliar o acesso ao conhecimento propedêutico e técnico. A pesquisa aponta para a necessidade de flexibilização e adaptação do ensino, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem de acordo com a legislação vigente.

Esses estudos evidenciam a inquietação e os desafios enfrentados pela modalidade Proeja, reforçando a importância da

presente pesquisa sobre o ensino de Língua Espanhola no Curso Técnico em Eventos do IFPB.

O Plano Pedagógico do Curso (PPC) enfatiza o perfil do profissional formado, que deve ser tecnicamente competente, com autonomia intelectual e moral, responsabilidade social e postura ética, apto a planejar e executar serviços técnicos e logísticos em eventos e cerimoniais, incluindo o domínio de língua estrangeira, fundamental no mercado de trabalho contemporâneo.

Entre ciência e cultura: o ensino do Espanhol na rede federal

Antes de analisarmos a proposta curricular do Curso Técnico em Eventos no que se refere ao ensino da Língua Espanhola, é importante traçar um breve histórico da oferta dessa língua no Brasil.

Em 2005, a Lei nº 11.161 regulamentou a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas brasileiras, estabelecendo que, até 2010, essa disciplina deveria ser ofertada aos alunos do Ensino Médio. No entanto, observa-se que essa implantação ainda não se concretizou plenamente em muitas escolas. Uma das razões para isso foi a alteração trazida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que revogou a Lei nº 11.161/2005 e passou a permitir que o ensino de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, fosse ofertado em caráter optativo, conforme o parágrafo 4º do artigo 35-A da nova legislação:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta,

locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

A primeira menção formal à língua espanhola no sistema oficial de ensino brasileiro data de 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, segundo Daher (2006). Nessa época, embora o Espanhol não fosse obrigatório, o professor Antenor Nascentes foi nomeado para ministrar a disciplina. A inclusão oficial do Espanhol como matéria obrigatória no Ensino Secundário ocorreu somente com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, dentro do conjunto de medidas para reorganização da educação nacional.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, e a atual LDB de 1996, o artigo 36, inciso III, determina que o Ensino Médio deve incluir uma língua estrangeira moderna obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua de caráter optativo. Contudo, essa legislação não especificava quais línguas deveriam ser ofertadas.

Apesar da aprovação da chamada "Lei do Espanhol" (Lei nº 11.161/2005), que tornou obrigatória a oferta do Espanhol nas escolas públicas em regime facultativo para o aluno, o ensino dessa língua vem sofrendo restrições e retrocessos na política educacional federal, sobretudo após a revogação da referida lei pela Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, que privilegia o ensino do Inglês.

No artigo "O domínio do idioma e Reforma do Ensino Médio: seus impactos na carreira de Letras e nas relações do Brasil com seus vizinhos", Silva e Tramallino (2020) criticam essa priorização do Inglês, destacando que ela ignora fatores históricos, geográficos, econômicos e políticos relevantes para a valorização do Espanhol,

dada a proximidade do Brasil com países hispano-falantes. Embora reconheçam a importância do Inglês, as autoras defendem que o Espanhol deve ter sua relevância reafirmada.

Além disso, a BNCC privilegia um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas principalmente para o mercado de trabalho. Saviani (2013 *apud* Branco *et al.*, 2019, p.160) alerta que essa "pedagogia das competências" busca ajustar o perfil dos indivíduos para torná-los mais produtivos, substituindo a qualificação pelo conceito de competência, o que contraria a proposta dos Institutos Federais de formação integral e omnilateral, que visam formar cidadãos capazes de transformar a si mesmos e a realidade ao seu redor.

Por isso, há uma luta constante por parte de professores, pesquisadores e sindicatos para a implantação de uma política linguística que valorize efetivamente o ensino da Língua Espanhola.

A língua espanhola no Instituto Federal da Paraíba: cultura, formação e perspectivas no curso Técnico em Eventos

O Instituto Federal da Paraíba (IFPB) mantém o padrão de excelência da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, com uma atuação social diversificada e qualificação profissional em múltiplos níveis de ensino. Com 21 unidades distribuídas pelo estado, o IFPB oferece ensino técnico, tecnológico, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, possibilitando a verticalização do aprendizado.

Além da Língua Portuguesa, o aluno tem contato com duas línguas estrangeiras: Espanhol e Inglês. Contudo, a oferta da

disciplina de Espanhol está restrita a 9 dos 21 campi do IFPB, entre eles o campus João Pessoa. A oferta varia conforme o curso e o nível: em alguns campi, o Espanhol é oferecido no último ano do Ensino Médio, enquanto em outros, os alunos são agrupados por níveis de proficiência (Espanhol 1 e Espanhol 2), independentemente da série.

Além das disciplinas regulares, o IFPB promove cursos de extensão em idiomas, que são ofertados via edital semestral para a comunidade interna e externa. No *campus* João Pessoa, esses cursos são geridos pelo Núcleo de Línguas, Cultura e Estudos Linguísticos (NuLi), que também oferece Inglês, Francês, Libras e Português para Estrangeiros.

Há previsão de ampliação do ensino da Língua Espanhola em cursos superiores, como Administração e Gestão Ambiental, cuja atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) está em análise no CONSUPER. Também destaca-se a especialização em Línguas Estrangeiras Modernas, ofertada na modalidade a distância com polo no campus Cabedelo.

Esses fatores evidenciam um cenário favorável à expansão da oferta da Língua Espanhola no IFPB, reforçando a relevância da pesquisa sobre seu ensino no Curso Técnico em Eventos do *campus* João Pessoa.

No portal do Instituto Federal da Paraíba, constata-se que o Curso Técnico em Eventos do *campus* João Pessoa é o único curso técnico integrado na modalidade Proeja que contempla a Língua Espanhola em sua matriz curricular, inserido no eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT).

Esse aspecto torna-se diferencial, já que o aluno tem acesso a duas línguas estrangeiras: Espanhol e Inglês. O Inglês é oferecido nos semestres posteriores (Inglês I no 5º período e Inglês II no 6º), enquanto o Espanhol é ofertado nos dois primeiros períodos do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eventos (IFPB, 2015) foi construído a partir do CNCT, do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB, do Regulamento Didático do Proeja e demais legislações vigentes. O documento destaca que o Proeja fundamenta-se na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, visando contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, como condição para o exercício da cidadania.

O PPC reforça a missão institucional do IFPB: formar profissionais-cidadãos com sólida formação humanística e tecnológica, aptos a atuar no mercado de trabalho e na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária, integrando ensino, pesquisa e extensão.

A matriz curricular do Curso Técnico em Eventos segue normas e diretrizes nacionais, com carga horária total de 2.474 horas distribuídas em sete semestres, dividida em três eixos: Formação Geral (1.412 horas), Formação Técnica (858 horas) e Formação Complementar (116 horas).

No 1º período, o curso oferta nove disciplinas, sendo cinco técnicas (Introdução a Eventos; Prática Profissional em Eventos I; Informática Básica I; Prática Integradora I – Profissão e Autonomia) e quatro de formação geral (Português e Literatura Brasileira I; Espanhol I; História I; Geografia I; Matemática I).

No 2º período, as disciplinas técnicas são: Planejamento Organização de Eventos I; Prática Profissional em Eventos II; Informática Básica II; Prática Integradora II – Profissão e Autonomia. As da Formação Geral: Português e Literatura II; Espanhol II; História II; Biologia I; Biologia II; Matemática II; e Geografia II.

Como expomos anteriormente, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, os Planos de Disciplinas e o Guia de Protocolo e Cerimonial da Rede Federal foram consultados para escolhermos os gêneros textuais usados na Sequência Didática para o ensino de Língua Espanhol no contexto do curso Técnico em Eventos (PROEJA).

Textos que conectam saberes: a sequência didática de Espanhol no Curso de Eventos

No âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o desenvolvimento de um Produto Educacional (PE) constitui um dos elementos centrais da pesquisa, articulando teoria e prática na busca por soluções concretas às demandas da educação profissional. Diferentemente das dissertações acadêmicas tradicionais, o PE visa transformar o conhecimento produzido em intervenção direta no campo educacional, contribuindo de forma efetiva para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Leite (2018), o Produto Educacional deve ser concebido como uma ferramenta formativa e comunicacional, capaz de promover aprendizagens significativas e fomentar reflexões críticas no ambiente escolar. Nesse contexto, a proposta do PE está intrinsecamente ligada à

realidade dos sujeitos envolvidos, dialogando com suas necessidades, com o currículo e com as políticas públicas educacionais. No caso desta pesquisa, o Produto Educacional foi estruturado como uma sequência didática voltada ao ensino de Língua Espanhola no Curso Técnico em Eventos do Proeja, visando não apenas à aquisição linguística, mas também ao fortalecimento da formação integral dos estudantes jovens e adultos atendidos pelo Instituto Federal da Paraíba.

Para estruturar nosso Produto Educacional (PE), buscamos sustentação teórica nos estudos de Kaplún (2003) e Zabala (1998). Segundo Kaplún, os materiais educativos devem ser concebidos com o objetivo de facilitar a experiência de aprendizagem. Para isso, é fundamental a realização de pesquisa prévia que permita conhecer o tema com profundidade, analisar as contribuições de autores relevantes sobre a produção de materiais educativos e refletir sobre como promover discussões que provoquem mudanças na prática pedagógica.

Ainda segundo Kaplún (2003), a elaboração de um material educativo deve considerar três eixos fundamentais: conceitual, pedagógico e comunicacional. Para fins desta pesquisa, propomos uma adaptação no eixo conceitual com base na perspectiva de Zabala (1998), que privilegia a aprendizagem contextualizada, significativa e integrada ao cotidiano dos alunos.

A seguir, apresentamos a estruturação do Produto Educacional com base nesses eixos: A. Eixo Conceitual: Releitura do eixo proposto por Kaplún, a partir da perspectiva de Zabala (1998), ancorando-se na **contextualização dos conteúdos estudados na disciplina de Língua Espanhola com gêneros discursivos**

relacionados ao universo profissional do Curso Técnico em Eventos. Essa escolha visa conferir maior significado ao que é aprendido, por meio da articulação entre o conteúdo linguístico e a realidade técnico-profissional dos estudantes; B. Eixo Pedagógico: Busca-se favorecer o **processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Espanhola**, de modo que as atividades desenvolvidas contribuam também para as **disciplinas técnicas**, promovendo uma formação integrada. A sequência didática foi pensada com vistas a superar a fragmentação do conhecimento e incentivar a construção coletiva e reflexiva do saber; C. Eixo Comunicacional: Refere-se à **confecção de uma sequência didática** a ser utilizada na disciplina **Espanhol 2**, ministrada no 2º período do curso. O material visa promover o letramento em língua estrangeira com foco nos eventos, utilizando gêneros textuais autênticos, próprios do setor; D. Problematização: A pesquisa, desenvolvida com discentes do Curso Técnico em Eventos (Proeja – Campus João Pessoa), partiu da seguinte questão norteadora: **Como adequar e potencializar a compreensão dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos, quanto à aprendizagem da Língua Espanhola?** Essa pergunta motivou a produção de um material didático contextualizado, com foco nos interesses, experiências e necessidades dos estudantes do Proeja; E. Contextualização: As reflexões desenvolvidas sobre a formação de jovens e adultos no contexto da Educação Profissional integrada à Educação Básica podem ganhar novas dimensões com o incentivo a práticas educativas que respondam, de forma eficaz, às **necessidades de aprendizagem linguística** dos alunos. A presente

proposta contribui com essa perspectiva, ao oferecer uma **sequência didática que considera o perfil dos estudantes do Curso Técnico em Eventos – Proeja**; F. Dialogicidade: Foi utilizado um **questionário estruturado via Google Forms**, aplicado em um único momento, com o objetivo de **analisar os conhecimentos prévios, experiências e nível de satisfação dos alunos** em relação ao seu contato com a Língua Espanhola. Os **gêneros textuais selecionados** para compor a sequência didática foram escolhidos por estarem diretamente relacionados ao universo do curso técnico, de modo a aproximar os estudantes do vocabulário específico da área de eventos.

O público-alvo do material são os **alunos matriculados na disciplina Espanhol 2**, ofertada no 2º período do Curso Técnico em Eventos – Proeja. Como esses discentes já tiveram contato prévio com a língua no 1º período, acredita-se que apresentem um **domínio básico**, suficiente para desenvolver as atividades propostas na sequência.

Segundo o Ministério da Educação, no documento da Área de Ensino 46 da Capes, a **sequência didática** é um dos formatos de Produtos Educacionais aceitos como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre nos cursos de Mestrado Profissional. Muitos pesquisadores já se debruçaram sobre esse tipo de produção, o que pode ser verificado nos diversos repositórios acadêmicos.

Entre necessidades e possibilidades: o caminho da sequência didática

Como já foi discutido, as publicações acadêmicas voltadas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda são escassas, sobretudo quando comparadas às produções destinadas a outras modalidades de ensino. Essa limitação também se reflete nos materiais didáticos voltados ao público do Proeja, particularmente aqueles pensados para cursos técnicos como o de Eventos.

É comum, portanto, que professores de línguas estrangeiras que atuam nesses cursos **recorram a materiais didáticos produzidos para o Turismo**, realizando adaptações para adequá-los à realidade do curso de Eventos. Até o ano de 2017, por exemplo, o curso Técnico em Eventos do IFPB utilizava a coleção *Viver e Aprender – Linguagens e Códigos – Ensino Médio*, distribuída pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No entanto, esse material, por ser genérico e voltado a qualquer curso da EJA no Brasil, não dialogava com as **especificidades de um curso inserido no eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer**, o qual demanda, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), o estudo de temas como **eventos, protocolos, cerimoniais e etiqueta social**.

Esse descompasso entre o material adotado e a realidade dos alunos frequentemente gerava insatisfação. Muitos estudantes questionavam a obrigatoriedade do uso do livro, mencionando, entre outros fatores, seu peso (com mais de 500 páginas) e,

principalmente, a falta de conexão entre os textos e os conteúdos das disciplinas técnicas.

Reconhecemos que **não é objetivo desta proposta sanar de forma definitiva a ausência de materiais didáticos específicos para o curso Técnico em Eventos**, mas sim **contribuir para a formação desses alunos e para a qualificação das práticas pedagógicas em língua espanhola**. Assim, desenvolvemos uma **sequência didática** que busca **potencializar as competências leitora e escrita**, ao mesmo tempo em que **contextualiza o ensino da língua espanhola** com os conhecimentos das disciplinas técnicas do curso.

A construção da sequência partiu de uma análise cuidadosa dos **gêneros textuais** e dos **conteúdos abordados nas disciplinas técnicas**. Conforme Zabala (1998, p. 18), uma sequência didática consiste em "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos". Essa estrutura favorece a aprendizagem por etapas, respeitando o ritmo de cada estudante.

Além disso, as **sequências didáticas permitem ao professor trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem**, organizar os conteúdos com intencionalidade pedagógica, avaliar o processo em cada etapa e intervir de forma significativa sempre que necessário, favorecendo o dinamismo e a participação ativa em sala de aula.

Como nossa proposta está centrada no uso de **gêneros textuais**, recorreremos também aos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que definem a sequência didática como um

conjunto de atividades sistematicamente organizadas em torno de um gênero oral ou escrito. Para os autores:

[...] criar contextos de produção preciosos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz; Noverazz; Schneuwly, 2004, p. 96).

A escolha por trabalhar com gêneros textuais está alinhada tanto aos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** quanto à **ementa da disciplina Espanhol 2**, e encontra respaldo teórico nos estudos de Marcuschi (2008), para quem os gêneros são:

[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Ainda segundo Marcuschi, o estudo dos gêneros é uma área **interdisciplinar** que valoriza a linguagem em funcionamento e suas relações com a vida social e cultural. Tal perspectiva nos levou a compreender a **interdisciplinaridade como caminho metodológico essencial**, por possibilitar o diálogo entre as disciplinas e tornar o conhecimento mais significativo.

Para Paviani (2008), a interdisciplinaridade nasce das transformações nos modos de produção do conhecimento e da necessidade de uma abordagem mais integrada. Segundo ele, a

rigidez e a falsa autonomia entre as disciplinas são barreiras à produção de saberes mais conectados à realidade. Nesse sentido, a sequência didática aqui proposta busca **favorecer a integração entre os saberes linguísticos e os conhecimentos técnicos**, possibilitando uma aprendizagem mais ampla e contextualizada. Dessa forma, optamos por trabalhar com **três gêneros textuais** ligados ao universo do curso Técnico em Eventos:

1. Ficha de inscrição de evento:

Envolve informações pessoais como nome, sobrenome, profissão, instituição de origem, e-mail, telefone e endereço. Esses conteúdos fazem parte do programa da disciplina Espanhol 1 e foram retomados no Encontro 1 da sequência didática, por sua importância para o exercício da autonomia. A ficha de inscrição é um gênero funcional, muito presente no cotidiano dos alunos enquanto organizadores ou participantes de eventos.

2. Convite formal para colação de grau:

Apesar de o convite ser um gênero com o qual os alunos têm certa familiaridade, o convite formal exige atenção a elementos específicos, como o tipo de traje requerido, local e horário. Esse gênero também é trabalhado no curso de Eventos, na disciplina de Cerimonial e Protocolo, o que reforça a importância de contextualizar o ensino de Espanhol com as disciplinas técnicas.

3. Discurso de mestre de cerimônia:

Ainda que se trate de um texto oralizado, o discurso do mestre de cerimônia é, geralmente, um texto previamente escrito, o que justifica seu uso na sequência didática voltada à competência escrita. Esse gênero compartilha características com o discurso do telejornalismo, sendo classificado por Marcuschi (2010) como uma

forma de retextualização, situada entre a linguagem oral e escrita. Além do conteúdo textual, a atividade proporciona ao aluno a experiência de se colocar em uma posição de destaque, exercitando habilidades de desenvoltura e autoconfiança — especialmente importante se considerarmos que muitos apontaram a dificuldade em falar em público como um desafio para aprender espanhol.

Essa prática também permitiu o trabalho com conteúdos linguísticos como pronomes de tratamento, saudações, despedidas e vocabulário protocolar, todos presentes na estrutura do discurso. Como destaca Nascimento (2009, p. 68), a sequência didática contribui para uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem da escrita, indo além da decodificação mecânica para alcançar práticas de letramento: "[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, indo em direção ao letramento".

Entre os gêneros trabalhados, o discurso do mestre de cerimônia foi o menos familiar aos alunos. Por isso, seu desenvolvimento exigiu um trabalho mais minucioso, envolvendo explicações detalhadas da estrutura, exemplificação prática e contextualização da situação comunicativa. Houve um letramento do gênero para que os alunos ficassem mais à vontade.

Conforme Kleiman (2005, p. 6), o letramento deve ser compreendido em seu impacto sobre todas as esferas da vida, e não apenas no espaço escolar. Assim, a proposta aqui apresentada busca contribuir para a formação de sujeitos capazes de ler,

interpretar e produzir textos que circulam em diferentes espaços sociais - especialmente no campo profissional em que estão sendo formados.

A sequência didática foi organizada em sete encontros, sendo que cada encontro correspondeu a duas aulas de 50 minutos. Para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo, os encontros foram estruturados em quatro momentos principais: Rompehielo (quebra-gelo); Apresentação; Prática / Avaliação; Revisão.

O momento "Rompehielo" tem como finalidade quebrar o gelo nos primeiros minutos da aula, promovendo um ambiente acolhedor e descontraído. Além disso, pode servir para introduzir ou retomar conteúdos de forma leve e participativa. As atividades realizadas nessa etapa variam conforme o tema a ser tratado e as competências a serem desenvolvidas.

O segundo momento, denominado "Apresentação", é dedicado à exposição e contextualização do gênero textual que será abordado. Nessa etapa, o professor retoma a atividade de "quebra-gelo" e a relaciona ao conteúdo da aula, provocando reflexões iniciais, como: *"Você já viu esse gênero antes?"*, *"Onde ele circula?"*, *"Por que é importante saber produzi-lo?"*. Essa problematização estimula o interesse e desperta a consciência dos alunos quanto à funcionalidade social e profissional dos textos.

No momento de "Prática / Avaliação", aprofunda-se o estudo das características estruturais e linguísticas do gênero textual em foco. Após a reflexão e contextualização, os alunos são convidados a produzir o gênero, individual ou coletivamente. Durante a produção, o professor atua como mediador, orientando e

observando o envolvimento dos estudantes. Essa etapa permite uma avaliação contínua, baseada no interesse, participação, autonomia e coerência das produções. O último momento, denominado "Revisão", é voltado à retomada dos conteúdos trabalhados nos dois encontros anteriores. Além da revisão conceitual, propõe-se uma reflexão crítica sobre os gêneros abordados, seus contextos de uso e sua importância no universo profissional do curso de Eventos. Em "Prática / Avaliação", os alunos têm a possibilidade de terem contato com fichas de inscrições de alguns eventos reais, disponibilizados na internet, para conhecerem a estrutura do gênero e as informações necessárias para preenchê-lo.

Depois de resolver dúvidas com o professor, os alunos analisam se estão aptos a preencher uma ficha de inscrição de forma correta. No final do Encontro 2, acontece o momento de "Revisão", quando os alunos comentam sobre o que foi estudado e, sobretudo, a pertinência de aprender o gênero textual em questão. Já nos Encontros 3 e 4, o gênero escolhido para ser trabalhado foi o discurso de um mestre de cerimônia. No momento "Rompehielo", a dinâmica trata de introduzir os conteúdos de saudações e despedidas e a relação de formalidade e informalidade em diálogos.

Posteriormente, no momento "Apresentação", os alunos são questionados se eles conhecem a figura do mestre de cerimônias e o que ele representa em um evento. Eles podem ter contato com textos e vídeos que, além de explicarem a função do mestre de cerimônia, mostram as características que compõem o discurso. Os conteúdos necessários para produzir o gênero são aprofundados no momento "Prática / Avaliação".

Para facilitar o aprendizado e diversificar as formas de apresentação dos conteúdos, também foram usados vídeos do Youtube com situações reais e dicas de como ser um mestre de cerimônias. Os alunos têm a possibilidade de serem mestres de cerimônia por um dia. Todos se apresentam e leem o texto produzido. Para isso, foi apresentado aos alunos o perfil de um mestre de cerimônia e as características do discurso. É importante destacar que, apesar de ser um discurso, o texto foi escrito previamente e lido pelos alunos (o mesmo acontece com o mestre de cerimônia). Nos Encontros 5 e 6, o gênero escolhido foi convite de formatura. Além de trabalhar a estrutura de um convite, os alunos também conhecem o vocabulário referente a roupas e acessórios, sobretudo os usados em cerimônias formais.

No momento "Rompehielo", é apresentada a dinâmica "Voy a la luna" (Vou à lua). O professor comunica aos alunos que vai fazer uma viagem à lua e pede sugestões de que roupa deve levar para esta viagem. O quadro é dividido em duas colunas: "Puedo" e "No puedo" e, à medida que os alunos vão dando as sugestões, as palavras ficam em uma ou outra coluna. Depois de explicar o porquê de as palavras terem sido divididas, o professor revisa o vocabulário estudado e solicita aos alunos que elaborem frases com os verbos "usar" e "llevar". Em seguida, o professor pergunta que tipo de roupas usamos em determinados eventos, para quais eventos os alunos foram recentemente e se eles foram convidados formal ou informalmente. Em "Apresentação", os alunos são informados, por meio de convites de formatura e textos, sobre o que deve ou não conter um texto de convite de formatura. Apesar de conhecer a estrutura de um convite, os alunos aprendem que o convite de

formatura tem a particularidade de, em alguns casos, ter indicação de traje que deverá ser usado na cerimônia.

Os alunos tiveram oportunidade de ter contato com a estrutura de um convite e o vocabulário relacionado a roupas que são usadas em eventos formais. No momento "Prática / Avaliação", os alunos são estimulados a escrever um convite de formatura, a partir das informações que foram estudadas nos encontros e apresentar para o grupo. Em seguida, professor e alunos comentam sobre as produções.

Além das avaliações feitas ao longo das aulas, ao final da sequência didática, ou seja, no encontro 7, os alunos são estimulados a fazerem uma autoavaliação. É o momento de uma reflexão sobre o percurso que foi feito e o que, a partir das aulas, os alunos estão aptos a executar em relação aos gêneros textuais estudados. Para facilitar a compreensão, utilizamos dois *emoticons* representando quão satisfeitos estão com seus resultados.

Percurso avaliativo: escutas docentes sobre a sequência de Espanhol

A avaliação da sequência didática proposta foi fundamentada em abordagens contemporâneas sobre o processo avaliativo, que compreendem a avaliação não apenas como instrumento de verificação, mas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, consideramos as reflexões de **Sandra Regina dos Reis Rampazzo** em seu texto *Instrumentos de Avaliação: Reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem*, elaborado no âmbito do Programa de

Desenvolvimento Educacional (PDE), no estado do Paraná. O texto, voltado a professores da educação básica, destaca os limites e as potencialidades do uso de diferentes instrumentos avaliativos na prática docente.

A autora, ao recorrer a estudiosos como **Luckesi (1996)**, **Vasconcelos (2003)**, **Hoffmann (1993)**, **Moretto (2003)** e **Okuda (2001)**, analisa três modalidades de avaliação:

Avaliação diagnóstica: realizada no início de um ciclo, tem como função identificar os conhecimentos prévios dos alunos;
Avaliação formativa: acontece durante o processo, com o intuito de monitorar a aprendizagem e propor intervenções pedagógicas;
Avaliação somativa: aplicada ao final de um período, visa apresentar os resultados finais e verificar as competências adquiridas.

Considerando essas modalidades, a avaliação da sequência didática aqui apresentada incorporou elementos da avaliação **formativa e diagnóstica**, especialmente por meio da aplicação de **questionário de avaliação qualitativa e quantitativa** junto a professores de Língua Espanhola do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que atuam diretamente no ensino da disciplina e, portanto, são conhecedores das especificidades da formação de jovens e adultos na Educação Profissional.

O **instrumento utilizado foi um questionário estruturado com 21 questões**, dividido em duas partes: As **dez primeiras questões** destinaram-se à **caracterização do perfil dos avaliadores**, abrangendo aspectos como formação acadêmica, experiência com a Educação de Jovens e Adultos, familiaridade com o eixo tecnológico de **Turismo, Hospitalidade e Lazer**, e uso

de sequência didática como estratégia pedagógica. As **onze questões restantes** abordaram diretamente a sequência didática, sendo compostas por **afirmações avaliativas** e uma **questão discursiva**. Cada afirmação apresentava quatro alternativas de resposta: a) Concordo plenamente; b) Concordo parcialmente; c) Discordo parcialmente; d) Discordo plenamente.

Essas afirmações foram elaboradas com base nos três eixos definidos por **Kaplún (2003) - conceitual, pedagógico e comunicacional** -, que orientaram a construção do Produto Educacional. Além disso, inspiramo-nos na proposta de avaliação de materiais educativos elaborada por **Leite (2018)**, que organiza a análise em seis eixos:

(A) Estética e organização: refere-se à apresentação gráfica do material, clareza visual, disposição das informações e adequação à linguagem do público-alvo;

(B) Capítulos/estrutura do material: diz respeito à coerência interna e organização dos temas abordados;

(C) Estilo de escrita: relaciona-se à argumentação, clareza, coesão textual e adequação linguística;

(D) Conteúdo: compreende a profundidade e aplicabilidade dos conteúdos trabalhados, respeitando a situação comunicativa do material;

(E) Propostas didáticas: avalia como o material promove o engajamento, a interação e o debate entre os envolvidos;

(F) Críticidade: verifica se o material incentiva a reflexão crítica sobre a realidade sociocultural dos estudantes, promovendo uma prática pedagógica emancipatória.

A aplicação do questionário permitiu verificar a percepção dos docentes sobre a adequação e a pertinência da sequência didática proposta, além de evidenciar sua aplicabilidade em sala de aula. **Dos nove professores de Espanhol do IFPB, sete participaram da avaliação**, demonstrando o interesse e a relevância do tema para o contexto educacional da instituição.

A formação acadêmica dos professores avaliadores foi diversa: alguns com **Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol**, outros com **Licenciatura em Português e Especialização em Espanhol**, e ainda docente com Diploma de Espanhol **como Língua Estrangeira (DELE)**. Houve também participantes formados em **Licenciatura em Letras Espanhola**, formação mais comum atualmente nos cursos superiores, que têm focado em habilitações específicas.

As respostas demonstraram que os avaliadores consideraram a sequência didática um material coerente com os objetivos propostos e pertinentes às demandas do curso Técnico em Eventos, especialmente no que se refere à articulação entre os conteúdos linguísticos e os conhecimentos técnicos. Além disso, destacou a clareza do material, sua relevância para o público-alvo do PROEJA e o potencial para promover o letramento e a criticidade dos estudantes.

De acordo com Cook e Hatala (2016), a validação do PE remete a um processo de coleta de evidências, cujo objetivo é o de avaliar a pertinência das interpretações e decisões baseando-se nos dados resultantes da avaliação.

As observações dos professores avaliadores foram diversas e relevantes, destacando aspectos positivos e pontos de

aprimoramento da sequência didática. Um dos elementos mais valorizados foi o momento "Rompehielo", considerado importante por contribuir para a acolhida dos estudantes e para a introdução dos conteúdos de forma leve e interativa. Os avaliadores também enfatizaram a pertinência de se trabalhar com uma sequência didática estruturada, especialmente em turmas da EJA, por proporcionar maior organização e intencionalidade pedagógica.

No entanto, também foram apontadas dificuldades recorrentes no cotidiano docente, como a sobrecarga de trabalho, que pode dificultar a elaboração de materiais semelhantes. Algumas sugestões incluíram a diversificação das atividades voltadas para a prática da escrita e o uso de estratégias que favoreçam o protagonismo dos alunos. De modo geral, os avaliadores elogiaram a proposta e reconheceram a qualidade do material apresentado, ressaltando sua aplicabilidade e coerência com o público-alvo.

As respostas ao questionário e os comentários qualitativos permitiram validar o Produto Educacional, confirmando sua relevância como recurso pedagógico para o ensino de Língua Espanhola no Proeja. A análise crítica dos avaliadores reforça o potencial da sequência didática como instrumento de apoio ao trabalho docente, especialmente no contexto da Educação Profissional articulada à EJA.

Considerações finais

As políticas públicas direcionadas à educação de jovens e adultos (EJA) ainda apresentam lacunas significativas, não apenas

no que se refere ao acesso, mas também à permanência e à qualidade do ensino ofertado a esse público. Essa negligência se reflete na fragilidade da oferta da Língua Espanhola no contexto educacional brasileiro, especialmente na Educação Básica e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A redução da carga horária, a exclusão do componente curricular e a falta de concursos para professores efetivos evidenciam uma visão limitada sobre o papel estratégico da educação linguística para o desenvolvimento cultural e social do país, situado na América Latina.

Outro desafio importante é o número reduzido de pesquisas acadêmicas voltadas para a EJA, em especial para o Proeja - programa que integra a EJA à educação profissional. Essa escassez evidencia a urgência de ampliar o debate e as investigações sobre essa modalidade de ensino, fomentando o desenvolvimento de propostas pedagógicas eficazes.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais do cotidiano, articulados às disciplinas técnicas do curso Técnico em Eventos, emerge como uma estratégia promissora para favorecer a aprendizagem significativa da Língua Espanhola e o desenvolvimento das competências comunicativas essenciais para a vida social e profissional dos estudantes. Conforme defendem Paviani *et al.* (2008), o ensino por gêneros textuais contribui para a formação crítica e comunicativa dos sujeitos, e Antunes (2009) destaca o papel da escola em formar leitores e produtores de textos adequados a diferentes situações comunicativas.

A proposta desta pesquisa foi justamente elaborar uma sequência didática que contemple gêneros textuais como ficha de inscrição de evento, convite formal e discurso do mestre de

cerimônia, buscando aproximar os alunos da linguagem do mundo do trabalho e promover práticas de letramento que ultrapassem os limites da escola.

Observamos também uma discrepância entre a oferta de Produtos Educacionais voltados para a EJA e a diversidade de propostas para outras modalidades. O Proeja, historicamente, é negligenciado tanto pelas políticas públicas quanto pela comunidade acadêmica, o que reforça a necessidade de ampliar os estudos voltados para esse público e fomentar espaços de debate e ação.

Como desdobramentos, propomos a criação de novas sequências didáticas aprimoradas, a produção de um e-book com propostas pedagógicas para o ensino de Espanhol no Proeja, a oferta de um Curso de Extensão "Espanhol para Eventos" para alunos e egressos interessados e a criação do "Desafio Acadêmico" para incentivar o protagonismo dos estudantes, reforçando o compromisso com uma educação feita com os alunos e para os alunos, que valorize seus saberes e trajetórias de vida.

Ao concluir esta etapa, o sentimento que nos move é de inquietação produtiva e o desejo contínuo de contribuir para a transformação social por meio da educação emancipadora, democrática e participativa.

Referências

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. **Permanência e Êxito no Ensino Médio Integrado do IFG Uruaçu**: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes. Orientador: Dr^a. Gene Maria Vieira Lyra Silva. 2019. Dissertação (Mestrado em

Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ARRUDA, Zoraida Almeida de Andrade. O **PROEJA no IFPB - Campus João Pessoa**: um estudo sobre o acesso e a permanência do aluno. João Pessoa: UFPB, 2012. Dissertação. (mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4741/1/arquivotota1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN**, Área 46: Ensino. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005 a.

BRASIL. **Decreto Nº 5.840**, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação De Jovens e Adultos- PROEJA**. Documento Base, 2006 a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 07 abr. 2006 a.

COOK, D. A; Hatalar. Validation of education assessments: primer for simulation and beyond. **Advance sin simulation**, v. 31, n.1, p. 2-12, 2016.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In*: CORACINI, M. J. R. F.(org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. *In*: LIMA, R. C. de C. P.(org.). **Leituras**: Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

COSTA, Rosejane Cristina de Almeida. **Educação a distância**: perspectivas pedagógicas para os processos formativos na educação profissional de jovens e adultos. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), João Pessoa, 2021.

DOMANSKI, Leticia. Leitura em Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos: compreensão e expressão criativa. **Xanped Sul**, Florianópolis, outubro de 2014.

FÁVERO, Osmar; Freitas, Maria Virgínia de (org.). Juventude e escolarização: os jovens de 15 a 24 anos no Brasil. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes no projeto da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B.(org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Preciso "ensinar"o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem e letramento em foco**. Brasília: MEC, 2005.

LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O Ensino da Leitura e Produção Textual**. Alternativas de Renovação. Pelotas, RS: EDUCAT. 1999.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais Em Mestrados Profissionais Na Área De Ensino: Uma Proposta de Avaliação Coletiva De Materiais Educativos. **7º Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa**. v.1.2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 2 jun. 2022.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo, Brasil: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Oficina Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado Letras, 1996.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional e tecnológica**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

MOURA, D. H.; Henrique. A. L. S. PROEJA: Entre desafios e possibilidades. **Revista Holos** (Natal, RN), 01 Mai. 2012, Vol.2, p.114-129. DOI:<https://doi.org/10.15628/holos.2012.914>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 30 mai.2021.

OLIVEIRA, Daniela Chagas. **Sequência didática no processo de ensino aprendizagem das quatro habilidades de Espanhol**: uma experiência no PROEJA do IFBAIANO – Campus Catu. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. Produção didático-pedagógica.** v. 2. Londrina. 2011.

REGULAMENTO GERAL DO PROGRAMA de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional, 13 de julho de 2018. Programa de mestrado profissional em educação profissional. Vitória, ES, 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho> Acesso: 30 jul. 2021.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, ed.2, p. 1-17, 2020. DO 10.3895/actio.v. 5, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 5 jun. 2022.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

SÁ, Rosana de Oliveira. **Produção textual na formação profissional do aluno da EJA.** 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) — Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Campina Grande, 2019. Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Rodrigo; TRAMALLINO, Claudia Carolina. O ensino de espanhol para fins específicos: reflexões e propostas. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, C.S; Lima, S. Ensino de Espanhol na educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n.3, p.158-178, 2020. DOI:<https://doi.org/10.14393/REP-v18n32019-47390>. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/47390>. Acesso em: 30 mai.2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



CAPÍTULO VII

El curso de lengua y cultura de Ecuador
para estudiantes brasileños de la Educación
Profesional en el contexto de movilidad
internacional

Rosa Elena Niola Sanmartín
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Samuel de Carvalho Lima

El curso de lengua y cultura de Ecuador para estudiantes brasileños de la Educación Profesional en el contexto de movilidad internacional

Rosa Elena Niola Sanmartín
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Samuel de Carvalho Lima

Introducción

La variación lingüística del español en los países de Centro y Sudamérica es el resultado de una dinámica entre factores históricos, sociales, regionales, geográficos y culturales, lo que ha permitido el desarrollo de diferentes acentos, dialectos y formas de expresión en distintas regiones. En Ecuador, el español presenta sus propias variaciones lingüísticas; una de las razones es la influencia de las lenguas indígenas, de sus regiones y de la riqueza de la diversidad étnica y cultural del país. Así, cada país tiene su propia diversidad del español lo que evidencia, no solamente la diversidad lingüística sino también la riqueza cultural e identitaria de Centro y Sudamérica.

El curso de "Lengua y Cultura de Ecuador para Brasileños", desarrollado mediante procesos de cooperación institucional entre el Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) y la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), tuvo como objetivo promover la lengua y cultura ecuatorianas en los procesos de

aprendizaje del español como lengua extranjera para estudiantes brasileños de la Educación Profesional. El curso que formaba parte del intercambio estuvo enfocado en la cultura ecuatoriana, la variación lingüística en las diferentes regiones del país y la interacción con las lenguas indígenas.

En este sentido, este trabajo tiene como objetivo discutir el papel del curso de Lengua y Cultura de Ecuador en el contexto de la cooperación internacional para la internacionalización de la educación profesional con Brasil. Para ello, presentamos la propuesta de actividades desarrolladas en la UPSE en clases de español durante el intercambio de los estudiantes del IFRN en la ciudad de Santa Elena, del 23 de noviembre al 6 de diciembre de 2024. Para ello, después de la introducción, trataremos el marco teórico de la propuesta, basado en autores que discuten la diversidad lingüístico-cultural de la región y la enseñanza de esos componentes aplicada al contexto del español como lengua extranjera (ELE). Enseguida, presentaremos las actividades diseñadas a la luz del marco teórico, para luego discutir los resultados de clases impartidas en la UPSE desde esa propuesta. Por fin, presentaremos las conclusiones de este trabajo.

Marco teórico:

Política lingüística e actividades de intercambio

La política lingüística y las actividades de intercambio y movilidad se constituyen en algunas formas de hacer y discutir la internacionalización de la educación en el ámbito específico de la *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*

(RFEPCT). Así, la internacionalización de la educación se estudia desde diferentes perspectivas y con objetivos diversos para abordar contextos diversos. En esta sección, abordaremos el debate académico sobre la internacionalización de la educación en el contexto de la RFEPCT, con especial atención al IFRN.

Partimos de la propuesta de Lima (2021), que caracteriza la internacionalización de la educación para la RFEPCT, con la justificación de que era necesario hacer hincapié en la relación entre los discursos más amplios y conceptuales y los discursos más específicos de su cotidiano institucional. A partir del análisis dialógico, el autor analizó documentos institucionales del IFRN, evidenciando que el concepto de internacionalización de la educación para la RFEPCT guarda relaciones dialógicas con la educación integral, la investigación, la vinculación, la gestión, la capilaridad de la red federal y el impacto social.

Lima (2023) se percató de que la internacionalización de la educación siempre ha estado relacionada explícitamente a la enseñanza de la lengua inglesa, así que propone una investigación sobre el discurso académico de profesores de inglés sobre la internacionalización en el contexto del *Seminário Internacional da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico y Tecnológico* (2020). A partir del análisis, se evidenció que la internacionalización de la educación mantiene relaciones dialógicas con el discurso académico, el teórico, el oficial y el publicitario, y una fuerte relación con el aprendizaje de la lengua inglesa, con menor frecuencia, con una necesidad institucional.

A partir de una perspectiva contrahegemónica, especialmente respecto al protagonismo de la lengua inglesa, el IFRN viene desarrollando acciones de política lingüística para la promoción del español en Brasil y del portugués brasileño para las instituciones extranjeras que poseen un acuerdo de cooperación internacional, con un gran impacto en la UPSE, favoreciendo el plurilingüismo desde una perspectiva solidaria entre el español y el portugués en ambas instituciones.

(...) se consideramos que as línguas em jogo (espanhol, francês, português) estão de alguma forma solidárias na vertente linguística da mundialização que apresentamos, conseqüentemente, uma política linguística comum a suas ou mais de suas X-fonias (línguas supercentrais), mas também aquelas que gravitam em torno delas (línguas centrais ou periféricas) (Calvet, 2013, p. 126).

En este sentido, de acuerdo con la clasificación de Calvet (2013), observamos que dos lenguas supercentrales (español y portugués) se convierten en protagonistas de la internacionalización de una de las instituciones de la RFEPCT junto a una universidad del Sur Global. Por lo tanto, tenemos un modelo de internacionalización horizontal en el que ambas instituciones contribuyen al desarrollo de la enseñanza de sus lenguas maternas, sin necesidad de recurrir a la lengua hegemónica.

De hecho, la política lingüística del IFRN es un documento institucional aprobado en 2022 que contempla los tres pilares de la educación (enseñanza, investigación y vinculación) mediante el uso de diferentes lenguas, con especial atención al proceso de internacionalización (IFRN, 2022). Sin embargo, las lenguas que se

mencionan en sus objetivos son el español para Brasil y el portugués para la comunidad internacional:

XI. Defender o ensino da Língua Espanhola como língua internacional, instrumento de integração e de caráter identitário com os demais países latinoamericanos;

XII. Contribuir com as políticas nacionais de internacionalização e ensino da Língua Portuguesa nos âmbitos acadêmico, científico e artístico-cultural, especificamente das nossas variedades linguísticas e da cultura brasileira no exterior, bem como promover o letramento acadêmico de alunos estrangeiros (IFRN, 2022, p. 7).

Así, verificamos que su política lingüística prioriza prácticas del lenguaje en contextos académicos y científicos en y para Latinoamérica, lo cual constituye una clara evidencia de la intención de ofrecer a los estudiantes y funcionarios, así como a la comunidad internacional, una educación que cuestiona la hegemonía de una única lengua, el inglés, fomentando así el plurilingüismo.

Es en ese sentido que Venâncio da Silva, Falcão y Silva (2024) reconocen que el modelo de internacionalización de la educación adoptado por el IFRN actualmente favorece el desarrollo de actividades vinculadas a la enseñanza de lengua española.

Desde 2021, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte (IFRN) realiza um processo de internacionalização e expansão de acordos voltado ao Sul Global, o qual favorece a cooperação internacional no âmbito da tríade ensino-pesquisa-extensão. Nesse contexto, países da América Latina e da África se transformaram no principal destino de mobilidade/intercâmbio de estudantes e

servidores do nosso instituto. Além disso, consideramos importante destacar que a internacionalização em casa também é realizada através de editais de pesquisa e extensão, ampliando ainda mais as possibilidades de interações com uma característica Glocal (Global + Local).

En el contexto del IFRN caracterizado por los autores se nota la creciente importancia de la lengua española en las cooperaciones internacionales, y consecuentemente la necesidad de cursos con un enfoque en la escritura académica en español. En su estudio, Venâncio da Silva, Falcão y Silva (2024) hacen hincapié en la relevancia de los programas de capacitación, de la Política Lingüística del IFRN y de su relación con la internacionalización de la educación.

Sobre la posibilidad de explotar el discurso sobre la internacionalización del IFRN en los medios de comunicación oficiales y en redes sociales, Lima y Guerra (2024) desarrollaron un estudio sobre el discurso institucional del IRN respecto a la movilidad internacional Brasil-Colombia. El estudio evidencia las relaciones dialógicas presentes en los posts de Instagram específicos sobre una movilidad internacional de 1 semestre académico vivida por 2 estudiantes brasileños de la carrera de Letras Español en el segundo semestre de 2023. A partir del análisis, los autores afirman que, en el debate ideológico, el discurso institucional responde al contexto brasileño más inmediato de desvalorización de la carrera docente, aunque al mismo tiempo se dirige a la comunidad civil de modo para presentar una formación de profesores como atractiva, en este caso, la internacionalización de la educación de futuros docentes de lengua española.

Por fin, Lima y Silva (2023) abordan el proceso de promoción de la lengua portuguesa en el contexto internacional y analizan la experiencia del IFRN en la enseñanza de esta lengua a estudiantes extranjeros, en la que la UPSE participa desde el primer semestre de 2022, con un gran número de matrículas e interés creciente. Para contribuir con esa discusión a partir de una perspectiva contrahegemónica, Silva, Venâncio da Silva y Alves (2023) defienden la enseñanza del portugués brasileño en el IFRN a partir de propuestas didácticas enfocadas en la región Nordeste de Brasil, promoviendo una enseñanza a partir del aprendizaje intercultural y la comprensión de diferentes culturas, que llevan al estudiante a conocer y valorar las culturas de una región distante de los grandes centros urbanos del país.

