



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**PARA ENTENDER O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO NO ENSINO SUPERIOR
TECNOLÓGICO: CONVERSA ENTRE A TRANSLINGUAGEM E A EDUCAÇÃO
SOCIOCOMUNITÁRIA**

SÃO CARLOS
2021



Universidade Federal de São Carlos

Lilian de Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PARA ENTENDER O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO NO ENSINO
SUPERIOR TECNOLÓGICO: CONVERSA ENTRE A TRANSLINGUAGEM E A
EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA

LILIAN DE SOUZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin

São Carlos - São Paulo - Brasil

2021

Souza, Lilian de

PARA ENTENDER O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO NO
ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: CONVERSA
ENTRE A TRANSLINGUAGEM E A EDUCAÇÃO
SOCIOCOMUNITÁRIA / Lilian de Souza -- 2021.
177f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Sandra Regina Buttros Gattolin

Banca Examinadora: Vera Lúcia Teixeira da Silva,

Severino Antônio Moreira Barbosa, Fernando Zolin Vesz,

Maria Camila Bedin

Bibliografia

1. Translinguagem. 2. Educação Sociocomunitária. 3.
Educação profissional. I. Souza, Lilian de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Lillian de Souza, realizada em 27/08/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gallolin de Paula (UFSCar)

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UERJ)

Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa (UNICAMP)

Prof. Dr. Fernando Zolin Vesz (UFMT)

Profa. Dra. Maria Camila Bedin Polli (FATEC)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Ao meu querido Anjo da Guarda.

AGRADECIMENTOS

Agraciada, agradecida e solitária, são as três palavras-chave que definem essa viagem que se chama doutorado. Foram quatro anos de pouca interação e muita transpiração, poucas conversas e muitas leituras, enfim, **solitária**, mas realizada por descortinar um mundo interior, que nem eu mesma sabia que existia. Inacreditável como me encontrei tão bem comigo mesma!

Agradecida, pelo dom da vida e por Deus permitir que eu realizasse essa viagem apoiada por tantas pessoas queridas, como meus alunos do curso de Eventos, que gentilmente participaram de forma ativa desta investigação: Mariana, Thais, Tais, Elaine, Aline, Gislaine, Maria Aparecida, Michele, Thainá e Karina. Agradeço a duas amigas que foram essenciais para a realização desta tese, a Fernanda Tonelli, que me encorajou a iniciar esta viagem e a querida professora de Inglês Mara Miranda, além de me apoiar foi uma incentivadora constante da minha escrita. Renata Calixto amiga de longa data. Muito obrigada, amigas!

O sentimento de gratidão se estende a toda equipe da FATEC Itu que permitiram a realização desta pesquisa entre os discentes e me auxiliaram em tudo que precisei, a querida diretora Juliana Verona, a coordenadora Juliana Lima, a todos os funcionários, em especial a Alessandra Chagas e a Solange Lucena que fizeram o impossível acontecer. Agradeço também ao professor Daniel Chamorro por ter me auxiliado nas aulas, para que eu pudesse realizar esse estudo.

Agraciada, por ter sido orientada pela Professora Sandra Gattolin, que com muita dedicação me orientou, estando sempre disponível e aberta ao diálogo. Ela me inspirou a não apenas chegar ao destino desta viagem, que é a obtenção do título, mas me ensinou a ser “doutora”, uma tarefa que trilhando esse caminho, pouquíssimas pessoas conseguem transmitir, como consegui minha querida orientadora Sandra!

Gratidão aos meus pais que mesmo sem títulos são os meus mestres e doutores de vida, uma vida simples, mas valorosa aos olhos de Deus e aos meus.

“Somos feitos de mudanças e de permanências. Somos e não somos os mesmos, desde a infância, pela vida inteira, o eu é vários que são um”

Severino Antônio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
------------------	----

CAPÍTULO 1: TRANSLINGUAGEM E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

1.1. Repertório linguístico	23
1.2. As línguas nomeadas dão lugar ao repertório linguístico	25
1.3. Considerações sobre a Translinguagem	28
1.4. A dinâmica das práticas translíngues.....	34
1.5. Pontos de convergência entre translinguagem e práticas translíngues.....	40

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA

2.1. Origem da educação sociocomunitária	43
2.2. O programa de pós-graduação em educação Sociocomunitária.....	51
2.3. Educação sociocomunitária: um conceito em construção.....	54
2.4. Conversa entre translinguagem e educação sociocomunitária	63

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Contexto da pesquisa: a trajetória da educação profissional no Brasil e o ensino de língua estrangeira	74
3.1.1. Educação Técnica e Tecnológica no Estado de São Paulo.....	78
3.1.2. O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (ELFE) na educação tecnológica.....	81
3.2. O entorno da geração de dados	85
3.3. Caracterização da pesquisa.....	86
3.4. A pesquisa etnografia	89
3.4.1. A etnografia nesta investigação	90
3.5. A observação participante.....	91
3.6. Participantes	93
3.7. Instrumentos e procedimentos de geração de dados	97
3.7.1 Vídeos	97
3.7.2 Entrevista	99

CAPÍTULO 4: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1. Compreensão dos dados.....	101
---------------------------------	-----

4.2. Ana e Elena	102
4.3. Gisele e Marta	110
4.4. Mara e Talita	114
4.5. Mia e Luna	117
4.6. Cora e Kia	120

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
--------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	128
-------------------------	------------