Desde ese marco teórico, la gestión del proceso de internacionalización del Rectorado del IFRN ha desarrollado una acción de intercambio académico con 8 estudiantes de la Enseñanza Media Integrada, acompañados de 2 docentes de la UPSE, durante 15 días en la UPSE, en los meses de noviembre y diciembre de 2024. La agenda de actividades planificadas en el ámbito del acuerdo de cooperación entre el IFRN y la UPSE integró los procesos de política lingüística y de movilidad internacional. A partir de la necesidad de considerar la capilaridad de RFEPCT, señalada por Lima (2021), la acción contempló estudiantes de los siguientes campus: Apodi, Currais Novos, Macau São Paulo do Potengi, Parelhas y Pau dos Ferros. Como parte integrante de esta agenda, se planificó el curso de Lengua y Cultura de Ecuador, que presentaremos en la sección 3 de este texto.

La enseñanza del español desde su pluralidad

Lucchesi (2004) aborda el concepto de competencia lingüística *multidialectal* de los hablantes, pues considera que los hablantes nativos de una determinada lengua son capaces de lidiar con la variación lingüística y decodifican variantes fonéticas, gramaticales y léxicas sin grandes problemas. Así, incorporar *inputs* de diversas variedades lingüísticas en el aula es fundamental para desarrollar la competencia *multidialectal*.

Venâncio da Silva (2015, 2022) propone la inserción de ese concepto en el contexto de ELE, relacionando el componente variedades al aprendizaje intercultural, ya que la idea no es convertir al alumno en un hablante nativo, ni en un dialectólogo o sociolingüista. El objetivo principal del tratamiento de la variación lingüística es aumentar la capacidad de comprensión de los estudiantes mediante el contacto (a través del input) con un gran número de variantes lingüísticas.

En general, muchas variedades hispanoamericanas del español sufren actitudes negativas debido a su estigmatización o invisibilización en los materiales didácticos de ELE. En una investigación sobre el componente de variedades en los manuales de ELE de Brasil, Venâncio da Silva (2020) pudo comprobar la predilección del español de España frente al de otros países (Moreno Fernández, 2010; Andi3n Herrero, 2013) en un contexto latinoamericano de ense1anza, como el brasile1o. Veamos el Cuadro 01 con el n1mero de textos orales y escritos de los manuales brasile1os:

Cuadro 01 - Número de textos de España, Argentina y Ecuador en los manuales de ELE

Colección - Manual	Número total de textos	orales y escritos de las tres colecciones	Textos orales y escritos de España	Textos orales y escritos de Argentina
Cercanía Joven	161	58	31	4
Confluencia	111	35	15	1
Sentidos en lengua española	181	44	28	4

Fuente: Adaptado de Venâncio da Silva (2021)

Como podemos apreciar, en casi todas las colecciones, los textos orales y escritos de España representan alrededor de un tercio de los textos de cada colección. Argentina es el país de Latinoamérica con mayor presencia en los manuales, sobre todo por las tiras cómicas de Mafalda, Gaturro, entre otras, mientras que los demás países tienen poca presencia, como es el caso de Ecuador.

Debido a nuestro pasado colonial, solemos asumir que nuestra cultura no tiene tanto prestigio como la del país colonizador. En este sentido, muchos prejuicios sobre el portugués brasileño también se trasladan al español de distintos países hispanoamericanos. Irala (2004) investigó a profesores y estudiantes en formación para la enseñanza de español en una región de frontera entre Brasil y Uruguay sobre la percepción que los sujetos de la investigación tenían sobre cuál es la variedad de su preferencia, obteniendo las siguientes respuestas:

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais

- claro e muito mais bonito.
3) Da Espanha, porque é mais clássico.
4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua-mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro (Irala, 2004, p. 109-110, marcas da autora).

A pesar de que no podemos hablar de un único español de España y, menos aún, de un único español de América, notamos que las respuestas están cargadas de prejuicios lingüísticos (Bagno, 2015). Andión (2020) define el término "glotocentrismo" para explicar ese desequilibrio entre el prestigio de las lenguas dominadoras y las lenguas dominadas, y añade una nueva definición en el plano de las variedades del español: el lectocentrismo.

Consideramos que su equivalente en un plano interdialectal merece un término propio, inexistente hasta ahora y al que aquí proponemos llamar *lectocentrismo* (del griego λέγειν 'hablar'), que identificaría la creencia de superioridad de un geolecto o variedad, considerado ejemplar y modélico, sobre los restantes de su lengua. En esta situación, la variedad favorecida es calificada de 'pura' o 'correcta', mientras que las otras se consideran alteraciones o desviaciones (Andión, 2020, p. 133-134, marcas de la autora).

Según la autora, la variedad del centro-norte de España es la que ha disfrutado de prestigio y representatividad, a punto de que un rasgo mucho más extendido como el seseo fuera considerado como un rasgo dialectal. Así, la Real Academia Española (RAE) convirtió esa variedad en modelo de referencia y corrección dentro y fuera de España.

Durante siglos esta creencia motivó que la variedad castellana fuera el referente a partir del cual se explicaba la variación del español y que, por ejemplo, el seseo haya sido tratado como un fenómeno divergente del patrón distinguidor /s/ - /θ/, a pesar de que la mayoría hispanohablante era y es seseante (Andión, 2020, p. 134).

En este sentido, el seseo, como rasgo divergente, es un claro ejemplo de actitud "lectocéntrica", pues es la variante preferida por el 95 % de la población hispanohablante, culta y no culta, de todo el mundo hispano. Sobre la cultura española y la hispanoamericana, también notamos un desequilibrio entre el prestigio y la preferencia de los estudiantes y profesores de español de Brasil.

Zolin-Vesz (2013) confirma el papel de España como "central" o "superior" en la enseñanza del español en Brasil a partir del análisis del discurso de una profesora sobre el inicio de su aprendizaje del español, ya que en su discurso siempre mencionaba la ciudad de Madrid como ejemplo para abordar la cultura y la lengua.

O relato da professora, certamente, sintetiza muito das aulas de espanhol que parecem dar as costas para outros países do mundo hispânico que não a Espanha. Se, por um lado, o livro didático de espanhol tem contribuído para reforçar a crença de superioridade da variedade europeia da língua, por outro os professores de espanhol parecem ter 'comprado a ideia' da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola (Zolin-Vesz, 2013, p. 59-60).

Por otro lado, los informes de las pasantías de estudiantes y profesores de Rondônia, región al norte de Brasil, a partir del curso

"Desbravando as fronteiras latino-americanas" confirman los estereotipos y prejuicios hacia los países hispanoamericanos en Brasil. En este caso específico, Santos (2010) identificó el prejuicio hacia Bolivia a partir de los cuestionarios iniciales sobre las clases de español en ese contexto:

'A Bolívia é um país onde só existe índio, falam língua de índio e são muito pobres'. Além disso, houve a manifestação de preconceito em relação ao castelhano classificado por muitos alunos, pejorativamente, como 'língua de boliviano' (Santos, 2010, p. 143, grifos da autora).

Esa es una de las razones por la que el IFRN tiene una política lingüística institucional abiertas hacia las variedades lingüísticas, con especial atención al español como lengua de integración regional y de carácter identitario con los demás países, pues se entiende que para que la lengua sea un buen instrumento de comunicación, debemos considerarla más que un instrumento de comunicación, ya que es la materia prima de nuestra constitución identitaria (Serrani, 2005).

En Ecuador, el idioma oficial es el español, que corresponde al 93% de la población; además, existen 14 lenguas maternas indígenas; el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de la relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan (Constitución 2008, Art. 02).

Diseño del curso

El curso incluye temáticas como la exploración de personajes contemporáneos del Ecuador, mediante las cuales se desarrollaron destrezas comunicativas para la descripción de personajes y, al mismo tiempo, el conocimiento de referentes culturales del país. Asimismo, se presentaron las regiones naturales del Ecuador: Costa, Sierra, Oriente y Región Insular, mediante las cuales se exploraron temas como la flora y fauna, las tradiciones y formas de vida en cada región. Además, se utilizó la metodología de aprendizaje por inmersión para presentar la gastronomía ecuatoriana mediante una clase de inmersión culinaria. La dinámica del estado plurinacional y multicultural se manifiesta también en las variaciones del idioma, por lo que se revisaron algunos modismos y expresiones coloquiales propios del español y muchos de ellos integrados al kichwa, ilustrando así la riqueza y la vitalidad de la comunicación intercultural en el país.

En la siguiente tabla se presentan el contexto y los contenidos del curso, diseñado para diez horas de trabajo con actividades complementarias inmersivas. En este programa, los estudiantes no solo aprendieron el idioma, sino que también adquirieron una visión general de la importancia de la diversidad cultural y lingüística en Ecuador.

Tabla 01 - Contexto del diseño del curso

Curso de español para extranjeros Lengua y Cultura de Ecuador para brasileños		
Nivel: Principiante	Edad: 16 y 18 años	N° de estudiantes: 8
Métodos de enseñanza:	Comunicativa Aprendizaje colaborativo Aprendizaje por inmersión	
Estrategias:	Juegos de roles Grupos de discusión Simulaciones Trabajo en parejas y grupos	
Objetivos:	Conocer la diversidad lingüística y cultural del Ecuador Desarrollar destrezas comunicativas para mantener una conversación básica sobre temas académicos, locales y culturales de Ecuador.	
Recursos:	Textos, audios, video, hojas de trabajo, tarjetas de presentación, lecturas, imágenes, objetos reales.	

Nota: Se establecen el contexto y los lineamientos para el desarrollo del curso.

El programa se diseñó para un grupo de 8 estudiantes brasileños entre 16 y 18 años, con un nivel principiante de español, con una duración de diez horas. El objetivo principal de este curso fue que los estudiantes comprendan la variedad lingüística y cultural de Ecuador, y adquieran habilidades para mantener diálogos básicos sobre temas académicos, locales y culturales relacionados con el país. La planificación estuvo orientada a promover tanto el aprendizaje del idioma como la comprensión intercultural, integrando vocabulario variado y en contexto, con énfasis en la interacción oral y la inmersión en contenidos culturales.

Tabla 02 – Planificación de contenidos

N°	Tema	Contenidos
1	Presentación personal	Información personal: nombres y apellidos, edad, números, ocupaciones, familia, intereses. Saludos y despedidas formales Frases y expresiones
2	Conoce las regiones de Ecuador	Regiones del Ecuador: costa, sierra, Amazonía, insular Lugares turísticos: playas Vestimenta y clima
3	Hablemos de la diversidad: flora y fauna	Flora y fauna en las regiones Datos sobre zoológicos en la costa y sierra Diversidad lingüística
4	¡Que delicia!	Gastronomía ecuatoriana en las regiones Refranes Preparación de un plato típico de la costa
5	Ecuador pluricultural y multiétnico	Tradición y cultura: Inti Raymi, Mesa de muertos, Carnaval de Guaranda, Carnaval de Ambato, Mama Negra. Diversidad lingüística de Ecuador: vocabulario en kichwa

Nota: planificación de contenidos para el curso de español para extranjeros de 10 horas de clase.

El curso está enfocado en la diversidad lingüística y cultural del Ecuador, lo que permite a los participantes no solo desarrollar habilidades comunicativas en español, sino también comprender las particularidades socioculturales del país. Como se puede visualizar en esta tabla, se planificaron temas como la Presentación personal, en la que se revisó información básica para la descripción de personas. En este tema se trabajaron, además, ciertas estructuras gramaticales como los verbos: ser, estar, llamarse, gustar y tener. Acompañado además del léxico correspondiente. Para el desarrollo

de este tema, se seleccionaron personajes ecuatorianos contemporáneos; se presentaron tarjetas de estilo "perfiles" con información básica. Además, en las tarjetas se incluyeron datos útiles para conocer al personaje. Los estudiantes podían usar la información de las tarjetas para describir a cada personaje.

La metodología aplicada en la clase fue el método comunicativo. Inicialmente, los instructores se presentaron ante los estudiantes con su información personal. También se trabajó con un texto de descripciones personales, haciendo énfasis en el léxico a usar. Se desarrolló la interacción en parejas, en la que cada estudiante compartía su información personal. Como actividad de producción, cada estudiante recibió una tarjeta con un personaje y se le pidió que describiera a cada uno. Los estudiantes integraron expresiones útiles de presentación, junto con vocabulario relacionado con saludos y despedidas.

El segundo tema se desarrolló con el objetivo de conocer las regiones del Ecuador: costa, sierra, oriente e insular. La clase inició con la presentación de datos curiosos sobre el país, como un ejercicio para activar el conocimiento de los estudiantes.

Imagen 01 - Regiones del Ecuador

Región Interandina o Sierra

La región sierra de Ecuador está en las montañas. Hace frío, pero a veces hay sol y lluvia. En las montañas, hay nieve (Chimborazo).

La gente usa ropa de abrigo, como chaquetas y ponchos. La comida de la Sierra es el cuy (un animal asado) y la fritada (carne de cerdo frita). También toman chicha (bebida de maíz) y colada morada (bebida de maíz morado).

Las personas en la Sierra celebran fiestas. Una fiesta es el Carnaval, donde la gente baila y canta. Otra fiesta es de las flores y frutas.



Nota: muestra de texto usada para la clase "Regiones del Ecuador". Material elaborado por los instructores del curso.

La clase se desarrolló con una breve descripción de las regiones. Los textos se adaptaron según el nivel de conocimiento del idioma, utilizando oraciones y estructuras sencillas para facilitar la comprensión del tema. Como parte del proceso de lectura, se revisaron términos nuevos antes de la lectura; luego, cada estudiante leyó el texto y los instructores brindaron acompañamiento de lectura en voz alta para revisar y practicar la pronunciación. La poslectura se desarrolló mediante preguntas relacionadas con el texto. Para consolidar la comprensión del tema, se utilizaron videos con una breve descripción de las regiones. El trabajo colaborativo se muestra mediante la interacción en parejas con material gráfico y en equipos, mediante la selección y clasificación de las características de cada región.

La diversidad de la flora y fauna en Ecuador se abordó en la tercera jornada de este curso; se presentaron videos sobre la flora y fauna características de cada región. Para activar el conocimiento,

se usó material didáctico como frutas y objetos tangibles; los estudiantes debían adivinar el nombre de los objetos mientras sus compañeros describían estos. El tema se presentó mediante videos, y los estudiantes pudieron relacionar la flora y la fauna de Ecuador con la de su país, Brasil. Se realizaron juegos con tarjetas ilustradas de animales, plantas y frutas; los instructores monitoreaban a los estudiantes para brindar un acompañamiento efectivo en la práctica del idioma.

Imagen 02 - Actividad postlectura para comprensión de vocabulario

4. Unir con Líneas

Une la palabra con la imagen correspondiente:

Tortuga gigante



Ceviche



Chontacuro



Ponchos



Chimborazo



Nota: Actividades de comprensión lectora con enfoque en vocabulario sobre las regiones de Ecuador.

La presentación de la diversidad lingüística en español se realizó mediante frases con significado en contexto; mediante el trabajo colaborativo, los estudiantes asociaron el significado de las expresiones coloquiales. Se trabajó con diálogos preestablecidos

que incluían las expresiones mencionadas. Para consolidar el aprendizaje, se realizó un juego de roles en el que, por una parte, practicaban la producción oral y, por otra, relacionaban las expresiones con el significado de las palabras en el diálogo. La actividad culminó con un ejercicio de sustitución de frases formales por modismos. En la imagen 4 se aprecia un ejemplo de la actividad junto con el diálogo.

Imagen 03 - Variación lingüística del español en Ecuador, lenguaje coloquial

Expresiones		Diálogos
		Diálogo 1: En el aula después de clases
		Diego: <u>Ñaño</u> , ¿viste a ese <u>pelado</u> nuevo en la clase?
		Carla: Sí, parece <u>fresco</u> , ¿no? Se llama Mateo.
		Diego: <u>Bacán</u> . A mí me tocó hacer equipo con él en el proyecto.
		Carla: ¿En serio? <u>Chuta</u> , a mí siempre me toca con los que no trabajan.
		Diálogo 2: En una tienda
		Andrea: Oye, <u>pana</u> , préstame un dólar, estoy <u>chira</u> y quiero comprar algo.
		Luis: Tranquila, aquí tienes. ¿Qué vas a comprar?
		Andrea: Solo un jugo, pero a veces dan <u>yapa</u> con los snacks.
		Luis: <u>Bacán</u> . Si te dan algo extra, compártelo.
Modismos	Significado	
1. Pelado	A. Tranquilo, sin problema.	
2. Pana	B. Hermano o hermana.	
3. Bacán	C. Una chica o mujer.	
4. Ñaño	D. Algo o alguien estupendo o genial.	
5. Yapa	E. Novio o novia.	
6. Fresco	F. Sin dinero.	
7. Esa man	G. Cantidad extra como regalo por una compra.	
8. Chiro	H. Amigo o amiga.	

Nota: Actividad para asociar significados y dialogar para sustituir palabras.

En este curso intensivo y de inmersión, se buscó proveer espacios donde los estudiantes pudieran tener experiencias vivenciales. Para el cuarto tema, se impartió una clase de cocina. Para activar el conocimiento, se presentaron refranes a modo de imágenes, en las que los estudiantes podían adivinar y/o construirlos de acuerdo con lo que veían en la pantalla. Además, los estudiantes podían establecer relaciones visuales y contextuales entre refranes en español y sus frases correspondientes en portugués, lo que también permitió el aprendizaje a partir de

situaciones reales y cotidianas. En la imagen 5, se puede apreciar la actividad; los estudiantes completaron los refranes con los nombres de los objetos en las imágenes.

Durante la clase de inmersión, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer vocabulario relacionado con ingredientes y utensilios de cocina, asociar instrucciones y pasos para preparar una receta, preparar su propio plato de la gastronomía ecuatoriana. Esta actividad permitió a los estudiantes desarrollar destrezas comunicativas, comprensión auditiva, interacción en tiempo real, intercambio de ideas, aproximación a la identidad y cultura mediante temas de gastronomía. La experiencia de aprendizaje con los sentidos brindó una oportunidad única en este curso de español.

Imagen 04 - Refranes con léxico de gastronomía

Mira las imágenes	Escribe el refrán
	En la _____ del _____ se _____ el _____.
	Al _____, _____, al _____, _____.
	_____ llena, _____ contento.

Nota: Adivinanzas de refranes para la clase de gastronomía; ejercicio para activar el conocimiento.

El componente pluricultural y multiétnico se presentó mediante un texto y material audiovisual. Una lectura comprensiva sobre las festividades, con una ronda de preguntas y respuestas al

respecto. Además, se llevó a cabo una discusión grupal sobre la cosmovisión andina y las etnias en Ecuador. Como parte de la identidad y cultura, se presentaron también muestras de música y danzas tradicionales. Mediante material audiovisual y de lectura se introdujeron celebraciones como el Inti Raymi o Fiesta del Sol, el Carnaval de Ambato, la Fiesta de la Mama Negra, entre otros. En esta actividad de intercambio cultural, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir danzas tradicionales de su país. El espacio propició el intercambio de ideas, costumbres y tradiciones mediante la discusión, la demostración de danzas, las opiniones sobre la cultura de las comunidades andinas en Ecuador y el intercambio cultural sobre los pueblos indígenas de Brasil. A pesar del nivel básico de conocimiento del idioma, los estudiantes lograron expresar sus ideas de forma clara y concreta.

La riqueza lingüística no es solamente el resultado de modismos, dichos y expresiones coloquiales, sino también de la integración de lenguas ancestrales en el habla cotidiana de los ecuatorianos. Así, se presentaron expresiones y diálogos con palabras en kichwa que se integran a la comunicación en contextos diarios. El interés por la cultura se intensificó en el aula de clase al momento de su exposición a vocabulario en una lengua ancestral como es el kichwa. En la imagen 6 se presenta una lista de palabras en kichwa con sus correspondientes significados en español. Se resaltan palabras importantes y comunes como *mashi*, *wawa*, *warmi*, *kari*, *shungu*, entre otras.

Imagen 05 - Vocablo común kichwa y español

Kichwa - Español



- Mashí: amigo
- Kawsay: hogar
- Sumak: bonito
- Wawa: niño/a
- Kari: hombre
- Warmi: mujer




Kayakaman: ¡hasta mañana!
Puncha: día
Tuta: noche
Mikuna: comida
Llakta: pueblo
Shungu: corazón
Alku: perro
Michi: gato
Yachachik: Profesor
Yachakuk: estudiante
Ari: sí
Mana: no

Nota: listado de palabras comunes que se integran al español en la vida cotidiana.

Como parte de las actividades colaborativas, se realizó una simulación de una conversación entre Juan y Carlos, quienes emplean ciertas formas lexicales en su lenguaje cotidiano. Se debe aclarar, en este caso, que el uso de palabras en kichwa es mucho más común en la región de la Sierra, lo que demuestra nuevamente la diversidad lingüística y cultural en el país. Para esta actividad se aplicó el trabajo colaborativo y comunicativo; en parejas, los estudiantes tomaban el rol de Juan y de Carlos, se realiza la práctica y se acompaña en algunos aspectos de pronunciación.


Imagen 06 - Diálogo de lenguaje coloquial con expresiones en kichwa

 **CONVERSACIÓN:**

Juan: Ñaño, ¿ya terminaste de regar el chakra (huerto)? El sol está fuerte hoy.

Carlos: Sí, ñaño, pero achachay (frío) en la mañana. No se sentía como que iba a salir tanto sol.

Juan: Así es el kawsay (tierra) aquí, ñaño. Frío en la mañana y luego este calorcito. ¿Y la warmi (mujer / esposa)? ¿Dónde está?



Carlos: Está con el wawa (bebé) en casa. Dice que el churi (niño) estaba enfermo, pero ya está mejor.

Juan: Ñaña Rosa me dijo que hoy iba a preparar loco. ¿Vamos a su casa en la tarde?

Carlos: ¡iNukanchik yaku mancharishunchik! (¡Que no nos falte el agua!) Pero sí, vamos. El loco de la ñaña siempre es el mejor.

Nota: listado de palabras comunes que se integran al español en la vida cotidiana.

Discusión de los resultados

Como se puede apreciar, durante el desarrollo del curso se aplicaron metodologías comunicativas, colaborativas, participativas y de inmersión, acompañadas de técnicas como los juegos de roles, ejercicios de gamificación, trabajos en parejas, en grupos pequeños, entre otros. Fue posible realizar una interacción real mediante diálogos y situaciones comunicativas en contexto, lo que permitió identificar el desarrollo de la competencia lingüística multidialectal prevista por Lucchesi (2004). Así, los estudiantes brasileños, considerados estudiantes internacionales en Ecuador, fueron capaces de lidiar con la variación lingüística sin grandes problemas de comunicación entre los grupos de participantes de las actividades del curso.

Para el aprendizaje colaborativo, se realizaron actividades en parejas y en grupos pequeños que permitieron el intercambio de ideas. Asimismo, se realizaron actividades de gamificación, como juegos con globos, adivinanzas, preguntas y respuestas, el juego de los sentidos y juegos tradicionales enfocados en los contenidos del curso. Esas actividades fueron fundamentales para un modelo de internacionalización eficaz que favorece las actividades vinculadas a la enseñanza de la lengua española, según Venâncio da Silva, Falcão y Silva (2024). Además, ese modelo de intercambio favorece el aprendizaje intercultural a partir de interacciones con docentes y estudiantes ecuatorianos en un contexto de ELE para brasileños en movilidad, tal como lo prevé Venâncio da Silva (2015).

A pesar de la predilección de Brasil por el español de España frente al de otros países (Venancio da Silva, 2020), es importante

hacer hincapié en que no se observó ninguna actitud negativa hacia la variedad lingüística de Ecuador por parte de los estudiantes brasileños. Todo lo contrario, todos los estudiantes mostraron apertura ante la variedad ecuatoriana, ya que participaron activamente en las actividades y demostraron interés en ampliar el contacto con la lengua y la cultura ecuatorianas. Algunos estudiantes afirmaron explícitamente que les gustaría una mayor permanencia para desarrollar otras actividades.

La retroalimentación continua permitió un acompañamiento más personalizado para los estudiantes y la evaluación era de carácter formativo y participativo. Como resultado del aprendizaje del curso, se desarrollaron destrezas de competencia comunicativa al compartir sus opiniones y participar en las actividades propuestas en cada tema. Otro aspecto importante es la conciencia cultural que se logró mediante la comprensión de las características del país, el reconocimiento de la cosmovisión andina como una filosofía de vida, y el aprendizaje e integración del vocabulario kichwa en situaciones reales y cotidianas. Esos resultados han posibilitado notar la atención a un elemento muy importante resaltado por Lima (2021) en el contexto de internacionalización de la educación en la RFEPCT: la educación integral, el objetivo más importante de la enseñanza, de la investigación y de la extensión de una institución de educación que forma ciudadanos para el mundo globalizado.

El trabajo colaborativo se reflejó en actividades como juegos de roles, adivinanzas, conversaciones, ejercicios de sustitución y gamificación. Los estudiantes lograron desarrollar destrezas para simular conversaciones reales y en contexto, expresaron sus opiniones sobre temas de diversidad e interculturalidad, asociaron

los términos, conceptos y significados para integrarlos al lenguaje cotidiano. A partir de esos resultados, es importante hacer hincapié en el papel de la comunicación institucional del IFRN y de la UPSE: resulta necesario promocionar ampliamente dichos datos para fortalecer el diálogo entre la institución y la sociedad civil, difundiendo la cultura de la internacionalización de la educación. De acuerdo con Lima y Guerra (2024), el discurso institucional refracta una realidad social necesaria en el ámbito de la cooperación internacional en el Sur Global. A pesar de que los autores hayan investigado una movilidad internacional Brasil-Colombia, por medio de la reflexión realizada en este texto, es posible darse cuenta de que el curso de Lengua y Cultura de Ecuador también presenta resultados que se pueden utilizar en la divulgación de la institución en redes sociales, para atraer nuevos ingresos y para reforzar la necesidad de permanencia y éxito de estudiantes que necesitan prepararse para aprovechar las oportunidades de intercambio académico.

Conclusiones

El desarrollo de este curso brindó una oportunidad única para que los estudiantes brasileños aprendieran español en un entorno dinámico, vivencial y culturalmente rico. Las actividades propuestas integraron contenidos lingüísticos con aspectos culturales del Ecuador, lo que fortaleció el aprendizaje significativo y el respeto intercultural. La metodología empleada favoreció el desarrollo de competencias comunicativas desde una perspectiva intercultural e inclusiva. La enseñanza y el aprendizaje de un idioma no se basan

solamente en los contenidos léxicos y gramaticales, sino también en conocer la cultura y la identidad de quienes lo hablan. Finalmente, se destacó la importancia de los espacios de intercambio cultural para el aprendizaje de un idioma.

Referencias

ANDIÓN HERRERO, M. A. Y.; GIL, M. Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2, en **Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**. Instituto Cervantes de Budapest y Embajada de España en Hungría, 2013, pp. 47-59.

ANDIÓN HERRERO, M. A. Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. **Estudios filológicos**. 64, Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, p. 129-148, 2020.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

IFRN. Resolução 94/2022 - CONSUP/IFRN - **Política Linguística no âmbito do IFRN**. 2022.

IRALA, Valesca B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e préserviço. **Linguagem & ensino**. v. 7, n. II: 99-120, 2004.

LIMA, S. C. Internationalization from a Dialogical Perspective: A Responsibility of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e12004, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.12004. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12004>. Acesso em: 12 out. 2025.

LIMA, S. C.; GUERRA, W. T. O discurso institucional sobre a mobilidade internacional Brasil-Colômbia e a formação do

professor de espanhol: um estudo das relações dialógicas no Instagram de uma Instituição de Ensino Superior. **Dominios de Linguagem**, Uberlândia, v. 18, p. e1860, 2024. DOI: 10.14393/DLv18a2024-60. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/74654>. Acesso em: 12 out. 2025.

LIMA, S. C.; SILVA, G. M. . La internacionalización de la lengua portuguesa: experiencia de la enseñanza de portugués brasileño en el Instituto Federal de Rio Grande do Norte (2021-2023). In: LIMA; S. C.; NOVAES, T. D.; PÁEZ, J. A. C. (Org.). **Ensino, currículo e práticas pedagógicas latino-americanos**. 1ed.Natal: Editora IFRN, 2024. p. 36-59. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2910>. Acesso em: 12 out. 2025.

LIMA, S. De C. O discurso acadêmico de professores de inglês sobre a internacionalização no contexto do Seminário Internacional da ABRALITEC. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 18, n. 3, p. e59977, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p59977>. Acesso em: 12 out. 2025.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem**: um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MORENO, F. F. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco Libros, 2010.

SANTOS VALDEZ, D. A. dos. Ensino de espanhol e filologia política. **Revista Labirinto**. Ano X, nº. 13. pp. 135-148, 2010

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua – currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2006.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol**. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. El "Proyecto Pedagógico de Curso" y su relación con la formación de profesores de español en el

componente variedades. **InterteXto**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. p. 148-172, nov. 2020.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. **Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños**. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2021.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. V.; Falcão, C. A.; Silva, G. M.. Internacionalização e ensino de espanhol para fins acadêmicos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 24, n. 4, p. 23-37, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13698835. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3322>. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA, G. M.; VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. V. da; ALVES, L. M. Cultura nordestina no ensino de português brasileiro para estrangeiros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 9, n. esp.1, p. e023026, 2023. DOI: 10.29051/el.v9iesp.1.18596. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18596>. Acesso em: 12 out. 2025.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. In: ZOLIN-VESZ (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2013.



CAPÍTULO VIII

As políticas linguísticas no modelo
sistêmico de internacionalização do IFRN

Felipe Moraes de Melo
Edson Raimundo da Silva
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

b

A

As políticas linguísticas no modelo sistêmico de internacionalização do IFRN

Felipe Morais de Melo
Edson Raimundo da Silva
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Introdução

O debate contemporâneo sobre a internacionalização da educação tem adquirido novos contornos nas instituições públicas brasileiras, em especial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). No Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), esse movimento consolidou-se a partir de uma concepção ampliada de internacionalização, formalizada com a inclusão, no Mapa Estratégico 2019–2026 (IFRN, 2019), de um eixo específico na Perspectiva Estudante e Sociedade (ES) - o ES-5 - dedicado à internacionalização.

Se, por um lado, nesse documento, o termo ainda se encontra restrito a menções relacionadas a acordos de cooperação e mobilidade acadêmica, com ênfase na pesquisa e na pós-graduação, por outro, a criação de uma dimensão própria no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pode ter ensejado uma expansão significativa dessa pasta no Regimento Geral do IFRN (IFRN, 2023). Nesse instrumento, a internacionalização é institucionalizada por meio da definição de instâncias específicas - o Comitê de Internacionalização (COINTER) e a Diretoria Sistêmica de

Internacionalização (DINT) - e pela transversalização de suas ações nos eixos de ensino, pesquisa e extensão, concebidos como vetores de democratização do conhecimento científico e tecnológico e de cooperação cultural. O Regimento também formaliza, ao lado das dimensões de acordos e mobilidade, o campo das políticas linguísticas, que passa a integrar estruturalmente o modelo de internacionalização do IFRN e constitui o foco analítico deste artigo.

Nesse cenário, a criação da Diretoria Sistêmica de Internacionalização (DINT), no IFRN, representa um marco institucional, ao integrar três eixos estruturantes - acordos, mobilidade e políticas linguísticas - sob uma perspectiva integrada. Demonstra-se, neste artigo, o potencial das políticas linguísticas como elemento transversal das ações de internacionalização.

A DINT surge como resposta à necessidade de coordenar e sistematizar iniciativas que, antes, ocorriam de modo disperso nos *campi* do IFRN. Sua atuação abrange desde a formalização de convênios com instituições estrangeiras até o fortalecimento de programas de mobilidade e de ensino de línguas, a exemplo do curso FIC Português Brasileiro para Estrangeiros (ação institucional fruto da adesão ao programa PLA em Rede), ofertado desde 2021 na modalidade EaD para estudantes de diversos países, especialmente da América Latina. Essas ações revelam que a internacionalização não se limita à circulação de sujeitos, mas envolve decisões sobre quais línguas são ensinadas e valorizadas, o que insere a política linguística no cerne das estratégias de integração regional e formação cidadã.

Essa concepção dialoga com os princípios da Linguística Aplicada (LA), campo que compreende as práticas de linguagem

como fenômenos sociais e políticos. A aproximação entre LA e política linguística, examinando o processo de internacionalização sistêmico recentemente implementado no IFRN, permite deslocar a internacionalização de um paradigma instrumental - centrado na competência comunicativa apenas - para um paradigma crítico, que vincula o ensino de línguas à emancipação e à justiça social. Signorini (2013) observa que a globalização introduz lógicas de mercantilização das línguas, com foco no inglês, convertendo-as em bens simbólicos e econômicos, o que exige das instituições públicas uma postura crítica diante do chamado *globalismo linguístico*. É nesse ponto que o IFRN se diferencia ao adotar uma política de internacionalização contra-hegemônica, pautada pela solidariedade Sul-Sul e pelo reconhecimento do português como língua de ciência, acolhimento e integração regional.

Essa perspectiva insere o IFRN no debate latino-americano sobre a integração linguística e cultural. Autores como Arnoux (2008), Hamel (2008) e Savedra (2008) defendem que as políticas linguísticas da região devem promover o bilinguismo português-espanhol. A política de internacionalização do IFRN contribui para esse projeto de integração, reforçando o papel da língua como vetor de democratização do conhecimento e de diálogo entre povos do Sul global e reafirmando o contexto brasileiro, no âmbito institucional, como plurilinguístico e heterogêneo.

Diante desse quadro, o presente artigo, partindo da relação entre Linguística Aplicada e Políticas Linguísticas, analisa o processo de internacionalização do IFRN, sobretudo das ações promovidas pela Diretoria Sistêmica de Internacionalização do IFRN com foco nas políticas linguísticas. Para tanto, adota-se uma abordagem

qualitativa e interpretativa, de natureza documental, baseada na análise de fontes institucionais e normativas (IFRN, 2019, 2023). Essa metodologia, de caráter analítico-descritivo com base documental, busca compreender de que modo a política linguística tem atravessado os diferentes níveis da internacionalização, contribuindo para consolidar uma proposta institucional crítica, inclusiva e coerente com os princípios de diversidade e transformação social que orientam o IFRN.

Após esta introdução, que delinea o contexto institucional e o enfoque metodológico do estudo, a seção 2 apresenta a fundamentação teórica, discutindo a articulação entre Linguística Aplicada, políticas linguísticas e internacionalização da educação. A seção 3 examina os marcos normativos e estratégicos que sustentam a política de internacionalização do IFRN - notadamente o PDI 2019-2026 e o Regimento Geral de 2023 -, evidenciando a consolidação da DINT e de suas dimensões estruturantes. A seção 4 concentra-se na análise das ações concretas de política linguística implementadas ou em desenvolvimento no âmbito da internacionalização institucional, contemplando desde cursos e programas de formação até projetos voltados à expansão do plurilinguismo e à criação de um Centro de Línguas. Por fim, o texto se encerra com as considerações finais, nas quais se evidencia que a internacionalização, ao articular-se a políticas linguísticas críticas, à justiça linguística, ao plurilinguismo e à cooperação Sul-Sul, reafirma no IFRN seu compromisso social, formativo e emancipatório.

Linguística aplicada, políticas linguísticas e internacionalização

A discussão sobre políticas linguísticas vinculadas ao processo de internacionalização da educação tem adquirido, nos últimos cinco anos, relevância crescente. O debate ultrapassa a simples implementação de programas de mobilidade ou de ensino de línguas e passa a refletir sobre as implicações linguísticas, contextuais, políticas e sociais dessas ações, alinhando-se, assim, à agenda crítica da Linguística Aplicada (LA). Como apontam Guimarães e Silva (2022), as políticas linguísticas que orientam a internacionalização da educação configuram-se como fenômenos híbridos, tensionados entre práticas hegemônicas - sustentadas pela lógica moderno-colonial-capitalista - e práticas contra-hegemônicas, inspiradas por uma Linguística Aplicada Suleada (LAS), isto é, uma abordagem crítica, decolonial e situada no Sul global.

Nesse horizonte de diálogo entre a Linguística Aplicada e as políticas linguísticas, Guimarães *et al.* (2019) reconhecem que as decisões sobre o ensino, o uso e o *status* das línguas em um país são atravessadas por dimensões políticas, ideológicas e sociais que exigem uma abordagem interdisciplinar e crítica. Ao tratar a política linguística não como um campo restrito à linguística descritiva, mas como uma prática política de intervenção nas realidades linguísticas, os autores aproximam esse debate das preocupações da Linguística Aplicada, que busca compreender e transformar práticas de linguagem em contextos educacionais, sociais e institucionais. Essa relação se manifesta, sobretudo, na análise de como as línguas adicionais participam da internacionalização da

educação superior, revelando que as políticas linguísticas se tornam instrumentos centrais na produção de inclusão, de equidade e de reconhecimento de saberes locais frente às pressões da globalização.

No Brasil, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) assume a tarefa de harmonizar suas práticas educativas e pedagógicas com as demandas de um mundo cada vez mais globalizado, mantendo, ao mesmo tempo, sua relevância local e seu compromisso com a inclusão no cenário internacional. Nesse contexto, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (Conif) atua como instância de orientação e suporte às políticas de internacionalização, definindo-a como "o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global aos propósitos, funções e oferta da educação, buscando incrementar a qualidade da educação e da pesquisa" (de Wit, Hunter, Howard e Egron-Polak, 2015, p. 283). Essa concepção reforça que internacionalizar a educação não é apenas expandir fronteiras, mas incorporar novas epistemologias e perspectivas linguísticas no fazer pedagógico.

Essa perspectiva desloca a língua de um lugar puramente instrumental para um espaço de disputa política, epistemológica e ética, no qual se negociam sentidos de pertencimento, legitimidade e poder. Assim, o ensino e a gestão linguística deixam de se restringir à difusão de idiomas de prestígio — como o inglês — e passam a constituir-se em práticas de resistência e de produção de conhecimento comprometidas com a diversidade, a equidade e a construção de uma internacionalização verdadeiramente inclusiva e plural. A internacionalização da Educação Profissional, nesse

sentido, emerge como campo de estudo e de prática que visa preparar profissionais e cidadãos capazes de atuar não apenas em contextos locais, mas também em uma economia global interconectada e multicultural.

O termo internacionalização ganhou destaque a partir da década de 1990, com o avanço da globalização, conforme observa Morosini (2006). A autora destaca que, a partir desse período, a internacionalização da educação superior intensificou-se não apenas na pesquisa - tradicional espaço de cooperação entre instituições -, mas também no ensino. Essa tendência foi impulsionada pela reconfiguração global que levou a Organização Mundial do Comércio (OMC) a classificar a educação como um serviço, estimulando novos modelos de cooperação e intercâmbio. Nesse contexto, Luce, Fagundes e Mediel (2016, p. 319-320) distinguem globalização e internacionalização: a primeira estaria vinculada ao contexto das tendências econômicas e acadêmicas do século XXI, enquanto a segunda, no âmbito da educação, seria "o conjunto de políticas e práticas desenvolvidas pelos sistemas acadêmicos, pelas instituições e pelos indivíduos para fazer frente ao ambiente acadêmico global".

Portanto, a internacionalização educacional deve ser entendida como processo ético e político que integra as dimensões linguísticas às funções formativas da escola. Tal perspectiva aproxima-se da defesa de Saviani (2013), para quem a educação constitui espaço de preservação e produção do patrimônio cultural e científico da humanidade, e da reflexão de Chauí (1994), que reconhece na linguagem o mediador simbólico da experiência humana e da inclusão social. Assim, pensar políticas linguísticas é

também pensar políticas de acesso, pertencimento e reconhecimento, nas quais o aprender línguas significa apropriar-se de instrumentos de cidadania e de participação crítica no mundo.

A perspectiva latino-americana amplia esse debate, ressaltando a importância de políticas linguísticas voltadas à integração regional e ao reconhecimento de diversidades. Arnoux (2008) defende que a superação da invisibilidade do português no espaço hispânico depende de uma política cultural de língua sistemática e cooperativa. Hamel (2008) propõe um plurilinguismo aditivo e intercultural que incorpore, além do português e do espanhol, as línguas indígenas e minoritárias, enquanto Savedra (2008) sublinha a necessidade de incluir a formação docente e a valorização das minorias linguísticas como eixos centrais do planejamento linguístico. Esse horizonte de pluralidade é compartilhado por Coelho (2018), ao reafirmar que a internacionalização da Educação Profissional deve estar orientada pela valorização da diversidade cultural e linguística e pela formação humana integral.

Essas discussões permitem compreender que as políticas linguísticas se inscrevem simultaneamente nas esferas institucional, social e discursiva, afetando a forma como sujeitos e grupos se relacionam com as línguas em seus espaços de interação (Orlandi, 2007 *apud* Bizon; Diniz, 2021). Ao incorporar esse entendimento, as práticas de internacionalização tornam-se também práticas de cidadania linguística, nas quais se definem os modos de circulação, ensino e reconhecimento dos idiomas como bens públicos e não como mercadorias.

Nesse sentido, a internacionalização da educação, quando guiada por políticas linguísticas críticas, assume um papel transformador: articula saberes locais e globais, reposiciona as línguas como ferramentas de inclusão e estabelece uma ética da reciprocidade entre povos e instituições. Trata-se de um processo que conjuga o compromisso histórico da Rede Federal com a formação humana integral à necessidade contemporânea de uma internacionalização ancorada na diversidade, na justiça linguística e na solidariedade entre as nações.

Diretrizes para a política de internacionalização do IFRN

A consolidação de uma política de internacionalização no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) tem raízes históricas que remontam à época da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Já em 1993, a instituição passou a receber estudantes intercambistas vinculados à AFS Intercultura Brasil e ao Rotary Internacional do Brasil. Nesse contexto, a professora laçonara Miranda de Albuquerque desempenhou papel precursor - mantendo sua atuação até os dias atuais - ao desenvolver um projeto de ensino de português brasileiro voltado a esses estudantes. Em 2002, com a transformação da ETFRN em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN), foi criado o Núcleo de Intercâmbio, marco inicial da institucionalização das ações internacionais. O crescimento do diálogo com escolas e instituições estrangeiras interessadas em firmar convênios levou, pouco depois, à criação da Assessoria de Relações Internacionais (Arint), que no mesmo ano passou a denominar-se Coordenação de Extensão e

Relações Internacionais. Em 2008, com a promulgação da lei que instituiu o IFRN, essa estrutura foi reorganizada sob o nome de Assessoria de Extensão e Relações Internacionais (Aseri), permanecendo até 2023, quando se consolidou a Diretoria Sistêmica de Internacionalização (DINT).

A seguir são apresentados os documentos que delinearão e fortaleceram a institucionalização da internacionalização no IFRN hoje.

No Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2026 (IFRN, 2019), o PDI atual, documento que orienta as diretrizes estratégicas do Instituto, o compromisso com a internacionalização ainda se apresenta de forma incipiente - o termo, aliás, ocorre apenas seis vezes em todo o texto. Apesar dessa presença limitada, o conceito adquire relevância simbólica e institucional ao figurar como eixo específico no Mapa Estratégico, vinculado à Perspectiva Estudante e Sociedade (ES). Entre os cinco objetivos que compõem essa perspectiva, a internacionalização ocupa a posição ES-5, ao lado de metas estruturantes como a elevação da permanência e êxito discente (ES-1) e o fortalecimento da sustentabilidade institucional (ES-2).

A análise das ocorrências do termo “internacionalização” no PDI evidencia sua associação a três eixos de atuação: mobilidade acadêmica, pesquisa - contemplando projetos, publicações e programas - e ensino superior, com ênfase na pós-graduação. Os indicadores de desempenho definidos para essa meta reforçam essa orientação, concentrando-se na mensuração da mobilidade, dos projetos de cooperação e da participação em eventos internacionais (IFRN, 2019, p. 198). Embora ainda restrita a

parâmetros quantitativos, essa formulação inicial revela o esforço de incorporar uma dimensão internacional ao planejamento institucional, preparando o terreno para a ampliação qualitativa observada nos instrumentos normativos posteriores.

O Regimento Geral do IFRN (IFRN, 2023), Resolução nº 68/2023 – CONSUP, aprofunda e expande essa diretriz ao institucionalizar a criação da Diretoria Sistêmica de Internacionalização (DINT), órgão vinculado à Reitoria e responsável por planejar, coordenar e fomentar as ações ligadas à internacionalização no âmbito do Instituto. Disposta entre os artigos 178 e 183 do documento, na Seção VII intitulada “Do macroprocesso de internacionalização”, a norma compreende quatro dimensões estruturantes - Política de Internacionalização, Mobilidade Internacional, Políticas Linguísticas e Parcerias Internacionais -, conferindo unidade e continuidade a práticas que antes se distribuíam de forma dispersa entre setores e *campi*, promovendo, com isso, promove maior organicidade e alinhamento da internacionalização no Instituto.

Considerando que a DINT atualmente compreende três assessorias, correspondentes às últimas três dimensões mencionadas, e que a primeira delas - “Política de Internacionalização” - possui caráter mais amplo, englobando todas as demais, apresentam-se, a seguir, apenas as diretrizes relacionadas à mobilidade, às parcerias e às políticas linguísticas. Essa síntese antecipa o balanço das ações desenvolvidas nos últimos cinco anos nesses três eixos, o qual será apresentado ao final desta seção.

No que concerne à Mobilidade Internacional, o Regimento Geral orienta que a DINT fomente a circulação de estudantes, servidores e pesquisadores como meio de intercâmbio de saberes, experiências e metodologias. Mais do que simples deslocamentos físicos, a mobilidade é concebida como instrumento de ampliação do repertório cultural e científico, fortalecendo o diálogo entre contextos locais e globais. Já as Políticas Linguísticas, entendidas como dimensão indissociável da internacionalização, buscam ampliar o acesso à formação em línguas, assegurar condições equitativas de proficiência e apoiar a criação e consolidação de centros de línguas nos *campi*. Nessa perspectiva, a língua é reconhecida como vetor de inclusão e de democratização do conhecimento, e não apenas como ferramenta instrumental. Por fim, a dimensão das Parcerias Internacionais expressa o compromisso do IFRN com uma cooperação acadêmica e científica pautada em princípios de reciprocidade. É a partir dessa frente que a DINT coordena a formalização de acordos, projetos e convênios que fortalecem a presença do Instituto em redes multilaterais, contribuindo para a internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão de maneira ética, colaborativa e solidária.

As ações na área de internacionalização do IFRN intensificaram-se de forma expressiva nos últimos cinco anos, especialmente a partir de dezembro de 2020, quando o reitor democraticamente eleito foi empossado após um período de intervenção política de oito meses. Desde então, observa-se não apenas a expansão quantitativa das iniciativas, mas também sua consolidação institucional. Destaca-se, nesse processo, a capilarização da internacionalização pelos *campi* do IFRN, com o

objetivo de conferir caráter efetivamente sistêmico às políticas da área, por meio da criação dos Assessores de Relações Internacionais (ARIs) em grande parte das unidades — projeta-se a presença de um ARI em cada *campus*. Soma-se a isso um trabalho contínuo de comunicação e difusão das ações, realizado por meio de notícias, das redes sociais institucionais e de mídias externas, o que tem contribuído para fortalecer e dar visibilidade à internacionalização no IFRN.

Na área da mobilidade, observa-se uma expressiva ampliação das oportunidades destinadas aos estudantes do ensino médio, o que reconfigura, na prática, a diretriz originalmente prevista no PDI — voltada prioritariamente ao ensino superior, especialmente à pós-graduação. Esse ajuste torna-se evidente quando se comparam as ofertas de 2022 e 2024. Em 2022, a então Aseri publicou edital de mobilidade com treze vagas destinadas a graduandos do IFRN, possibilitando a realização de componentes curriculares em universidades parceiras. Já em 2024, a DINT expandiu o alcance das ações ao promover intercâmbio de curta duração (quinze dias) para vinte e oito estudantes do ensino médio — vinte deles recebidos pela Universidad Pedagógica Nacional (UPN) e pelo Instituto Pedagógico Nacional (IPN), na Colômbia, e oito pela Universidad Península de Santa Elena (UPSE), no Equador. Esse processo de 2024 ainda se destacou por incluir em seu processo seletivo a exigência de um rendimento acadêmico acima da média e bonificar estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e que tenham participado, como voluntários ou bolsistas, em projetos de pesquisa ou extensão no âmbito da internacionalização.

No campo das parcerias institucionais, o avanço também tem sido expressivo: de duas cooperações firmadas em dezembro de 2020 - com Portugal e França -, o IFRN passou a contabilizar, em outubro de 2025, mais de 30 parcerias distribuídas em quinze países: Portugal, Espanha, França, Angola, Argentina, China, Colômbia, Equador, Costa Rica, Uruguai, Chile, México, África do Sul, Moçambique e Estados Unidos. A relevância dessas articulações é ressaltada por Lima e Filho (2025, p. 11), ao destacarem que

São essas relações que nos possibilitam dar conta de ações de mobilidade e intercâmbio bem-sucedidas, com instituições estrangeiras parceiras que colaboram, de forma menos assimétrica, com a instituição, e, em alguns casos, oferecem contrapartida para o IFRN: hospedagem e alimentação de estudantes; pagamento de passagens aéreas; isenção de taxas; entre outras.

A política linguística, compreendida como elemento transversal da internacionalização neste artigo, mantém estreita relação com as práticas de mobilidade e com os convênios acadêmicos e com os programas de acolhimento linguístico-cultural. No primeiro caso, os estudantes que participam de intercâmbios internacionais passam por processos preparatórios voltados à aprendizagem da língua e da cultura dos países de destino. No segundo, grande parte dos convênios prevê, além da mobilidade, trocas linguísticas, havendo ainda convênios que já preveem, nas suas ações específicas, ações relacionadas especificamente ao ensino e aprendizagem de línguas. Já no terceiro, destacam-se experiências de acolhimento, como oficinas de aula de português para os estudantes estrangeiros em

programas de intercâmbio no IFRN, além do curso de Formação Inicial e Continuada (curso FIC) de Português Brasileiro para Estrangeiros, oferecidos às instituições com as quais o Instituto firmou acordo.

Mais do que atravessar outras dimensões da internacionalização, as políticas linguísticas se afirmam, também, como campo próprio de planejamento e intervenção institucional, abrigando iniciativas voltadas à formação plurilíngue, à integração cultural e à produção científica. Em conjunto, essas três dimensões - mobilidade internacional, parcerias institucionais e políticas linguísticas - configuram uma política pública de internacionalização que projeta o IFRN para além de suas fronteiras físicas, conectando-o a agendas globais de desenvolvimento, diversidade e justiça social.

A política linguística no cenário atual da internacionalização do IFRN

Além de permearem as demais dimensões da internacionalização, as políticas linguísticas, como apresentado na seção anterior, desempenham papel estruturante no novo modelo de internacionalização do IFRN. Elas abrangem a formação e certificação linguística de estudantes e servidores, o fomento à criação de cursos e centros de línguas e o acompanhamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolvem o uso de diferentes idiomas. Nesse sentido, esta última seção do artigo apresenta as principais frentes que têm delineado a política linguística do IFRN nos últimos cinco anos: (1) o curso FIC *Português*

Brasileiro para Estrangeiros; (2) o curso *Producción Textual de géneros académicos escritos em lengua española*; (3) o programa do assistente de língua espanhola; e (4) os projetos em desenvolvimento.

O curso FIC de Português Brasileiro para Estrangeiros

O ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no IFRN consolidou-se de forma sistêmica a partir da adesão institucional ao Programa Português Língua Adicional em Rede (PLA em Rede), articulado pelo Fórum de Relações Internacionais (Forinter) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Como desdobramento dessa integração, foi criado o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Português Brasileiro para Estrangeiros, cuja primeira turma, ofertada em 2021.2, atendeu estudantes da Universidad de Almería (Espanha). Desde então, o curso vem se expandindo continuamente e se afirmando como uma das principais ações de políticas linguísticas no âmbito da internacionalização do Instituto.

De 2021 a 2025, o IFRN disponibilizou mais de mil vagas em nove editais semestrais, destinados a universidades estrangeiras de língua espanhola com as quais mantém acordos de cooperação. As instituições participantes incluem a Universidad de Almería (Espanha), a Universidad Pedagógica Nacional, o Instituto Pedagógico Nacional e a Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia), a Universidad Estatal Península de Santa Elena (Equador), a Universidad Tecnológica (Uruguai), a Universidad de

Chile (Chile) e a Universidade Provincial de Córdoba (Argentina). O curso é oferecido em dois níveis de 188 horas cada, com base no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR): o Nível 1 compreende conteúdos do A1 e partes do A2, e o Nível 2, o restante do A2 e parte do B1. Cada nível contempla 18 aulas, sendo 17 de conteúdos comunicativos e uma de revisão geral - estrutura que assegura progressão e consistência pedagógica.

Do ponto de vista didático-pedagógico, o curso alia princípios comunicativos a uma concepção de língua como prática social e culturalmente situada. Essa abordagem, segundo Silva, Silva e Alves (2023), transcende o ensino instrumental e propõe uma formação voltada para a interculturalidade, entendida como espaço de empatia, respeito e alteridade. A ênfase recai sobre o desenvolvimento de competências comunicativas que permitam aos estudantes compreender e interagir com diferentes manifestações culturais, promovendo uma aprendizagem significativa. As aulas síncronas - realizadas por meio de videoconferências - e as atividades assíncronas na plataforma Moodle favorecem uma prática reflexiva, colaborativa e contextualizada, estimulando os aprendizes a perceberem a língua portuguesa como um meio de acesso à diversidade e à expressão identitária.

Do ponto de vista cultural, o grande diferencial do curso está na inclusão da cultura nordestina como eixo temático estruturante, como explicam Silva, Silva e Alves (2023). Essa escolha, destacam os autores, resulta de uma postura política e pedagógica que busca contrabalançar a predominância de materiais centrados nas variedades do Sul e Sudeste do Brasil. Nos encontros síncronos, são

exploradas expressões musicais, literárias e linguísticas do Nordeste - como a canção *Petrolina Juazeiro* e a literatura de cordel-, articulando ensino gramatical e experiência estética. Tal prática amplia o repertório linguístico e simbólico dos estudantes estrangeiros, valorizando identidades regionais e contribuindo para uma visão plural do português brasileiro. Assim, o curso se consolida como uma ação de política linguística inclusiva, comprometida com a diversidade, a formação intercultural e a difusão crítica da língua portuguesa no cenário internacional

Curso de produção de gêneros acadêmicos em língua espanhola

O IFRN passou a investir também na formação de servidores em línguas para fins específicos. Um dos resultados mais expressivos dessa iniciativa foi a criação do curso "Producción textual de géneros académicos escritos en lengua española", desenvolvido em parceria entre a Diretoria Sistêmica de Internacionalização (DINT) e a Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE), no âmbito do Programa de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas (Prodesp). Com carga horária de 60 horas, o curso foi ofertado de forma síncrona e buscou capacitar docentes e técnicos administrativos na escrita acadêmica em espanhol, a fim de ampliar sua participação em eventos e publicações internacionais, sobretudo junto a universidades latino-americanas conveniadas ao IFRN.

Conforme explicam Silva, Falcão e Silva (2024), do ponto de vista pedagógico, o curso foi concebido para desenvolver a expressão escrita em gêneros próprios do meio científico, como

resumos, resenhas, artigos, projetos e relatórios de pesquisa, enfatizando o domínio da coesão, da coerência e do estilo acadêmico. As atividades integraram leitura e escrita, priorizando o trabalho com gêneros autênticos e textos produzidos em universidades parceiras, como a Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia e a Universidad de Chile. O curso valorizou a escrita como prática social, promovendo não apenas a correção linguística, mas a inserção dos participantes em comunidades discursivas internacionais. Assim, a experiência de capacitação reafirmou o papel do espanhol como língua de integração regional e consolidou-se como ação estratégica de política linguística e produção científica para a internacionalização do IFRN.

Assistente de língua espanhola

A presença do assistente de língua espanhola no IFRN (2024-2025) representa um marco no fortalecimento das políticas linguísticas e na consolidação do plurilinguismo institucional. Vinculado à Diretoria Sistêmica de Internacionalização (DINT), o programa tem como objetivos centrais o fortalecimento da internacionalização, o incentivo à proficiência linguística e a promoção da interculturalidade entre estudantes e servidores. O assistente atua prioritariamente nos *campi* Natal – Centro Histórico e Natal Central, colaborando com os professores no planejamento de aulas, na condução de atividades de extensão e no apoio a projetos de ensino, pesquisa e eventos culturais.

Os resultados do programa têm sido expressivos. Em 2025, por exemplo, o curso de férias de espanhol, promovido no âmbito

das ações do assistente, registrou mais de 400 inscrições, enquanto o curso de catalão ultrapassou 70 interessados, demonstrando o crescente interesse da comunidade interna e externa pela aprendizagem de línguas ibéricas. Além da capital, as atividades de ensino foram expandidas para o *Campus* São Gonçalo do Amarante, que abriu três turmas de espanhol, totalizando 75 vagas, voltadas a estudantes, servidores e à comunidade local. No mesmo sentido, o *Campus* Natal – Zona Norte deu início, em setembro de 2025, a um curso presencial de espanhol, com mais de 90 inscritos, que se estende até novembro, reafirmando a demanda e a relevância dessa política linguística descentralizada. Essas ações consolidam o papel do assistente como agente de formação intercultural e de integração latino-americana, aproximando o IFRN, por meio da língua, das comunidades hispânicas e fortalecendo sua atuação na promoção do plurilinguismo e da cooperação educacional regional.

Projetos: assistente de língua francesa, licença para cursos virtuais e o centro de línguas

Entre as ações atualmente em construção no campo das políticas linguísticas do IFRN, destacam-se iniciativas que visam ampliar a oferta de línguas, diversificar o repertório cultural da comunidade acadêmica e garantir a consolidação de práticas permanentes de formação plurilíngue.

A primeira ação em desenvolvimento é a tentativa de implantação de um assistente de língua francesa para o ano letivo de 2026. O plano de trabalho prevê atuação articulada com a Diretoria Sistêmica de Internacionalização (DINT) e três *campi*

prioritários - Natal-Central, Natal-Zona Norte e São Gonçalo do Amarante -, combinando cursos presenciais, oficinas culturais, clubes de conversação e ações de apoio a docentes. A iniciativa tem como propósito fortalecer a presença francófona no Instituto, promover a interculturalidade e estimular a proficiência em francês, ampliando as oportunidades acadêmicas e culturais dos estudantes e servidores.

Outra ação que se encontra em andamento é a aquisição de licenças para uma plataforma *on-line* de idiomas, destinada a democratizar o acesso ao ensino de línguas nos 22 *campi* do IFRN. A proposta contempla a distribuição de 1.000 licenças, com uso em regime assíncrono em laboratórios institucionais ou dispositivos pessoais. O projeto foi concebido com base em critérios pedagógicos e técnicos, como alinhamento ao Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR), trilhas de aprendizagem personalizadas, testes de nivelamento, recursos multimodais e acompanhamento individualizado do progresso dos usuários. Trata-se de uma política que combina inclusão, capilaridade do acesso a cursos de línguas e inovação tecnológica, favorecendo a aprendizagem autônoma e colaborativa em diferentes idiomas.

Por fim, o que possivelmente se configurará como uma das grandes conquistas desta nova fase da internacionalização do IFRN, tanto pela permanência institucional que se busca quanto pelo papel social que deverá desempenhar, é a criação de um Centro de Línguas. O projeto propõe um arranjo sistêmico capaz de integrar formação linguística, avaliação de proficiência, aperfeiçoamento docente e atividades de extensão. Mais do que uma estrutura

administrativa, o Centro de Línguas projeta-se como um espaço de integração, diversidade e cidadania linguística, fundamental para sustentar a expansão e a consolidação das políticas de internacionalização no território potiguar.

Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo demonstrou que a internacionalização, quando compreendida no marco da Linguística Aplicada e atravessada por políticas linguísticas consistentes, deixa de ser uma agenda meramente instrumental para converter-se em projeto formativo, ético e político. No IFRN, esse deslocamento se materializa na constituição da DINT e na integração de seus três eixos - acordos, mobilidade e políticas linguísticas - sob uma racionalidade glotopolítica que reconhece a língua como dimensão estruturante da vida acadêmica

Do ponto de vista teórico, a aproximação entre Linguística Aplicada crítica e políticas linguísticas permitiu explicitar que toda política de internacionalização é, também, uma política de língua. No IFRN, percebe-se isso na busca de uma internacionalização em que o que está em jogo não é apenas ampliar repertórios comunicativos, mas decidir - institucionalmente - quais línguas contam, para quais finalidades e sob quais condições de acesso e permanência. Ao priorizar o português como língua de acolhimento e de produção de conhecimento, fortalecer o espanhol e abrir caminho para o francês (assistentes de idioma), o IFRN produz uma resposta situada às assimetrias globais descritas por Signorini (2013): em lugar de reproduzir a "indústria do idioma" e a comoditização do inglês,

reconfigura o circuito de valor linguístico em chave de reciprocidade, inclusão e solidariedade Sul-Sul. Nessa direção, o curso FIC de Português Brasileiro para Estrangeiros (PLA em Rede) é exemplar: não apenas amplia o acesso a oportunidades formativas, como também reposiciona o português no espaço latino-americano de cooperação, em diálogo com as proposições de Arnoux (2008), Hamel (2008) e Savedra (2008): um projeto de plurilinguismo aditivo e intercultural que reconhece a importância do bilinguismo português-espanhol.

É nessa esteira que o IFRN formula e implementa políticas linguísticas em que o espanhol e o português ganham protagonismo nas parcerias, nas mobilidades e na produção científico-acadêmica. Com foco nas políticas linguísticas, as ações analisadas - da regularidade dos editais do FIC à chegada de assistentes de idioma e à diversificação geográfica das parcerias - assinalam que o IFRN vem desenhando uma internacionalização contra-hegemônica, ancorada na formação de sujeitos glotopolíticos capazes de compreender e intervir nas relações entre língua, poder e inclusão. Trata-se de um movimento coerente com a agenda da Linguística Aplicada aqui mobilizada: descolonizar a formação linguística, deslocar hierarquias de prestígio idiomático e articular planejamento linguístico educacional a decisões curriculares, à formação docente e ao direito à linguagem nos espaços institucionais.

Referências

ARNOUX, Elvira Narvaja de. El conocimiento del outro en el proceso de integración regional. Propuesta para la enseñanza

media. In: HORA, Dermeval da; LUCENA, Rubens Marques de (org.). **Política Linguística na América Latina**. João Pessoa: Ideia, 2008.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Português como língua adicional em uma perspectiva indiciplinar**: pesquisas sobre questões emergentes. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.
COELHO, IANDRA Maria Weirich da Silva (Org.). **A internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 1. ed., 2018. ISBN 9788571139916.

WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. **Internationalization of Higher Education**. European Parliament, Brussels, 2015.

GUIMARÃES, Aline Ferreira *et al.* A internacionalização e o discurso da diversidade: contradições e resistências. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 295–327, 2019.

GUIMARÃES, Renata Mourão; Silva, Kleber Aparecido da. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais. **Revista Linguagem em Foco**, v.14, n.1, 2022. p. 33–56. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8529>.

HAMEL, Rainer Enrique. La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. In: HORA, Dermeval da; LUCENA, Rubens Marques de (org.). **Política Linguística na América Latina**. João Pessoa: Ideia, 2008.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) IFRN 2019-2026**. Natal: IFRN, 2019. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/12772/PDI_2019-2026_-1.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Regimento Geral do IFRN. Resolução nº 68/2023

– CONSUP, Natal: IFRN, 2023. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/11284/Resolu%C3%A7%C3%A3o_68_2023_-_Regimento_Geral.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

LIMA, Samuel de Carvalho; FILHO, José Arnóbio de Araújo. Apresentação. In: LIMA, Samuel de Carvalho; FILHO, José Arnóbio de Araújo (org.). **Passaporte IFRN**: Relatos de intercâmbio e mobilidade internacional de estudantes e servidores. Natal: IFRN, 2025.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 2, p. 317-340, maio/jul. 2016. DOI: 10.1590/S1414-40772016000200002.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização**. Educar. Curitiba, n° 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Línguas majoritárias e minoritárias no Mercosul: a questão de línguas oficiais, línguas de trabalho e línguas de ensino. In: HORA, Dermeval da; Lucena, Rubens Marques de (org.). **Política Linguística na América Latina**. João Pessoa: Ideia, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. DOI: 10.1590/S0101-73302013000300006.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, G. M. da; SILVA, B. R. C. V. da; ALVES, L. M. Cultura nordestina no ensino de Português Brasileiro para estrangeiros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. Entre Línguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023026, 2023. eISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.vgiesp.118596>.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; FALCÃO, Carla Aguiar; SILVA, Girlene Moreira da. Internacionalização e ensino de espanhol para fins acadêmicos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 24, n. 4, p. 22–37, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3322>. Acesso em: 16 out. 2025.



PARTE II - LITERATURA

b

A



CAPÍTULO IX

Um olhar sobre o ensino de literatura e
espanhol a partir de uma perspectiva de
gênero

Luanna Melo Alves
Maria Jorge Ferro
Ilane Ferreira Cavalcante

b

A.

Um olhar sobre o ensino de literatura e espanhol a partir de uma perspectiva de gênero

Luanna Melo Alves
Maria Jorge Ferro
Ilane Ferreira Cavalcante

Introdução

O contato com a língua castelhana no Brasil começou com a chegada dos europeus durante a colonização, seguido por um grande fluxo migratório da Espanha devido às crises econômicas graves que afetaram o país a partir do século XIX (Fernández, 2005). Por outro lado, o ensino formal do espanhol no Brasil teve início com a institucionalização da disciplina no Colégio Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em 1919 (Paraquett, 2009).

De acordo com Alves (2019), a trajetória histórica do ensino de Espanhol no Brasil é caracterizada por uma alternância entre silenciamento e voz, com progressos, rupturas e, mais recentemente, por lutas e reflexões sobre o presente. Essa trajetória envolve a valorização dos profissionais, das culturas, dos povos que também fazem parte da história de nosso país, além da preservação de fontes ricas de conhecimento essenciais para a formação integral dos estudantes.

Nesse processo, neste século XXI, a Lei 11.161/2005, mais conhecida como lei do espanhol já contabiliza a idade de 20 anos.

Sua promulgação levou a um esforço das instituições públicas no sentido da formação de professores. Ela emergiu em um momento de políticas de alinhamento do governo brasileiro com os países do eixo sul da América. A lei foi revogada em 2017, após o golpe jurídico parlamentar que afastou uma presidenta eleita e mudou os rumos da política nacional, reiterando apenas o ensino de língua inglesa como obrigatório na educação básica. No entanto, algumas instituições mantiveram, com certa perenidade, a oferta de formação de professores para o ensino de espanhol e muitas escolas públicas da rede federal, que já contavam com esses professores, mantiveram essa disciplina em seus currículos como opção ao idioma estrangeiro hegemônico, o inglês.

O ensino de espanhol nos institutos federais apresenta um caminho de êxito. O IFRN, apesar de localizado em um estado que não faz fronteira com países hispano falantes, foi pioneiro na implantação da licenciatura em Espanhol na capital e região metropolitana, tanto no ensino presencial, aprovado por meio da Resolução nº 23/2005-CD, de 23 de novembro de 2005; como na EaD, projeto aprovado pela Resolução nº 13/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012. Essa licenciatura objetivava a formação de professores para ensino de espanhol na Educação Básica e se justificava em função da falta de professores dessa disciplina, diante da demanda ocasionada pela promulgação da mencionada Lei do Espanhol.

A instituição também passou a ofertar a disciplina de Espanhol na Educação Básica desde o período de implantação dos cursos técnicos de nível médio integrados, no ano de 2005, à luz do decreto nº 5.154, de 2004 (Instituto Federal de Educação Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012, p. 31): "[...] A orientação advinda deste Decreto teve como maior destaque a reestruturação da educação profissional e tecnológica em cursos e programas, possibilitando o retorno à oferta de cursos técnicos integrados à educação básica".¹

Dessa forma, a partir de 2005 se estabeleceu a oferta de língua espanhola na EPT nos mais variados cursos da Educação Básica técnica e tecnológica, nos *campi* Natal Central e *Campus* Mossoró. Apenas nessas duas cidades, pois a instituição só contava com essas duas unidades nesse período. Atualmente, a instituição dispõe de 22 *campi* distribuídos no estado, desde a capital Natal ao interior do Estado.

Em 2012, o IFRN publica, após um longo período de discussão coletiva, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), cujo volume 5 trata das diretrizes de ensino das diferentes disciplinas de formação propedêutica ofertadas pela instituição. A proposta de ensino de Língua espanhola no EMI considera a necessidade de que:

O foco do ensino deve estar dirigido a conhecer, entender, apreciar e refletir sobre o patrimônio cultural e linguístico do mundo hispanofalante nas suas relações com o do próprio educando, já que a diversidade linguística e cultural é um direito dos povos e dos indivíduos e um elemento enriquecedor (PPP, 2012, p. 81).

A Proposta de Trabalho das disciplinas do Ensino Médio Integrado (PTDEM) de Espanhol no PPP do IFRN deixa evidente a

¹ Esse decreto voltou a possibilitar a oferta de ensino médio integrado (EMI) revogando o decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que dificultava a integração entre formação propedêutica e profissional tradicionalmente proposta pelo IFRN.

preocupação com uma formação omnilateral do estudante, considerando não apenas os aspectos linguísticos do idioma, mas seu patrimônio cultural, de que a literatura faz parte. A literatura, nessa proposta, entra como um dos conteúdos culturais do idioma e deve ser, conforme o documento, trabalhada de forma contextualizada. Essa perspectiva está totalmente conectada à proposta de formação humana integral com que o PPP do IFRN se compromete, conforme o Volume I, que apresenta o Documento Base do PPP: "[...] a educação exerce um papel social indispensável, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, entendidas como o elemento central do processo político-pedagógico" (IFRN, 2012, p. 46).

Fica evidente, portanto, que a proposta de formação profissional do IFRN prevê, entre os seus princípios, a superação da dicotomia entre atividade intelectual e manual, que caracteriza a já tão discutida dualidade estrutural da educação no Brasil, propondo a formação de sujeitos críticos, reflexivos, capazes de não só compreender a realidade em que se inserem, mas de transformá-la.

O presente estudo tem como lugar de reflexão, portanto, a rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT) e aborda a questão das autorias de obras literárias exploradas em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira - LE na Educação Básica Técnica e Tecnológica - EBTT. Este trabalho se propõe a refletir sobre o lugar das mulheres escritoras de literatura nesse ensino questionando: há lugar para as questões de gênero no ensino do espanhol como língua estrangeira?

O trabalho com o texto literário como prática indispensável à formação do leitor crítico é assinalado por diversos estudiosos no

âmbito das áreas de Linguagens e Educação, nesse ensejo, destacamos Cândido:

[...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Candido, 1995, p. 173).

O autor considera a literatura um direito inalienável do ser humano e, portanto, necessário no âmbito da educação. Nesse sentido, também chamamos para o diálogo Rildo Cosson (2019, p. 47), que discute e propõe as práticas de trabalho com a literatura em sala de aula:

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

Fica evidente que o uso da literatura em contexto de ensino é imprescindível, principalmente se lidamos com um idioma (materno ou estrangeiro), porque a literatura trabalha com a linguagem em sua máxima capacidade de expressão e carregada da cultura das sociedades onde emergiu.

Nenhum desses dois autores pensou a literatura a partir de uma perspectiva gendrada, ou melhor, não era elemento de reflexão, para os autores mencionados, a questão de qual literatura

privilegiamos na escola, no entanto, esse é um tema que afeta a todos e todas nós. Não podemos seguir trabalhando no em torno da formação de indivíduos com propostas de atividades que envolvam a literatura cerceada, predominantemente, por vozes masculinas e raríssimas exceções de alguma obra de autoria feminina, ou melhor, precisamos que nossa prática pedagógica com a literatura absorva as diferenças, a diversidade da constituição das sociedades humanas.

Assumimos referida afirmação e sem receio nenhum de titubear, se fizermos a seguinte indagação a uma estudante ou um estudante de espanhol, ela/ele se recordará rapidamente de vários autores, mas terá que fazer um esforço bem mais intenso para recordar, talvez, de um, dois ou três nomes de escritoras hispanófonas, sejam hispano-americanas ou espanholas.

Atuamos na formação de nossos estudantes para o desenvolvimento de um pensar crítico, em constante inquietação, disposto ao questionamento, à descoberta e à construção de diversas formas de atuar no mundo. O aprimoramento desse pensar requer dos docentes a contemplação de todo o entorno que constitui o cenário desse processo de ensino-aprendizagem e não apenas o dito pelos mestres, colegas e manuais didáticos, mas também a reflexão sobre o não dito: o que antecede a palavra, o ensinado além da palavra ou sem palavras, o ensinado nos gestos, atitudes, posturas e tomadas de decisões.

Podemos aqui lembrar o pensamento de Whorf quando, já em 1939, escreveu que a linguagem representa a mente da multidão, é afetada por inovações e invenções, mas com efeitos muito reduzidos e de forma muito lenta. Se não contribuirmos para

essa alteração, no sentido da inclusão de outras falas, outros sentidos e reflexões, não estaremos a contribuir para o avanço civilizacional, domínio em que a escola e cada professor e professora tem de assumir um papel de vanguarda.

Quando fazemos seleção literária em que não consta nenhuma obra de autoria feminina, para muitos, tal postura passa despercebida, no entanto, aos aprendizes mais atentos esta seleção diz muito sobre contextos históricos e sociais, fala sobre concepções de ensino, silenciamentos e produções de mercado. Sobretudo, diz sobre nossa própria formação e condição docente. Hélène Cixous, num trabalho acerca da discussão sobre pensamento e linguagem conforme os sexos, escreveu:

Será necessário que a mulher se diga, que comece a falar e que não deixe que lhe digam que não tem nada para dizer! Que não deixe que lhe ensinem, na escola, que as mulheres são feitas para ouvir, para acreditarem e não para inventarem algo (Cixous, 1992, p. 85).

Neste nosso texto procuramos questionar o *status quo* da educação escolar e da formação acadêmica arraigada aos processos e mentalidades que não parecem querer acompanhar os novos tempos. Como pretendemos integrar distintas vozes e perspectivas diversas sobre a vida e o mundo, na preparação de cada nova professora e cada novo professor, se em termos de visibilidade e presença de autoras da língua e culturas em estudo não formos capazes de rever critérios de inclusão e possibilidades de dissidência e renovação?

As mulheres, a sociedade e a literatura

Ao longo da construção das sociedades humanas, foram sendo produzidas fórmulas e rótulos para embalar objetos, ideias e pessoas. Os conceitos de masculino e feminino embasam alguns desses estereótipos que resistem ao tempo e à evolução. Esses estigmas, ao longo da história, são reforçados por estruturas de poder que perpetuam uma visão limitada e unilateral:

O ritmo da sociedade patriarcal é marcado pelos homens e pelas mulheres na mesma medida; mas a história, a arte, **a literatura**, as religiões, a arquitetura, a política, o cinema e a tecnologia, em suas manifestações públicas, se sobressaem a partir de uma única voz: a masculina. [...] Isso se reproduz em quase todas as áreas do conhecimento e muito mais ainda nos estratos de poder. Essas vozes determinam até o que é ser homem e o que ser mulher (Albano, 2020, p. 35-36, grifo nosso).

Do homem exige-se que seja forte, corajoso, dominador e até violento. Da mulher exige-se a docilidade, a submissão, a insegurança e a obediência. Dentro dos limites desse estereótipo feminino, aquela que desobedecer às regras será posta à margem, execrada pela sociedade. Formam-se, assim, imagens conflituosas da mulher: ora santas (aquelas que seguem as normas do caráter e o comportamento sem questioná-los), ora demoníaca (para as que fogem às normas e acaba por ser marginalizada). "O feminismo, ou ao menos a parte majoritária do feminismo, não reivindica pessoas santas, mas pessoas que possam viver todas as possibilidades do ser, para além da tirania dos estereótipos" (Montero, 2020, p. 12).

Virginia Woolf, em seu imprescindível ensaio *Um teto todo seu* (1985), afirma que a mulher tem servido ao homem, ao longo do tempo, como um espelho capaz de dobrar o seu reflexo. Essa colocação nos lembra a constituição da mulher como outro. Esse outro sobre o qual o homem tentou e conseguiu, durante muito tempo, impor a sua consciência. Um outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Badinter (1993) nos lembra que, embora a importância da mulher varia de sociedade para sociedade, seu lugar de outro permanece mais ou menos imutável em sua grande maioria.

Simone Beauvoir (1949), por sua vez, afirma que as origens, razões e os diversos aspectos dos mitos criados sobre a figura da mulher apontam para a essência da indeterminação sobre o caráter feminino. A mulher é um outro a que não se podia nominar, cuja identidade repousava sobre a negação do masculino. Assim, ela diz, a construção do masculino partiria não de um princípio feminino em si, mas da necessidade de autoafirmação do masculino, que só se realizaria através da negação e da superação desse outro.

Durante muito tempo um significante sem referente, a mulher passa a ter o referente da ambiguidade que traz, ao mesmo tempo, dúvida e culpa. Como conter, em si, faces tão diferentes? À medida que a mulher percebe os elementos que fazem de si não um signo *in absentia*, mas um outro ser, a medida em que constrói sua identidade, ela reflete e refrata as representações estabelecidas para si no mundo masculino. Daí a relevância de se conhecer, na literatura produzida por mulheres, aquilo que foi pensado por ela sobre a sociedade, sobre a realidade, sobre si mesma. Sobre o desvelar da produção literária recente escrita por mulheres, Cury

(2023, p. 11) destaca: “[...] representa um passo importante, no século XXI, de valorização da produção literária de autoria feminina, cujas vozes fazem-se também lócus de resistência e desobediência a heranças socioculturais.”

Com uma leitura capaz de olhar o passado e trazer uma revisitação das raízes culturais de que somos herdeiras, foi publicado em 2023 um livro, conjunto de crônicas de Irene Vallejo, com o título *Alguém Falou de Nós*, aí a autora convida a suster o passo neste mundo de imediatismo em que vivemos. Fala na sua voz, traz-nos um tom lírico, contudo crítico. Obriga-nos a reconhecer esta era de superficialidade e imediatismo nos levando por um percurso às raízes que temos de recordar caso não queiramos repetir erros antigos. Uma voz e uma escrita feminina ou mais ainda, outra visão, uma visão necessária.

Mais recentemente, com a morte da última das autoras de *Novas Cartas Portuguesas* (Barreno; Horta; Costa, 1972/2010), em fevereiro, a reflexão em torno do poder da escrita de mulheres foi trazida ao debate e à comunicação social, às redes sociais, possivelmente pelo novo paralelo que podemos fazer entre os períodos históricos e políticos no mundo. Num tempo pleno de experiência de equidade entre todas as pessoas, este nosso texto estaria defasado, fato é que se encontra na ordem do dia. Tanto mais que a situação das mulheres no mundo está longe de se poder dar como segura e, em quantas distintas formas, silenciada.

A visibilidade das mulheres na sociedade

O Plano Nacional de Educação, que foi aprovado para o decênio 2014-2024 (prorrogado até dezembro de 2025 pela Lei 14.934, de 2024), foi alvo de muitas batalhas e de muitas contradições. Uma delas, talvez das mais graves, foi a retirada de seu texto de enunciado "com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" presente no Artigo 2º.

Setores conservadores, principalmente lideranças religiosas, se posicionaram contra o que seria uma "ideologia de gênero" e retiraram do Plano Nacional de Educação um trecho que, para esses opositores, seria relacionado à homossexualidade. Em um efeito cadeia, praticamente todos os Planos Municipais de Educação foram aprovados, posteriormente, excluindo-se as questões de gênero da escola. Esse é um retrocesso significativo em um país considerado o 7º país do mundo em violência contra as mulheres, pessoas trans e LGBTQUIAP+ e contrariando, ainda, uma série de avanços significativos a partir da promulgação da Lei Maria da Penha.

Apesar das mulheres já conhecerem a Lei n. 11.340 de 2006, popularmente chamada de Lei Maria da Penha, apesar das delegacias da mulher, apesar das garantias legais, mais de 13 milhões e 500 mil mulheres já sofreram agressão de algum tipo ao longo de sua vida. 14% delas ainda convive com o agressor, portanto, a violência doméstica continua tendo grande impacto na vida das mulheres no Brasil.

Discutir questões de gênero na escola, em qualquer disciplina e por meio de qualquer conteúdo, é imprescindível para ajudar no combate à violência contra a mulher e a literatura é um importante instrumento, não só de denúncia, mas de reflexão sobre essas questões.

Quando promovemos e valorizamos a literatura de autoria feminina nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira - Espanhol/LE, não estamos a propor "abaixo à literatura escrita por homens", compreendemos a riqueza da diversidade literária em seus múltiplos aspectos e facetas, mas estamos defendendo um olhar que se debruce, também, sobre a relevante produção literária realizada pelas autoras mulheres. Quando observamos os fenômenos da realidade a partir de um olhar gendrado, observamos que o ensino de literatura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira tem sido permeado pelo cânone ocidental (branco, patriarcal, machista).

É importante compreender que o cânone é composto por um conjunto de obras valorizadas em razão de sua forma e de sua universalidade e pode ser nacional ou universal (obras literárias, de artes plásticas, do cinema, de qualquer abrangência, na verdade). O cânone também se transforma ao longo do tempo. Em geral, na escola, temos acesso a autores que compõem o cânone da literatura nacional, ou a um cânone de uma língua estrangeira, caso do Espanhol, por exemplo. Os professores têm a possibilidade de fazer uma seleção de textos a utilizar em sala de aula que pode reproduzir, romper ou propor uma ampliação do cânone.

A existência de um cânone é importante porque, do ponto de vista da escola, ele contribui para guiar o professor na escolha de

obras e de autores que são relevantes para o conhecimento do aluno. Por outro lado, se o professor ficar restrito ao cânone, ele vai deixar de trabalhar com autores e artistas que podem ser importantes para sua região, sociedade ou tempo.

Evidentemente, a construção de um cânone implica na exclusão de determinados autores, pois, na medida em que se afirma que um texto é fundamental, isso significa que outros não o são, como lembra Compagnon (2003). Por isso é importante que os estudantes tenham acesso não só a personalidades consagradas, ou canônicas, mas também sejam capazes de questionar o cânone e descobrir autores e personalidades que, apesar de estarem fora desse grupo, também representam aspectos relevantes para a literatura, para as artes, para a sociedade em geral.

O movimento feminista vem questionando o cânone desde antes mesmo do século XIX, revelando a falta de representatividade feminina em seus diversos grupos (universal e nacionais). Assim como essas questões de gênero, o cânone também pode ser questionado a partir de critérios de raça, religião, *status* econômico, idioma, entre outros. Algumas questões que podem levar a uma crítica acerca do cânone são: será que um autor de língua portuguesa ou espanhola consegue ter a mesma inserção que escritores de língua inglesa em diversos países do mundo? Por que será que apenas um escritor de língua portuguesa ganhou o Prêmio Nobel de literatura? Há negros que sejam ressaltados como artistas representativos de uma determinada cultura? Quantas mulheres você leu em suas aulas de literatura no ensino médio?

Num trabalho sobre a organização de manuais escolares para a Língua Portuguesa, temos a seguinte reivindicação: "reclamar... a

introdução de textos de mulheres, ... de referências positivas ao papel da mulher na sociedade ao longo da história da humanidade, ... é um passo gigante na emancipação das mulheres, que é também a emancipação dos homens" (Moura & Ferro, 2002, p.314). Contudo, já em pleno século XXI, podemos continuar a perguntar: Quantas mulheres você estudou em áreas como Química, Física, Astronomia?

A luta das mulheres pelo desvelamento de sua produção e por sua atuação mais equânime na sociedade tem sido também longa, de séculos, e as conquistas, embora variadas e significativas, ainda não atendem a todas as necessidades de igualdade e de valorização. A socióloga Heleieth Safiotti, cuja trajetória acadêmica sempre optou pela temática da violência contra a mulher, indicava, ainda em 1987:

Do ângulo das categorias de sexo, as mulheres, ainda que façam história, têm constituído sua face oculta. A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais. Deste fato decorrem movimentos sociais, visando ao resgate da memória, geralmente não registrada, destes contingentes humanos que, atuando cotidianamente, ajudaram ou ajudam a fazer história (Safiotti, 1987, p. 11).

Safiotti demonstra que uma das estratégias das estruturas dominantes na sociedade, é apagar do discurso histórico a contribuição desses grupos silenciados. Pensando na produção científica de mulheres, por exemplo, sem ir muito longe na história, mas hoje em dia, quando já há tantas mulheres em tão diferentes

áreas, ela é igualitária em relação aos homens? Ela tem a mesma visibilidade? Conforme Carvalho, Coeli e Lima (2018, p. 34):

Em recente revisão sobre o viés de gênero nas publicações científicas, verificou-se sub-representação das mulheres não só entre autores, mas principalmente entre revisores e editores. O viés não é uniforme: na área de matemática as mulheres são somente 15% dos pesquisadores, sendo ainda menos representadas na editoria, apenas 10%. A situação é ainda mais grave quando se analisa revistas com maior prestígio acadêmico como a *Science*. Examinando o primeiro e o último autores de amostra dos artigos publicados em 2015, verificou-se que a proporção de mulheres, seja como autor júnior ou sênior, era um terço menor do que a sua participação nas instituições acadêmicas norte-americanas.

A citação demonstra que, apesar de ter acesso à educação superior e à pós-graduação, a mulher não alcança ainda os mesmos patamares de visibilidade dos homens e isso é mais evidente em áreas tradicionalmente tidas como masculinas, como as ciências exatas e a matemática.

Ter acesso a uma visão diferenciada sobre os papéis das mulheres na sociedade, valorizar o que elas produziram e produzem, pode ser uma forma de dar a ver não só essas produções, mas de estabelecer novos parâmetros de respeito, de inclusão e de equidade social. No mesmo sentido, em 2023, foi publicado um trabalho de Kimberlé Crenshaw intitulado *Say Her Name: Black Women's Stories of Police Violence and Public Silence*, que surge como grito no rescaldo do movimento Black Lives Matter, mas mais que tudo como manifesto baseado em recolhidas de

histórias, de narrativas de mulheres cuja voz era silenciada ou, pelo menos, não reconhecida.

O trabalho narrativo, a escrita acadêmica, as revisões e ideias de mulheres tem de ser consideradas, não porque se trate de uma reivindicação, mas porque a emancipação é um desejo desenvolvimental de todas as pessoas e esta só se efetivará quando, de fato, cada um e cada uma for reconhecida por inteiro na sua humanidade.

Um breve estado da arte

Pesquisas que utilizam resumos de dissertações e teses, estudos sobre produções em congressos e publicações em periódicos na área, abrangendo múltiplas esferas, são chamadas de "estado da arte". Por outro lado, os estudos que se concentram apenas em um único âmbito das publicações sobre o tema em questão são conhecidos como "estado do conhecimento" (Romanowski; Ens, 2006).

Neste texto, optamos por adotar a abordagem de pesquisa do tipo estado da arte, com o intuito de ampliar nosso corpus a partir de duas fontes principais: as publicações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (teses e dissertações) e os estudos publicados no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP (artigos científicos, teses e dissertações). Esse levantamento é essencial como um mapeamento preliminar para justificar uma pesquisa que está em fase inicial, desse modo buscamos respaldo sobre o que se tem investigado sobre a relação

entre o ensino de Espanhol/LE na educação profissional, suas literaturas e a presença da autoria feminina nesse contexto.

A partir deste estudo do tipo estado da arte, buscamos esclarecer algumas questões, como: o que tem sido investigado sobre literatura e ensino de espanhol/LE e as autorias femininas nos últimos cinco anos? Quais enfoques dominam esses estudos? Que trabalhos se aproximam de nossa investigação doutoral sobre as autorias femininas no ensino de Espanhol/LE?

Vale destacar que os resultados obtidos são fruto de filtros direcionados às áreas de Literatura e autoria feminina, Estudos da Linguagem, Ciências da Educação e Ensino de Língua adicional em um recorte temporal.

Com base nesse mapeamento, o estado da arte servirá como guia para a execução de estudo que ainda necessita ser aprofundado no campo das línguas estrangeiras modernas, com foco na abordagem do texto literário de autoria feminina e no ensino de espanhol/LE no ensino médio técnico profissionalizante.

Os caminhos da pesquisa

Tomando por base teórica e metodológica as orientações de Romanowski (2002, p. 15-16), adotamos os seguintes procedimentos: 1) definição dos temas ou conceitos para direcionar as buscas; 2) localização dos bancos de pesquisa, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica; 3) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; 4) levantamento de estudos catalogados; nosso trabalho de avaliação estará

pautado somente nos estudos publicados no período de 2019 a 2024; 5) coleta do material de pesquisa disponibilizado eletronicamente; 6) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; 7) organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas publicações; 8) análise e elaboração das conclusões preliminares.

Para iniciar a nossa investigação, elegemos como indicador de buscas os títulos, a partir das seguintes temáticas e palavras-chave: "literatura e ensino de espanhol e "literatura de autoria feminina".

Quadro 01 - Quantidade de dissertações, teses e artigos científicos identificados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP

Repositório	Categoria selecionada (Sem filtros)	Trabalhos identificados
CAPES	Literatura e ensino de espanhol	120
CAPES	Tipo – Dissertações e teses	120
RCAAP	Literatura e ensino de espanhol	285
RCAAP	Tipo – Teses, dissertações e artigos cient.	225

Fonte: Produção das autoras (2025).

Dado este primeiro momento, passamos para as etapas subsequentes de seleção de títulos relacionados ao nosso objeto de estudo e quantificação dos dados, a partir de filtros, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Quadro 02 - Quantidade de dissertações, teses e artigos científicos identificados no banco de dados CAPES e no Repositório RCAAP a partir de palavras-chave

Repositório	Palavras-chave	Resultado inicial	Principais resultados	Observações
CAPES	Literatura e ensino de Espanhol	7 trabalhos encontrados (2019-2023)	Eixos principais: Identidade, Literatura infanto-juvenil, Análise de material didático	Nenhum trabalho sobre autoria feminina no ensino de Espanhol/LE
CAPES	Literatura de autoria feminina	164 dissertações e teses encontrados (2020-2024)	Foco em representações do feminino, literaturas hispânicas	Poucos trabalhos sobre literatura de autoria feminina em ensino de Espanhol/LE
RCAAP	Literatura e ensino de Espanhol	3 trabalhos encontrados	1 Artigo científico, 1 Tese de doutoramento, 1 Dissertação de mestrado (2021)	Todos os trabalhos focam em literatura em língua portuguesa e questões étnico-raciais
RCAAP	Literatura de autoria feminina	18 trabalhos encontrados em várias línguas	Trabalhos focados em literatura infantil, letramento literário, literatura brasileira	Nenhum trabalho sobre autoria feminina em ensino de Espanhol/LE

Fonte: Produção das autoras (2025).

O levantamento foi desenvolvido nos meses de abril e maio de 2024, tendo como repositórios o RCAAP (artigos científicos, teses e dissertações) e o Catálogo de teses e dissertações da CAPES

(teses e dissertações). Nesse levantamento, verificamos que entre os anos 2019 a 2023 houve um grande número de publicações no campo da Literatura na perspectiva de autorias femininas, porém dessas publicações, a maioria, são trabalhos no âmbito das Literaturas de língua portuguesa e publicações voltadas às questões étnico-raciais.

No primeiro momento da busca, nos dois repositórios, utilizamos as palavras-chave "Literatura e ensino de Espanhol", no RCAAP resultou no aparecimento apenas de 3 (três) trabalhos: 1 (um) artigo científico, 1 (uma) tese de doutoramento e 1 (uma) dissertação de mestrado, todos do ano de 2021 e todos são das áreas de Linguagens e Literatura. Nenhum dos trabalhos se assemelham ao que nos propomos a investigar. O artigo versa sobre a análise de livro didático, contributos (linguísticos, culturais, sociais e históricos) do texto literário para o ensino de espanhol; a tese trata das concepções de ensino nas disciplinas de literatura no Português como Língua Adicional-PLA e Espanhol como Língua Adicional - E/LA; a dissertação investiga as dificuldades no processo de ensino aprendizagem de espanhol e respectivas literaturas.

Ainda no RCAAP utilizamos um segundo filtro "Literatura de autoria feminina", com esse, encontramos 18 trabalhos em variadas línguas, no entanto, nenhum próximo à temática que nos propomos a investigar, qual seja, o trabalho com autoras mulheres no ensino de Espanhol/LE na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT). Identificamos estudos nas seguintes áreas: Literatura infantil de autoria feminina (ensino fundamental); a constituição do sujeito mulher (em obras específicas); autoria feminina: literatura brasileira e letramento literário; concepções de leituras e letramentos

(literacia), questões étnico-raciais e, por fim, nessa busca específica, encontramos um artigo científico por título "A (não) presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos de ensino médio (Português)." (Steffen, 2018), nessa produção, identificamos um olhar sobre a Literatura em língua portuguesa e o procedimento de investigação de análise documental.

No repositório Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o filtro: "Literatura e ensino de espanhol" encontramos 7 (sete) trabalhos de 2018 a 2023, ancorados nos grandes eixos: Construção de identidade/ Literatura infanto-juvenil/ Literatura nas aulas de ELA/ Análise de material didático: Representações literárias e culturais na América Hispânica/ Análise da obra: El tiempo entre costuras/ Literatura, currículo e ensino na graduação. Nesse repositório, e com este primeiro filtro, não identificamos nenhum trabalho voltado para o uso de literatura de autoria feminina em classes de espanhol/LE. Iniciamos outra busca, essa a partir da seguinte temática: "Literatura e autoria feminina", sem especificarmos o idioma, encontramos 164 dissertações e teses dos anos de 2020 a 2024. Com mais um filtro: "Literaturas hispânicas e autoria feminina", apareceu apenas uma dissertação, sobre representações do feminino em uma obra específica. E com um filtro mais abrangente, "Literaturas hispânicas", encontramos apenas dois trabalhos de dissertações e os dois, já haviam sido mencionados em outros filtros.

Em suma, ainda sobre os dados do estado da arte que desenvolvemos, destacamos: identificamos que, a partir dos repositórios e filtros selecionados, há muitas investigações sobre o tema Literatura e autoria feminina, há estudos que abordam a

literatura sob a perspectiva da diversidade, principalmente no que tange à temática étnico-racial. Porém, cabe salientar que estes trabalhos investigativos estão mais em torno do ensino das literaturas em língua portuguesa; ainda sobre a mesma temática, há muito mais dissertações que teses doutorais. Nos últimos anos, investigações sobre essa temática têm sido bastante exploradas e, por fim, os trabalhos de pesquisa sobre autoria feminina têm sido mais relacionados às questões de letramento literário, questões étnico-raciais e a constituição do sujeito mulher. Diante da lacuna apresentada, identificamos que a área do ensino de espanhol dispõe de poucas investigações no âmbito do trabalho com as produções literárias em espanhol escritas por mulheres.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre a hegemonia masculina em amplos espaços sociais e, conseqüentemente, tendo suas bases ditando modos de portar-se no mundo e modos de compreensões do mundo, revela-nos a consciência de tamanha complexidade das dinâmicas de poder e resistência. Voltando-nos para nossa seara de lutas, a Educação, palco de construção e desconstrução de pensamentos, trazemos ao debate a compreensão freiriana: "A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir"(Freire, 2013, p. 12). Esse conceito pode ser aplicado ao contexto de nossas salas de aulas, onde por diversos momentos nos vemos reproduzindo e propagando saberes sem uma reflexão mais profunda dos reais

impactos de tais posturas na formação das educandas e dos educandos.

Freire (2013) enfatiza sobre a necessidade de uma atitude crítica para compreender e se integrar aos períodos históricos. Isso é particularmente relevante para uma proposta de educação literária libertadora, que questiona a predominância de narrativas dominantes e destaca a importância da diversidade de vozes neste cenário de silenciamentos e apagamentos ao longo da história como, por exemplo, a abertura para ampliação das produções literárias femininas consumidas em nossos espaços escolares.

A representatividade e a presença reconhecida de trabalhos de autoria de mulheres é ainda dificultada se atentarmos a algumas normas de escrita e referência científica: quando só se considera o sobrenome de autores, sem que o nome próprio surja por extenso nas listas bibliográficas, há tendência a considerar-se, por hábito ou falta de atenção, a regra do masculino "inclusivo" na língua portuguesa. Pensemos, por exemplo, que em Portugal, apenas em 2013, se assumiu o nome: Declaração Universal dos Direitos Humanos, antes referida como Direitos do Homem, justificando-se essa redução com a ideia de simplicidade da expressão. Precisaremos de simplificar a língua ou de trabalhá-la muito mais? Quantas vezes e até quando continuaremos a deixar passar a obliteração de qualquer gênero que não o masculino, na academia como na vida, seria bom reconhecer. Sabemos que qualquer escolha implica uma consequência. A nossa assume o trabalho no sentido da construção de um mundo mais equilibrado.

Contemplar e valorizar de forma mais significativa obras literárias escritas por mulheres exemplifica o processo descrito por

Fischer (1987, p. 17-18): "Em diferentes períodos, dependendo da situação social e das necessidades das classes em ascensão ou em declínio, diversas coisas, que permaneciam latentes ou eram perdidas, são trazidas à luz do dia e despertam para uma nova vida." Além de ricas contribuições ao ensino e patrimônio cultural, dita valorização atende às necessidades e aspirações de uma sociedade em evolução, desempenhando um papel crucial na promoção da justiça e da igualdade a partir dos espaços escolares.

Dessa forma, com base no levantamento sobre as publicações no campo do ensino de espanhol/LE e suas respectivas literaturas, especialmente no que tange às autorias femininas, nos dois repositórios escolhidos e, a partir dos filtros selecionados, ficou evidente o interesse sobre questões que ligam mulher e literatura, mas é importante ressaltar que nenhuma das pesquisas identificadas utilizou a triangulação de dados com dois instrumentos de coleta, como a nossa investigação doutoral, em andamento, se propõe a fazer. Nossa pesquisa fará uso da análise documental (manuais didáticos e documentos norteadores da educação) e entrevistas com docentes (sobre formação acadêmica, práticas leitoras e procedimentos didático-pedagógicos). Essa proposta permite não só avaliar a disponibilidade de textos escritos por mulheres nos manuais didáticos e a questão de gênero nos documentos oficiais, mas compreender as práticas desenvolvidas pelos docentes da EPT do IFRN no que tange ao trabalho com literatura escrita por mulheres.

O IFRN, que, como demonstrado, tem sido precursor no ensino de espanhol no estado do Rio Grande do Norte, para atender

de fato à sua proposta de formação humana integral precisa estar atento às questões de gênero que permeiam a sociedade.

Referências

ALBANO, J. **Sapatos vermelhos são de putas**: Desafiando as crenças do patriarcado. São Paulo: Astral cultural, 2020

Alves, Luanna Melo. **Promoção do letramento digital no ensino de espanhol análise do livro didático**. 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019. Disponível em: https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7754482 . Acesso em: 29 mar. 2025.

BADINTER, Elizabeth. **Um é o outro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARRENO, Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho. **Novas Cartas Portuguesas**. Lisboa: D. Quixote, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVALHO, Marília Sá; COELI, Cláudia Medina; LIMA, Luciana Dias de. Mulheres no mundo da ciência e da publicação científica. **CSP: Cadernos de Saúde Pública**. 2018, 34(3):e00025018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00025018.pdf> Acesso em: 04 mar. 2019.

CIXOUS, Hélène. **Le Sexe ou la tête. Le langage des femmes**. Les Cahiers du Grief. Editions Complexes, 1992.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé W. **#SayHerName: Black Women's Stories of Police Violence and Police Violence.** Chicago, IL: Haymarket Book, 2023.

CURY, M. Z. F.; ALMEIDA, R. G. A.; MELO, C. V. **A literatura contemporânea de autoria feminina: trajetórias e transgressões.** Zouk, 2023.

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.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Projeto Político Pedagógico.** Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/ensino/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 02 abr. 2025.

MONTERO, R. **Nós mulheres: Grandes vidas femininas.** São Paulo: Todavia, 2020.

MOURA, Clara; FERRO, Maria Jorge. Educando meninos e meninas: tarefa igualitária ou desigual? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 36, 1,2,e3, p.305-316.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como Língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Diálogos interamericanos, [S. l.], n. 38, p. 123-137, 2009.** Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33953/1/2009%20O%20apel%20que%20cumprimos%20os%20professores%20de%20espanhol.pdf> Acesso em: 28 mar. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAFIOTTI, Heleleith. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

VALLEJO, Irene. **Alguém Falou de Nós**. Lisboa: Bertrand, 2023.

WHORF, Benjamin. The relation of habitual thought and behavior to language. in Leslie Spier (ed). **Language, Culture and Personality, essays in memory of Edward Sapir**. p.75-93. 1941. Disponível em: <https://web.stanford.edu/class/history34q/readings/Whorf/RelThoughtLanguage.htm> Acesso em: 29 mar. 2025.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.



CAPÍTULO X

Literatura e Educação Profissional:
reflexões sobre ensino e formação
omnilateral no IFRN

Erika Bezerra Cruz de Macedo
Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva
Raquel de Araújo Serrão

Literatura e Educação Profissional: reflexões sobre ensino e formação omnilateral no IFRN

Erika Bezerra Cruz de Macedo
Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva
Raquel de Araújo Serrão

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Antonio Candido, 2011).

A identidade de uma escola de educação profissional, como as que fazem parte da Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, é moldada pela sua função na sociedade, seus princípios educacionais e os valores que estão refletidos nos seus Projetos Político-Pedagógicos. Essas instituições trazem consigo elementos identitários fundamentais que permeiam todos os aspectos de sua trajetória histórica. A história dessas escolas se entrelaça com a do sistema educacional brasileiro, o que torna a construção de sua identidade inseparável do entendimento da cultura organizacional, dos sistemas educacionais e dos impactos das políticas educacionais tanto no contexto institucional quanto sociocultural.

A despeito de serem herdeiros do legado do ensino industrial, cuja cultura organizacional visava formar profissionais aptos ao exercício de ofício e técnicas nas atividades industriais, dando-lhes uma qualificação profissional que lhes aumentasse a eficiência e a produtividade, ao aperfeiçoar e/ou especializar seus

conhecimentos e sua capacidade laboral, os Institutos Federais, criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, surgiram a partir de uma perspectiva mais ampla de educação profissional e tecnológica. Nessa perspectiva, eles se constituíram como espaços formativos no âmbito do sistema educativo e do ensino profissionalizante, acompanhando os processos de transformação no mundo do ensino e do trabalho, com o intuito de contribuir para uma formação humana abrangente que favoreça a transformação da realidade em busca da igualdade e da justiça sociais.

Para isso, essas instituições buscam construir uma práxis educativa que favoreça a inserção social, a formação humana integral e a produção do conhecimento, não só agregando a preparação para o mundo do trabalho à formação acadêmica, mas discutindo os princípios das tecnologias relativas a esse mundo, além de derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, ao articular trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana no meio social.

A partir da compreensão da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a organização e o desenvolvimento curricular dos Institutos Federais, bem como seus objetivos, conteúdos e métodos, baseiam-se na concepção do trabalho como princípio educativo. Com isso, a educação profissional neles praticada deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, propiciando tanto a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da atividade produtiva quanto promovendo o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que configuram a vida cidadã e economicamente ativa.

No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sua função social é claramente definida pela oferta de educação profissional e tecnológica de qualidade, comprometida com a formação humana integral, a cidadania e a produção de conhecimento. Nesse sentido, o IFRN leva em conta o fato de que o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua e que se estende ao longo da vida dos indivíduos e das sociedades de forma indissociável.

Ao compreender o sujeito como um ser sócio-histórico, ou seja, resultado de um conjunto de relações sociais historicamente determinadas, em constante construção e transformação, o IFRN acredita que o desenvolvimento de saberes, capacidades, potencialidades, competências, valores e atitudes especificamente humanos perpassa diretamente por uma ação educativa. Sob essa ótica, a educação é entendida como um processo dinâmico e social, ocorrendo em um contexto temporal e ideológico específico. Esse processo possibilita a construção de saberes, valores e práticas que promovem o desenvolvimento completo do ser humano e sua participação efetiva na sociedade como cidadão.

Nessa esfera da cidadania, não podemos olvidar que o sujeito é um ser incompleto mediado pela linguagem, sendo simultaneamente influenciado pelo mundo e capaz de agir sobre ele. Portanto, uma educação cidadã busca refletir continuamente sobre como os discursos moldam nossa visão da sociedade e da história, incentivando questionamentos que levem os alunos a uma postura ativa e libertária. No caso da educação pública, em que se inserem os Institutos Federais, é especialmente importante promover uma formação secular que capacite os sujeitos a resistir a

concepções que ameaçam a democracia ou desrespeitam os direitos humanos.

Ressalta-se, assim, o quanto a educação é primordial e indispensável no processo de transformação da realidade social, cabendo-lhe não só a instrução e orientação para apropriação do conhecimento, mas também a propulsão de um movimento que se norteia de dentro para fora, fazendo emergir as potencialidades do sujeito, inclusive a de aprender sobre si mesmo e o mundo que o cerca. Por conseguinte, compete às instituições educativas a responsabilidade de levar o educando ao pleno desenvolvimento enquanto cidadão. Para isso, a educação deve favorecer o acesso ao saber num processo contínuo, que não se encerra ao final da escolarização, mas se prolonga ao longo da vida do indivíduo, permitindo-lhe responder aos desafios da provisoriedade do conhecimento, num contexto em constante mudança (Delors, 2012).

Por essa via, a proposta pedagógica do IFRN vincula-se à ideia de que o ensino não se limita à transmissão de informações e/ou ao desenvolvimento de capacidades técnicas para um exercício profissional específico, mas, ao contrário, a formação discente deve contemplar a chamada "cultura geral" - saberes cujo sentido formativo não se confundem necessariamente com uma aplicação imediata - e o engajamento político - por meio do desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Nesse sentido, embora assuma a formação técnica e tecnológica como um dos elementos estruturantes capazes de contribuir para o desenvolvimento humano tanto do ponto de vista individual como coletivo, o IFRN pauta seu projeto político-pedagógico em uma concepção de formação humana integral, que tanto alia ciência, tecnologia e

cultura como dimensões indissociáveis da vida humana quanto desenvolve a capacidade de investigação científica para a construção da autonomia intelectual.

Infere-se disso que o objetivo da formação profissional ministrada pelo IFRN não é o de formar um profissional para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho. A concepção de trabalho, como destaca Ciavatta (2005), é de uma atividade ontológica fundamental para a estruturação do ser social, e tem um valor intrínseco à vida humana, pois é por meio do trabalho que os seres humanos se relacionam com a natureza e com os outros. Essa visão do trabalho como princípio de cidadania, que possibilita a participação legítima nos benefícios da riqueza social, contrasta com as formas históricas de exploração presentes na produção capitalista.

Frente a tal contraste, é importante ressaltar a ocorrência de duas vertentes relacionadas ao trabalho e à subsistência humana. A primeira compreende o trabalho como uma categoria constitutiva do ser humano, destacando a capacidade do ser humano de produzir sua própria existência e construir conhecimento e saberes. Como bem afirma Marx (2004), o trabalho é uma necessidade natural que mantém a vida humana, pois estabelece um intercâmbio material entre o homem e a natureza. Acerca disso, Saviani (1989) complementa que, ao transformar as condições de sua existência, o ser humano também transforma a natureza, criando cultura e influenciando o mundo natural.

Já a segunda vertente compreende o trabalho como um impulsionador da riqueza material. Sob a égide do sistema capitalista, o trabalho muitas vezes é exercido como um exercício

de poder dominante sobre os trabalhadores, que são tratados como meros recursos humanos. Nesse cenário, é comum se encontrar o desemprego, a precarização das condições de trabalho e a insegurança dos trabalhadores, que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver.

Nessa encruzilhada, muitas vezes prevalecem diretrizes que levam a uma concepção de educação profissional voltada a atender apenas às demandas do mercado, reduzindo os indivíduos à condição de mão-de-obra. Para reverter essa lógica, é necessário ampliar o debate sobre a educação politécnica e redimensionar suas práticas pedagógicas. Isso implica reconhecer que a politécnica não se limita à multiplicidade de técnicas ou qualificações, mas sim ao desenvolvimento integral dos sujeitos em aspectos intelectuais, psicológicos, científicos e culturais.

Ao reconhecer a importância de implementar um processo educativo que concebe o conhecimento como força produtiva e a sua oferta como uma política pública, o IFRN assume o papel de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, que possam compreender-se no mundo e dessa forma atuar nele por meio do trabalho, aqui entendido como um princípio educativo, e não como uma utilidade imediata, inconsequente e dissociada da vida e de sua dignidade humana e social (Lima; Silva; Silva, 2017, p. 10).

Dito de outra forma, a instituição segue a diretriz da educação profissional e tecnológica que considera as diversas dimensões humanas em consonância com a omnilateralidade, cuja acepção de abrangência "por todos os lados" ilustra a formação ideal em que se contemplam aspectos físicos, tecnológicos, humanistas e científicos da formação humana. E, neste caminho, as práticas pedagógicas do

Instituto não podem prescindir de desvelar a realidade, permitindo que os indivíduos considerem sua vocação para transformar a sociedade, e assim contribuírem para o processo de emancipação subjetiva e a construção de uma nova arquitetura para o ser humano na contemporaneidade.

Em vista disso, a organização curricular desponta como um poderoso instrumento de mediação, cuja concepção fundamenta-se em uma visão integrada e articulada das atividades educacionais, alinhada a uma compreensão crítica do ser humano, da sociedade, do trabalho, da cultura e da educação. É nesse contexto, no qual é essencial o desenvolvimento de um currículo que integre o ensino médio à formação técnica, estabelecendo-se um diálogo pleno entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que passamos a refletir sobre o papel do ensino de Literatura como um aspecto essencial à formação omnilateral.

No contexto da educação profissional e tecnológica ofertada no IFRN, embora a presença do ensino de Literatura no currículo confirme sua importância para uma formação omnilateral, também é fato que a conquista desse espaço pedagógico é um desafio, já que são muitas as demandas presentes numa modalidade educacional cuja finalidade é atender e preparar o indivíduo para o mundo do trabalho.

Um dos principais aspectos desse desafio é o tempo exíguo destinado à leitura literária. Com uma carga horária limitada e a necessidade de cobrir uma variedade de disciplinas e conteúdos, muitas vezes é difícil para o aluno encontrar espaço para incluir atividades relacionadas à literatura de forma integral. Além disso, muitos estudantes podem não ver a relevância ou o valor da

literatura em suas formações profissionais, preferindo focar em disciplinas mais diretamente relacionadas às suas futuras carreiras.

Esse contexto, que relega a literatura a um papel secundário, favorece o contato do aluno apenas com borrifos de textos que impossibilitam a sua imersão completa no texto literário, resultando em abordagens superficiais ou desarticuladas, que não promovem uma compreensão significativa e aprofundada dos textos literários.

Diante disso, compartilhamos da visão de Aguiar e Silva (1969) sobre a importância da relação íntima com as narrativas literárias. O ensino de Literatura não deve se limitar a fragmentos ou excertos de textos, mas sim proporcionar aos alunos um contato integral com a obra literária, permitindo que eles se envolvam com as histórias, os personagens e as palavras que compõem os textos literários. Essa abordagem integral é essencial para despertar o interesse dos alunos pela leitura literária e para promover uma compreensão mais profunda e significativa da literatura em si.

Não obstante o desafio, no âmbito da educação profissional ofertada no IFRN, o ensino de Literatura no IFRN integra uma organização curricular que visa proporcionar uma formação humana integral que vai além das habilidades técnicas específicas de cada área profissional. Nesse contexto, Saviani (1989) e Paulo Freire (2003) emergem como referências importantes, cada um trazendo contribuições significativas para a compreensão da educação profissional à luz das necessidades da sociedade contemporânea.

Segundo o projeto político-pedagógico da instituição (IFRN, 2012), a educação profissional deve estar pautada na compreensão da realidade concreta como síntese de múltiplas relações, reconhecendo que homens e mulheres produzem sua condição

humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade. Essa visão holística da formação profissional, alinhada às contribuições de Saviani (1989), defende uma concepção de educação politécnica como prática social determinada pela sociedade em que se insere.

Também referendando o tema, Paulo Freire (2003), por sua vez, enfatiza a importância da educação como instrumento de libertação e transformação social. Para o Patrono da Educação Brasileira, o sujeito social é um agente ativo na construção do conhecimento, e a educação deve proporcionar as condições para que ele se torne consciente de sua realidade e capaz de atuar de forma crítica e participativa na sociedade (Freire, 2003).

Essa perspectiva, que dialoga diretamente com os princípios da educação profissional do IFRN, não só busca promover a inclusão social, respeitando a diversidade e estimulando o protagonismo dos alunos em sua própria formação, mas também permite elencar vários benefícios do ensino de Literatura na educação profissional integrada.

Em primeiro lugar, é importante destacar o direito à literatura (Candido, 2011) como um aspecto fundamental da formação integral dos alunos. Embora seu ensino esteja atrelado às aulas de língua materna ou estrangeira, o contato com o texto literário não se limita ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, tampouco a literatura deve ser vista como um elemento decorativo no currículo escolar, mas sim como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da sensibilidade dos alunos.

Nesse sentido, é essencial considerar diversos aspectos relevantes desse ensino para o sujeito social e profissional em formação. Um desses benefícios é a capacidade da literatura de estimular a reflexão crítica e a empatia. Afinal, através da leitura de obras literárias, os alunos são expostos a diferentes perspectivas e experiências de vida, o que os ajuda a compreender melhor a complexidade do mundo ao seu redor. Além disso, a literatura oferece um espaço seguro para explorar temas delicados e controversos, incentivando o diálogo e a construção de valores éticos e morais.

Outro aspecto relevante é a contribuição da literatura para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Através da análise de textos literários, os alunos aprimoram suas habilidades de interpretação, argumentação e expressão escrita, competências essenciais para o sucesso tanto no ambiente acadêmico quanto profissional. Além disso, a literatura oferece um vasto repertório de gêneros discursivos, que permitem aos alunos explorar diferentes formas de expressão e experimentar novas maneiras de se comunicar.

No contexto da formação integrada, o ensino de Literatura se torna ainda mais relevante, pois contribui para a construção de uma visão crítica e holística da realidade. Ao analisar obras literárias de diferentes épocas e culturas, os alunos são desafiados a questionar suas próprias concepções e preconceitos, ampliando seus horizontes e desenvolvendo uma compreensão mais profunda das questões humanas universais.

Pensar literatura e educação profissional remete-nos, pois, a revermos a própria trajetória da literatura e sua importância para a

natureza humana. Não se trata de literatura para educação profissional de maneira restrita, mas de sua abrangência no que tange à construção de nossa constituição como seres humanos, complexos em nossa formação. É nesse viés que expomos aqui reflexões e questionamentos frente ao lugar do engenho literário na educação profissional. Sendo assim, nossa incursão projeta um caminho para provocar reflexão, distanciando-se de respostas fechadas e moldes de receitas a serem executadas em âmbito escolar.

Nesse sentido, refletimos sobre a literatura no ensino técnico e tecnológico seguindo um itinerário mais amplo, que resgata a literatura como índice da própria ancestralidade do ser humano e de sua trajetória civilizatória. Exemplos disso são as narrativas épicas e míticas, verdadeiras alegorias que representam situações da história humana e de seus ordenamentos antropológicos. Na ânsia da explicação cosmogônica e/ou teogônica do existir e do universo, em suas mais variadas formas, a literatura entra como uma atividade representativa importante. Desse modo, a Literatura, ademais de um exercício estético da palavra, torna-se um veículo de formação humanística, e por que não dizer até metafísica, desde tempos imemoriais.

Nos fundamentos da literatura ocidental, a título de exemplo, destacamos a cultura grega. Temos entre os gregos o trabalho com a palavra como um *phármakon*, uma atividade que *per sí*, carrega um sentido binário e ambíguo, que transita entre remédio e veneno. Assim, a literatura como produto do signo linguístico, sobretudo frente à produção dramática, como as tragédias, era ação literária

encarada como fio condutor para uma purificação da *psique* humana, nesse caso, vista como remédio.

Através dos espetáculos trágicos, entre o século V e IV a.C., os expectadores tinham a possibilidade do reconhecimento de sentimentos como a piedade, a compaixão e o terror, e assim livrar-se das imperfeições de caráter em um processo purificador – a catarse –, capaz de transmutar e expulsar do seu íntimo, tudo aquilo que venha a ser anômalo à natureza humana, no que tange às virtudes. Também era possível, por meio das encenações, fazer denúncias e críticas aos poderosos sobre suas ganâncias e exercícios arbitrários de poder.

Na estrutura das obras trágicas estavam contidos fatores sociais e psíquicos, que impactaram no sentido constitutivo das *pólis*. As ações da jornada do herói evidenciavam a natureza humana e com isso geravam aprendizados facilitadores do desenvolvimento do cidadão almejado nos ordenamentos urbanos gregos.

Na sanha de agir em direção ao seu destino, o herói trágico movido por um orgulho funesto – *Hibrys* –, se lançava ao erro – *Hamartia* – e caía em desgraça. Essa equação ficcional dramática permitia o conhecimento e aperfeiçoamento da consciência individual e social dos habitantes das cidades. Basicamente, o herói ao deixar-se conduzir-se pelo orgulho e fazer suas vontades ao seu modo, assumia as consequências de seus atos, reconhecendo seu erro. Sua desgraça nascia do orgulho, falha moral, sobre cuja reflexão existe alguma possibilidade de redenção.

Nas tragédias, o elemento *sine qua non* de sua essência é o sofrimento, e não a morte. Deparar-se com o sofrer individual e/ou

coletivo por causa de um erro, conduz o herói à queda e, em certa medida, essa ação equivocada contamina a todos na sociedade. É imperioso que alguém sofra pelo erro que degradou a todos. Ao delito que causa dolo a si e a todos, deve-se infligir o reparo, daí a purgação individual reparadora estar intimamente associada à organização social e ao bem comum.

Nesse contexto da Grécia Antiga, a necessidade de desagravo faz parte da organização e dos valores almeçados nessa sociedade, visto que toda a ação malograda do cidadão não pode ficar impune. Nesse sentido, os textos trágicos perpassam noções significativas de justiça, ensinamento moral e ação transformadora de si e da sociedade.

Consideramos que o exercício literário excede ao aspecto meramente fruitivo, sendo instrumento também formativo por conduzir o expectador das tragédias ao reconhecimento de sua negligência moral e de suas falhas, e assim assumir as responsabilidades por seus atos, purificando-se. Essa é a conduta esperada a ser desenvolvida entre os cidadãos gregos, vistos como seres habilitados à reflexão de si mesmos, e por conseguinte capazes de promoverem um efeito social transformador.

O ato de remediar facultado ao trabalho estético da palavra, nas peças teatrais dramáticas gregas, deixam um forte legado de ensinamento, fazendo da literatura um elemento profilático das *hamartias*, em âmbito social e psíquico individual e coletivo. Nesse viés, a autocura presente no processo da catarse literária produz um efeito de cura social, pela qual os cidadãos buscam pautar suas atitudes e intervenções individuais e sociais de maneira virtuosa, ancorados no bem comum, a fim de não cair em desventura.

O que fica dessa abordagem é a evidência do poder representativo da literatura e seus impactos sociais. As dimensões simbólicas literárias refletem sentidos de organização social e psíquica, sendo atividades indispensáveis para a sociedade helenística. Ao trazermos essa discussão para o contexto contemporâneo, vemos que o efeito da literatura hoje não é tão diferente, e corroboramos que o acesso à literatura consiste num direito básico do indivíduo em sociedade.

Esse tema foi ricamente tratado por Antonio Candido (1918-2017), crítico literário brasileiro, ao defender o acesso aos bens literários para toda sociedade, na mesma proporção em que se deve facultar ao coletivo social o cumprimento dos direitos humanos. No texto *Direito à literatura*, Candido (2011) alça e destaca a literatura como uma manifestação artística indispensável para a vida, consistindo o ato de ler num exercício capaz de trabalhar a insensibilidade social diante das misérias, mobilizando o ser humano para o transcendente, para o reconhecimento dos bens que asseguram e garantem à vida nos ordenamentos humanos, visto que a literatura está presente tanto no mundo ágrafo como no mais erudito campo das organizações dos povos.

A literatura, assim, se propugna em um processo estético que dialoga, transforma e humaniza o ser e seu entorno. Propõe caminhos de reconhecimento de experiência pessoal e social, mediando conhecimentos e saberes a partir do imagético, do simbólico. Por meio da linguagem literária, há um complemento na capacidade de se estruturar o desenvolvimento dos processos cognitivos no indivíduo e de sua atuação no contexto social. Isso não deve ser negligenciado em nenhum nível de ensino ou modalidade,

em especial, naquelas que concebem a educação numa perspectiva de formação omnilateral.

No desenvolvimento humano, desde seus estágios iniciais como a infância, o uso da linguagem tem forte importância constitutiva das estruturas psíquicas. No tocante a esse fato incontestável, os processos de desenvolvimento dão-se mediante a interação-interlocação adulto-criança e/ou criança-crianças e seus efeitos e proposituras de transformações qualitativas nas funções psíquicas se faz notar por meio dos signos da linguagem. Nessa perspectiva, essa mediação semiótica reveste-se de papel fundante e constitutivo das funções cognitivas superiores entre os humanos. Dentro desse processo de uso da linguagem está a literatura, na contação de narrativas, na mítica, nos contos de fadas, nos romances, nas cantigas, na poesia, na saga, na música dos ritos.

Entendida como um conjunto de objetos culturais destinados à circulação social, predominantemente expressos em linguagem verbal e considerados artísticos, a literatura caracteriza-se por transgressões ideológicas e formais, cuja produção abrange uma ampla variedade de gêneros literários ao longo do tempo e do espaço.

Frente a essa diversidade, o ensino de Literatura deve priorizar a abordagem dos gêneros discursivos literários, colocando-os no centro do processo educacional, sem restrições temporais ou espaciais. Isso inclui tanto obras consideradas canônicas quanto aquelas consideradas periféricas, sejam elas de origem nacional ou estrangeira.

Limitar o ensino de Literatura às classificações tradicionais propostas pela abordagem historiográfica é adotar uma perspectiva

que não promove a formação de sujeitos críticos e abertos à diversidade cultural. Afinal, as obras literárias são atravessadas pela história, pelos estilos e pelas ideologias, mas não se reduzem a esses elementos. É, pois, essencial que os alunos compreendam que os gêneros literários não são meramente pragmáticos, mas sim dispositivos estéticos que proporcionam prazer e levantam questionamentos sobre verdades universais. Por conseguinte, o ensino de Literatura deve ir além das classificações convencionais, incorporando abordagens que incentivem a reflexão crítica e a apreciação da diversidade cultural.

Esperamos com isso que as práticas pedagógicas com os gêneros discursivos literários estimulem nos alunos o desejo de conhecer e se apropriar do patrimônio literário da humanidade. Para tal, é necessário que os alunos compreendam que a existência de uma literatura dominante implica a existência de uma literatura dominada, e que a literatura clássica coexiste com a não clássica. Nessa ótica, é importante promover abordagens que envolvam comparações e confrontos, superando preconceitos que legitimam exclusões e rótulos discriminatórios.

Outrossim, o ensino de Literatura deve ser considerado de forma democrática e abrangente, englobando tanto os gêneros literários canônicos estabelecidos pela literatura eurocêntrica hegemônica, como tragédia, epopeia, romance, conto e soneto, quanto os menos canônicos associados a literaturas periféricas, que representam diferentes formas de expressão artística por meio da palavra, como cordel, pejeja, canção, rap, entre outros.

Essa perspectiva, que inclui manifestações linguísticas com diversos estilos e valores ideológicos, desde eruditas até populares,

regionais até universais, orais até escritas, e construídas em linguagem verbal ou verbivocovisual, tem como objetivo promover um letramento literário que permita uma constante atualização dos aspectos discursivos na relação com o texto literário, considerando sua história e contexto. Isso implica em dialogar com diversas tradições literárias, incluindo as indígenas, africanas, latino-americanas e locais, a fim de promover uma abordagem plural do letramento literário.

Por fim, ao introduzirmos obras literárias no ambiente educacional, é essencial valorizarmos o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e estética dos alunos. A literatura, longe de ser apenas uma atividade lúdica, transcende as fronteiras pedagógicas, ideológicas e linguísticas, devendo ser encarada como uma ferramenta de libertação, não de manipulação. Estudá-la e consumi-la proporciona uma oportunidade de vivenciar as experiências dos outros, independentemente de tempo, espaço, diferenças culturais ou condições de vida, tornando os sujeitos mais sensíveis à diversidade humana.

Ante o exposto, não nos resta dúvidas que a literatura, sendo um produto da linguagem em uma materialidade sociodiscursiva normalmente mediada pela escrita, apresenta-se como gênero discursivo secundário¹ que circula em âmbito social nas situações comunicativas mais complexas, no tocante tanto ao registro da forma como do conteúdo. Frente a isso, ela acaba por trazer caminhos emancipatórios para os indivíduos, visto que não somente descreve mundos e personagens ficcionais, não somente expressa

¹ Gênero discursivo primário e secundário refere-se a uma classificação desenvolvida pelo linguista russo Mihal Bakhtin.

o lírico das percepções do âmago, mas também reflete a condição do próprio ser, em várias dimensões. Ela civiliza, auxiliando na libertação das opressões socioculturais, ao inquirir condições, crenças e valores.

Ao pensarmos sobre essas questões, debruçando-nos na defesa da leitura literária na educação profissional, consideramos que o ensino de Literatura, especialmente quando pautado em uma perspectiva sociointeracionista, é uma ferramenta essencial para a formação omnilateral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, bem como para a construção de uma visão de mundo mais ampla e inclusiva. Afinal, a literatura não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios e dilemas da vida em sociedade, tornando-os cidadãos mais críticos, participativos e comprometidos com o bem comum.

Referências

AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1969.

Brasil. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Acesso em: 02 jun. 2024.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. *In*: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

ClAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base**. Natal: IFRN Ed., 2012.

LIMA, Erika Roberta; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Lenina Lopes Soares. Formação humana integral nos documentos orientadores do ensino médio e da educação profissional. **IV Colóquio Nacional: a produção do conhecimento em educação**, IFRN, Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017, p.10.

LUNA, Sandra. **Arqueologia da ação trágica: o legado grego**. João Pessoa: Ideia, 2005.

MARQUES JÚNIOR, Milton. **Introdução aos estudos clássicos**. João Pessoa: Ideia, 2008.

MARQUES JÚNIOR, Milton. **Pandemia e pandêmia: o clássico no cotidiano**. João Pessoa: Ideia, 2021.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV, 1989.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.



CAPÍTULO XI

A palavra e a imagem: a arte como lente de
análise para pesquisas acadêmicas na área
de Educação Profissional e Tecnológica

Maria Carolina Xavier da Costa
Ilane Ferreira Cavalcante

b

A

A palavra e a imagem: a arte como lente de análise para pesquisas acadêmicas na área de Educação Profissional e Tecnológica

Maria Carolina Xavier da Costa
Ilane Ferreira Cavalcante

Introdução

Tradicionalmente, a supressão das ideias das mulheres negras em instituições sociais controladas por homens brancos levou as afroamericanas a usar a música, a literatura, as conversas cotidianas e o comportamento cotidiano como dimensões importantes para a construção de uma consciência feminista negra (Collins, 2019, p. 455).

A autora da citação que abre a presente introdução constrói sua obra a partir do uso de fontes não tradicionais como música e poesia e considera que mulheres intelectuais eventualmente partem, para uma análise da realidade, de um objeto e de um fenômeno, de uma perspectiva considerada menos acadêmica e menos formal. A autora demonstra que para as afro-americanas essa postura metodológica é proveniente do processo de supressão das ideias de mulheres negras nos espaços acadêmicos controlados pelos homens brancos. As afro-americanas se utilizam da música, literatura e das experiências cotidianas para falar sobre a vida das mulheres negras e contribuir com a construção do feminismo negro. Sendo assim, dentro do pensamento feminista

negro, as pesquisadoras desenvolveram um ponto de vista das mulheres negras partindo de formas alternativas de produção e validação do conhecimento, sendo o uso da arte uma dessas alternativas.

Há muitas áreas em que arte e ciência se interseccionam, caso das pesquisas acerca da pintura, da literatura, da música. No entanto, nem sempre a arte está presente nas pesquisas em áreas que apontam a necessidade de construção de um caminho mais preciso e objetivo da realidade. Ou seja, quando o objeto de pesquisa não está no campo artístico, nem sempre a arte é recurso no processo de análise, muitas vezes ela é mero apêndice, referência de beleza ou de metáfora da realidade investigada. No caso deste trabalho, defendemos a ideia da arte como um recurso na análise de um objeto ligado à área de educação, mais precisamente, educação profissional. Nosso foco aqui não é a pesquisa em si, mas o processo de utilização da arte como esse recurso, a partir de um instrumento de análise do objeto artístico e gerando relações entre o objeto artístico, no caso, uma peça de teatro gravada e disponibilizada em vídeo, e o objeto de pesquisa (práticas pedagógicas de acolhimento a vítimas de sofrimento e violência de gênero na EPT).

Segundo Lehfeld (2007), entre a arte e a ciência há uma finalidade em comum que está no criar e construir conhecimento, nesse processo o pesquisador precisa ser ousado, inovador e criativo, assim como a arte. Mas no conhecimento científico é fundamental seguir uma base teórica e metodológica para concretizar o estudo e assim interpretar e sintetizar dados obtidos ao longo da pesquisa. A autora destaca que o pesquisador e o artista

se baseiam em suas visões e concepções sobre o mundo e sobre o homem no mundo para produzir. Essa produção é construída em determinado contexto histórico e ao mesmo tempo representa um novo modo de ver e entender a realidade. Nessa mesma perspectiva, seguindo uma vertente marxista, Andery *et al.* (2012) defende que o conhecimento científico está a serviço do homem, de suas necessidades, para compreender o mundo e construir condições de transformação da realidade. Para as autoras, a ciência passa a ser "determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico" (Andery *et al.*, 2012, p. 13). Ou seja, o conhecimento científico está ligado à História, aos processos vivenciados pelo homem ao longo de sua existência.

Acreditamos que através da arte é possível ampliar nossos olhares e alterar a perspectiva. Tomamos as experiências artísticas como cinema, teatro, música, entre outras, como experiências de educação vivenciadas a partir do olhar, do ouvir, do perceber, o que nos ajuda a ver, pensar, sentir e expressar melhor o mundo. Ao entrar em contato com a arte diversas reações podem ser despertadas como choro, alegria, indignação, temor, cada sujeito reage a seu modo. "O espectador problematiza, ressignifica, redistribui o mapa do visível pelo contato do olho com a imagem" (Lima Neto; Nóbrega, 2014, p. 85). É essa imagem que nos reeduca a partir de nosso próprio corpo, o corpo que observa e o que está na imagem sendo observado.

Lima Neto e Nóbrega (2014) constroem um trabalho acadêmico em torno da arte cinematográfica e entendem que o cinema é "quem nos dá a conduta, os comportamentos, as fisionomias." (Lima Neto; Nóbrega, 2014, p. 86). No presente trabalho,

concentramos nossa atenção em uma peça teatral que foi gravada e entendemos que tal produção artística propõe o desenvolvimento de movimentos dos corpos, nos faz experienciar situações e sentimentos diversos que deixam reflexões em nossa vida. Conectamos nossos entendimentos aos estudos de Lima Neto e Nóbrega (2014), Viana (2020) e Ramos (2017) na tentativa de ampliar um olhar sensível em direção às pesquisas que envolvem corpo e arte em práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica.

Com esse referencial nos questionamos: é possível articular arte/teatro em uma pesquisa sobre práticas pedagógicas e violência de gênero na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Norteadas por essa pergunta, temos como objetivo geral estabelecer alguns parâmetros para o uso do teatro como instrumento de pesquisa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para concretizar esse movimento, nos guiamos teórica e metodologicamente pelos estudos de Lima Neto e Nóbrega (2014), Viana (2020) e Ramos (2017). Defendemos a importância do uso da arte nos trabalhos científicos, tendo em vista que nos proporciona outros sentidos no mundo, permitindo ter inteligibilidades do real. Para contribuir com a construção deste texto, e como exemplo de processo de utilização da arte na pesquisa, foi escolhido, como ferramenta metodológica, o espetáculo *Corpos Turvos* (2022).

Possibilidades da arte na produção acadêmica

O caminho metodológico que seguimos para o bom sucesso de nossa pesquisa esteve condicionado a quatro passos. O primeiro

se concentrou na leitura do estudo de alguns autores, tendo em vista que a produção analisada se trata de um espetáculo em Dança-Tragédia que foi gravado. Nossa análise foi feita com base na gravação, então tivemos que considerar questões ligadas ao lado audiovisual e às obras coreográficas. Montamos nossa análise com base em uma ficha de apreciação seguindo os modelos de fichas utilizados por Lima Neto e Nóbrega (2014), Ramos (2017) e Viana (2020). Lima Neto e Nóbrega (2014), que constroem um trabalho acadêmico em torno da arte cinematográfica e se fundamentam na filosofia de Merleau-Ponty, entendendo que o cinema é "quem nos dá a conduta, os comportamentos, as fisionomias." Para a compreensão dos fenômenos pesquisados (Lima Neto; Nóbrega, 2014, p. 86). Ressaltamos que a produção audiovisual demonstra o movimento dos corpos, além de aflorar sentimentos e trazer memórias de experiências vividas no passado e presente de nossas vidas.

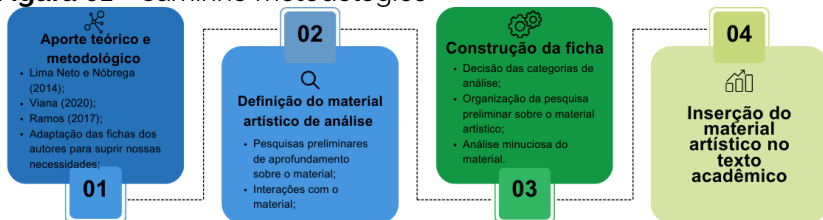
Os trabalhos de Viana (2020) e Ramos (2017) vivenciam a obra teatral e coreográfica como uma experiência poética e educativa. As autoras constroem suas análises a partir do movimento dos corpos percebendo o que se passa nesse corpo que é carne, está em contato com o mundo, tem sensações e sensibilidade, em harmonia com esses aspectos há um olhar para os movimentos (gestos dançados) em uma observação que tenta perceber os fluxos (tensão, espaço e tempo). Além disso, direcionam seu olhar analítico para as estesias (sentidos, significados, horizontes de leitura e compressão da obra) na tentativa de ver a atmosfera da coreografia, as partilhas dos territórios políticos, a dança em contato com a

existência, educação, arte e educação física (elementos que estão de acordo com sua pesquisa).

Com base nos autores citados, analisamos o percurso seguido por eles e tomamos como espelho as suas fichas de apreciação, mas realizamos adaptações para suprir nossas necessidades, que implicam necessariamente na arte como lente de análise das práticas pedagógicas investigadas na educação profissional.

O segundo passo contou com a definição do material artístico de análise. Nesse momento, fizemos interações e pesquisas preliminares sobre o material que iríamos utilizar, sempre levando em consideração o objeto da pesquisa. A terceira etapa contou com a construção da ficha de apreciação a partir do que foi feito por Lima Neto e Nóbrega (2014), Viana (2020) e Ramos (2017). Construímos as nossas categorias de análise, organizamos o que havíamos pesquisado anteriormente sobre o material artístico e fizemos uma análise mais minuciosa da peça. Escolhemos as cenas, as descrevemos imagetivamente, verbal e sonoramente, o que chamamos de "*Poéticas dos corpos que dançam*", "*Poéticas dos corpos que narram*", "*Poéticas da câmara*" e "*Poéticas musicais*". Além de indicarmos "*As estesias que me afloram*", pontos de inspiração que poderiam contribuir com a escrita do trabalho acadêmico. Por fim, fizemos a inserção do material artístico no texto acadêmico, é interessante ressaltar que tal fase ocorre de forma espontânea, enquanto escrevemos o trabalho acadêmico recorremos à ficha de apreciação e buscamos possíveis imagens que possam fazer diálogo com o que estamos produzindo. Sintetizamos os passos feitos ao longo da construção da ficha na figura 1, a seguir:

Figura 01 - Caminho metodológico



Fonte: Elaboração das autoras (2023).

No próximo tópico elucidaremos as noções teóricas sobre as categorias de análise da ficha de apreciação.

Alguns apontamentos sobre nossas categorias de análise

As categorias de análise de nossa ficha foram *Corpo e sofrimento/dor*, *Corpo e práticas pedagógicas* e *Corpo e violência de gênero*. Antes de aprofundarmos sobre a construção prática de nossa ficha é preciso definir o que consideramos como conceito para cada categoria.

Ao apreciar a peça, refletimos que as danças e dores interpretadas no palco também podem ser dançadas e vividas em nossa vida cotidiana. Sarti (2001) relata que a dor é uma experiência subjetiva, sendo singular para quem sente, quando inserida no universo de referências simbólicas ela acaba se configurando em um fato cultural. E ressalta que “a dor como realidade social é simbolizada, ainda, mediante os distintos lugares sociais dos indivíduos.” (Sarti, 2001, p. 9). Em nossa sociedade cada pessoa tem condições sociais diferentes, marcadas por gênero, etnia ou classe, o que qualifica a sua realidade de dor. A autora destaca que mesmo sendo singular para quem sente, a dor traz a possibilidade de “ser

compartilhada em seu significado" e isso traduziria uma realidade coletiva, sendo assim, quando nos deparamos com a dor do outro, sentimos comoção, sofrimento ou compaixão.

Nesse debate sobre dor, um conceito cunhado por Vilma Piedade (2017) nos é interessante, estamos nos referindo à Dororidade, algo que ela pontua como sendo circular, que nunca está pronto, mas que tem movimento e multiplicidade. A Dororidade para a autora contém "as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta" (Piedade, 2017, p. 16). A autora constata que não basta a sororidade, pois esta une e não é o bastante para as mulheres pretas, tendo em vista que os corpos pretos são carregados de muitas dores do passado que ainda ecoam no presente. Sendo assim, a sororidade não dá conta da pretitude e a partir desta inquietação a autora pensou na necessidade do conceito de Dororidade. A peça é formada por alguns personagens negros, sendo assim esse conceito nos fez pensar na dor do racismo que afeta esses corpos em suas dores dançadas no palco.

Esse novo conceito estaria carregado de um fardo antigo e bastante conhecido por todas as mulheres, esse fardo seria a Dor, principalmente a dor sentida pelo racismo. Piedade (2017, p. 17) ressalta que:

Dororidade, vem de Dor, palavra-sofrimento. Seja Físico. Moral. Emocional. Mas qual o significado da dor? Aqui tá no conceito. A palavra Dor, tem origem no latim, dolor. Sofrimento moral, mágoa, pesar, aflição, dó, compaixão. Não há dor maior ou menor. Dor não se mede. É de quem sente. Há dor. Dor dói e ponto.

No que diz respeito ao sofrimento, Christian Dunker (2015) o desenvolve em uma perspectiva psicanalista. Para o autor, sofrimento tem uma estrutura narrativa, ou seja, está inserido em uma história. O segundo traço apontado é que ele é transativista, contagioso, um ser humano sofre com sua própria dor, também por ver a dor do outro. O terceiro traço da noção de sofrimento é que ele vai ser dependente de atos de reconhecimento, que podem ser atos jurídicos, institucionais, relacionais, intersubjetivos.

Na relação com as práticas pedagógicas, tomamos tal conceito sob a perspectiva de Franco (2016, p. 536), algum ato se configurará como prática pedagógica quando:

[...] incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

A mesma linha de pensamento é seguida por Araújo (2014), que pensa as práticas pedagógicas como práticas intencionais de ensinar e de aprender. Dentro de um Instituto Federal (IF) as práticas que são referidas devem aproximar servidores e estudantes guiadas por um projeto humanizador e pautadas em uma leitura ampla da realidade. Além disso, devem estar conectadas a um projeto social capaz de proporcionar autonomia aos estudantes, conforme a proposta presente no projeto político pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Ainda é possível ressaltar que não entendemos práticas pedagógicas como algo limitado ao que é visível, por exemplo, através de um roteiro didático, ou aula, mas ao que está fora da sala de aula e até mesmo da escola. Sendo assim, compartilhando do pensamento de Franco (2016, p. 541), a prática pedagógica é algo que se organizaria em torno de uma intencionalidade "para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social".

Como nosso olhar de pesquisadoras estava voltado para as questões de dor e sofrimento decorrentes de violência de gênero, buscamos fazer conexões entre as cenas ligadas à violência de gênero e os corpos dos bailarinos. Notamos que as dores reveladas ao longo do espetáculo emergem de situações de violência vivenciadas ao longo de suas vidas. Baseamo-nos no conceito de violência de gênero trabalhado por Heleieth Saffioti (2001), que o entende como um conceito amplo, que envolve vítimas mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) situam que a violência de gênero não só pode ocorrer contra uma mulher, mas contra homossexuais, pontuando que há casos frequentes de violência de gênero contra mulheres, homossexuais e transexuais. Os casos de homofobia, de assassinatos de homossexuais e travestis são modos de manifestação extrema dessa violência que comumente é exercida por uma figura masculina, fruto de uma sociedade patriarcal misógina e agressiva.

O palco e a linguagem: a arte e seus usos na pesquisa acadêmica

A ficha de apreciação que trabalhamos no presente tópico é norteada pela temática que envolve as práticas pedagógicas ligadas à violência de gênero e de atenção ao sofrimento no IFRN sob a perspectiva da formação humana integral.

Situada a temática, é necessário que entendamos um pouco sobre a peça que foi investigada. *Corpos turvos* é a primeira peça coreográfica de uma trilogia criada por René Loui. A peça é encenada por um elenco de referência nas artes cênicas do Rio Grande do Norte, dos quais podemos citar: Ana Cláudia Viana, André Rosa, Jânia Santos, Marconi Araújo, Minotti Rodrigo, Omin D'Funfun, Pablo Vieira, René Loui e Rozeane Oliveira. As demais peças da trilogia são *Reino dos bichos e dos animais, esse é o meu nome* (2022) e *Insanos e beija-flores a dois metros do chão* (2023). A trilogia foi contemplada pelo Prêmio Funarte – Dança Acessível 2021, Prêmio Sesc de Artes Cênicas 2022 e Prêmio Funarte de Estímulo ao Teatro 2022. As obras se completam, mas podem ser prestigiadas de modo independente e em qualquer ordem (Coletivo Cida, 2023).

Voltemos nosso olhar para a construção da ficha de apreciação. Estruturalmente, ela está dividida em cinco partes. A primeira se concentra em dados da ficha técnica da peça como título, ano e país de produção, concepção, direção coreográfica e direção artística, interlocução coreográfica e dramatúrgica, duração, idioma e grupo de realização. A segunda parte detalha dados sobre a técnica e estética contando com argumento (exposição sobre o enredo, construção da história e personagens), foco narrativo (exposição da perspectiva na qual a peça é contada), cenário,

figurino, trilha sonora/sonorização, fotografia e câmera¹ (termos técnicos de angulação da câmera são elucidados nesse espaço). A terceira parte trata sobre as categorias de análise do espetáculo, essa ficha especificamente foi dividida em corpo e sofrimento/dor, corpo e práticas pedagógicas, corpo e violência de gênero.

A quarta trata das poéticas de análise que utilizamos ao longo da ficha. A primeira foi a *poética dos corpos que dançam*; nesse tópico, retratamos os fluxos (tensão, espaço, tempo), os movimentos e gestos realizados pelos bailarinos. Além dessa também descrevemos as *poéticas dos corpos que narram* se constituiu um tópico em que transcrevemos a narração da peça. Também identificamos as *poéticas da câmera*, nesse ponto descrevemos a movimentação da câmera, vale salientar que durante a apreciação identificamos os seguintes planos: geral, conjunto, médio, primeiro plano, meio primeiro plano e primeiríssimo. No que diz respeito ao ângulo, particularmente sobre sua altura, foram notados os ângulos normais, *contra-plongée* e *plongée*. Também analisando os lados de posição do ângulo reconhecemos o frontal e 3/4. Além desses pontos, trabalhamos as *poéticas musicais*; nesse tópico, descrevemos a parte musical da peça. E por fim, destacamos *As estesias que me afloram*, onde descrevemos as sensações que a cena analisada nos aflora e nossas interpretações com possíveis ideias de conexão com o trabalho acadêmico em desenvolvimento. A quinta parte diz respeito à visibilidade dos corpos, na qual são analisadas as cenas a partir das categorias. Extraímos seis

¹ A peça em questão foi filmada e está disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=_cUoeLNY7Mo&t=17s

fragmentos da ficha para apreciar no presente artigo, são duas cenas de cada categoria.

Categoria corpo e sofrimento/dor

No presente subtópico analisaremos duas cenas que estão enquadradas na categoria corpo e sofrimento/dor dentro de dores individuais e dores interseccionadas.

As dores individuais

Quadro 01 - Exemplo 1 de cena retirada de *Corpos Turvos* (2022) dentro da categoria Corpo e sofrimento/dor para compor a ficha de apreciação

Categoria: Corpo e sofrimento/dor	
Sequência 04 - Figuras de 09 a 11: A dança/dor de Rozeane.	
	
Fonte: <i>Corpos turvos</i> (2022).	
Poéticas da câmera	
Sequência 04 – Figura 09: Em um plano geral a câmera revela Rozeane adentrando o palco correndo.	

Sequência 04 – Figura 10: em seguida, ainda em plano geral, a câmera nos mostra a bailarina parando de correr e caindo para trás.

Sequência 04 – Figura 11: a apresentação de Rozeane é marcada por quedas e em uma das últimas quedas ela sai do palco se arrastando e volta para a penumbra.

Poéticas dos corpos que dançam

O corpo da bailarina sofre várias quedas e em sua última cena ela sai se arrastando pelo palco.

Poéticas musicais

Mix de sons que nos proporcionam uma sensação de mistério, escutamos um barulho agudo. Também é possível ouvir as batidas do corpo de Rozeane no chão.

Poética dos corpos que narram

Narração da apresentação de Rozeane na íntegra: Certeiramente uma mulher corre até o centro do palco e se deixa cair de costas. É Rozeane Oliveira, mulher preta de cabelos escuros e cacheados na altura dos ombros. Veste macaquinho, camisa de botões aberta e tênis. Seus movimentos unem a leveza, sinuosidade e indolência. Ela rodopia com uma das pernas no ar. Em uma movimentação fluida, ela se deita no chão e se arrasta vagarosamente pelo piso vermelho até desaparecer na penumbra

As estesias que me afloram

Rozeane chega correndo e sai se arrastando. Quantas vezes as mulheres já precisamos entrar correndo em um local e sair se arrastando? Se arrasta com as dores das violências que vivemos nesses locais.

Fonte: ficha de apreciação feita pelas autoras (2023).

A ficha demonstra cada uma das partes que vão da estrutura da cena recortada, aos aspectos que a conectam com as categorias de análise construídas a partir da leitura da peça filmada. Nessa breve descrição e análise, já tentamos estabelecer conexões com as temáticas das práticas pedagógicas que lidam com a dor e o sofrimento de mulheres na EPT. Evidentemente, não é foco deste artigo esta questão das práticas pedagógicas, mas o que, por meio

da ficha de análise, podemos apresentar como aspectos relevantes na leitura dessa temática a partir da peça escolhida.

Como é possível perceber no Quadro1, acima, em um plano geral, a câmera revela Rozeane Oliveira adentrando o palco correndo, em seguida, ainda em plano geral, a câmera nos mostra a bailarina parando de correr e caindo para trás. A apresentação de Rozeane é marcada por quedas e em uma das últimas quedas ela sai do palco se arrastando e volta para a penumbra. Enquanto a cena é construída, escutamos um mix de sons que nos proporcionam uma sensação de mistério, junto a isso um barulho agudo contínuo incomoda nossos ouvidos, contudo o que mais nos dói é escutar as constantes batidas do corpo de Rozeane no chão. A intérprete é uma mulher preta de cabelos escuros e cacheados na altura dos ombros. Está vestida com macaquinho, camisa de botões aberta e tênis. Sua dança/dor nos inquieta pelas quantidades de quedas sofridas e o modo como ela vai desaparecendo na penumbra do palco. Rozeane chega correndo e sai se arrastando, o que nos leva a pensar em quantas vezes nós já precisamos entrar correndo em um local e a dor nos fez sair nos arrastando? Quantos/as/es estudantes da EPT já precisaram sair em sofrimento de seu ambiente escolar? Se arrastando com o peso das dores das violências que vivenciam nesses locais.

As dores interseccionadas

Quadro 02 - Exemplo 2 de cena retirada de *Corpos Turvos* (2022) dentro da categoria Corpo e sofrimento/dor para compor a ficha de apreciação

Categoria: Corpo e sofrimento/dor

Figuras 34: Dores interseccionadas



Fonte: *Corpos turvos* (2022).

Poéticas da câmera

Em plano geral, com um ângulo visual aberto, os bailarinos estão posicionados lado a lado no palco, cada um dança suas próprias dores que em momentos anteriores foram dançadas individualmente.

Poéticas dos corpos que dançam

Cada bailarino dança suas próprias dores.

Poéticas musicais

Som agudo e metálico, marulho de balanço de parquinho.

Poética dos corpos que narram

Narração: Das extremidades do palco todos os intérpretes vão adentrando esse rio vermelho individualmente com suas histórias de vida. Compõem uma fila, lado a lado. A pluralidade é o elo que os une. Evidenciam suas trajetórias de vida, existência e resistência. Espasmos, torções, risos, agonias, dores, indecisões, ardências, os solos a pouco apresentados agora são vistos simultaneamente neste muro de gente que ocupa o centro do palco.

As estesias que me afloram

As danças e dores interpretadas no palco também podem ser dançadas e vividas em nossa vida cotidiana. São danças e dores individuais que se interseccionam

Fonte: ficha de apreciação feita pelas autoras (2023).

Nos recortes de cena apresentados no Quadro 2, todos os intérpretes dançam suas dores de modo individual, mas em determinados momentos eles se unem no palco. Em plano geral, com um ângulo visual aberto, os bailarinos estão posicionados lado a lado no palco, cada uma dança suas próprias dores que em momentos anteriores foram dançadas individualmente, mas agora elas se interseccionam. A cena nos faz pensar sobre as dores que são dançadas/vivenciadas nos ambientes escolares. Essas dores, apesar de individuais, são vivenciadas em coletividade e podem ser compartilhadas com outros e outras que também sofrem. É possível, para as vítimas de violência de gênero, encontrar apoio junto a outras pessoas que também vivenciaram situações parecidas.

Categoria corpo e práticas pedagógicas

No presente subtópico, analisaremos duas cenas que estão enquadradas na categoria corpo e práticas pedagógicas.

Quadro 03 - Exemplo 1 de cena retirada de *Corpos Turvos* (2022) dentro da categoria corpo e práticas pedagógicas para compor a ficha de apreciação

Categoria: Corpo e práticas pedagógicas	
Sequência 13 – Figuras 44 a 45: A iluminação pulsa	
	
Fonte: <i>Corpos turvos</i> (2022).	
Poéticas da câmera	
<p>O chão vermelho sangue nos é mostrado em um plano médio com altura de angulação em <i>plongée</i>. A iluminação pulsa, o que faz com que a extensão de nossa visão sobre o palco tenha uma variação. Primeiramente, o vermelho do palco aparece de modo mais amplo e, em seguida o preto ganha evidência. O pulsar da iluminação nos lembra os batimentos de um coração.</p>	
Poéticas musicais	
<p>Escutamos uma música de fundo que nos passa a sensação de suspense e mistério, enquanto isso ouvimos barulhos parecidos com os batimentos do coração e a narradora fala: a iluminação pulsa.</p>	
As estesias que me afloram	
<p>Podemos fazer alusão ao chão vermelho sangue como o solo em que os grupos estudados pisam (IFRN)? O chão seria o solo, a iluminação que pulsa seriam as práticas pedagógicas e as pessoas representariam os grupos, cada um com suas dores individuais que se interseccionam quando estão juntos?</p> <p>O piso vermelho, segundo a narradora, refere-se a um rio de sangue que vem se formando ao longo de nossa história, sangue proveniente dos corpos invisibilizados e não hegemônicos.</p>	

Fonte: ficha de apreciação feita pelas autoras (2023).

O Quadro 3 explora as figuras 44 e 45 da ficha de apreciação. Destacamos esse trecho para mostrar que os cenários, mesmo sem

presença dos bailarinos, também podem contribuir para a construção da análise. No tópico "Aspectos imagéticos", descrevemos a imagem, cores presentes, iluminação, dentre outros pontos. Na cena em questão, o chão de cor vermelho sangue é mostrado em plano médio com altura de angulação em *plongée* (a câmera filma de cima para baixo), a iluminação pulsa, variando entre o preto e o vermelho, o que nos faz lembrar um coração. Os aspectos verbais da cena se concentram em uma música de fundo que nos revela uma sensação de suspense em conjunto com o barulho de batimentos de coração e na voz da narradora.

Em "As estesias que me afloram", deixamos um possível ponto de inspiração que pode nos ajudar a refletir no momento de escrita do texto, inserimos questões para pensar: "Podemos fazer alusão ao chão vermelho sangue como o solo em que os grupos estudados pisam (IFRN)? O chão seria o solo, a iluminação que pulsa seriam as práticas pedagógicas na EPT e as pessoas representariam os grupos, cada um com suas dores individuais que se interseccionam quando estão juntos?" No momento de realização de uma pesquisa acadêmica, enquanto estivermos falando sobre as práticas pedagógicas ligadas à violência de gênero e de atenção ao sofrimento, podemos usar a cena para construir uma atmosfera metafórica em torno do tema debatido. No Quadro 4, trazemos outro exemplo, contudo neste há a presença dos bailarinos e um diálogo mais fecundo dos corpos e entre a peça e as práticas pedagógicas:

Quadro 04 - Exemplo 2 de cena retirada de *Corpos Turvos* (2022) dentro da categoria corpo e práticas pedagógicas para compor a ficha de apreciação

Categoria: Corpo e práticas pedagógicas

Figura 49: Práticas pedagógicas que escutem os corpos não hegemônicos



Fonte: *Corpos turvos* (2022).

Poéticas da câmera

Em plano geral a câmera capta os movimentos de Ana Cláudia, Minotti, Marconi, Jânia e Roseana. Com um ângulo visual bem aberto a câmera revela um cenário à sua frente.

Poéticas dos corpos que dançam

Os bailarinos constroem a cena com a utilização de um microfone, passando o objeto por seus corpos.

Poéticas musicais

Ao fundo escutamos a gravação de um protesto narrado por voz masculina.

Poéticas dos corpos que narram

No momento da cena o narrador fala: "Então, quem tiver assistindo, por favor, compartilhe e traga mais gente, traga mais gente aqui..."

As estesias que me afloram

Enquanto analisamos a imagem imaginamos se ao longo de uma investigação podemos encontrar práticas pedagógicas que,

na EPT, escutem os corpos não hegemônicos que estão em constante movimento e precisam ser ouvidos.

Fonte: ficha de apreciação feita pelas autoras (2023).

A figura 49 da ficha, intitulada *Práticas pedagógicas que escutem os corpos não hegemônicos*, identificamos os aspectos imagéticos que estão constituídos na presença dos bailarinos passando os microfones em seus corpos, no que diz respeito à angulação da câmera é possível identificar o plano geral e o ângulo visual bem aberto. Dos aspectos verbais, há o som dos atritos dos microfones com os corpos e uma gravação de protesto.

Sobre "As estesias que me afloram", identificamos que a imagem pode contribuir para refletir sobre as práticas pedagógicas que, na EPT, escutem os corpos não hegemônicos. Há ações de acolhimento? Há ações de orientação? Quais são essas ações e onde elas se concentram? Em uma investigação desse tipo o olhar do pesquisador pode estar direcionado aos corpos não hegemônicos que sofrem violência de gênero, dentre eles estão corpos com recortes raciais, de gênero, classe e sexualidade. A peça *Corpos turvos* (2022) nos permite refletir sobre quem são esses corpos e como eles se sentem. Na pesquisa, os movimentos, a ambientação, a musicalidade, as falas e os silêncios que constituem a peça podem ser utilizados como metáforas dos aspectos vivenciados pelos sujeitos investigados.

Categoria corpo e violência de gênero

No presente subtópico, analisamos duas cenas que estão enquadradas na categoria corpo e violência de gênero.

Quadro 05 - Exemplo 1 de cena retirada de *Corpos Turvos* (2022) dentro da categoria Corpo e violência de gênero para compor a ficha de apreciação

Categoria: Corpo e violência de gênero

Figura 56: uma oração no escuro



Fonte: *Corpos turvos* (2022).

Poéticas da câmera

Em primeiríssimo plano com altura do ângulo em contra-plongée, em posição que se assimila a $\frac{3}{4}$, a câmera revela um pouco da figura de Rozeane. A bailarina está no escuro e encontramos dificuldade de visualizar seu rosto.

Poéticas musicais

De fundo escutamos as diversas orações sendo pronunciadas, mas a que permanece mais audível é a de Rozeane Oliveira. Quando a oração de Rozeane acaba uma música clássica em latim inicia.

Poéticas dos corpos que narram

Oração de Rozeane Oliveira:

"Eu, nascida pelo mundo do ventre de minha mãe.

Padeci todos os dias ao patriarcado.

Ressuscitei diante de todos que tentaram me calar,
subi ao topo.

Hoje, estou aqui e todos vocês me olham e pensa
que podem julgar pelo meu corpo.

Eu creio no meu sangue, na minha vida, na ética,
na minha liberdade! Amém!

Amém! Eu tô viva! Eu tô viva!"

As estesias que me afloram

Rozeane, mulher negra, faz sua oração e quase não conseguimos enxergá-la. Quantas mulheres rezam no escuro

pele final da violência? Indo além e realizando o recorte racial: quantas mulheres negras rezam pelo final da violência? Quantas mulheres negras ainda permanecem na invisibilidade do escuro?

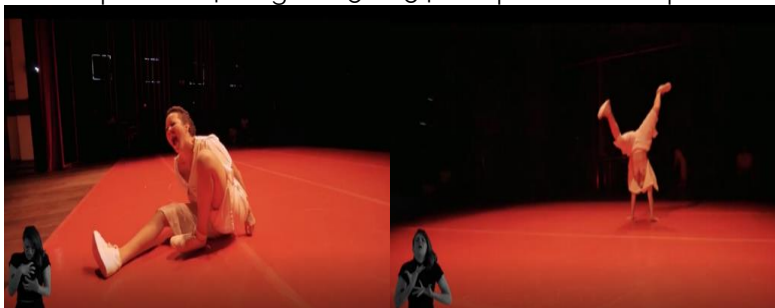
Fonte: ficha de apreciação feita pelas autoras (2023).

No Quadro 5, a câmera mostra o rosto de Rozeane Oliveira em primeiríssimo plano, quase não conseguimos enxergá-la pela ausência de luminosidade, mas sua voz é o que mais nos impacta. A figura 56 retrata sua oração, suas preces são de resistência e ressignificação diante do mundo patriarcal em um tom de vitória por estar viva e livre. A cena nos faz pensar sobre quantas mulheres rezam na escuridão pelo final da violência. Quantas dessas mulheres são negras? E quantas mulheres estão invisibilizadas, ou seja, estão no escuro. Essas foram algumas estésias que nos afloraram e que podem contribuir com a escrita em trabalho acadêmico sobre violência de gênero.

Quadro 06 - Exemplo 2 de cena retirada de *Corpos Turvos* (2022) dentro da categoria Corpo e violência de gênero para compor a ficha de apreciação

Categoria: Corpo e violência de gênero

Sequência 14 – Figuras 52 a 54: Um pedido de respeito





Fonte: Corpos turvos (2022).

Poéticas da câmera

Sequência 14 – Figura 52: a dança de Omim nos confunde, no início, em plano médio, a câmera o revela como se estivesse agonizando, gritando, mas rapidamente ele gargalha. O que nos passa uma sensação de ser uma gargalhada cheia de desespero e agonia.

Sequência 14 – Figura 53: em plano mais aberto, Omim realiza um movimento de capoeira, ficando de cabeça para baixo e mostrando seus seios.

Sequência 14 – Figura 54: Em um plano geral, com ângulo normal e frontal Omin D'Funfun ajoelha-se no chão aponta para a câmera e grita em um tom agressivo "Boyceta, me respeita", posteriormente ele bate no chão com a mesma mão. Na parte escura do palco, ao fundo, é possível ver os outros artistas dançando suas próprias dores e se preparando para entrar em cena.

Poéticas dos corpos que dançam

O corpo de Omin D'Funfun agoniza no chão, em seguida faz movimentos de capoeira, fica de cabeça para baixo e mostra os seios e posteriormente ajoelha-se batendo a mão no chão.

Poéticas musicais

Gritos e gargalhadas. De fundo escutamos um som metálico

Poéticas dos corpos que narram

Concomitantemente ao som metálico escutamos Omin D'Funfun gritar: "Boyceta, me respeita!"

As estesias que me afloram

A dança e o pedido de Omim D'Funfun nos faz pensar nas violências de gênero vivenciadas pelas pessoas trans.

Fonte: ficha de apreciação feita pelas autoras (2023).

A figura 52, nomeada *Um pedido de respeito*, nos mostra a dança/dor de Omim D'Funfun. Sua dança nos chama atenção, pois nos confunde. No início, em plano médio, a câmera o revela como se ele estivesse agonizando, gritando, mas rapidamente ele gargalha. O que nos passa uma sensação de ser uma gargalhada cheia de desespero e agonia. Em plano mais aberto, Omim realiza um movimento de capoeira, ficando de cabeça para baixo e mostrando seus seios. Escutamos gritos, risadas e falas de Omim. Além de um barulho agudo e metálico de fundo.

Salientamos que Omim D'Funfun é um trans masculino, não binário de pele clara, suas sobranceiras estão raspadas e seus lábios são curtos. Ele veste calça na altura dos joelhos e sua camisa está semiaberta. Ao longo da apresentação ele pronuncia palavras incompreensíveis, mas em determinado momento é possível identificar a expressão: "'Boyceta', me respeita! Boyceta!". O ator usa um vocabulário que mescla masculino e feminino, o que representa a sua não binariedade, mas seu grito é de dor. Seu pedido por respeito nos revela a dor da violência de gênero que o intérprete deve vivenciar cotidianamente.

Considerações finais

Usar a arte como recurso em pesquisas acadêmicas não é uma novidade, também não é uma obrigatoriedade, mas é uma forma de permear de sentidos metafóricos o objeto de uma pesquisa, principalmente numa área carregada de precisões e rigorosidades metódicas. Em geral, a arte aparece como apêndice, ou seja, uma epígrafe, uma imagem de apoio, um verso de

referência. Em geral, ela não é parte ou lente no processo de análise, nem sequer elemento que estrutura o olhar do pesquisador. No entanto, existem múltiplas possibilidades para esse uso. Neste trabalho, privilegia-se uma arte, o teatro; um formato de compreensão dessa arte, a ficha analítica; uma forma de conectar essa arte com o objeto de pesquisa. É um exemplo e, ao mesmo tempo, uma proposta metodológica de diálogo entre a arte e a realidade da análise de práticas pedagógicas sobre dor e sofrimento na EPT.

O uso da arte não se contrapõe à rigorosidade metodológica, mas traz algo novo, carrega um pouco do tatear, ou seja, do sentir, é um processo de conhecer, dar-se conta, conectar memórias pessoais com a arte e com o objeto de pesquisa que estamos analisando. O uso da ficha de análise aqui apresentada é um recurso que permite deixar clara a rigorosidade acadêmica sem perder de vista a sensibilidade no trato com o objeto da pesquisa. Trabalhar com a arte também é resistir e estar em constante esforço para lidar com os espaços tradicionais como a academia. Um espaço que, por muitas vezes, molda rigidamente o fazer ciência, tornando desafiador o ato de trazer sentimentos, sensibilidades e expressões artísticas para dentro de seus trabalhos.

Com o presente capítulo nos empenhamos em apresentar um movimento de diálogo entre arte e pesquisa acadêmica, defendendo uma ciência que abrace a arte. Privilegiamos uma ciência que projeta uma dança artística constante, que nos convida a tatear a vida e dar-nos conta daquilo que está ao nosso redor, aquilo que constrói e dá forma à nossa realidade. Esse é um movimento com característica de resistência. É um gesto de

resistência e afirmação, que reivindica o direito de criar uma ciência não tradicional que envolva tudo o que o ser humano é e representa, corpo, conhecimento e sensibilidade.

Acreditamos que a arte reflete e refrata a realidade, que pode levar a refletir sobre a verdade e nos aproxima do que vivemos, nos ajuda a compreender nossa realidade, onde estamos inseridos, quem somos e o que fazemos. Portanto, nos utilizamos de *Corpos Turvos* (2022) como uma representação da verdade, como uma forma de compreender a realidade, o conhecimento construído e a ciência.

A arte é o que mais explica o mundo. Ela é inesgotável. A partir deste capítulo reafirmamos a importância em trabalhar em pesquisas acadêmicas que envolvam arte e ciência, pois quando unidas são capazes de construir conhecimento científico de forma singular, inovadora e com muita criatividade. O uso da arte nos trabalhos científicos torna o processo criativo de escrita ainda mais belo e afetivo. Após todos esses apontamentos, reafirma-se o intuito fundamental em voltar o olhar para essas questões que dizem respeito às subjetividades dos participantes da peça, na forma de extrair cenas, que nos possibilitem aproximar a realidade vivenciada no palco com o nosso trabalho acadêmico no contexto do IFRN.

Referências

ANDERY, Maria Amélia *et al.* (orgs). **Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B.; Junqueira, R. D. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: UFPB, Ed. Universitária, 2009.

COLETIVO CIDA. Disponível em:
<https://www.coletivocida.com.br/5anos>. Acesso em: 3 nov. 2023.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia no Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015. Espetáculo "Corpos Turvos". Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=_cUoeLNY7M0. Acesso em: 3 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um = olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://bityli.com/RwspNomcY>. Acesso em: 03 nov. 2022.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e Conhecimento Científico**: horizontes virtuais. Petrópolis – RJ; Vozes, 2010.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. Corpo, cinema e educação: cartografias do ver. **Holos**, Natal, v. 5, p. 81-97, 2014. DOI:10.15628/holos.2014.2530. Disponível em:
<https://bityli.com/UKzWoTknI>. Acesso em: 3 nov. 2023.

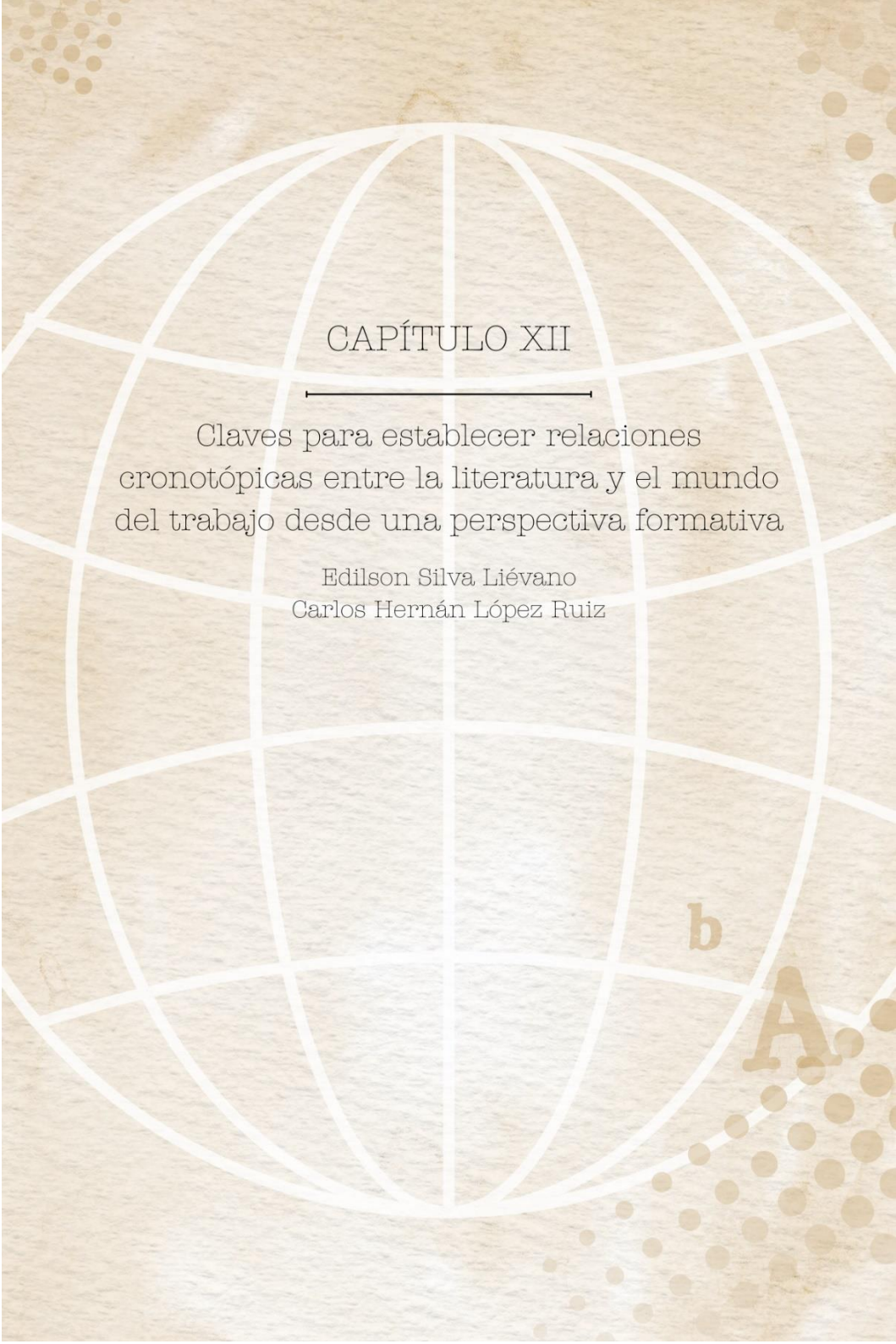
RAMOS, Thays Anyelle Macedo da Silva. **Corpos do afeto**: ensaio sobre dança, estesiologia e educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

SARTI, C. A. **A dor, o indivíduo e a cultura**. Saúde e Sociedade, v. 10, n. 1, p. 3-13, jan. 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

VIANA, Ana Claudia Albano. **A obra coreográfica como experiência poética e educativa**: uma abordagem

fenomenológica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) –
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.



CAPÍTULO XII

Claves para establecer relaciones
cronotópicas entre la literatura y el mundo
del trabajo desde una perspectiva formativa

Edilson Silva Liévano
Carlos Hernán López Ruiz

b

A

Claves para establecer relaciones cronotópicas entre la literatura y el mundo del trabajo desde una perspectiva formativa

Edilson Silva Liévano
Carlos Hernán López Ruiz

La lectura como experiencia transformadora

En las últimas décadas, diversas perspectivas pedagógicas y filosóficas han señalado que leer no es meramente una operación técnica ni un procedimiento instrumental. Entendida como experiencia, la lectura implica una transformación del sujeto lector. Proponer una ruta metodológica desde esta perspectiva supone algo más que una secuencia de pasos para enseñar a leer: implica configurar un espacio de acompañamiento donde el lector recupere lo leído con sensibilidad, descomponga sus estructuras, habite sus silencios y perciba sus gestos. En este recorrido, el texto deja de ser una pieza para analizar y se vuelve materia viva, un territorio de significados que no se agotan. Así, la formación en lectura adquiere una dimensión ética: no es solo lo que se comprende del texto, sino lo que el texto llega a hacer en quien lo lee.

Cuando este enfoque se aplica a la lectura de literatura que representa el mundo del trabajo, las implicaciones se multiplican. No solo estamos ante obras que narran condiciones laborales, oficios, luchas o transformaciones sociales, sino también ante textos

que interpelan al lector en su propia relación con la vida, el tiempo, la productividad y la dignidad.

Nuestra propuesta metodológica busca articular la crítica literaria con la formación del lector, tomando como eje las representaciones del mundo del trabajo. A través del análisis de algunas obras se busca mostrar cómo la lectura puede abrir una vía para comprender no solo las condiciones laborales en distintos contextos históricos, sino también los modos en que los sujetos han encontrado, perdido o transformado el sentido de su hacer en el mundo. En este cruce entre literatura, trabajo y lectura formativa, se perfila un horizonte pedagógico que reconoce al lector como un sujeto activo, capaz de leer el mundo y de leerse a sí mismo en él.

La literatura y el mundo del trabajo

La relación entre la literatura y el mundo del trabajo ha sido profunda y multifacética desde la antigüedad occidental hasta nuestros días, por mencionar una de las tradiciones en las que mejor podemos adentrarnos. A lo largo del tiempo, la literatura ha cumplido funciones distintas según su contexto histórico, que se aprecian con mayor claridad si las observamos desde el espacio-tiempo en el que surgieron y adquirieron sentido para las sociedades que las produjeron.

En muchos casos, la literatura ha estado -y sigue estando- estrechamente ligada a las labores cotidianas de mujeres y hombres, primero en el ámbito agrícola y más tarde en el entorno urbano; veamos algunas menciones ilustrativas: En *Los trabajos y los días* (Hesíodo, s. VIII a. C./2000), el teogonista no se limita a dar

consejos sobre el cultivo de la tierra o la sincronización con las estaciones; entrelaza el esfuerzo del trabajo campesino con una visión ética que configura el orden de la existencia, o, dicho de otro modo, el rumbo mismo de la vida. Siglos después, en *Anna Karénina* (Tolstói, 1877/2005), se nos presenta a Levin, un personaje que encuentra en la labor del campo lo obvio: su subsistencia, pero también lo trascendente: un camino para reconciliarse consigo mismo. Desde otra perspectiva, Émile Zola, en *Germinal* (1885/1998), -en pleno contexto de la Revolución Industrial-, retrata el universo subterráneo de explotación e injusticia, pero también de solidaridad y dignidad entre los mineros del norte de Francia. En el siglo XX, *Las uvas de la ira* (Steinbeck, 1939/2003) narra cómo la precariedad empuja a una familia agrícola a cruzar Estados Unidos en busca de trabajo, poniendo en escena tanto el sufrimiento como la resistencia humana. Y en tiempos más recientes, José Saramago, con *La caverna* (2000/2001), nos advierte que la desaparición de oficios artesanales implica la pérdida de una forma singular de habitar la realidad.

Podemos afirmar que, en las mencionadas obras, el trabajo no es solo un tema literario: es un lenguaje, un paisaje, una memoria encarnada que la literatura recoge, transforma y devuelve cargada de humanidad. A través de estas obras, también se reflejan las condiciones laborales, las luchas de los trabajadores, las dinámicas de poder en los espacios de producción y las transformaciones sociales y económicas asociadas al trabajo.

Cuando nos referimos al mundo del trabajo, no hablamos solo de ganarse la vida. Nos interesa cómo esas experiencias se entrelazan con valores, formas de pensar, relaciones humanas y

modos de estar en el mundo. El trabajo no es solo producción: es experiencia vivida, relato compartido, símbolo. Ha moldeado subjetividades, construido imaginarios colectivos y sostenido estructuras de poder. La literatura nos ofrece un espacio privilegiado para observarlo: nos permite asomarnos a la dignidad y la precariedad del trabajo, a sus conflictos y metamorfosis. Como afirman Antunes y Braga (2009): "el trabajo es una categoría ontológica que constituye la vida humana en su totalidad; es por medio del trabajo que los sujetos se relacionan con el mundo, con los otros y consigo mismos" (p. 45). Leer desde esta perspectiva nos abre no solo a comprender mejor una época o una sociedad, sino también a pensar éticamente qué clase de humanidad se construye a través del trabajo.

Entonces, revisaremos algunas de esas relaciones como un ejercicio formativo para aproximarnos a la manera en que el mundo del trabajo penetra en la literatura y, a su vez, cómo esta nos ofrece una mirada reveladora sobre la condición humana del Homo Faber. En concreto, abordaremos dos obras: *Los trabajos y los días* y *La caverna*, desde una perspectiva bajtiniana que articula el gran tiempo -la dimensión histórica y cultural- y el tiempo menor, aquel de la obra y del lector. El primero permite ver cómo las representaciones del mundo del trabajo dialogan con discursos y transformaciones que trascienden su contexto inmediato; el segundo se refiere a la especificidad narrativa en la que los personajes, sus oficios y sus condiciones laborales encarnan tensiones y resignificaciones propias de la experiencia humana del trabajo. Por su parte, el tiempo menor remite a la especificidad de cada relato, a las formas en que los personajes, sus oficios y las

condiciones laborales se encarnan en tramas particulares, reflejando tensiones, conflictos y resignificaciones propias de la experiencia del trabajo.

El análisis de ambas obras no se limita a identificar temáticas o escenarios laborales, sino que busca comprender cómo el lenguaje literario configura y problematiza la relación del ser humano con el trabajo. Esto se expresa tanto en la cercanía del cronotopo con el mundo de la vida como en su vínculo simbólico con el campo como *locus amoenus*: ese espacio idealizado y pastoril que, en ciertas tradiciones, representa una armonía perdida entre el ser humano, el trabajo y la naturaleza. Esta dimensión del trabajo rural como forma de vida, experiencia ética y memoria colectiva también se encuentra en obras como *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes (1926), y *Raza de bronce*, de Alcides Arguedas (1919). En la primera, el mundo del gaucho argentino es retratado no solo como una forma de subsistencia, sino también como un estilo de vida con códigos propios, profundamente enraizado en el paisaje pampeano. El trabajo con el ganado, el andar a caballo, el silencio y la austeridad del protagonista construyen un universo simbólico en el que el campo aparece como un *locus amoenus*, aunque matizado por el esfuerzo físico y la dureza de la vida. En ese sentido, *Don Segundo Sombra* no es solo un homenaje al gaucho, sino también una elaboración literaria de una identidad colectiva idealizada que encuentra en el trabajo rural un eje ético y estético. Por su parte, en *Raza de bronce*, Arguedas representa a la comunidad indígena del altiplano desde una visión en la que el trabajo agrícola, aunque atravesado por la explotación y la desigualdad, se manifiesta también como expresión de resistencia, vínculo con la tierra y

continuidad cultural. La novela configura un cronotopo andino en el que el tiempo del trabajo colectivo y el ritmo de la naturaleza se contraponen a las lógicas del poder criollo y del capital. En ambos casos, vemos cómo el trabajo no solo estructura la vida de los personajes, sino que opera como símbolo de pertenencia, memoria e identidad

Sin embargo, en ciertas representaciones literarias, el cronotopo se desplaza del campo a la ciudad, del ámbito rural al industrial, y, con ello, el trabajo pierde su vínculo armónico con la naturaleza para convertirse en una experiencia alienante. Esto ocurre en *El juguete rabioso* (1926) y en *Los siete locos* (1929) de Roberto Arlt, donde la vida urbana y las condiciones laborales están marcadas por la frustración, el desencanto y la ausencia de sentido. En estas novelas, el trabajo no dignifica ni organiza la vida del sujeto, sino que lo fragmenta, lo disuelve en engranajes impersonales que lo superan o lo desvían. La ciudad arltiana aparece como un espacio caótico y opresivo, donde el empleo no constituye una vía de realización, sino una estructura absurda, e incluso delictiva, en la que el individuo queda atrapado. Frente al *locus amoenus* de la tradición bucólica, aquí nos enfrentamos a un cronotopo distorsionado, en el que el mundo del trabajo refleja, más bien, el extravío existencial del sujeto moderno. De este modo, el cruce entre el gran tiempo y el tiempo menor permite desentrañar no solo las condiciones materiales del trabajo, sino también las formas simbólicas mediante las cuales la literatura lo inscribe en el imaginario social. Esta perspectiva habilita una lectura profunda que articula historia, subjetividad y estética.

Conviene señalar, además, que nuestro ejercicio -con un claro interés formativo- parte de una pregunta orientadora: ¿cuáles son los aspectos que debería considerar un lector contemporáneo al acercarse a textos literarios en el marco de un proceso de formación profesional?

En este sentido, nuestro propósito no es establecer un canon ni realizar un análisis exhaustivo de cada obra -tarea parcial e inviable por su alcance-, sino más bien abrir un horizonte de lectura que permita transitar de la crítica literaria a la crítica cultural. Se trata de una lectura que inscribe el mundo del trabajo en el gran texto de la cultura, entendiendo que las representaciones laborales en la literatura van más allá de las narraciones de realidades históricas, pues activan preguntas éticas, sociales y políticas que interpelan al sujeto lector de hoy.

Ahora bien, para que estas representaciones activen realmente su potencia formativa, es necesario detenernos en un aspecto que con frecuencia se omite: el lugar del lector. ¿Qué sucede cuando alguien se enfrenta a estos textos? ¿Qué tipo de relación se establece entre quien lee, el lenguaje y la experiencia que emerge?

Pasamos así de una mirada centrada en el mundo del trabajo, representado en la literatura, a una comprensión de la lectura como acontecimiento: un acto en el que se produce sentido, se configura la subjetividad y se posibilita la transformación. Este giro invita a abandonar la idea de la lectura como mera técnica o habilidad instrumental y a concebirla como una práctica ética y política, capaz de formar -y también de reconfigurar/deformar- al sujeto que se encuentra con un texto.

Lectura como formación

En este horizonte, Jorge Larrosa introduce una distinción clave en su obra *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2003), particularmente en el capítulo "Formación y experiencia": no es lo mismo enseñar a leer -dominar estrategias, aplicar técnicas, saber interpretar- que permitir que la lectura nos atraviese, nos afecte y nos transforme. Esta diferencia no es meramente pedagógica, sino que redefine lo que entendemos por formación: no como adiestramiento, sino como apertura a la experiencia.

La diáda propuesta por Larrosa -lectura como formación y formación de la lectura- nos sitúa ante un doble movimiento que rara vez se piensa de forma articulada. Por un lado, se encuentra aquello que la lectura hace posible como experiencia: lo que le sucede al lector cuando se expone y se entrega al texto. Por otro lado, están las estrategias que ese lector debe desplegar para acceder a dicha experiencia. Lejos de ser equivalentes, ambas dimensiones se cruzan en un punto crucial: la subjetividad. Desde nuestra perspectiva, esta tensión marca una diferencia esencial entre enseñar a leer y permitir que la lectura transforme.

Desde esta perspectiva, la *lectura como formación* implica una relación viva entre el texto -cualquiera que sea su naturaleza- y el sujeto lector -vale decir, la afectación de la subjetividad que lee-. En ese encuentro, lo que emerge no es únicamente sentido, sino también posibilidad de transformación. Se abre un espacio hacia lo desconocido, una disposición a escuchar voces que no son propias, a dejarse habitar por ellas. La lectura como experiencia no garantiza

un resultado, pero sí habilita un acontecimiento: el de que algo nos suceda, el de que el texto nos desplace del lugar en el que estábamos.

Por eso, cuando hablamos de formar en la lectura, no basta con enseñar técnicas aisladas ni con reducir el proceso a ejercicios de desglose o a la verificación de contenidos. No se trata únicamente de comprobar qué -o cuánto- se ha comprendido, como si leer fuera solo una operación de recuperación de información. Consideramos que esa mirada fragmentaria, centrada en lo literal, empobrece profundamente la experiencia lectora. Repensar la formación en lectura nos exige volver sobre los dominios semiótico y semántico del texto, no desde una lógica mecánica, sino como territorios que el sujeto lector debe recorrer para construir sentido, para abrirse al texto como espacio de descubrimiento.

Proponemos entonces un camino metodológico que acompañe al lector en un recorrido complejo, no lineal, en el que lo leído se recupere con sensibilidad y atención. Un trayecto que invite a descomponer los elementos del texto, a detenerse en sus palabras, en sus tonos, en sus gestos más sutiles. En ese transitar, el lector se mueve constantemente entre lo que el texto dice -su sentido más inmediato- y cómo lo dice, es decir, entre lo semántico y lo semiótico. Lejos de ser dimensiones separadas, estos niveles se entrelazan en la experiencia de lectura y en la construcción de sentido. Leer, en este marco, no es solo comprender ni descifrar: es aprender a habitar ese "entre", ese espacio donde el texto cobra espesor y se vuelve materia viva para pensar, para dudar, para transformarse.

Antes de adentrarnos en el componente más teórico de nuestra propuesta, conviene subrayar una idea que articula lo desarrollado hasta ahora: la literatura que representa el mundo del trabajo no solo configura imágenes del hacer humano, sino que pone en escena tensiones éticas, estéticas y políticas que interpelan al sujeto lector en su propia subjetividad. Así, el vínculo entre la literatura y el mundo del trabajo no solo nos ofrece un archivo de memorias, luchas y condiciones materiales, sino que también activa un campo de sentido donde se disputan imágenes del ser humano, del tiempo y del valor. Leer estas representaciones es también leerse en ellas: interrogar la herencia simbólica del trabajo, sus imaginarios dominantes y sus posibilidades emancipadoras. La representación del trabajo, en sus múltiples formas, activa una memoria sensible que nos habla tanto de las condiciones concretas de la existencia como de las preguntas fundamentales sobre el sentido de vivir, producir y resistir. Esta dimensión no se agota en el texto ni se completa en la interpretación académica: requiere, más bien, una lectura que se deje afectar, que se permita la experiencia.

Por eso, para pensar la lectura literaria en clave formativa, es necesario también volver la mirada hacia el lugar del lector y preguntarnos: ¿qué sucede cuando alguien se encuentra con estos relatos? ¿Cómo se forma -o se deforma- un sujeto en el encuentro con mundos donde el trabajo organiza la vida y, en ocasiones, también la fractura? Proponemos dejar de concebir la lectura únicamente como una técnica o una habilidad instrumental y comenzar a entenderla como una práctica ética y política, capaz de

formar -y también de transformar- al sujeto que se enfrenta a un texto.

Podemos afirmar que el acto de leer es una experiencia transformadora y que toda literatura es formativa en la medida en que su lectura no se reduce a la simple adquisición de información -lo que el lector sabe-, sino que se convierte en una actividad capaz de transformarlo en su dimensión personal y subjetiva -lo que le pasa-. Es ahí donde se configura una auténtica experiencia de lectura: cuando al sujeto, al leer, le suceden cosas. Reiteramos que, desde la perspectiva de Larrosa (2003), no es lo mismo la formación de la lectura que la lectura como formación. En el primer caso, se trata de un proceso técnico: el lector aprende estrategias, domina procedimientos, se apropia del texto. En el segundo, en cambio, lo fundamental es que el texto deja huella, afecta, transforma.

No obstante, esta posibilidad transformadora debe enmarcarse en una advertencia puntual: "la vida no cambia, se transforma, porque en toda transformación habita la presencia posible del absurdo y del sinsentido, del vacío y de la nada. No hay transformación sin fractura, sin duda, sin contradicción" (Mélich, 2016, p. 96). En otras palabras, toda experiencia formativa conlleva una dimensión incierta y vulnerable, lo que nos sitúa, como afirma el autor, ante una pedagogía de la incertidumbre.

Entendemos que la lectura es un umbral de sentido, pero no podemos predecir con certeza qué efecto tendrá un texto sobre un lector; el encuentro entre el mundo exterior -el del lenguaje, lo narrado, lo simbólico- y el mundo interior -el de la subjetividad- abre una puerta, pero no garantiza un resultado. Tal epifanía, si ocurre, escapa a cualquier planificación o control. Lo único que puede

afirmarse es que algo podría suceder, pero no el qué ni el cómo. La lectura, en ese sentido, no opera como una fórmula de transformación asegurada; por ello, inscribimos la idea de umbral, es decir, un territorio de posibilidades donde el sentido está siempre en disputa, en construcción, en devenir. Proponemos, entonces, entender la lectura, en el proceso formativo, como potencia de significado.

Son bien conocidos los numerosos casos de docentes que, obstinados en imponer una lectura única del texto, priorizan la transmisión de saberes establecidos por encima de la exploración activa de los sentidos que los lectores pueden construir. Al enfocarse en la recuperación literal, terminan por invisibilizar al sujeto lector y rechazan -conscientemente o no- una de las dimensiones esenciales de la educación literaria: "la aceptación de las interpretaciones personales" (Cerillo, 2010, p. 86).

Asumir y enseñar una comprensión "única, verdadera y universalmente cerrada", además de ser metodológicamente insostenible, contradice lo planteado por Bajtín: "En el proceso de comprensión de un texto ajeno, la palabra de otro debe ser escuchada, comprendida y, de algún modo, respondida" (Bajtín, 1989, p. 150). Las obras literarias no se agotan en un solo sentido ni pueden reducirse a significados fijos. Exigen una aproximación personalista porque integran múltiples voces: narradores, personajes, paratextos (títulos, epígrafes, prólogos) e incluso decisiones editoriales que marcan su recepción. Lejos de ser neutros, estos elementos configuran una red de sentidos que incide en la subjetividad del lector, quien negocia activamente con lo ajeno -el texto, la crítica, la escuela, el docente, el mercado-.

Lenguaje como diálogo: hacia una lectura formativa

Para Bajtín (1989), el lenguaje no deriva su poder de las palabras en sí, sino de la interacción entre los hablantes y de la influencia de discursos ajenos. No existe un lenguaje único, sino múltiples voces que se entrelazan en la conciencia individual, moldeada por la cultura y la sociabilidad. Como señala el propio autor: "El lenguaje literario no es un sistema homogéneo, sino un diálogo entre lenguajes" (p. 111). Esta concepción resulta clave para pensar la lectura como una práctica formativa, más que como una mera operación técnica de decodificación. En cada acto lector, el sujeto se ve atravesado por voces ajenas que lo interpelan, lo cuestionan y, a veces, lo transforman. Leer, entonces, no es reproducir sentidos cerrados, sino confrontarse con una polifonía que demanda respuesta. Es en ese cruce -entre los signos del texto y los sentidos que se construyen- donde se juega la verdadera formación: no la que transmite saberes, sino la que habilita procesos de subjetivación. Por eso, más que buscar verdades en los textos, se trata de hacer experiencia con ellos y, en ese gesto, permitir que el lector se vuelva también autor de sentido.

Leer en clave de experiencia multidentitaria

La tesis de Zima (2000), según la cual el texto literario es a la vez una forma autónoma y un hecho social, permite comprender la obra como un tejido de voces que expresan tensiones ideológicas, culturales y políticas. Estas voces no se reciben de manera neutral: algunas son aceptadas sin conflicto, otras generan resistencia,

muchas se integran con dificultad. En ese sentido, los textos funcionan como espejos de alteridad, espacios donde emergen formas de otredad y se representan identidades en disputa.

Esta perspectiva dialoga con la propuesta de Bajtín, quien distingue dos tipos de palabras ajenas: a) la palabra autoritaria, heredera de un orden jerárquico que impone verdades incuestionables -como los dogmas religiosos o teorías científicas ya superadas-, caracterizada por su rigidez y su exigencia de obediencia. "Viene dada en una esfera elevada, ligada al Tabú", escribe Bajtín (1989, p.158); y b) la palabra intrínsecamente convincente, nacida del intercambio con lo contemporáneo, que carece de legitimidad institucional pero apela a la experiencia y al juicio crítico. Esta segunda, aunque menos sancionada socialmente, es capaz de transformar al lector porque no impone: interpela, interroga, desestabiliza. En el lenguaje actual, podríamos denominarla una palabra contrahegemónica.

En el marco de estas reflexiones, la relación de la literatura con el mundo del trabajo adquiere relevancia, pues si la literatura es una forma privilegiada de representación social, y si la lectura puede ser una experiencia que transforma al sujeto, entonces leer textos que abordan el trabajo -sus condiciones, sus violencias, sus dignidades- se vuelve una importante oportunidad formativa. Reiteramos: no se trata solo de comprender cómo el trabajo ha sido narrado en distintos contextos históricos o geográficos, sino de dejar que esas voces ajenas -a veces autoritarias, otras convincentes- resuenen en la subjetividad del lector contemporáneo. Porque leer sobre el trabajo también es preguntarse qué significa trabajar, para quién, a qué costo y con qué horizonte de sentido. Y en ese cruce

entre literatura, subjetividad y trabajo, el lector puede descubrir no solo un texto, sino también algo de sí mismo.

Regresemos a Bajtín. Mientras la palabra autoritaria se impone desde estructuras de poder, la palabra convincente emerge del debate social y de la experiencia vivida (Bajtín, 1989, p. 158). El verdadero poder del lenguaje, como sostiene el propio autor, reside en su capacidad dialógica: un espacio donde se confrontan perspectivas, se desafían los autoritarismos y se construyen significados compartidos (Bajtín, 1989, p. 111). La comprensión activa -lejos de una actitud pasiva o meramente receptiva- implica responder, reformular y enriquecer el discurso. Este proceso se articula con dos figuras del lector: el lector actual -formado en la repetición y en la adaptación a marcos establecidos- y el lector contemporáneo -capaz de abrir fisuras en el presente y responder críticamente a lo heredado-, como plantea Agamben (2009).

Por tanto, una formación orientada a la lectura como experiencia requiere pensar también en este tipo de lector. La palabra ajena -la del texto, del otro, de la cultura- media entre pasado y presente, entre lo institucional y lo emergente, entre lo estable y lo desestabilizador, entre el adentro y el afuera, entre el trabajo y el sujeto. Es en esta frontera porosa donde se produce el acontecimiento de la lectura: no cuando se repite un significado, sino cuando se transforma la mirada.

En este marco, cabe afirmar que todo texto literario al que estamos dispuestos a escuchar no solo tiene algo que decirnos, algo que debe ser atendido, sino que irrumpe en el continuo del mundo, lo desvía, lo problematiza -configura el acontecimiento de la lectura- desde un punto de vista literario que entra en juego con los

demás discursos sociales. En ese cruce, la lectura deja de ser un acto cerrado y se convierte en un gesto ético, una apertura a la diferencia, un espacio donde la subjetividad se forma y se transforma. Por eso, cuando el texto se convierte en acontecimiento, también el lector puede comenzar a leer el mundo de otro modo.

El lector contemporáneo frente al entretenimiento global

También existen textos que no interpelan ni provocan desplazamientos en la subjetividad del lector; más bien, se limitan a reproducir los valores dominantes del presente y a reforzar formas de subjetividad adaptadas al consumo y la inmediatez. Son textos que encajan perfectamente en la lógica de la *cultura mainstream*, entendida, como lo propone Frédéric Martel (2010), no solo como una tendencia de mercado, sino también como un dispositivo de homogeneización cultural a escala global. Desde esta perspectiva, el mainstream opera como una fuerza que estandariza las narrativas, neutraliza la diferencia y produce un lector dócil, alineado con las expectativas del entretenimiento masivo.

En contraste, el lector verdaderamente contemporáneo - como plantea Giorgio Agamben (2009)- es aquel que no coincide plenamente con su tiempo. Es quien logra tomar distancia del presente, mirar hacia sus zonas de sombra y abrir fisuras en la aparente continuidad de la actualidad. Ser contemporáneo es precisamente eso: interrumpir el flujo normativo de la época, resistirse a su encantamiento. Larrosa, en una línea cercana, alude a esos libros que actúan como despertadores: "Leer no es simplemente comprender, sino dejarse afectar por el texto, dejar

que algo nos pase. Hay libros que nos despiertan, que nos interpelan, que nos sacuden." (Larrosa, 2003, p. 42), es decir, hay textos que sacuden al lector de la pasividad y lo obligan a pensar, a detenerse, a escuchar lo que no encaja. No todos los libros lo hacen, pero cuando ocurre, la lectura se convierte en una experiencia transformadora.

Podemos imaginar que algunos lectores despertarán su conciencia tras la lectura de *1984* de George Orwell (1949), enfrentando el poder disciplinario que gobierna lo cotidiano, comprendiendo que el lenguaje no solo describe el mundo, sino que puede también oprimirlo o liberarlo. Otros, quizás, encontrarán en *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (1953) la revelación de una sociedad anestesiada por el espectáculo, donde el olvido se institucionaliza y el pensamiento crítico se convierte en un acto de resistencia. Y algunos más podrán conmoverse con *El gran Burundú* de Jorge Zalamea (1952), descubriendo en su sátira política una aguda denuncia contra la censura, el autoritarismo y la pasividad social. Allí, el lenguaje se convierte en un campo de disputa y la literatura, en una forma de subversión simbólica frente al poder.

Así, el lector verdaderamente contemporáneo no busca en los libros un eco de lo que ya sabe, sino una interrupción, una disonancia que lo descoloque. Leer, entonces, no es una práctica pasiva, sino un ejercicio de desobediencia, de atención radical, una forma de estar en el mundo sin someterse del todo a sus ritmos ni a sus certezas prefabricadas.

La contemporaneidad, sostiene Giorgio Agamben (2005/2009), no consiste en alinearse pasivamente con el flujo del

devenir, sino en establecer una relación crítica con el presente. No se trata de participar sin cuestionamiento en la prisa del tiempo, sino de reconocer, en lo más avanzado de nuestro mundo, la persistencia de lo arcaico. Ese descubrimiento revela que en cada avance tecnológico o estético late un origen que resuena en el presente, y solo quien percibe esa tonalidad arcaica logra convertirse en lector contemporáneo.

De ese modo, leer -especialmente la literatura que aborda el trabajo- no debe reducirse a un consumo informativo o estético. Esto implica desarrollar una atención crítica capaz de detectar las fisuras entre la narrativa normativa y la experiencia sensible, entre la neutralidad aparente y las tensiones heredadas. Tal lector contemporáneo no se deja arrastrar por la corriente del mainstream, sino que, como poste sentimental de Agamben, se detiene, observa la grieta, reconoce lo no vivido y se interroga desde y contra el presente.

En la misma línea, la literatura, en su dimensión formativa, no puede reducirse a una transmisión pasiva de saberes canónicos; más bien, actúa como un dispositivo de interrogación subjetiva que activa las tres preguntas éticas formuladas por Deleuze (1987): ¿qué sé?, ¿qué puedo?, ¿qué soy? Estas interrogantes, lejos de ser abstractas, estructuran la experiencia lectora al vincular los contenidos éticos, estéticos y simbólicos de la obra con los horizontes hermenéuticos del sujeto lector, configurando una zona de tensión entre obra, texto y contexto. Cuando un estudiante accede a un texto literario, no solo decodifica significados: se involucra en una red de relaciones donde se cruzan formaciones discursivas -el saber sedimentado en la tradición-, fuerzas de poder

-las normas implícitas que regulan lo decible- y procesos de subjetivación -el pliegue donde lo social deviene identidad (Deleuze, 1987).

Desde esta perspectiva, la educación literaria no se limita a un ejercicio didáctico orientado a verificar competencias lectoras, sino que configura una experiencia pedagógica en sentido profundo: una acción sobre el sujeto que incide en sus modos de estar en el mundo, en su capacidad de agencia y en su posibilidad de responder críticamente a los discursos que lo atraviesan. Se trata de una práctica formativa que articula memoria, lenguaje y pensamiento crítico, donde el acto de leer se convierte en acontecimiento: un momento en el que se interrumpe el continuo de la repetición cultural y emerge un pensamiento propio. Así entendida, la lectura literaria habilita un espacio ético y político en el que lo dado por la cultura puede ser interrogado, desplazado o reinscrito. Es allí, justamente, donde se justifica la necesidad de una ruta metodológica que no se reduzca a enseñar técnicas de lectura, sino que acompañe el proceso mediante el cual el lector se forma - y se transforma- en su relación con la palabra ajena.

Hacia una ruta metodológica de lectura: claves para un lector contemporáneo

La lectura es una experiencia situada: no se trata de aplicar métodos, sino de estar a la altura de un encuentro que siempre es imprevisible. (Larrosa, 2003).

Lo expuesto hasta ahora permite afirmar que leer literatura no consiste simplemente en descifrar un texto, sino en disponerse a

una experiencia transformadora, situada en el cruce entre lenguaje, subjetividad e historia. Desde esta perspectiva, leer exige una atención ética, estética y política que trasciende los marcos analíticos tradicionales. Por ello, más que ofrecer un protocolo cerrado, planteamos una ruta metodológica abierta y flexible, fundada en relaciones espaciotemporales y en la tensión entre texto, contexto y lector.

Esta propuesta no tiene como fin formar intérpretes obedientes, sino lectores capaces de hacer gravitar el texto en torno a sus preguntas, a su sensibilidad y a su mirada crítica. El centro se desplaza del "qué dice el texto" al "qué produce en el lector": cómo lo afecta, lo descoloca, lo transforma. Desde nuestra experiencia pedagógica, hemos delineado una serie de ejes que permiten acompañar esa lectura profunda, tomando como punto de partida el cronotopo como núcleo estructurante. Cada eje, en sus dimensiones pragmática y hermenéutica, busca activar procesos de interpretación crítica que reconozcan las voces del texto, las tensiones que lo atraviesan y las posibilidades de lectura que se abren desde el presente.

Las categorías que proponemos —tiempo y enunciación, cronotopo y estructura argumental, relaciones poder-saber-subjetividad, modos del espacio-tiempo, temporalidades múltiples, forma composicional y acontecimiento— permiten transitar desde lo semiótico hacia lo semántico, desde la forma visible hasta la densidad significativa. No se trata de aplicar un esquema rígido, sino de habitar un campo de preguntas en el que lo dicho, lo implícito y lo ausente se entrelazan en una trama que desafía al lector.

No pretendemos imponer sentidos ni clausurar interpretaciones. Más bien, abrir un movimiento hermenéutico en el que el lector reconozca los conflictos, las resonancias y los silencios del texto. El cronotopo, como figura que condensa espacio, tiempo y experiencia, articula los demás componentes y permite pensar la lectura como acontecimiento formativo. En este proceso, la subjetividad del lector se pone en juego: lo interroga, lo implica, lo reconfigura. Así concebida, la lectura crítica y comprometida se convierte en un ejercicio de transformación.

A continuación, se presentan los elementos que estructuran esta propuesta metodológica de lectura literaria, con el cronotopo como eje articulador. Estos componentes, fruto de una práctica pedagógica sostenida, no están concebidos como pasos a seguir, sino como dimensiones interpretativas interconectadas:

* Tiempo y enunciación: Esta categoría diferencia entre el tiempo menor -la temporalidad subjetiva del lector y la estructura interna del texto- y el tiempo mayor, que remite a los grandes relatos históricos y culturales en los que se inscribe la obra. Estos niveles invitan a interpretar no solo lo que se dice, sino también lo que se insinúa, se omite o se presupone, promoviendo una lectura inferencial que va más allá de lo literal.

* Cronotopo y estructura argumental: El cronotopo, como articulación espacio-temporal del relato, permite identificar los momentos de mayor densidad ética, estética o política. El análisis de la estructura argumental a partir del cronotopo revela cómo se distribuyen y se entrelazan los acontecimientos. Aunque algunos cronotopos -como el del camino, el encierro, el encuentro o el idilio- han sido ya formalizados por la crítica, es importante destacar que

los lectores pueden proponer lecturas creativas que configuren cronotopos alternativos según sus propios marcos hermenéuticos.

* Relaciones poder-saber-subjetividad: El texto literario puede leerse como un campo donde se ejercen relaciones de fuerza (poder), de producción simbólica (saber) y de afectación (subjetividad). Analizar cómo se representan estas relaciones permite comprender cómo los personajes, los espacios y las voces construyen imaginarios sociales, jerarquías simbólicas y procesos de subjetivación. El lector se enfrenta así a una cartografía en la que lo representado también lo interroga.

* Modos y lugares del espacio-tiempo: Los escenarios literarios no son neutros: configuran mundos de sentido en los que lo íntimo y lo público, lo virtual y lo real, lo estético y lo social se entrelazan. Algunos espacios evocan seguridad (***locus amoenus***); otros, peligro (***locus terribilis***), mientras que otros se convierten en lugares epistémicos o de valoración. Reconocer estas modulaciones permite interpretar las formas narrativas como modos de habitar simbólicamente el mundo.

* Temporalidades múltiples: Los textos no se desarrollan en un solo tiempo: operan con temporalidades superpuestas - históricas, míticas, psicológicas, rituales, climáticas- que construyen un entramado rizomático de significados. El lector debe distinguir entre el tiempo narrado (que acontece dentro del relato) y el tiempo citado (que se recuerda o se proyecta), lo cual permite acceder a las capas temporales que configuran el espesor simbólico de la obra.

* Forma compositiva y arquitectónica: La estructura formal del texto no solo organiza el contenido, sino que también orienta la interpretación. Comprender cómo se distribuyen los argumentos,

las voces, los motivos y los personajes permite ascender a una lectura arquitectónica, donde el todo se articula con las partes. Esta lectura ética y crítica exige que el lector adopte una posición activa y situada frente al texto.

* Acontecimiento: Todo relato se organiza en torno a un acontecimiento: algo que irrumpe, quiebra el orden y marca un antes y un después. Este puede ser visible o latente, individual o colectivo, narrativo o simbólico. Leer en clave de acontecimiento implica identificar qué transforma, cómo lo hace y qué esto dice sobre el tiempo, el espacio y el sujeto representado. Así entendida, la lectura deviene una experiencia formativa: una irrupción que, lejos de dejar al lector intacto, lo pone en movimiento.

Esta ruta metodológica habilita condiciones para el pensamiento y la experiencia lectora. Cada categoría planteada - desde el tiempo hasta el acontecimiento- no funciona como una casilla a llenar, sino como una invitación a la problematización, a la sospecha, al diálogo entre el texto y el lector. Lejos de tratarse de un método aplicable de manera mecánica, esta propuesta se despliega como una trama de relaciones que abre el texto a múltiples resonancias y al lector a nuevas posibilidades de lectura de sí, del otro y del mundo. De ahí que esta lectura, como acontecimiento formativo, no solo se inscriba en el terreno de la pedagogía literaria, sino también en el de la ética del encuentro con la alteridad, con la historia, con la subjetividad que narra y es narrada.

Así entendida, la lectura literaria se convierte en un acto político y formativo, capaz de abrir fisuras en los discursos instituidos, de desestabilizar certezas y de generar desplazamientos

en la subjetividad del lector. Esta ruta no garantiza el acontecimiento, pero crea las condiciones para que este emerja. El lector contemporáneo, convocado por esta propuesta, ya no es un decodificador ni un repetidor de sentidos, sino un sujeto que interroga, interpreta y se deja afectar por las voces del texto. En ese movimiento, leer se vuelve un acto de resistencia frente a la clausura del sentido, una forma de pensamiento situado que articula memoria, crítica y deseo de transformación. Con esta perspectiva, la ruta que hemos propuesto no se cierra aquí, sino que queda abierta a nuevas lecturas, nuevas preguntas, nuevos encuentros.

La ruta metodológica que proponemos se concreta en un conjunto de categorías articuladas que permiten transitar desde la superficie textual hasta la construcción de sentido situada, ética y política. Estas categorías no operan como pasos secuenciales, sino como dimensiones relacionales que interpelan al lector y lo convocan a una lectura activa.

La tabla que presentamos a continuación organiza los componentes fundamentales de nuestra propuesta metodológica en torno a siete núcleos de análisis ya mencionados. Lejos de reducir la lectura a una técnica instrumental, esta tabla busca abrir un campo de experiencia en el que el lector pueda problematizar los modos en que el texto organiza el tiempo, el espacio, la subjetividad y el poder.

Así, el análisis del “tiempo mayor y menor” permite articular la dimensión histórica y la subjetiva; el estudio del cronotopo enfatiza la construcción de sentidos ético-estéticos; las relaciones entre saber, fuerza y afectación subjetiva ponen en juego las tensiones sociales y simbólicas del texto; mientras que los modos del espacio-

tiempo y la pluralidad temporal enriquecen la mirada interpretativa. La forma composicional, por su parte, exige una toma de posición del lector y el acontecimiento señala el punto de quiebre que activa la transformación. Esta propuesta no impone lecturas, sino que habilita procesos reflexivos que hacen del texto un escenario de pensamiento, de memoria y de posibilidad.

La tabla sintetiza los componentes de la ruta metodológica expuesta, facilitando su uso en contextos formativos, investigativos o pedagógicos. Cada categoría está organizada en tres niveles: el eje conceptual, que señala el foco analítico (tiempo, espacio, poder, etc.); la dimensión hermenéutica, que orienta la interpretación desde una perspectiva crítica; y la dimensión pragmática, que sugiere acciones lectoras concretas. Esta organización permite que el lector, el docente o el investigador no aborde el texto literario desde una sola entrada, sino desde una red de relaciones que dinamizan la lectura. La tabla no debe aplicarse de forma rígida ni lineal, sino leída como una herramienta flexible que acompaña la pregunta, la inferencia y el acontecimiento. En este sentido, su valor no radica en su exhaustividad, sino en su capacidad de activar una lectura situada, sensible y crítica.

Tabla 01 - componentes de la ruta metodológica expuesta

COMPONENTES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ELEMENTOS DE ANÁLISIS	INDICACIONES PRAGMÁTICAS PARA LA LECTURA
TIEMPO MAYOR, TIEMPO MENOR	Enunciado Proceso productivo Mediación Dialogismo Significado Sentido	Gran tiempo (historia) - tiempo menor (obra y sujeto)	El papel de la inferencia, la pregunta, el lector colaborativo, la construcción del significado, la producción de sentido.
CRONOTOPO (INTERSECCIÓN TIEMPO ESPACIO)	Momento de mayor intensidad axiológica	¿Cómo se construyen el inicio y el cierre argumental del relato, y qué tipos y formas de cronotopos aparecen o podrían desarrollarse en él?	Construir significados sobre el inicio y cierre argumental.
RELACIONES PODER-SABER-SUBJETIVIDAD EN EL ESPACIO-TIEMPO	Relaciones del tipo: Poder: fuerza Saber: forma Subjetivación: (afectación) subjetividad (efecto)	¿Cómo se manifiestan las relaciones entre fuerza, saber y subjetividad en el texto literario, en las relaciones históricas y en las actuales?	Describe el orden de los espacios en la novela considerando tres aspectos clave: las relaciones de fuerza (incitar, inducir, disuadir, facilitar, dificultar, ampliar o limitar); las relaciones de forma (racismo, esclavitud, alteridad negativa,

			modernidad, globalidad, entre otros); y la subjetivación, entendida como el proceso en que el "afuera" afecta al individuo, donde la subjetividad se convierte en el pliegue de fuerzas, formas y el yo mismo.
MODOS DEL ESPACIO-TIEMPO	Espacio social Espacio objetivo Espacio público Espacio privado Espacio íntimo Espacio virtual (Teoría literaria, filosofía, sociología, antropología psicoanálisis)	Lugares del espacio <i>Locus terribilis</i> <i>Locus amoenus</i> Lugares antropofágicos Lugares estéticos Lugares émicos Lugares de cognición: memoria, identidad (...)	Identificar los tipos de espacios en los que se desarrolla la narración: espacios de acción (cuando se narran las acciones de los personajes), de descripción (cuando se detallan características), dialógicos (cuando los personajes se refieren a estos) y de comentario (cuando el narrador valora el espacio).
		Tiempo mítico: sagrado y lo profano Tiempo narrativo Tiempo psicológico Tiempo histórico Tiempo cronológico	Identificar el mundo narrado (donde se desarrolla el universo configurado en el relato) y el mundo citado (los elementos que no se

		Tiempo ambiental	narran cronológicamente, pero que se evocan o se recuerdan). Establecer en esos planos las posibles relaciones de la temporalidad.
FORMA	Arquitectónica Composicional	Hipótesis interpretativa Toma de posición Posición en el campo	Elaborar de forma subjetiva, amparados en el contenido, el estilo y la composición, una forma filosófica, estética y ética de articular la parte con el todo.
ACONTECIMIENTO	Narrativo - Histórico- Formativo - Educativo	No hay narración sin acontecimiento	Su indicio principal es el cambio.

Fuente: Silva y López (2025). Escribir el (un) sentido. La lectura literaria desde las relaciones del espacio-tiempo. Aula de Humanidades

Recomendamos iniciar el uso de la tabla con preguntas abiertas que vinculen la experiencia del lector con las coordenadas espaciotemporales del texto. Por ejemplo: ¿qué tipo de tiempo predomina en el relato? ¿Desde dónde se enuncia la voz narrativa? ¿Qué formas de poder o de exclusión se manifiestan? Estas preguntas pueden adaptarse a distintos niveles de lectura, desde el reconocimiento de elementos literales hasta la construcción de interpretaciones más complejas y éticamente implicadas. La tabla no busca clausurar sentidos, sino expandir el campo de posibilidades hermenéuticas. En este sentido, puede utilizarse tanto para el análisis individual como para la lectura colectiva, el diálogo en grupo o la producción de textos interpretativos.

Aplicación a dos textos literarios

Para ilustrar las posibilidades de aplicación, proponemos dos enfoques diferenciados. En la referencia (1), los elementos del cronotopo se integran de manera libre y no esquemática en una breve disertación sobre Los trabajos y los días de Hesíodo, a partir de ciertos cronotopos ya instituidos en la teoría de Bajtín. En contraste, en el numeral (2), el cronotopo se desarrolla siguiendo una lógica más procedimental y sistemática. La experiencia pedagógica llevada a cabo tanto en la Universidad Pedagógica Nacional (Col.) como con estudiantes del Instituto Federal de Rio Grande do Norte (Bra.) evidenció que, una vez incorporados, estos elementos funcionan como formas a priori en el esquema lectura-escritura, potenciando los procesos de comprensión, interpretación y producción de sentido. Y a su vez, según comprobamos, en las

diferentes intervenciones desde la lógica cronotópica, las actividades realizadas, nos han permitido revisar nuevos cronotopos en la medida en que ellos otorgan a la obra la progresión temática, la posibilidad figurativa y la unidad artística.

Referencia 1:

El cronotopo del idilio en *Los trabajos y los días* de Hesiodo

Quando el cardo florece y la sonora cigarra,
posada en un árbol canta su canción armoniosa
agitando las alas, en la cálida estación de estio,
entonces están gordas las cabras, excelente el vino,
las mujeres se tornan más luminosas y los
hombres más voluptuosos, porque Sirio les
abrazo la cabeza y las rodillas, porque lucen
todo el cuerpo seco por el calor... (Hesiodo, *Los
trabajos y los días*)

Según Bajtin, el cronotopo del idilio se caracteriza por una unidad orgánica entre el individuo, la comunidad y la naturaleza. Este espacio-tiempo cíclico, vinculado a los ritmos de la tierra y a una visión armónica de la existencia, se manifiesta en *Los trabajos y los días* mediante elementos como el tiempo agrícola y ritual, el espacio comunitario y familiar, la integración entre el trabajo y la vida cotidiana, y la coexistencia de un tiempo mítico ejemplar. Hesiodo estructura su poema sobre el ritmo de las estaciones, inscribiendo el destino humano en el ciclo de la siembra, la cosecha y las labores del campo. Este tiempo no es histórico en sentido moderno, sino recurrente y ordenado, regido por la naturaleza y sus señales.

En este marco, no hay disociación entre lo individual y lo colectivo, ni entre el espacio privado y el social. El poeta aconseja a su hermano Perses desde una concepción de la virtud anclada en el

trabajo, la justicia y el equilibrio comunitario. El cronotopo del idilio, así, funde los destinos personales con los del grupo social, mostrando cómo la estabilidad depende del cumplimiento de los roles dentro del ciclo vital. A su vez, la obra introduce un tiempo mítico que convive con el tiempo laboral, articulando una visión histórica cíclica atravesada por la repetición, el caos y el orden.

Aunque el poema describe un tiempo cíclico y agrícola, también introduce un tiempo mítico a través de los relatos sobre las edades del hombre y el mito de Pandora. Este tiempo mítico convive con el tiempo del trabajo cotidiano, otorgando al idilio una dimensión más amplia: la historia de la humanidad se inscribe dentro de los mismos principios de esfuerzo, decadencia y regeneración. Es decir, dentro trayectorias y transiciones marcadas por lo cíclico, la repetición, el caos (el desorden) y el cosmos (el orden).

Sin embargo, es necesario considerar las relaciones éticas presentes en el texto, no solo porque configuran su valor estético al advertirnos sobre las formas en que el otro es representado y tratado en el entramado de relaciones sociales -travesado por dinámicas de saber, poder y subjetividad-, sino también porque, en el campo de la educación -que es donde nos situamos-, ello contribuye a la formación ética del sujeto desde una perspectiva literaria. La literatura posibilita el abordaje ético de la otredad a través de una pedagogía empática, que interpela las emociones y los sentimientos, y de una pedagogía simpática, orientada a la reflexión sobre la condición humana. Esta mediación no garantiza decisiones éticas futuras del lector, pero sí abre un espacio de formación en el que la incertidumbre, la posibilidad y la potencia

adquieren sentido como dimensiones constitutivas de la experiencia educativa (Mélích, 2003).

En *Los trabajos y los días*, escrita probablemente hacia el año 700 a. C., resulta especialmente significativo que Hesíodo introduzca la figura de *Eris* (la envidia o discordia) como hija de la noche -arquetipo de la sombra- y como fuerza constitutiva de las relaciones sociales. En lugar de tratarla únicamente como un vicio individual, Eris aparece como un motor de la convivencia humana, una tensión inherente a la vida en sociedad. Así lo expresa el propio Hesíodo: "El vecino envidia al vecino que se apresura a la riqueza -buena es esta Eris para los mortales-, el alfarero tiene inquina del alfarero y el artesano del artesano, el pobre está celoso del pobre y el aedo del aedo" (Hesíodo, p. 3). La escena retrata una forma casi simétrica de rivalidad entre iguales, donde cada quien observa al otro desde la comparación y el deseo de superación. No se trata de una envidia destructiva, sino de una fuerza ambivalente que impulsa al esfuerzo, aunque también puede desviar la atención del propio quehacer hacia el resentimiento estéril por el éxito ajeno. El poema exalta, por el contrario, que el hombre se centre en el día a día de su trabajo, así apostrofa a su hermano:

¡Oh Perses!, grábate tú esto en el corazón y que la Eris gustosa del mal no aparte tu voluntad del trabajo, preocupado por acechar los pleitos del ágora; pues poco te dura el interés por los litigios y las reuniones públicas a aquel en cuya casa no se encuentra en abundancia el sazonado sustento, el grano de Deméter, que la tierra produce. Cuando te hayas provisto bien de él, entonces sí que puedes suscitar querellas y pleitos sobre haciendas ajenas (Hesíodo, p. 3)

En este poema, el trabajo aparece como castigo divino, pero también como fundamento de una existencia justa. El cronotopo del idilio, desde la mirada bajtiniana, configura una visión del mundo en la que el individuo no está escindido de su comunidad ni de la naturaleza, sino que se reconoce como parte de un entramado relacional en el que el tiempo y el espacio definen los marcos éticos y existenciales de su vida.

En el plano politeísta mítico del poema de Hesíodo, el trabajo se presenta como castigo por parte de Zeus. Hesíodo presenta un tiempo repetitivo y rítmico, en el que la estabilidad depende de seguir las normas de la labor justa. Desde la perspectiva bajtiniana, este cronotopo configura una visión del mundo en la que el individuo no está aislado, sino que forma parte de un entramado de relaciones con la naturaleza y la comunidad, enmarcado en un tiempo eterno que rige la existencia humana.

Además del cronotopo del idilio, *Los trabajos y los días* de Hesíodo permite identificar otros entramados espacio-temporales que enriquecen la lectura desde una mirada crítica, ética y formativa. Estos cronotopos no deben entenderse como estructuras cerradas, sino como formas sensibles de comprensión que surgen del diálogo entre el lector, el texto y su contexto histórico-cultural. En sintonía con la ruta metodológica aquí expuesta, proponemos tres cronotopos adicionales que abren distintas posibilidades de análisis: el del conflicto normativo, el de la genealogía mítica y el de la subsistencia.

El cronotopo del conflicto normativo se reconoce en los fragmentos en los que Hesíodo contrapone el orden justo a la corrupción y denuncia las prácticas de quienes desvían la ley en

beneficio propio. El tiempo que estructura este cronotopo no es natural ni cíclico, sino ético: marca la urgencia de restituir la justicia en una sociedad desequilibrada. El ágora se configura como un espacio simbólico del juicio, del habla pública y del poder. La subjetividad que emerge es la del sujeto que resiste la injusticia, que no acepta el orden establecido sin interrogarlo. Este cronotopo permite una lectura crítica del poder, al tiempo que sitúa la justicia como fundamento ético de la convivencia social.

Por su parte, el cronotopo de la genealogía mítica se manifiesta en la célebre narración de las cinco edades del hombre. Aquí el tiempo se presenta como una secuencia descendente, cargada de sentido simbólico: de la edad de oro a la de hierro, la humanidad transita por una pérdida progresiva de virtud y armonía. Cada etapa describe no solo un contexto temporal, sino también una forma de habitar el mundo, un modo de ser. Aunque el espacio no esté claramente delimitado, actúa como escenario simbólico de estos cambios. La lectura de este cronotopo convoca una reflexión profunda sobre la historia, el deterioro moral y el vínculo del ser humano con su destino colectivo.

Y finalmente, el cronotopo de la subsistencia, en cambio, está anclado en la vida cotidiana y en el trabajo rural. El poema dedica extensos pasajes a la detallación de tareas agrícolas, de los ciclos de cultivo y de consejos prácticos para enfrentar la escasez. El tiempo aquí es el del calendario campesino, regulado por las estaciones, los astros y las señales del entorno. El espacio es el campo, la casa, el entorno familiar: un mundo en el que el trabajo es la condición de posibilidad de la vida. Este cronotopo destaca el valor del esfuerzo sostenido, de la previsión y de la responsabilidad

compartida y permite pensar la literatura como vehículo de una ética del cuidado y del trabajo justo.

Estos tres cronotopos complementan y enriquecen el del idilio y muestran cómo *Los trabajos y los días* puede leerse desde múltiples coordenadas que no se excluyen entre sí, sino que se entrelazan y amplifican. Su reconocimiento no tiene por fin agotar el sentido del texto, sino ampliar los horizontes de lectura desde una perspectiva atenta a la complejidad humana. En este sentido, la obra de Hesíodo no solo es un testimonio del pensamiento arcaico, sino también una invitación a reflexionar sobre las tensiones fundamentales que atraviesan toda vida en común.

Leídos desde el presente, estos cronotopos no son fórmulas, sino claves que permiten interrogar el texto y, a la vez, interpelar al lector. Cada uno activa una dimensión particular: la justicia, la memoria mítica, la vida cotidiana. En su conjunto, ofrecen un marco para pensar la lectura como experiencia situada, como acontecimiento formativo, como ejercicio ético. De esta manera, la obra de Hesíodo se abre a nuevas interpretaciones que dialogan con nuestras propias inquietudes sobre el tiempo, la palabra, el trabajo y el sentido de vivir con otros.

Referencia 2:

De la caverna de Platón a la Caverna contemporánea en el texto de José Saramago

Inicio argumental:

El relato se inicia con la presentación de Cipriano Algor, un alfarero, y de su yerno, Marcial Gacho, guarda interno en "el Centro".

Desde las primeras líneas se establece un contexto atravesado por la rutina, el trabajo y la espera. Ambos personajes madrugan para emprender un trayecto que cruza un paisaje degradado y hostil, desde la alfarería hasta el complejo urbano. Recorren el llamado "Cinturón Agrícola" -también denominado "Cinturón Verde"-, una región "fosca, sucia, que no merece ser mirada dos veces", cubierta por extensiones plásticas grisáceas que ocultan cualquier vestigio de vida natural. A continuación, atraviesan el "Cinturón Industrial", ruidoso y contaminado, y finalmente los barrios de chabolas, anunciando el ingreso a una ciudad segmentada y desfigurada por la lógica de la producción masiva. En este trayecto se nos revela también la cotidianidad de Marta, hija de Cipriano y esposa de Marcial, quien sólo goza de la compañía de su marido seis noches y tres días al mes. En una de esas breves estancias ha quedado embarazada, aunque aún lo ignora. La prisa por llegar a tiempo al Centro, la incomodidad de Cipriano ante el posible ascenso de Marcial y la fugacidad de los vínculos familiares configuran desde el inicio una red de tensiones latentes, donde el tiempo del trabajo, el desgaste de la vida y la degradación del entorno anuncian la fractura ética y existencial que marcará el desarrollo de la novela.

El incidente incitador y el acontecimiento: El conflicto central que pondrá en marcha la transformación de Cipriano se instala tempranamente cuando, tras su llegada al Centro, le comunican que sus piezas ya no serán adquiridas como antes: las ventas han disminuido drásticamente y solo se le comprará la mitad del cargamento, además de devolverle las existencias almacenadas, se ancla una idea estructural del conflicto: han aparecido en el mercado "piezas de plástico que imitan al barro".

Esta noticia no es solo un revés económico, sino una herida simbólica: representa el rechazo de un mundo a la vez artesanal y humano por parte de una lógica de producción basada en la imitación industrial. Las piezas de plástico que simulan lo hecho a mano desplazan la maestría del *homo faber*, el vínculo ancestral entre la materia y el gesto creador.

Así, el universo narrativo comienza a colapsar bajo el peso de lo homogéneo, lo funcional, lo intercambiable. Se instala entonces una tensión estructural entre lo singular y lo seriado, entre lo vivo y lo replicado, que atravesará todo el relato. Este acontecimiento marca una fractura ética: el mundo ya no reconoce el valor de lo duradero ni del trabajo con sentido, sino que se rinde ante la estética del simulacro. Cipriano, sin saberlo aún, ha comenzado un viaje que no es solo físico, sino también espiritual: la búsqueda de una forma de existencia que no renuncie a la autenticidad, ni al barro, ni a la memoria de lo hecho con las manos.

Cronotopo del viaje y la carretera (cronotopo del camino):

Los desplazamientos de Cipriano en su furgoneta -entre la alfarería y el Centro, atravesando el "Cinturón Agrícola", el "Cinturón Industrial" y los barrios periféricos (barrios de chabolas)- configuran un itinerario que, aunque aparentemente rutinario, se transforma en un espacio de reflexión silenciosa; el personaje hace introspección. Este recorrido, marcado por la monotonía del paisaje industrial y la precariedad de las chabolas, dibuja un *locus terribilis*, una geografía del desencanto donde la modernidad ha sustituido lo natural por extensiones de plástico y ruido. Sin embargo, más allá del deterioro visible, este trayecto funciona como un umbral subjetivo: el afuera hostil activa en Cipriano un adentro narrativo, un tiempo interior que

le permite pensarse, dudar y resistir, es decir, la subjetividad que emerge desde la interacción con el entorno- construye gradualmente el punto de vista narrativo de Cipriano.

La carretera no es solo un tránsito físico, sino también una línea de tensión entre dos formas de mundo: la tradición encarnada en la cerámica y la lógica tecnocrática del Centro. En ese contraste, el entorno degradado se convierte en reflejo del sujeto, y el vehículo -pese a su desgaste- adquiere el valor simbólico de un espacio móvil de autonomía. La furgoneta, que así sea una "tartana", mantiene la posibilidad del desvío, del movimiento libre, del pensamiento que no se somete a las rutas preestablecidas. Así, el camino se transforma en un territorio narrativo donde se negocia el sentido de la existencia frente a los paisajes del desarraigo y a esos mundos en conflicto.

Cronotopo del Centro (Distopía moderna/Caverna platónica):

Un "edificio gigantesco, cuadrangular, sin ventanas en la fachada lisa", que se expande continuamente. Es una "ciudad dentro de otra ciudad", con tiendas, servicios y atracciones (como la "playa tropical" o las "sensaciones naturales" de lluvia y nieve). Es un lugar de alta tecnología, eficiencia y control, donde los objetos se producen en masa y los gustos se imponen. Allí, la moda se vuelve estándar y la experiencia, una simulación.

Al fondo, un muro altísimo, oscuro, mucho más alto que el más alto de los edificios que bordeaban la avenida, cortaba abruptamente el camino. En realidad, no lo cortaba, suponerlo era el resultado de una ilusión óptica, había calles que, a un lado y a otro, proseguían a lo largo del muro, el cual, a su vez, muro no era, mas sí la pared de una construcción enorme, un edificio gigantesco, cuadrangular, sin ventanas

en la fachada lisa, igual en toda su extensión. Aquí estamos, dijo Cipriano Algor, como ves llegamos a tiempo, todavía faltan diez minutos para tu hora de entrada, Sabe tan bien como yo por qué no puedo retrasarme, perdería mi posición en la lista de los candidatos a guarda residente, No es una idea que entusiasme demasiado a tu mujer, ésa de pasar a guarda residente, Es mejor para nosotros, tendremos más comodidades, mejores condiciones de vida. Cipriano Algor detuvo la furgoneta frente a la esquina del edificio, parecía que iba a responder al yerno, pero lo que hizo fue preguntar, Por qué están derribando aquella manzana de edificios, Por fin se ha confirmado, Se ha confirmado el qué, Hace semanas que se estaba hablando de una ampliación, respondió Marcial Gacho mientras salía de la furgoneta. Habían parado frente a una puerta sobre la cual se leía un letrero con las palabras Entrada Reservada al Personal de Seguridad. Cipriano Algor dijo, Tal vez, Tal vez, no, la prueba está ahí a la vista, la demolición ha comenzado, No me refería a la ampliación, sino a lo que dijiste antes sobre las condiciones de vida, acerca de las comodidades no discuto, en cualquier caso, no podemos quejarnos, no somos de los más desafortunados, Respeto su opinión, pero yo tengo la mía, ya verá como Marta, cuando llegue la hora, estará de acuerdo conmigo (p. 13).

En *La caverna*, el Centro se nos presenta, al inicio, como una promesa: para Marcial, es el futuro asegurado, el bienestar doméstico, la estabilidad laboral. Sin embargo, esa imagen utópica va desdibujándose a medida que el relato avanza. Lo que parecía comodidad deviene en vigilancia; lo que se ofrecía como libertad, en sometimiento. La relación con los consumidores está mediada por frases amables pero inquietantes -"usted es nuestro mejor cliente, pero no se lo diga a su vecino"- que delatan mecanismos sofisticados de persuasión. El Centro no solo distribuye productos,

sino también subjetividades. Así, su arquitectura cerrada y uniforme no representa únicamente un espacio físico, sino también una forma de vida homogeneizada, sin conflicto ni autenticidad.

La revelación final del cartel -"En breve, apertura al público de la Caverna de Platón"- funciona como cierre alegórico del sentido. Las sombras que habitan el Centro sustituyen a la verdad, y sus habitantes, absortos en simulacros, ignoran la existencia de otro modo de vida posible; esta imagen idealizada se transforma en una distopía tangible, experimentada por Cipriano, Marta y, eventualmente, el propio Marcial, quienes perciben un entorno deshumanizado, impersonal y alienante, carente de autenticidad y desconectado de lo natural. La familia de Cipriano, al percibir esta trampa, se convierte en portadora de una resistencia simbólica: su decisión de marcharse, de dejar atrás la promesa del ascenso social, encarna una forma de insumisión frente al consenso. En este marco, el Centro es mucho más que un edificio: es la actualización narrativa del mito platónico, donde las cadenas no son materiales, sino perceptivas, y la caverna no está en las profundidades de la tierra, sino a plena luz del presente como fiel retrato del microcosmos de la sociedad contemporánea, un escenario donde la mayoría de sus integrantes permanece integrada en la ilusión.

Cronotopo de la Alfarería / La Casa (El Refugio de la Tradición y la Autenticidad):

El hogar familiar y el taller de cerámica, transmitido por tres generaciones, se presentan como un espacio profundamente ligado al trabajo manual, a la conexión con la tierra -el barro- y con el fuego -el horno-, constituyéndose así en el núcleo identitario de Cipriano. Este lugar encarna la tradición, la autenticidad y la autonomía

personal frente a los mecanismos impersonales y estandarizados del Centro. Más que un espacio productivo, es también un refugio de memoria, de afecto y de vínculos familiares. En contraste con la producción masiva, el taller representa un modo de creación genuino y artesanal que resiste a la lógica del mercado. No obstante, el relato deja entrever un desarrollo potencial, no del todo explorado: el contraste con otros talleres que pudieron haber sobrevivido a la presión del Centro, o la posibilidad de reinención del oficio en una sociedad que comienza a revalorar lo singular, lo hecho a mano y lo cargado de historia.

Cómo le ha ido la mañana, preguntó Marta. Bien, lo habitual, respondió el padre agachando la cabeza sobre el plato, Marcial telefoneó, Ah sí, y qué quería, Que había estado hablando con usted sobre lo de vivir en el Centro cuando lo asciendan a guarda residente, Sí, hablamos de eso, Estaba enfadado porque usted volvió a decir que no está de acuerdo, Entre tanto lo pensé mejor, creo que será una buena solución para ambos, Qué le ha hecho, de repente, mudar de ideas, No querrás seguir trabajando de alfarera el resto de tu vida, No, aunque me gusta lo que hago, Debes acompañar a tu marido, mañana tendrás hijos, tres generaciones comiendo barro es más que suficiente, Y usted está de acuerdo en venirse con nosotros al Centro, en dejar la alfarería, preguntó Marta, Dejar esto, nunca, eso está fuera de cuestión, Quiere decir que lo hará todo solo, cavar el barro, amasarlo, trabajarlo en el tablero y en el torno, cargar y encender el horno, descargarlo, desmoldarlo, limpiarlo, después meterlo todo en la furgoneta e ir a venderlo, le recuerdo que las cosas ya van siendo bastante difíciles pese a la ayuda que nos da Marcial en el poco tiempo que está aquí, He de encontrar quien me eche una mano, no faltan muchachos en el pueblo, Sabe perfectamente que ya nadie quiere ser alfarero, quien se harta del campo se va a las

fábricas del Cinturón, no salen de la tierra para llegar al barro, Una razón más para que tú te vayas. No estará pensando que lo voy a dejar aquí solo, Vienes a verme de vez en cuando, Padre, por favor, estoy hablando en serio, Yo también, hija mía (p. 24).

La alfarería se revela como el último bastión de una forma de vida que está por desaparecer. La joven, entre la lealtad al padre y el proyecto de vida con Marcial en el Centro, representa la tensión intergeneracional que atraviesa el relato. Cipriano, por su parte, encarna la obstinación ética de quien se resiste a renunciar a su mundo, aun a costa de quedarse solo. "Dejar esto, nunca, eso está fuera de cuestión", declara con convicción, mientras enumera cada una de las tareas del oficio que está dispuesto a seguir asumiendo. Su defensa no es romántica ni idealista, sino profundamente política: mantener la alfarería es resistir a la anulación de la diferencia, preservar una forma de estar en el mundo basada en la creación singular y el arraigo.

El cronotopo de la casa y el taller se presenta así como un núcleo de resistencia simbólica. Frente al avance impersonal del Centro, la alfarería se afirma como espacio de pertenencia, afecto y subjetividad. No obstante, el relato deja abierta la pregunta por su viabilidad: ¿es posible sostener esa forma de vida en un mundo que privilegia lo rápido, lo idéntico, lo funcional? En esa ambigüedad radica también su potencia crítica: la alfarería no es solo nostalgia del pasado, sino la enunciación de otra posibilidad para el presente, un lugar donde el trabajo no aliena, sino que vincula, y donde lo humano no se mide por su rendimiento, sino por su capacidad de crear con sentido.

Cronotopo de la Cueva (Verdad Oculta):

En *La caverna*, la figura de la cueva se despliega en una doble dimensión simbólica que articula dos espacios opuestos, aunque profundamente conectados: por un lado, la cueva natural, situada en las afueras, cerca del río; por otro, la gruta excavada bajo el Centro. La primera es descrita como el lugar donde Cipriano Algor arroja la loza rechazada, un vertedero de lo "inútil" que, sin embargo, Marta recuerda desde su infancia como un umbral hacia lo imaginario: una "puerta mágica a otro mundo". Este espacio, aunque marginal, conserva un aura poética que lo convierte en un reservorio de posibilidades: lo que fue descartado por la lógica del mercado permanece allí, en estado latente, como si esperara una lectura futura que le devuelva sentido. Se trata de una cueva que no encierra, sino que abre: un espacio exteriorizado de resistencia, donde lo olvidado se preserva como archivo de lo singular.

En contraste, la segunda cueva, descubierta bajo los cimientos del Centro durante unas excavaciones, opera como el reverso brutal de la anterior. Allí, ocultas bajo la modernidad pulcra y espectacular del edificio, yacen seis figuras humanas atadas -tres hombres y tres mujeres-, como restos arcaicos de una violencia fundacional que el sistema se esfuerza por encubrir. Esta gruta no remite al afuera poético, sino al adentro reprimido: al núcleo oscuro que sustenta la aparente armonía del orden tecnocrático. El impacto que este hallazgo produce en Marcial es definitivo. Su reconocimiento en esas figuras ("Esas personas somos nosotros") revela no solo una toma de conciencia individual, sino también una verdad universal: que el progreso ha sido erigido sobre la negación del otro, sobre cuerpos silenciados y memorias clausuradas.

Este doble cronotopo de la cueva -uno externo, abierto a la imaginación; otro interno, revelador de lo reprimido- permite pensar el relato de Saramago como una reescritura contemporánea del mito platónico. Si en la alegoría original los prisioneros confundían las sombras con la realidad, aquí el Centro produce simulacros que no solo encandilan, sino que anulan toda posibilidad de ver. La caverna no está en los márgenes, sino en el centro mismo del mundo moderno. Frente a ello, la literatura -como la cueva de los restos- conserva su capacidad de interrumpir, revelar y recordar lo que se quiso borrar.

Cronotopo de la Casa de Isaura Madruga (El Nuevo Comienzo / La Alternativa):

En el entramado simbólico de *La caverna*, la casa de Isaura Madruga se presenta como un espacio de inflexión y transformación. Introducida inicialmente de forma discreta como la vivienda de una vecina que recibe un cántaro de barro, esta casa va cobrando densidad narrativa hasta convertirse en un verdadero refugio afectivo. Allí es acogido el perro Encontrado y, más adelante, será también el lugar donde Isaura y Cipriano reconfiguren juntos su existencia. En contraste con el Centro -espacio de simulación, control y homogeneización-, la casa de Isaura emerge como un territorio de lo posible, de lo no estandarizado. Se trata de un espacio íntimo, donde las relaciones no están mediadas por la eficiencia ni por el rendimiento, sino por el cuidado, la presencia del otro y la recuperación del tiempo lento.

Este cronotopo no se impone, no irrumpe con espectacularidad, sino que se insinúa como alternativa silenciosa pero contundente. Es el lugar donde lo humano se vuelve habitable

nuevamente, donde se restaura la experiencia del vínculo y se teje una comunidad afectiva que no se reduce al parentesco biológico. En ese sentido, la casa de Isaura no solo es un espacio físico, sino también una forma de estar en el mundo. Encierra la posibilidad de recomenzar sin necesidad de volver al pasado, una ética del presente compartido que apuesta por lo común sin nostalgia. Frente a la distopía del Centro y la clausura de la modernidad, esta casa propone una manera otra de vivir: no como utopía abstracta, sino como gesto cotidiano de hospitalidad, cuidado y sentido.

Cronotopo del cuerpo (individual y colectivo):

En *La caverna*, el cuerpo emerge como un cronotopo singularmente potente, en el que confluyen el tiempo vivido, el espacio habitado y la experiencia encarnada. No se trata aquí del cuerpo abstracto ni del biológico, sino del cuerpo como huella del hacer, como superficie de inscripción simbólica, histórica y afectiva. Las manos de Cipriano, endurecidas por años de modelar barro, no solo producen objetos; también configuran un saber táctil, una ética del trabajo y una forma de resistencia frente al vaciamiento de sentido impuesto por la producción en masa. Ese cuerpo artesano - visible en los gestos, en la postura, en la relación con la materia- es también memoria encarnada, un archivo de la tradición familiar y del oficio que se resiste a desaparecer.

El cuerpo de Marta, atravesado por el embarazo aún no revelado, introduce la temporalidad del futuro en clave íntima. Su transformación silenciosa simboliza una gestación doble: la de una nueva vida biológica y la de otra posibilidad de existencia, alejada de los dictámenes del Centro. En Marcial, en cambio, el cuerpo es memoria de lo traumático. La cicatriz en su mano funciona como

marca biográfica, vestigio de un acontecimiento que lo inscribe en una historia personal y colectiva de esfuerzo y dolor. Su reflexión sobre la desnudez -como estado "civil" verdadero- desnuda también las capas de simulacro impuestas por la tecnocracia: solo despojados del uniforme, del protocolo, de la función, puede emerger lo auténticamente humano. Así, el cuerpo se presenta como un espacio de revelación y verdad, un límite y un puente entre lo privado y lo político, entre la acción cotidiana y la subjetividad profunda. En este sentido, el cuerpo en *La caverna* no solo es narrado, sino también narrador: dice, sin hablar, lo que el sistema pretende silenciar.

Cierre argumental:

El desenlace de *La caverna* adquiere una resonancia simbólica poderosa: representa no solo la ruptura definitiva con el sistema opresivo del Centro, sino también la elección de una vida abierta a la incertidumbre, al vínculo y a la posibilidad. Luego de una serie de acontecimientos que sacuden las certezas de los protagonistas -en particular, el hallazgo de la gruta y su impacto en Marcial-, la familia decide abandonar el Centro y lo que este representa. El gesto final de Cipriano, al disponer en fila todas las figuras de barro que habían sido rechazadas -bufones, esquimales, mandarines, enfermeras, piezas defectuosas-, transforma esas creaciones marginales en símbolos de resistencia: son los guardianes de una memoria, de un oficio, de una vida que no se deja reducir a mercancía. Esas figuras, hechas a mano, recobran su dignidad en el momento de la despedida.

La revelación del cartel en la fachada del Centro -"EN BREVE, APERTURA AL PÚBLICO DE LA CAVERNA DE PLATÓN, ATRACCIÓN

EXCLUSIVA, ÚNICA EN EL MUNDO, COMPRE YA SU ENTRADA"- opera como una ironía última y feroz. Con esa frase, el relato se pliega sobre sí mismo: el Centro ya no oculta su verdadera función, sino que exhibe su rol como escenografía de sombras, como simulacro de realidad. La alegoría platónica se actualiza en clave distópica: no hay cadenas visibles, pero sí una lógica que adormece, estandariza y desactiva. Frente a ello, la elección de Cipriano, Marta, Marcial e Isaura -acompañados por el perro Encontrado- de partir sin rumbo definido encarna la potencia de lo imprevisible, el gesto de confiar en una vida no prefabricada. Las "lágrimas con los ojos secos" de Marta y el desconcierto afectivo de Encontrado condensan la ambivalencia del cambio: dolorosa, sí, pero también liberadora. Así, el relato no concluye, sino que se abre. Y con él, los cronotopos desplegados a lo largo de la novela no son meros escenarios, sino fuerzas que estructuran la experiencia, configuran las subjetividades y tensionan los sentidos posibles de lo humano en un mundo saturado de artificio.

Una posibilidad para el uso de los cronotopos

La lectura de los textos literarios a partir de los cronotopos no pretende simplemente identificar escenarios o descripciones espaciales, sino activar un proceso de interpretación ética, simbólica y pedagógica de la obra. Desde una perspectiva inspirada en Bajtín, el cronotopo articula el espacio y el tiempo con la construcción de sentido, de subjetividades y de relaciones sociales. En este sentido, proponemos una lectura que no solo reconozca los cronotopos dominantes en la estructura narrativa, sino que también examine

cómo estos configuran tensiones éticas, conflictos de época y modos de ser en el mundo. La metodología implica, por tanto, pasar de una identificación formal (¿dónde? ¿cuándo? ¿quién?) a una indagación crítica sobre el modo en que los personajes viven, perciben o resisten esos marcos espacio-temporales, y cómo estos afectan sus decisiones, su visión del mundo y su relación con los otros.

El camino metodológico se organiza en tres momentos articulados: (1) reconocimiento de los cronotopos en el texto a partir de sus marcas narrativas y simbólicas, (2) interpretación de los sentidos éticos, sociales y existenciales que refractan esos cronotopos en relación con la experiencia del lector y los contextos de lectura, y (3) resignificación a través de prácticas de escritura, diálogo o creación simbólica, que permitan al lector vincular los aprendizajes con su propia vida o con problemáticas contemporáneas. Este enfoque busca formar no solo competencias interpretativas, sino también una conciencia crítica, situada y sensible al modo en que la literatura nos permite pensar el mundo, el tiempo y los vínculos humanos desde perspectivas alternativas, sensibles y transformadoras.

Del cronotopo a la lectura situada

Para que los lectores contemporáneos y especialmente los docentes puedan comprender, usar e identificar los cronotopos como herramienta de lectura, es necesario traducir este concepto teórico en una práctica formativa concreta. El cronotopo, en tanto figura de articulación entre tiempo, espacio y subjetividad, no se

presenta como un elemento decorativo del texto, sino como una forma densa de narrar el mundo. Por eso, la propuesta consiste en invitar al lector a "escuchar" los escenarios narrativos no como paisajes, sino como campos de fuerza en los que se juegan tensiones históricas, éticas y afectivas. Identificar un cronotopo - como el del viaje, la casa, la cueva, el cuerpo o el conflicto- es comenzar a reconocer desde dónde hablan los personajes, qué temporalidades los atraviesan, qué estructuras de poder habitan y cómo se expresa su humanidad en esos marcos narrativos.

Didácticamente, el ejercicio puede iniciarse con una lectura atenta de pasajes significativos, seguida de una pregunta clave: *¿qué tipo de mundo se construye aquí y cómo afecta a quienes lo habitan?* Desde allí, los docentes pueden proponer guías de lectura que intercalen análisis del espacio-tiempo narrativo con preguntas sobre las decisiones, emociones y conflictos de los personajes. A través de mapas de cronotopos, esquemas comparativos o diarios de lectura, los estudiantes pueden ir reconstruyendo las voces del texto como formas de enunciación encarnadas en mundos narrativos particulares. Esta práctica también permite articular lo literario con lo vital, al preguntar: *¿en qué medida este cronotopo dialoga con nuestro presente? ¿Qué tipo de experiencia nos propone? ¿Cómo resuena en nuestras vidas?*

Al tratar los cronotopos no como estructuras rígidas, sino como formas de experiencia narrada, esta metodología promueve una lectura más libre, profunda y significativa. Permite a los lectores contemporáneos no solo leer literatura, sino también *escucharla* como una polifonía de voces que aún tienen algo urgente que decir. En tiempos marcados por la velocidad, la fragmentación y la

estandarización de los sentidos, volver a los cronotopos es recuperar el espesor de las historias y las diversas formas de habitar el tiempo y el espacio. Así, docentes y estudiantes pueden reapropiarse de la literatura como una forma de interrogación crítica del mundo y de sí mismos, donde leer no es repetir lo que el texto dice, sino dejarse afectar por lo que el texto hace: abrir preguntas, incomodar certezas y ensanchar la mirada.

Llegada a la relación entre la literatura, el mundo del trabajo y los cronotopos

La literatura ha sido, desde sus orígenes, una forma privilegiada de narrar el mundo del trabajo como experiencia encarnada, simbólica y cultural. Las obras literarias no solo representan oficios o condiciones laborales, sino que también configuran subjetividades y territorios, inscribiendo en el lenguaje las huellas del hacer humano. En ese sentido, el trabajo no es un simple tema narrativo, sino una dimensión ontológica de los sujetos que transitan las páginas de la literatura: cuerpos que laboran, sufren, crean, resisten. Esta dimensión encuentra una vía de comprensión privilegiada en el cronotopo, concepto bajtiniano que permite pensar la articulación entre tiempo, espacio y experiencia vital como estructura narrativa fundamental.

Las ideas que se nos presentan en la literatura sobre el trabajo permiten visibilizar cómo se configuran las relaciones sociales, los valores éticos, los conflictos económicos y las memorias colectivas en una geografía narrativa concreta. Desde el taller del alfarero en *La caverna* de Saramago, hasta los campos y las carreteras de *Las*

uvas de la ira de Steinbeck, pasando por la mina de *Germinal* de Zola o la pampa de *Don Segundo Sombra*, los cronotopos permiten leer cómo el trabajo se materializa en formas narrativas que vinculan lo individual con lo colectivo, lo local con lo global, lo íntimo con lo histórico.

En esta perspectiva, el trabajo artesanal aparece como una forma de resistencia cultural frente a los dispositivos de despersonalización y de consumo masificado. Como lo muestra *La caverna*, el taller de Cipriano Algor se convierte en un espacio donde la tradición, la ética del hacer y la autonomía subjetiva se oponen a la lógica del Centro. Este cronotopo de la autenticidad encarna el potencial crítico de la literatura, al hacer visible aquello que la modernidad tiende a ocultar: los saberes del cuerpo, el tiempo lento, la producción con sentido. Como ha planteado Mélich (2003), es precisamente en esta tensión entre la certeza funcional y la sabiduría de lo incierto donde se juega la posibilidad formativa de lo literario.

Por otro lado, las novelas sociales de los siglos XIX y XX configuran cronotopos de la explotación, donde la fábrica, la mina o la plantación se convierten en escenarios de despojo, alienación y resistencia. En estos espacios, el cuerpo se vuelve mercancía, el tiempo se cronometra y la vida se precariza. No obstante, la literatura no se limita a denunciar, sino que produce formas de memoria narrativa que permiten comprender las raíces estructurales de la desigualdad. Siguiendo a Antunes (2009), la literatura actúa como una cartografía de los sentidos del trabajo, confrontando al lector con el conflicto entre el capital y la vida.

Asimismo, los cronotopos de identidad y memoria revelan cómo el trabajo configura modos de existencia, éticas situadas y formas de relación. Los relatos que recuperan oficios en vías de extinción, como el del gaucho o el pescador, nos permiten repensar la educación literaria como un modo de resistencia a la estandarización. Aquí, el tiempo narrativo se vuelve espiral, se enreda con la voz oral, con la experiencia compartida, con la transmisión intergeneracional. En ese sentido, como plantea Larrosa (2011), la lectura literaria es una experiencia que transforma al lector no porque lo informe, sino porque lo forma, lo dispone a la escucha de lo otro y de los otros.

Por todo ello, el cronotopo del trabajo puede y debe convertirse en una herramienta didáctica. Leer literatura desde esta clave permite a docentes y estudiantes interrogar las condiciones materiales de la existencia, reconocer la historicidad de los oficios, comprender los vínculos entre estética, ética y política. Como señala Zima (2000), toda forma literaria implica una visión del mundo social, y es ahí donde la literatura se vuelve formativa: al hacer visibles las relaciones entre cuerpo, lenguaje y trabajo. Este tipo de lectura crítica y situada no pretende clausurar sentidos, sino abrir preguntas, escuchar las voces de las obras, visibilizar las huellas del hacer humano en la ficción y en la vida.

Finalmente, como sugiere Agamben (2008), ser contemporáneo implica percibir, en la oscuridad del presente, una luz que no es la propia. Leer literatura desde los cronotopos del trabajo es, en ese sentido, un gesto de contemporaneidad: no para encerrarse en una mirada nostálgica, sino para abrir la escucha a las voces que han sido relegadas, invisibilizadas o expulsadas de los

relatos dominantes. La literatura, así entendida, no solo narra el trabajo: lo refracta, lo cuestiona, lo reimagina.

Conclusiones

Cuando un maestro abre un libro en el aula, abre también un tiempo y un espacio posibles. Allí, en la fragilidad del lenguaje escrito, habitan las huellas de los oficios, las marcas de los cuerpos que han trabajado la tierra, que han recorrido caminos, que han resistido el desgaste del tiempo. Leer no es simplemente interpretar: es dejarse afectar por una voz que viene de otro tiempo, de otro lugar y que, sin embargo, nos toca. En este gesto de apertura, el cronotopo -ese entrelazamiento de tiempo, espacio y existencia que definió Bajtín (1989)- se revela como una herramienta pedagógica profunda. Nos permite mirar cómo se configura el mundo del trabajo en la literatura, pero también cómo ese mundo nos interpela, nos forma y nos transforma.

La ruta metodológica que aquí proponemos no ofrece una fórmula cerrada, sino un horizonte: invitar a los lectores a reconocer en los textos literarios los ritmos del trabajo, las tensiones de clase, las memorias colectivas, las formas de resistencia. Se trata de leer el taller del alfarero como en *La caverna de Saramago* (2001), la mina oscura de *Germinal* (Zola, 1885/2022), el andar errante de los jornaleros en *Las uvas de la ira* (Steinbeck, 1939/2003) o el campo abierto del gaucho en *Don Segundo Sombra* (Güiraldes, 1926/2013), no solo como escenarios, sino también como condensaciones de sentido. Cada cronotopo del trabajo revela un modo de vivir, de resistir, de imaginar.

Para quienes enseñan, esta propuesta se convierte en una invitación a leer con otros ojos. No se trata solo de buscar el tema del trabajo, sino de preguntarse cómo ese trabajo se inscribe en el tiempo del relato, en el espacio vivido, en la subjetividad que emerge. ¿Qué ritmo tiene el trabajo? ¿Qué cuerpo lo realiza? ¿Desde qué lugar se narra? ¿Qué ecos deja en quien lo lee? Estas preguntas abren un aula distinta: una donde la literatura no es un adorno del currículo, sino una vía para pensar la dignidad, el desgaste, la injusticia, pero también la belleza de lo hecho con las manos, con el cuerpo, con la memoria.

En tiempos en que todo parece estandarizarse, en los que los relatos oficiales borran la diversidad de las formas de vida, la lectura cronotópica se vuelve un acto de resistencia: rescata los oficios invisibilizados, los tiempos desacelerados, los espacios periféricos. La alfarería de Cipriano Algor no es solo un trabajo manual: es una ética, una poética, una forma de habitar el mundo (Saramago, 2001). Dejar que los estudiantes se asomen a esos mundos es ofrecerles no solo literatura, sino vida narrada, condensada, desbordada.

Como afirma Larrosa (2011), la lectura no se enseña aplicando métodos, sino estando a la altura de un encuentro. Ese encuentro, cuando es auténtico, cuando se reconoce como experiencia, transforma al lector. No porque le imponga una moraleja, sino porque le abre un camino. En ese sentido, el cronotopo no es solo una categoría de análisis: es una brújula para habitar los textos con atención, con sensibilidad, con justicia.

Soñamos con que la literatura vuelva a ser ese espacio donde el trabajo -y los trabajadores- encuentren lugar, voz y sentido. Que cada lectura sea también un acto de escucha. Que cada aula sea,

como quería Mélich (2016), un lugar donde la sabiduría de lo incierto nos permita formar sujetos capaces de imaginar otros mundos, otras formas de vivir y de narrar el trabajo humano.

Referencias

- AGAMBEN, G. **¿Qué es un contemporáneo? y otros ensayos**. Adriana Hidalgo Editora, 2008.
- ANTUNES, R. (2009). **Los sentidos del trabajo: Ensayos sobre la afirmación y la negación del trabajo**. Editorial Popular, 2009.
- ANTUNES, R.; Braga, R. **Infoproletarios: La degradación real del trabajo virtual**. Herramienta, 2009.
- BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. Siglo XXI Editores, 1989.
- BAJTÍN, M. *Teoría y estética de la novela*. Tauros, 1989.
- CERILLO, P. Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En: LLUCH, G. (Ed.) **Las lecturas de los jóvenes: Un nuevo lector para un nuevo siglo**. Anthropos Editorial, 2010.
- DELEUZE, G. **El poder. Curso sobre Foucault: Tomo II (1986)**. Editorial Cactus, 2014.
- HESÍODO. **Los trabajos y los días**. Alianza Editorial, 2000. (
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Laertes, 2003.
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Mélich, J.-C. La sabiduría de lo incierto. **Educación**, 31, 33-45, 2003.
- Mélich, J.-C. **La sabiduría de lo incierto**. Lectura y condición humana. Tusquets Editores, 2016.

SARAMAGO, J. **La caverna**. Alfaguara, 2001.

SILVA, E.; LÓPEZ, C. **Escribir el (un) sentido**: la lectura literaria desde las relaciones del espacio-tiempo. Aula de Humanidades, 2025.

STEINBECK, J. **Las uvas de la ira** Penguin Random House, 2003.

TOLSTÓI, L. **Anna Karénina**. Alba Editorial, 2005.

ZIMA, P. V. (2000). **Para una sociología del texto literario**. L'Harmattan, 2000.



CAPÍTULO XIII

El tratamiento didáctico del texto literario y
su papel humanizador en la educación
profesional

Alyne Gabriela Bernardino Xavier
Girlene Moreira da Silva
Margarita Isabel Asensio Pastor

El tratamiento didáctico del texto literario y su papel humanizador en la educación profesional

Alyne Gabriela Bernardino Xavier
Girlene Moreira da Silva
Margarita Isabel Asensio Pastor

Introducción

Este artículo se propone presentar la relación entre la lectura de textos literarios en el contexto de la educación profesional y tecnológica y la formación integral y profesional de los alumnos de secundaria integrada. En nuestro contexto de escritura y de la elaboración de una propuesta didáctica, elegimos la enseñanza media integrada por los conceptos de formación humana integral, que defendemos como uno de sus principios fundamentales, en detrimento de la formación de los estudiantes restringida al mercado de trabajo.

Por formación humana integral, nos basamos en la teoría de Ramos (2014), que concibe la formación humana integral desde una perspectiva omnilateral, es decir, una formación que desarrolle todas las dimensiones de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación profesional. La autora (Ramos, 2014, p. 84) señala que esta formación tiene por intención superar la fragmentación de la formación humana o su

mala interpretación cuando está relacionada con el contexto de la formación profesional.

Para Ramos (2014, p. 87), la formación humana integral es “[...] una concepción de formación humana, basada en la integración de todas las dimensiones de la vida en el proceso educativo, con miras a la formación omnilateral de los sujetos. Estas dimensiones son el trabajo, la ciencia y la cultura”¹. Así, nos proponemos trabajar el tratamiento didáctico y el análisis de las dos poesías, considerando los elementos constitutivos de la formación humana integral teorizada por Ramos (2014), principalmente las concepciones de trabajo y cultura.

También esta propuesta se fundamenta en la concepción y defensa del arte y la literatura de Candido (2011) como un bien incompresible, es decir, necesario para la constitución humana y la afirmación del hombre en su humanidad.

Por último, en relación con la formación integral que aquí defendemos, atendemos a los planteamientos de Freire (1996) en cuanto a la formación crítica del hacer y del pensar docente para formar educandos críticos y reflexivos ante su realidad sociocultural e histórica, así como a los presupuestos teóricos sobre la emancipación humana de Hinkelammert (2007).

Por otro lado, en relación al tratamiento didáctico del texto literario, nos basamos en Acquaroni (2007) y Silva (2016) para la organización de las etapas de lectura y del papel comunicativo del texto literario y de la recepción subjetiva e interactiva entre los

¹ "uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura" (Ramos, 2014, p. 87).

elementos que componen el texto literario en el momento de la lectura a ser realizada por los alumnos. Además, buscamos relacionar las teorías de los siguientes autores con los poderes de la literatura (Compagnon, 2009), el encuentro de mundos (Todorov, 2009) y las nuevas lecturas que hacemos de ellos (Lajolo, 1993).

En concreto, nuestro objetivo, mediante la presentación de una propuesta didáctica (Cristovão, 2009), a partir de la lectura de los poemas "*E agora, José?*" de Drummond y *Walking around*, de Pablo Neruda, es la de ofrecer un marco de análisis para que podamos relacionar nuestra propia realidad con la temática del poema y reflexionar sobre la condición humana en nuestros días y cómo la realidad del personaje *José* y del *Yo* lírico de la poesía de Neruda se reafirma en la realidad de la clase trabajadora.

A lo largo del proceso de redacción de este artículo, tratamos de responder a las siguientes preguntas que hemos planteado: ¿cómo la lectura de textos literarios humaniza o afirma la humanización de sus lectores? ¿Qué importancia tiene pensar en el tratamiento didáctico del texto literario a partir de la formación humana integral? y cómo organizar las etapas de lectura de las poesías *E agora, José?* de Carlos Drummond de Andrade, y *Walking around*, de Pablo Neruda, con el fin de reflexionar sobre el papel del hombre en la sociedad y sus cuestiones de existencia, conflictos internos y externos que lo hacen humano.

Por último, en las conclusiones, hemos retomado las teorías y temas que hemos planteado, así como la relación que el tratamiento de textos literarios puede tener con la emancipación, la afirmación y la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos lectores en el contexto de la formación profesional y

tecnológica. Esperamos que los temas aquí presentados se amplíen en nuevas investigaciones para contribuir al área que relaciona la lectura literaria con la educación profesional y tecnológica en la enseñanza media integrada.

El proceso de humanización a partir de la lectura de textos literarios

Según Candido (2011), la lectura y el acceso a los textos literarios y las artes es un derecho indispensable del ser humano, es decir, un derecho que no debe ser negado y que se hace importante para la constitución y formación de valores, expansión cultural y su mirada sobre el mundo y, principalmente, para la afirmación de su humanización. Para este autor, la humanización es el proceso de emancipación humana, una transformación del modo de *estar, ser y ver* el mundo. Esta transformación interior se exterioriza en el contacto del individuo humanizado con el mundo, las cosas y las personas que lo rodean, haciendo que también se transformen.

Este proceso es notorio cuando, por ejemplo, al leer la poesía *odio?*, escrita por la poeta Florbela Espanca (1923), el lector pasa a concebir, interpretar y revisar su concepto sobre el odio, más precisamente, el poder que el acto de odiar le causa. A partir de la lectura literaria, nuestros valores, vivencias, convicciones, sentimientos, entre otros aspectos, son movilizados y repensados y, como se dijo anteriormente, son susceptibles de transformación.

Según Compagnon (2009, p. 30), uno de los poderes de la literatura es el de imitación o representación de la realidad según la cual el hombre aprende. El autor también aborda la literatura como

purificación de las pasiones, lo que conlleva la mejora de la vida, tanto privada como pública. Por lo tanto, debemos pensar el texto literario y trabajar con la lectura de textos literarios en clase, a través de su poder humanizador, que, al entrar en contacto con la realidad de los alumnos, es capaz de ser significado y resignificado.

Ampliando y relacionando lo pensado por Compagnon (2009) a la reflexión de Foucault (1995 *apud* Coutinho, 2018, p. 123),

[...] Lo que me sorprende es el hecho de que, en nuestra sociedad, el arte se ha convertido en algo relacionado solo con objetos y no con individuos o la vida; que el arte sea algo especializado o hecho por especialistas que son artistas. Sin embargo, ¿no podría la vida de todos convertirse en una obra de arte? ¿Por qué una lámpara o una casa debería ser un objeto de arte y no nuestra vida? [...] (Foucault *apud* Coutinho, 2018, p. 123)²

Ante las reflexiones mencionadas, cuanto más relacionada está la selección de los textos literarios para el trabajo didáctico en el aula con lo que los alumnos viven y experimentan cotidianamente y sus conflictos internos y externos, más la lectura literaria será significativa para ellos haciendo que puedan pasar por un proceso de humanización, transformación y emancipación, que hagan una lectura crítica del mundo a partir de la lectura del texto y que al volver a la lectura encuentren otros y nuevos significados, nuevos

² [...] O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte e não a nossa vida? [...] (Foucault, 1995 *apud* Coutinho, 2018, p.123).

descubrimientos o, según Rocha y Machado (2011, p. 53), "nuevos submundos".

Cuando pensamos en la formación de los alumnos en el contexto de la formación para el mundo del trabajo, es decir, el profesor que se compromete con la educación progresista a través de sus acciones debe siempre pensar de manera crítica y reflexiva en la selección de los textos literarios para ser tratados didácticamente en clase. Por lo tanto, hay que pensar y partir del concepto de formación humana integral (Ramos, 2014), lo que implica considerar la formación del ser global en sus diferentes dimensiones.

Además, el educador debe recordar siempre que el desarrollo integral y la emancipación de sus alumnos, así como su competencia lectora-literaria, son algo continuo e inacabado. Conforme al entrelazamiento del pensamiento de Freire (1996, p. 53) y Mendoza (2002), el proceso de formación de la competencia lectora-literaria tiene como uno de sus elementos la experiencia lectora; de esta forma, es continuo, al igual que la formación humana integral del sujeto, una formación llena de posibilidades y no de determinismos.

Con esto, se entiende que en esta relación entre la lectura literaria y la formación profesional de los alumnos, la literatura contribuye en el encuentro de los alumnos con su humanización y emancipación de su ser que pasan a repensar de manera crítica los aspectos socioculturales e históricos que los forman y que pueden, desde una transformación interna, transformar el lugar en que se encuentran y los que con ellos participan de ese mismo medio histórico, social y cultural.

Siendo así, como forma de sintetizar esta brecha entre literatura y formación humana, Todorov (2009, p. 32) afirma que "[...] el conocimiento de la literatura no es un fin en sí mismo, sino una de las vías regias que conducen a la realización personal de cada uno [...]", y, como ya ha dicho Candido (2011), un bien indispensable que contribuye a la integridad espiritual y organización personal de los seres humanos y, además, una forma de expresión/manifestación sociocultural y de afirmación histórica de un pueblo.

El tratamiento didáctico del texto literario y la formación lectora-literaria crítica

Según Lajolo (1993, p. 15), "[...] o el texto le da sentido al mundo o no tiene sentido [...]". Esta citación, extraída de la obra *Del mundo de la lectura a la lectura del mundo*, se relaciona con los dichos por los teóricos que pensaron y piensan el proceso educativo como una manera de formar ciudadanos a partir del contexto sociocultural e histórico en el que se encuentran ubicados, llevándolos, a través del saber científico y sistematizado, a pasar por un proceso de emancipación y transformación, volviéndose, según Hinkelammert (2005 *apud* Pineda y Gutiérrez, 2020, p. 98) "[...] el ser humano como ser supremo para el ser humano [...]".

Conforme Freire (1996, p. 54), en relación al párrafo anterior, "[...] es la posición de quien lucha para ser no sólo objeto sino sujeto también de la historia [...]". De esta manera, como ya se ha indicado en este artículo, la selección de los textos literarios para ser leídos en clase y el proceso del tratamiento didáctico de estos textos deben partir de la realidad sociocultural, histórica, de las vivencias y

experiencias de los alumnos, para que el proceso de formación lectora sea significativo y que la visión del mundo, en el encuentro entre el mundo ficticio y el real, se amplíe.

Así que cuando se piensa en la cuestión de un aprendizaje significativo en el trabajo de lectura de textos literarios, se hace pertinente y necesario reflejar sobre el cuestionamiento planteado por Freire (1996, p. 30) en su obra *Pedagogia da autonomia*, ³[...] ¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que se debe asociar la disciplina cuyo contenido se enseña? [...]".

En razón de esta pregunta, creemos que la práctica de lecturas literarias significativas puede partir también, dependiendo de la perspectiva pedagógica adoptada por el profesor, de una mirada histórico-crítica que defiende la idea de trabajar los contenidos escolares según una visión crítica, social, histórico y que parta de la realidad de los alumnos y del lugar donde se inserta la escuela.

El trabajo con textos literarios en clase, es decir, la enseñanza de la literatura como componente curricular, a través de la lectura de textos literarios, las temáticas y las historias escritas e imaginadas por los autores, hace que los alumnos puedan conectarse y conectar su historia de vida y su realidad sociocultural con lo que leen y pueden resignificar tanto la historia leída como su mirada a su realidad social y cultural.

Según Lajolo (1993, p. 16), ⁴[...] la inscripción *del* y en el *texto*, *en el* y *del cotidiano* del alumno, entendiendo que este cotidiano

³ "[...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...]" (Freire, 1996, p.30).

⁴ "[...] a inscrição do *e* no *texto*, no *e* do *cotidiano* do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem,

abarca desde el mundo contemporáneo (en lo que esta expresión tiene, intencionalmente, de vago y amplio) hasta los impasses individuales vividos por cada uno, en los alrededores de la lectura de cada texto [...]".

En relación con este pensamiento, la autora Lajolo (1993, p. 16) plantea una reflexión sobre este lugar sociocultural e histórico de la literatura y la importancia de incorporar estos elementos en la lectura literaria en el aula. La autora también menciona que si los profesores no conocen los impasses experimentados por sus alumnos, pueden, a partir de sus propios impasses, hacer que los alumnos perciban una conexión, aunque sea ficticia, entre la realidad y la ficción literaria.

Las poesías *E agora, José?* de Carlos Drummond de Andrade y *Walking around*, de Pablo Neruda en la dualidad educacional de formación humana integral y formación para el mundo del trabajo

La poesía *E agora, José?*, del escritor Carlos Drummond de Andrade, a través de sus versos, nos hace desvelar una realidad que ya existe, pero que no veíamos cuando pensamos en el contexto educacional contradictorio que existe entre la formación humana integral y la formación para el mercado de trabajo, dualidad que existe y es capaz de crear futuros profesionales críticos y conscientes de la importancia del trabajo cuanto a su principio formativo o, como nos trae la poesía de Drummond, sujetos que

intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto [...]” (Lajolo, 1993, p.16).

mismo ubicados en el mercado de trabajo están vacíos y en busca de una identidad o salvación.

A partir de los versos del poema, la autora Kukulis (2004, p. 103) nos lleva a reflexionar sobre lo que escribió en el primer párrafo de su artículo titulado *Literatura y humanización. Palabra sapiencial y palabra poética: vías de humanización mapuche* "[...] la invitación es a reconocer, en dichas palabras, una visión necesaria para el mundo actual tan racional y sujeto a toda suerte de condicionamientos culturales y mentales".

Delante de esa reflexión, creemos que las palabras que construyen las estrofas del poema presentan al yo lírico una visión necesaria de la realidad, tal como la plantea Kukulis (2004): el ser trabajador y su lucha por el ser más para sí y para los otros en un mundo capitalista.

En su poema, Drummond nos presenta escenas y conflictos cotidianos. Vale decir que el poema lo escribió en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y, más específicamente, en el contexto social brasileño, durante el gobierno dictatorial de Getúlio Vargas entre 1937 y 1945. Ambos períodos de muchos conflictos, incertidumbres y revueltas sociales y políticas. Los versos de la poesía son entonados como cuestionamientos a José, figura ficticia que, de manera proposital, fue elegida para representar a los varios Josés inmersos en el mismo contexto histórico y sociocultural que enfrentaba Brasil en el momento en que el poema fue escrito.

Según Silva (2019, p. 63), ⁵"Las interrogaciones hechas en el poema, apuntan a algo no dicho y marcan un lugar de silencio,

⁵ "As interrogações feitas no poema, apontam para algo não dito e marcam um lugar de silêncio, próprio de alguém que não possui respostas, e tampouco consegue simbolizar suas próprias indagações e inquietudes" (Silva, 2019, p.63).

propio de alguien que no tiene respuestas, y tampoco logra simbolizar sus propias indagaciones e inquietudes." De esta manera, buscamos a través de la propuesta de tratamiento didáctico del texto literario aquí pretendido partir de la lectura del poema de Drummond por creer que la temática de los conflictos internos, las incertidumbres de un futuro y la búsqueda de una reafirmación del Yo *estar* en el mundo y *con* el mundo, traída por el poeta, esté interconectada al proceso de formación humana integral, emancipación del ser y en la búsqueda por el alineamiento social, histórico y cultural predicado por la sociedad capitalista, de *seres para sí* (Freire, 2024).

Pero sí, de una búsqueda por una conciencia de ser seres para otros y no más sumergidos en una realidad dada como determinada, sino seres que emergen socialmente en busca de una sociedad igualitaria permeados, ahora, por individuos que se afirman socialmente y comprometidos con su forma real de ser y estar en el mundo actúan basados en la acción propuesta del verbo *esperançar* (tener esperanzas), aprehendida por Paulo Freire, que está lejos de ser esperar con los brazos cruzados que algo suceda, pero ir en busca de lo que se considera en el momento como cierto.

Cuando nos proponemos trabajar la lectura literaria relacionando los dos poemas, partimos de una línea metodológica intercultural de temáticas en las que percibimos la proximidad del ser y del estar en el mundo del yo lírico en ambos poemas. Así, después de contextualizar el momento de la escritura de la poesía de Drummond, pretendemos, en el párrafo siguiente, hacer lo mismo con el poema de Neruda.

Según Heloísa Iaconis (2023),

En manos del maestro de origen hispano-americano, el empleo del idioma extranjero traza un paralelo con la extrañeza del transeúnte cansado [...]. En una esfera capitalista (denotada en el poema por el plural de lugares y productos), el sujeto se siente harto de la ciudad y de sí mismo. Él, como el título (hecho en la lengua del capital), extraño (Iaconis, 2023).

Este análisis, realizado por Iaconis (2023), va al encuentro de lo que pretendemos desde la elección de los poemas: trabajar en las propuestas de clase mediante la lectura literaria. Al igual que la autora, el distanciamiento del personaje respecto de sí mismo (en su interior) y del mundo a su alrededor se percibe en el título de la poesía, ya que fue escrito en un idioma distinto de su lengua materna; se nota, por lo tanto, un distanciamiento identitario exteriorizado a través de la lengua.

Por lo tanto, en nuestro caso, como hemos tratado sobre la formación integral del ser humano, la emancipación humana, el desvelamiento de la realidad sociocultural e histórica en que se encuentran alumnos y profesores, estos progresistas en sus prácticas pedagógicas, y la transformación a partir de una mirada reflexiva y crítica del lugar que se encuentran más allá de las paredes de la escuela, la temática social y el enfrentamiento de la realidad traída por el Yo lírico de los poemas de Drummond y de Pablo Neruda, fue lo que nos llevó a elegirlos para una propuesta didáctica de lectura literaria a ser tratada en las clases de secundaria de la modalidad de Educación Profesional en el que el trabajo se concibe como principio educativo y formador de sujetos críticos y emancipados.

Propuestas didácticas con el trabajo de lectura literaria de las poesías *e agora, José?*, de Carlos Drummond de Andrade y *Walking Around*, de Pablo Neruda

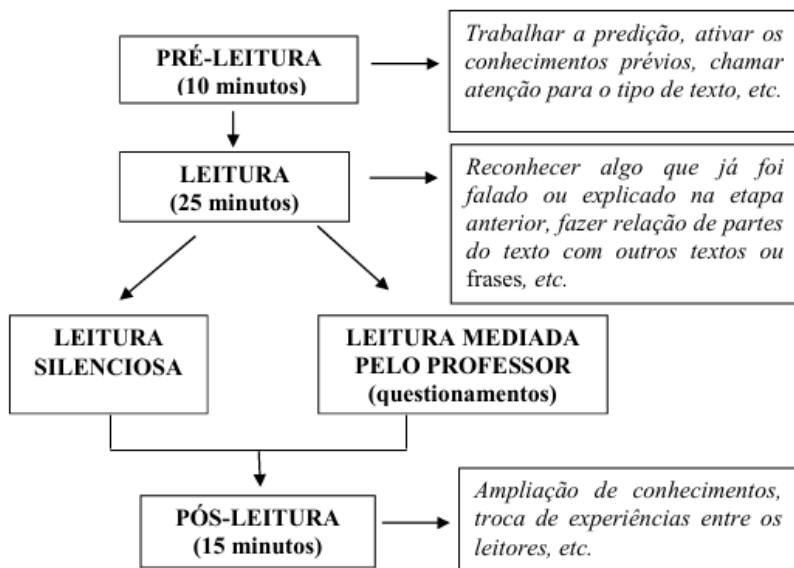
Consonante Silva (2016), el trabajo con la lectura en el aula puede ser estructurado por etapas, las cuales organizamos en prelectura, lectura y postlectura. En cada etapa, el texto literario es explotado por alumnos y profesores de diversas formas. Así, en la etapa de prelectura ocurre la conexión entre el texto literario y los alumnos; en esta etapa surgen las inferencias y las hipótesis sobre la temática del texto, los personajes, los acontecimientos, entre otros aspectos. En ese momento, el profesor puede, incluso, traer información relevante sobre el autor de la obra y el contexto histórico en que fue escrita, para que los alumnos puedan relacionar su propia realidad con la del texto.

Con respecto a la etapa de lectura, como la práctica de lectura propiamente dicha, la autora divide esta etapa en lectura silenciosa y en grupo. Es en esa etapa cuando los alumnos y el profesor entran en contacto con la escritura del texto, su estructura y su vocabulario, y es el momento en que las hipótesis planteadas en la etapa anterior son confirmadas o no por los alumnos.

Por último, en la etapa de postlectura, el profesor puede promover un debate con los alumnos sobre lo leído en el texto, mediado por preguntas orientadoras. Además, el profesor puede utilizar recursos audiovisuales, como canciones y películas, para enriquecer la lectura y el debate en grupo, así como proponer actividades de producción textual, como la creación de una poesía, la reescritura de una parte de la historia leída, entre otras.

La figura de abajo fue extraída de la tesis de Silva (2016), la cual nos presenta de manera estructurada la organización de las etapas de lectura y el tiempo pensado para cada una de ellas y lo que se puede trabajar en cada una. Claro que el profesor es libre para planear las etapas y el tiempo de acuerdo con su realidad y la identidad de sus estudiantes.

Figura 01 - Esboço da estrutura das aulas de leitura



Fuente: (Silva, 2016, p.105).

Antes de iniciar la elaboración de la siguiente propuesta didáctica, es importante decir que nuestro propósito de trabajo con las dos poesías partió principalmente de relacionar bajo una perspectiva intercultural, el sujeto en el mundo y sus conflictos internos y externos, especialmente el sujeto trabajador y su mirada

en la conceptualización/concepción del trabajo el cual posibilita o no un proceso significativo y educativo.

El tratamiento didáctico de los dos textos literarios buscó relacionarlos, como ya se ha explicado en el párrafo anterior, en una perspectiva intercultural, pero no orientada a la práctica de la literatura comparada. Sin embargo, según Afrânio Coutinho (1983, p. 154), "[...] podemos decir que el comparatismo es el estudio de la literatura en ámbito internacional, situándonos más allá de las fronteras nacionales". Por lo tanto, al seleccionar las dos poesías de autores de nacionalidades y situaciones de construcción sociocultural e histórica distintas, lanzamos nuestra mirada hacia el sesgo, como señala el autor, de ir más allá de las fronteras.

Propuesta didáctico-metodológica de trabajo con los poemas *E agora, José?* de Drummond y *Walking around*, de Pablo Neruda

Objetivos:

* Relacionar la temática de las poesías *E agora, José?* de Carlos Drummond y *Walking around*, de Pablo Neruda al concepto de formación humana integral y el trabajo como principio educativo;

* Percibir a través de los dos yo líricos de los poemas el conflicto del hombre en el mundo haciendo relación con el momento histórico y sociocultural en que los textos fueron escritos;

* Desarrollar las competencias lectoras y de lectura-literaria a lo largo de las etapas de lectura y de las actividades propuestas.

Nivel:

Tercer año de la enseñanza media integrada a la educación profesional.

Tiempo:

Dos clases de 45 minutos.

JOSÉ

(Carlos Drummond)

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, Você?
Você que é sem nome,
que zomba dos outros,
Você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,

o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio, - e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;

quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse,
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja do galope,
você marcha, José!
José, para onde?

WALKING AROUND

(Pablo Neruda)

Sucede que me canso de ser hombre.
Sucede que entro en las sastrerías y en los cines
marchito, impenetrable, como un cisne de fieltro
navegando en un agua de origen y ceniza.

El olor de las peluquerías me hace llorar a gritos.
Sólo quiero un descanso de piedras o de lana,
sólo quiero no ver establecimientos ni jardines,
ni mercaderías, ni anteojos, ni ascensores.

Sucede que me canso de mis pies y mis uñas
y mi pelo y mi sombra.
Sucede que me canso de ser hombre.

Sin embargo sería delicioso
asustar a un notario con un lirio cortado
o dar muerte a una monja con un golpe de oreja.
Sería bello
ir por las calles con un cuchillo verde
y dando gritos hasta morir de frío.

No quiero seguir siendo raíz en las tinieblas,
vacilante, extendido, tiritando de sueño,
hacia abajo, en las tripas mojadas de la tierra,
absorbiendo y pensando, comiendo cada día.

No quiero para mí tantas desgracias.
No quiero continuar de raíz y de tumba,
de subterráneo solo, de bodega con muertos,
aterido, muriéndome de pena.

Por eso el día lunes arde como el petróleo
cuando me ve llegar con mi cara de cárcel,
y aúlla en su transcurso como una rueda herida,
y da pasos de sangre caliente hacia la noche.

Y me empuja a ciertos rincones, a ciertas casas húmedas,
a hospitales donde los huesos salen por la ventana,
a ciertas zapaterías con olor a vinagre,
a calles espantosas como grietas.

Hay pájaros de color de azufre y horribles intestinos
colgando de las puertas de las casas que odio,
hay dentaduras olvidadas en una cafetera,
hay espejos
que debieran haber llorado de vergüenza y espanto,
hay paraguas en todas partes, y venenos, y ombligos.

Prelectura:

Como una forma de realizar hipótesis sobre lo que será leído, este primer momento se inicia con la lectura del título de las poesías; se les pedirá a los alumnos que reflexionen sobre cuál podría ser el mensaje de las poesías y, a lo largo de las intervenciones de los alumnos, el docente podrá ir anotando en la pizarra para que en la etapa de post-lectura pueda verificar si las hipótesis planteadas coincidieron con la temática de los poemas. En este momento, el profesor también puede presentar los autores de la poesía y el momento socio histórico y cultural que fueron escritas presentando a los alumnos una pequeña biografía o un ensayo que aborda sobre los análisis literarios de los textos. En la etapa de pre-lectura, el profesor podrá instigar a los alumnos con la siguiente pregunta, ¿Cómo el título de la poesía se relacionaría al contexto laboral del sujeto trabajador? ¿Qué significa la tarea laboral en la formación que tendrán, o sea, qué significa el trabajo para ellos? (20 minutos)

Lectura:

Para la lectura de la poesía, el(la) profesor(a) podría realizar una rueda de lectura de forma colectiva, es decir, junto a los alumnos, y, a lo largo de la lectura, ir generando discusiones y rechazando o confirmando las hipótesis planteadas en la etapa de lectura anterior. (25 minutos)

Postlectura:

El profesor podrá sugerir que los alumnos en pequeños grupos busquen artículos, noticias, videos que hablen sobre la condición laboral actual del área de actuación de los alumnos con

las siguientes palabras clave, desafíos, desempleo, calificaciones, salud mental y, Después de las investigaciones, intenten relacionar lo que se leyó en las poesías a las investigaciones realizadas y, al final, compartan con la clase las relaciones encontradas. (45 minutos)

Consideraciones finales

Este artículo pretendió iniciar una reflexión sobre la relación que existe entre el proceso de formación humana integral de los alumnos ubicados en el contexto de educación profesional, en busca de su emancipación y humanización, y la lectura de textos literarios, más precisamente una aproximación al género literario lírico. Además, se buscó comprender la importancia del proceso de selección y posteriormente el tratamiento didáctico de los textos literarios en el proceso de formación de los alumnos lectores, principalmente, cuando se piensa en el contexto de la educación profesional. Por lo tanto, la propuesta de trabajo, presentada en el tópico tres, de lectura de la poesía *E agora, José?* de Drummond y *Walking around*, de Pablo Neruda, ha pretendido contribuir a esta formación, ya que, como se abordó en los temas anteriores, este proceso de formación tanto de la competencia lectora-literaria como de formación humana integral es continuo e inacabado.

Referencias

ACQUARONI, Rosana. **Las palabras que no se lleva el viento:** literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COUTINHO, Karyne. **Por uma didática da improvisação**. Brasília: 2018.

COUTINHO, Afrânio. **O processo da descolonização literária**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

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

IACONIS, Heloísa. **Político, poético e físico**: a angústia em movimento como tecido literário do poema "Walking around", de Pablo Neruda. Úrsula, 2023. Disponível em: <https://revistaursula.com.br/cultura/politico-poetico-e-fisico-a-angustia-em-movimento-como-tecido-literario-do-poema-walking-around-de-pablo-neruda/> . Acesso em: 25 de abr. de 2025.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática S.A., 1993.

MACHADO, Ana; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011.

MENDOZA, Antônio Fillola. **El proceso lector**: La interacción entre competencias y experiencias lectoras. Universidad de Barcelona, 2002.

PINEDA, María; GUTIÉRREZ, Emilio. **Educar para la emancipación**. Hacia una praxis crítica del sur. Bogotá: Clacso, Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SILVA, G, M. **Literatura, leitura e escola**: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino

médio de uma escola pública. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Junia Paula Saraiva. "E agora José?" Angústia criadora na poética de Carlos Drummond de Andrade. Minas Gerais: **Cadernos CESPUC**, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2019.

TZVETAN, Todorov. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



POSFÁCIO

Breves notas ontológicas sobre trabalho,
língua e literatura

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

b

A

Posfácio

Breves notas ontológicas sobre trabalho, língua e literatura

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. [...] porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (Engels, 2004, p. 1).

[...] detrás de las palabras late un corazón, una cultura y a través de ellas manifestamos quienes somos (Henrique, 2006, p.78).

Se trata de pensar a literatura como força humanizadora. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem (Candido, 2012, p. 82).

Ao ler os textos deste livro e conhecendo os princípios da educação profissional, que se pauta pela formação humana integral e tem o trabalho em sentido ontológico como um de seus princípios basilares, duas perguntas me vieram à mente: a) como relacionar trabalho, língua e literatura com a formação humana integral? b) que traços unem esses elementos? Essas questões me levaram a pensar o tema a partir de uma perspectiva ontológica, como categorias fundantes do ser social e fundamentos constitutivos do ser humano e da formação humana. Em síntese, procuraremos deixar umas breves notas que buscam responder à seguinte pergunta: o trabalho, a língua e a literatura são constitutivos do ser humano?

O trabalho é uma atividade especificamente humana, pois só o ser humano atua voluntariamente para produzir seu meio de vida, os homens adaptam a natureza a si, atuando sobre ela e transformando-a, ou seja, os homens ajustam a natureza a suas necessidades.

Convém lembrar que a ação do animal sobre a natureza não se configura como trabalho, "pois não gera uma realidade qualitativamente nova como um processo capaz de gestar a *démarche* histórica, uma vez que estão circunscritas ao aspecto biológico" (Gonçalves; Maia Filho; Lopes Júnior, 2019, p. 932). Em contrapartida, o ser humano vai qualitativamente se afastando das barreiras naturais com o progressivo fortalecimento das leis sociais, despojando-se, dessa forma, cada vez mais de suas determinações biológicas.

Nesse sentido, Gonçalves, Maia Filho e Lopes Júnior (2019) lembram que Marx e Engels,

atribuem lugar central ao trabalho, por verem neste complexo social o processo de humanização do homem, cuja configuração ocorre na contínua relação entre homem e natureza, na qual este a modifica, adaptando-a as suas necessidades e criando incessantemente o novo (Gonçalves; Maia Filho; Lopes Júnior, 2019, p. 930).

Argumentando, Gonçalves, Maia Filho e Lopes Júnior (2019) afirmam que o objeto é criado pelo homem e, em contrapartida, esse objeto se transforma em estímulos que o auxiliarão no domínio de sua própria conduta. Ou seja, o homem passa a determinar a sua forma de ação em função dos meios artificialmente criados por ele,

quer em um aspecto material, quer espiritual (Gonçalves; Maia Filho; Lopes Júnior, 2019, p.942-943).

Essa produção, no entanto, é uma atividade coletiva, de modo que o ser humano, nesse processo, entra em uma relação não só com a natureza, mas também com outros membros da sociedade. "Em suma, o trabalho é, portanto, mediatizado desde sua origem, tanto pelo instrumento que produz, como pela sociedade na qual está inserido de uma maneira mais geral" (Gonçalves; Maia Filho; Lopes Júnior, 2019, p. 937).

Assim,

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (Saviani, 2007, p. 154).

Partindo da premissa de que a essência humana é o trabalho, pode-se concluir que o ser biológico que nasce precisa humanizar-se no processo de mediação com a natureza e na relação com os demais seres humanos. O ser biológico que nasce precisa aprender a ser homem/mulher.

Existe uma concepção de língua que a toma como mero instrumento de comunicação. Mas essa concepção não diz tudo, porque, ao usar a linguagem, atuamos sobre o mundo, nos relacionamos com os demais seres humanos e, acima de tudo, a linguagem atua sobre nós. Talvez por isso, Geraldi (1991) afirme que há ações da linguagem, pela linguagem e com a linguagem. Em

outras palavras, o homem trabalha a linguagem e trabalha com a linguagem ao mesmo tempo que a linguagem atua sobre ele constituindo-o enquanto Ser Humano.

Portanto, podemos ampliar esse conceito e afirmar que a língua é elemento social, cultural e histórico constituinte do ser humano e instrumento de construção da identidade e da percepção de mundo, que contém a experiência dos povos, carrega a memória da humanidade. Dessa forma, ao aprendê-la e apreendê-la, estamos também aprendendo, apreendendo e compreendendo a cultura de um povo. Dito de outra maneira, aprender uma língua é, ao mesmo tempo, internalizar uma forma de ver o mundo, é apreender representações de mundo, que vão construir e constituir o sujeito e sua identidade. Nas palavras de Casanova (1998), a aprendizagem de uma língua define o modo como nossos olhos veem. Somos seres de palavras (e de silêncios, mas isso fica para outra discussão!), atuamos no mundo com a linguagem, criação humana que, ao mesmo tempo, nos constitui como seres humanos, como sujeitos que atuam no mundo pelo seu trabalho com a língua.

Geraldi (1991) afirma que há ações sobre a linguagem, que ocorrem entre o estabilizado historicamente na língua e o novo do discurso produzido individual e socialmente pelos falantes. Essa ação sobre a linguagem, embora ocorra em nosso cotidiano, tem sua expressão maior na literatura, e é responsável pelo "desplazamiento del sistema de referencias, por las formas inéditas de decir el mundo, por las metáforas, las metonimias, es el lugar de producción de lo novedoso, pues rompe o cambia lo establecido, desplazando o alterando sentidos" (Henrique, 2006, p.86).

A produção e fruição da literatura nascem a partir da necessidade de fantasia e ficção, que é restrita ao ser humano (nenhum outro animal biológico produz ou frui literatura!) e intrínseca ao sujeito, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares, seja individualmente, seja como participante de um grupo (Candido, 2012).

Lembra ainda o crítico literário que a fantasia nunca é pura, sempre se refere a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc. Nessa perspectiva, a literatura é trabalho humano sobre o material que a realidade apresenta, e, assim, o ser humano atuando sobre a natureza externa, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza, humaniza-se.

Talvez por isso, Candido (2012) afirme que as obras que lemos influenciam nossa personalidade, atuam tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. Mas o fazem de uma maneira diferente, *formam* de uma maneira diferente. A literatura impacta como a própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. Portanto, há uma imbricação profunda entre literatura, formação e humanização. Nas palavras no próprio autor, a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2012, p. 85).

Se pensarmos em uma educação profissional que se fundamente em princípios que integrem a formação humana e a formação para o mundo do trabalho, na perspectiva da omnilateralidade e da autonomia do sujeito, não se pode esquecer

o papel que as artes podem exercer nesse sentido. Por isso, concordamos com Escolástico e Wiedemann (2025) quando lembram que Antonio Candido (2012), em uma abordagem marxista, aponta o papel da literatura na formação humanizadora e de crítica social.

Nesse sentido, Henrique, Pereira, Cavalcante e Silveira (2014, p. 96) mostram que a literatura em si, "não tem uma função definida, existe pela necessidade humana de projetar a si mesmo e as suas experiências através da linguagem. Mas, ao mesmo tempo, ela pode ser usada com um sem-número de objetivos". Entre eles, com base em Eco (2003), as autoras apontam:

1. a literatura exercita a língua, como patrimônio coletivo;
2. a literatura contribui para criar a identidade da comunidade;
3. a leitura da literatura leva a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação;
4. a literatura nos fornece um modelo imaginário de verdade;
5. a literatura testa o sentido de realidade do leitor;

Aristóteles, para quem a literatura é uma imitação ou representação da realidade mediante as palavras, nos apresentou três funções para a literatura: a cognitiva, que se refere à informação; a estética, que se relaciona ao belo; e a catártica, que se liga à liberação de emoções. Ao longo da história e dos movimentos literários, outras funções foram sendo elencadas, tais como a função político-social, cujo objetivo é realizar críticas sociopolíticas, desvelar a realidade, promover a apreensão das contradições como constituidoras do social, das ciências e da realidade; e a função lúdica, que se relaciona com o deleite e a diversão.

Candido (2012) acrescenta que

um grande número de mitos, lendas e contos são etiológicos, isto é, são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade. Por isso, há uma relação curiosa entre a imaginação explicativa, que é a do cientista, e a imaginação fantástica, ou ficcional, ou poética, que é a do artista e do escritor (Candido, 1999, p. 3).

Para além das funções das artes e, conseqüentemente da literatura, para a sociedade e o ser humano, elas fazem parte constitutiva de *ser humano*. Quando se tenta entrelaçar literatura e educação profissional numa perspectiva humanizadora, emancipadora e omnilateral, não se trata de pensar em funções para a literatura (estética, catártica, político-social, cognitiva, lúdica), mas de pensá-la como uma arte que ajuda a formar o ser humano. Seria pensar a arte e, em nossa discussão, especificamente, a literatura, como um dos princípios da formação humana ou, em outras palavras, reconhecer "sua contribuição no sentido ontológico para a formação omnilateral do ser humano" (Escolástico; Wiedemann, 2025, p. 4). Trata-se de pensar a literatura como força humanizadora. Como algo que exprime o homem e depois atua na sua própria formação (Candido, 2012).

O trabalho, em sua perspectiva ontológica, "promove uma progressiva diferenciação na vida social, gestando uma multiplicidade de complexos heterogêneos, os quais podem ser considerados os responsáveis pela criação do homem enquanto um ser social (Gonçalves; Maia Filho; Lopes Júnior, 2019, p. 932)". O trabalho do ser humano sobre/com a língua/linguagem lhe permite, de um lado, atuar socialmente e, de outro, constituir sua identidade como ser humano partícipe de um grupo. Além disso, ao

trabalhar literariamente a linguagem, o sujeito constrói o novo, exprime-se, desvela a realidade e se constitui como ser humano, ou seja, tanto no que resulta de seu trabalho com a natureza quanto com a língua/linguagem ou com a literatura, ele se apropria daquilo que ele mesmo criou e se humaniza.

Assim, o trabalho, em uma primeira ordem de mediação, constitui o ser humano que, em uma segunda ordem de mediação, com seu trabalho, cria a língua/linguagem e, numa terceira ordem de mediação, sobre um trabalho já produzido (a linguagem), produz literatura. Em última instância, é por meio do trabalho que os sujeitos se relacionam com o mundo, consigo mesmos e com os demais.

Referências

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012, p. 81-90. DOI: 10.20396/remate.voi0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 9 mar. 2026.

CASANOVA, Olga. **Ética del silencio**. Madrid: Alauda-Anaya, 1998.

ECO, Umberto. **Ensaio sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 23 fev. 2026.

ESCOLÁSTICO, Sérgio Augusto; WIEDEMANN, Samuel Carlos. Estado do Conhecimento das pesquisas sobre o ensino de literatura na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 2, n. 25,

p. e16597, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16597. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16597>. Acesso em: 23 fev. 2026.

GERALDI, Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MAIA FILHO, Osterne Nonato; LOPES JÚNIOR Antonio Dário. O sentido ontológico do trabalho e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: considerações preliminares. **Educação e Filosofia** v.33, n.68, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/46626/38058>. Acesso em: 06 mar.2026.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **Silencio, lenguaje y el sujeto de la educación**: un estudio sobre la experiencia del uso del lenguaje y del silencio. 2006. 271p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Complutense de Madri, Madri, 2006.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; PEREIRA, Francisca Elisa de Lima; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; SILVEIRA, Marília Gonçalves Borges. **O que quer, o que pode esta língua**: perspectivas para o ensino da língua portuguesa. Natal: IFRN Editora, 2014. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/899>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 12, 152-165. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 fev.2026.

Currículo dos autores

Alyne Gabriela Bernardino Xavier

Graduada em letras português e inglês pela universidade UniCesumar e em Letras Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e pós-graduada em língua portuguesa e literatura no contexto educacional. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) pelo IFRN, a linha de pesquisa a qual está vinculada é a de formação docente e práticas pedagógicas para a educação profissional e atua na área da educação investigando a formação inicial de docentes de língua espanhola para a educação profissional a partir das análises dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de graduação em Letras Espanhol e Português-Espanhol dos IFs.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3018-9513>

Ana Lúcia Sarmento Henrique

Aposentada pelo IFRN, com doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madrid (2006), mestrado em Letras (1996), graduação em Letras, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1983). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), membro do Núcleo de Pesquisa em Educação (IFRN), membro afiliado à ANPED, desde 2008 e do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação. Coordenadora do GT 18 da ANPED (educação de Jovens e adultos), no período de 2021-2023, e Coordenadora do PPGEP/IFRN, no período de 2021-2023. Editora da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela PUC-SP e em Educação pela USP. Professor Titular de Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em

Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ. Foi coordenador adjunto de Língua Espanhola do PNLD Ensino Médio (Editais 2018 e 2025, Ministério de Educação) Desenvolve estudos em Linguística Aplicada com foco em espanhol para fins específicos, pesquisa narrativa, formação de professores e ensino de espanhol nos Institutos Federais. E-mail: afjrespanhol@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2161-4517>

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Doutor em Filologia. Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri – Espanha com período de Cotutela Internacional no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e desde 2010 é professor efetivo de Língua Espanhola na mesma instituição. Ministra aulas nos cursos técnicos em Guia de Turismo e Eventos no Campus Natal-Cidade Alta, além de ministrar disciplinas na graduação: Produção Cultural, Gestão Desportiva do Lazer e Letras-Espanhol. Atua como professor e orientador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Profissional do IFRN. Atualmente é coordenador e professor do Curso de Português Brasileiro para Estrangeiros do Campus EaD do IFRN. Tem experiência em Sociolinguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: variação linguística e ensino; interculturalidade e espanhol para fins específicos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4208-812X>

Carlos Hernán López Ruiz

Carlos Hernán López Ruiz. Comunicador Social. Mestre em Educação e com estudos doutorais em Educação. Escritor. Professor universitário na UPN nas áreas de habilidades comunicativas e convivência escolar. Atua também na área de geragogia por meio do teatro. Participa de programas de rádio e séries web. Integra a equipe do Centro de Inovação e Desenvolvimento Educacional e Tecnológico – Cinndet — da UPN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4043-8325>

Cleber Luiz de Sousa Lima

Graduado em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa (UERN), Licenciado em Pedagogia (UFRN), Especialista em Leitura e Produção de Textos (UFRN), Especialista em Supervisão Educacional (UFRN), Mestre em Letras (UERN) e atualmente Doutorando em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP (IFRN). Professor Efetivo da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Ministra o componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Atua na área da Educação com foco no ensino de Língua Portuguesa (leitura e produção textual) e Formação Docente. Suas pesquisas concentram-se nas relações entre linguagem, ensino de língua, diversidade, formação docente e a formação humana integral.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9501-9482>

Damião Paulo da Silva Filho

Graduado em Letras-Espanhol e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Desenvolveu trabalhos que abordam o ensino de línguas e formação de professores. É professor de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, Campus Caicó. Atua em apoio a gestão no cargo de assessor de internacionalização.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4554-304X>

Edilson Silva Liévano

Professor efetivo na Universidade Pedagógica Nacional. Licenciado em Filosofia e Letras (Universidad de La Salle), Mestre em Literatura Hispano-Americana (Instituto Caro y Cuervo) e Doutor em Cultura e Educação na América Latina (Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Arcis-Elap). Autor dos romances Risa (2009, 2025) e Besando la Tierra (2025), e do livro de pesquisa Escribir el (un) sentido (2025). E-mail: esilva@pedagogica.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8145-0297>

Edson Raimundo da Silva

Graduado em Letras e pós-graduado em Psicopedagogia. Atualmente, é mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Atua na área da educação, com ênfase em leitura, produção textual e formação docente. Suas

pesquisas concentram-se nas relações entre linguagem, trabalho e formação humana integral.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5624-239X>

Eliana Garzón Duarte

Docente associada à Faculdade de Ciências e Educação da Universidad Distrital Francisco José de Caldas, na Colômbia. Doutora em Linguística pela Universidade de Szeged (Hungria). Mestre em Ensino de Línguas pela Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada em Línguas pela Universidad Industrial de Santander. Membro do grupo de pesquisa Estudos do Discurso da Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Seus interesses de pesquisa concentram-se na construção de identidade, educação linguística, direitos linguísticos, diversidade linguística e justiça social.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5920-1550>

Elias Vinicius de Sousa Mata

Doutorando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre pelo mesmo programa, especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus São Gonçalo do Amarante e graduado com láurea em Letras – Língua Espanhola e Literaturas pela UFRN (2021). Membro dos grupos de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN) e Linguagem e Processos Cognitivos (UFRN). É professor substituto de língua espanhola do IFRN – Campus Ceará-Mirim e da UFRN – Campus Natal. Seus interesses de pesquisa concentram-se na integração de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e aprendizagem de espanhol.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6640-7063>

Evandislau da Silva Moura

Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Católica de Pernambuco (2005), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola - UFPE (2007) e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB (2023). Atualmente é professor do Instituto Federal da Paraíba - IFPB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos

seguintes temas: educação, educação de jovens e adultos; linguística, cultura.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2151-6485>

Felipe Morais de Melo

Licenciado em Letras - Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas (2008) pela Universidade Potiguar (UnP) e em Letras - Língua Portuguesa (2009) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN na área de Linguística Aplicada (2012) e doutor pelo mesmo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, com período sanduíche de 1 ano na Universidad Autónoma de Querétaro (México) fomentado pelo programa PDSE da CAPES. Professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Suas pesquisas têm se voltado especialmente para as questões da linguagem relacionadas à variação e à mudança, com destaque para estudos sobre tradições discursivas, constituição de corpora, escrita e história das ideias linguísticas. Desde 2024, tem se dedicado também ao estudo das políticas linguísticas. Atualmente (2025-) é Assessor de Políticas Linguísticas da Diretoria Sistêmica de Internacionalização da Reitoria do IFRN.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1881-6262>

Girlene Marques Formiga

Licenciada, Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Direito pela UFPB. Professora titular do Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus João Pessoa), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e na Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. É líder do grupo de pesquisa CNPq Leitura, Literatura, Ensino e Processos Formativos (LLEF). Realiza pesquisas na área de Ensino e de Literatura, com ênfase em Educação Profissional e Tecnológica e ensino de literatura. As produções também compreendem os seguintes temas: educação literária, formação de leitores, formação de professores e leitura literária.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4988-7699>

Girlene Moreira da Silva

Professora efetiva de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 2010, atuando nos Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e Ensino Médio Integrado do Campus Natal Central e Português Brasileiro para estrangeiros pelo Campus Zona Leste. Possui graduação em Letras - Português e Espanhol (2008), mestrado em Linguística Aplicada (2011) e doutorado em Linguística Aplicada (2016) pela Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência e interesse em pesquisas na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, crenças, ensino de espanhol como língua estrangeira, ensino de leitura e tratamento didático do texto literário no ensino de línguas estrangeiras. Atualmente é vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens - NUPEL e atua como assessora de parcerias internacionais na Diretoria Sistêmica de Internacionalização (DINT) do IFRN.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2936-1753>

Hayanny Dymara Borges de Melo

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde atua também como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES desde 2025. Possui licenciatura em Espanhol (2014) e especialização em Tecnologias Aplicadas à Educação (2023), ambos pelo IFRN. Atuou como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN-2016 a 2017 e 2024 a 2025) e no IFRN (2018 a 2020), além de experiência no ensino de Espanhol para fins específicos no Senac/RN e no ensino de on-line na escola de Idiomas Vamos a Hablar Español (atual) onde atua como professora e gestora docente. Desenvolve pesquisas nas áreas de Tecnologias Educacionais aplicadas ao ensino, Linguística Aplicada, Variação Linguística, Línguas com fins específicos: com ênfase em Currículo e práxis pedagógica.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5643-4098>

Ilane Ferreira Cavalcante

Pós-doutora pela Universidade de Évora (PT). É doutora em Educação (2002), mestra em Estudos da Linguagem (1996) e Graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas (1991), todos na Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP). Lidera o grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GP MEL) desde 2011 e é membro de outros grupos de pesquisa como o Observatório da Diversidade, ambos no IFRN. Publicou as pesquisas O romance da Besta Fubana :festa, utopia e revolução no interior do Nordeste (2008) e Mulheres e Letras (2011) e os livros de poemas Vestígios (2009) e Paisagens impróprias (2025).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1783-9879>

Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas e Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRN na área de Literatura Comparada, atualmente é Professora do IFRN - Campus Natal-Central, onde atua na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Coordena o Núcleo de Arte (Nuarte) e lidera o Núcleo de Pesquisa em Linguagens, Literatura e Mídias (NUPELLM). Possui experiência na área de Letras e Educação, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Escritora de poesia e contos. Colunista fixa do Potiguar Notícias.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8869-9033>

Erika Bezerra Cruz de Macedo

Doutora em Estudos da Linguagem, na área de Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde também se graduou em Letras – Português e Inglês. É Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição na qual atua desde 2006, com experiência na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Atualmente está lotada no Campus Natal-Zona Leste, onde leciona, especialmente, na Especialização em Literatura e Ensino. Desenvolve atividades de docência, pesquisa e formação de professores na área de Letras e Educação, com ênfase em gêneros discursivos, teoria e crítica literária, poética, memória e sociedade, estudos culturais e letramento literário.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8693-0748>

Luana Augusta de Araújo

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Tradução pela Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE) e em Língua Inglesa pela Universidade Veiga de Almeida (UVA-RJ). Licenciada em Letras - Português e Inglês. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da disciplina de Língua Inglesa do Colégio Militar de Manaus desde 2014, e cedida ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 2023. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso - LADI (UFAM), do Grupo Interdisciplinar em Educação, Tecnologia e Sustentabilidade - GIETS (IFRN) e do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino e Tecnologias Educacionais - LenTEdu (UFRN). Autora da coleção *Anytime! Always Ready for Education* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2024-2027) para o Ensino Fundamental Anos Finais. Desde 2024 é estudante do Doutorado em Inovação em Tecnologias Educacionais, do Instituto Metrópole Digital, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8925-3095>

Luanna Melo Alves

Graduada em Letras e Artes com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Leitura e Produção Textual (UERN). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UFERSA/IFRN/UERN). Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade de Coimbra - UC / Portugal). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN desde 2008. Atuou também, como professora formadora da Universidade Aberta do Brasil UAB e na elaboração de Material didático da rede e-TEC Brasil na modalidade à distância pelo IFRN.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7082-3106>

Margarita Isabel Asensio-Pastor

Possui doutorado em Ciências Humanas e Sociais, graduação em Filologia Hispânica e Filologia Árabe, e mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e Estudos Árabes e Hebraicos. Atualmente, é professora titular do Departamento de Didática da Língua e Literatura da Universidade de Almería. Possui vasta experiência internacional docente, tendo lecionado na Universidade da Jordânia, no Instituto Cervantes (Amã e Alexandria) e em duas seções de espanhol em Turim, Itália. Atualmente, participa de diversos projetos de pesquisa (PID2024-155318NB-C32 EDUHISDEM e MUJER-PI-11-7-ID25 SEMILLA). Suas pesquisas concentram-se na interseção entre filologia, educação e realidade social, com ênfase

particular em Didática da Língua e Literatura, tradição oral e análise crítica do discurso relacionada a populações migrantes e refugiadas.
E-mail: masensiop@ual.es
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3182-2501>

Maria Carolina Xavier da Costa

Doutora em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/PPGEP). Realizou período sanduiche na Universidade de Buenos Aires, Argentina, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestre em Educação Profissional pelo IFRN (2022). Especialista em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade pelo IFRN (Campus Canguaretama). Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é membro do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3863-6683>

Maria Jorge Ferro

Formação em Psicologia pela Universidade de Coimbra, com grau de doutoramento na especialidade de Aconselhamento (2010) e mestrado em Psicologia da Educação (2001). Licenciatura pré-Bolonha em Psicologia Pedagógica (1993). Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Docente do Ensino Superior desde 1994 (inicialmente na Universidade Católica Portuguesa e desde 1998 na Universidade de Coimbra). Tem colaborado no Programa de Doutoramento em Arte Contemporânea do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra desde 2016. É membro da Comissão de Ética da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra desde 2019.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0083-2371>

Moisés Llopi i Alarcón

Doutor em Línguas, Literaturas, Culturas e suas Aplicações pela Universitat de València (2018), Mestre em Assessoramento Linguístico e Cultura Literária (2014) e graduado em Filologia Catalã (2012) pela mesma instituição. É professor assistente do Departamento de Linguística da Universidad de Chile, onde atua na graduação, na pós-graduação e em atividades de extensão universitária. Desenvolve atividades de ensino nas áreas de espanhol como língua adicional, letramento acadêmico e teoria e

prática da tradução, além de atuar em cursos de espanhol para estrangeiros. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada e Estudos da Tradução, com interesse de pesquisa principalmente em ensino de espanhol como língua adicional, catalão como língua adicional e teoria e prática da tradução.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8585-0650>

Raquel de Araújo Serrão

Professora de Literatura Espanhola e Literaturas Hispano-americanas no curso de Letras Português/Espanhol. Possui Mestrado em Literatura e Interculturalidade e Doutorado em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Literatura Comparada, com foco em Literatura e Memória Cultural. Sua atuação acadêmica dedica-se ao estudo das literaturas de língua espanhola, com interesse especial nas relações entre literatura, memória e processos culturais, contribuindo para a formação crítica de estudantes na área de Letras e para o desenvolvimento de pesquisas no campo dos estudos literários.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9331-2286>

Rosa Elena Niola Sanmartín

Rosa Elena Niola Sanmartín é professora universitária com aproximadamente 15 anos de experiência. É licenciada em Educação, com especialização em ensino de inglês como língua estrangeira, e possui mestrado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada. Sua trajetória profissional abrange o ensino de línguas como inglês e espanhol para estrangeiros, bem como pedagogia social por meio da formação de professores. Atualmente, cursa doutorado em Educação Superior.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1879-7367>

Samuel de Carvalho Lima

Atualmente, exerce a Função Comissionada de Coordenação de Curso (FUC) na função de Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino) - coordenador local no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), curso de Mestrado e Doutorado em Ensino (2026 - atual). Também exerce o cargo de Presidente da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (ABRALITEC) (2023 - atual). Realizou Estágio de Pós-doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, na Universidade do Minho, em Portugal (2018). É

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012). É professor do IFRN, campus Mossoró (2011 - atual), e atua nos seguintes cursos: Mestrado e Doutorado em Ensino (Posensino e Renoen); Especialização em Educação e Contemporaneidade; Licenciatura em Matemática; Técnicos de Nível Médio Integrados, Educação de Jovens e Adultos e Subsequente (Informática, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Petróleo e Gás). É líder do grupo de pesquisa Ensino de Línguas e Cidadania (CNPq/IFRN), onde realiza e orienta investigações fundamentadas na metalinguística de Bakhtin.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7145-3686>

A **Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN)** é credenciada pela **Portaria nº 665/MEC, publicada no Diário Oficial da União em 22 de março de 2019**. Entre as atividades vinculadas ao ensino superior, a Faculdade oferece serviços acadêmicos da **EDITORA FAMEN** que objetiva a difusão de conhecimento por meio de e-books, livros impressos, periódicos (revista científica e jornal eletrônico), anais de eventos e repositório institucional, sendo vinculada à Diretoria de Pesquisa da Faculdade.

A **EDITORA FAMEN** é especializada em publicar conhecimentos relacionados ao campo da educação e a áreas afins por meio de plataforma on-line, como também em formato impresso. O endereço eletrônico para acessar as suas publicações e demais serviços acadêmicos é o www.editorafamen.com.br.

A **EDITORA FAMEN** realiza edição, difusão e distribuição de produções editoriais seguindo uma Política Editorial qualificada e baseada nas seguintes linhas: acadêmica, técnico-científica, produção didático-pedagógico, produção artístico-literária e cultura popular.

Formato: E-book/PDF
Tipologia: Raleway

2026 Natal/Rio Grande do Norte

Não encontrando nossos títulos na rede de livros conveniados e informados em nosso site contactar a Editora Faculdade FAMEN:

Tel: (84) 3653-6770 | Site: www.editorafamen.com.br

E-mail: editora@famen.edu.br



b

A

editora
FAMEN