APÊNDICE

Apêndice 1 – Termo de assentimento dos alunos	144
Apêndice 2 – Proposta de atividade	146
Apêndice 3 – Conversação 1 Ana e Elena	147
Apêndice 4 – Conversação 2 Marta e Gisele	150
Apêndice 5 – Conversação 3 Mara e Talita	152
Apêndice 6 – Conversação 4 Mia e Luna	154
Apêndice 7 – Conversação 5 Cora e Kia	157
Apêndice 8 – Entrevista 1: Ana	159
Apêndice 9 – Entrevista 2: Elena	160
Apêndice 10 – Entrevista 3: Gisele	162
Apêndice 11 – Entrevista 4: Marta	163
Apêndice 12 – Entrevista 5: Mara	163
Apêndice 13 – Entrevista 6: Talita	164
Apêndice 14 – Entrevista 7: Mia e Luna	165
Apêndice 15 – Entrevista 8: Cora	166
Apêndice 16 – Entrevista 9: Kia	167

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de manifesto de amor ao Portunhol Selvagem	170
Anexo 2 – Projeto Pedagógico do curso de Eventos	173
Anexo 3 - The main characteristics of five qualitative research approaches ...	176

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise de Necessidades	83
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sobre Educação Sociocomunitária	62
Quadro 2 – Questionamentos da pesquisa.....	87
Quadro 3 – Perfil inicial dos participantes da pesquisa.....	94
Quadro 4 – Informações de contato com a língua espanhola.....	95
Quadro 5 – Instrumento de geração de dados.....	97

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou o papel das línguas nomeadas na aprendizagem de espanhol, apoiada nas práticas translíngues e na educação sociocomunitária. A investigação ocorreu em um contexto de ensino de línguas para fins específicos, na aula de espanhol, inserida no curso superior de Eventos (formação do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer, com atuação na organização e execução de eventos), de uma instituição de ensino superior tecnológico. A pesquisadora observou, nas aulas de língua estrangeira, a incidência do uso do português no decorrer das atividades, bem como de outros idiomas (como o inglês e o italiano) que fazem parte do **repertório linguístico** dos alunos, desse modo, recorreu-se à teoria da **Translinguagem**, nos estudos desenvolvidos por Canagarajah (2011), García (2014) e Li Wei (2017), que reconhecem o repertório linguístico que cada indivíduo dispõe para se comunicar, num movimento que transpõe as línguas com que tem contato, com o objetivo de se fazer compreender e compreender o outro, independentemente do idioma nomeado utilizado. Para auxiliar na busca por entender as adaptações e usos do repertório de cada sujeito, valeu-se da **Educação Sociocomunitária**, que segundo Bissoto (2012, 2016), Groppo (2013), Gomes (2008), Antônio (2012) e Miranda (2016) é entendida como um processo de escuta de diferentes vozes que configuram os sujeitos, numa articulação entre ensino e comunidade, uma educação socializadora. A Translinguagem e a Educação Sociocomunitária podem compor uma nova discussão sobre educação, pois ambas evidenciam a necessidade da participação da família e da comunidade na construção do conhecimento, visando uma sociedade de maior equidade. A pesquisa buscou investigar qual é o papel do repertório linguístico na aprendizagem de espanhol sob a ótica das práticas translíngues e da educação sociocomunitária, de forma a saber como e em que momento os estudantes brasileiros recorrem ao uso da língua materna e / ou outras línguas no contexto de ensino de línguas para fins específicos, além de qual seria a percepção dos próprios estudantes sobre esse fenômeno. O estudo segue uma metodologia qualitativa de base etnográfica, que escuta a voz de todos os participantes por meio de uma entrevista realizada pela pesquisadora sobre a análise da transcrição da interação virtual realizada em duplas e que deu origem aos vídeos que compuseram uma atividade avaliativa da disciplina. A geração dos dados se deu em quatro etapas, a saber: i) realização de uma conversa em duplas gravada em vídeo e enviada à professora; ii) transcrição de todas as gravações por parte da professora pesquisadora e posterior devolução às respectivas duplas; iii) leitura e apontamentos por parte dos alunos sobre o diálogo transcrito; iv) entrevista individual com cada participante, a fim de conhecer suas percepções acerca dos apontamentos realizados tanto pela professora quanto por eles próprios. Os resultados desta investigação que foram interpretados e analisados, permitiram compreender melhor as adaptações e o papel da língua portuguesa, bem como das outras línguas que fazem parte do repertório linguístico dos estudantes envolvidos na aprendizagem de outro idioma.

Palavras-chave: Translinguagem; Educação Sociocomunitária; ELFE; Educação profissional.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a research that investigated the role of named languages in Spanish learning, supported by translanguaging practices and socio-community education. The investigation took place in a context of teaching languages for specific purposes, in the Spanish class, inserted in the higher course of Events (formation of the Tourism, Hospitality and Leisure axis, acting in the organization and execution of events), at the Faculty of Technology of the State of São Paulo. The researcher observed, in foreign language classes, the incidence of the use of Portuguese during the activities, as well as other languages that are part of the linguistic repertoire of the students, thus, the Translanguaging theory was used in the studies developed by Canagarajah (2011) García (2014) and Li Wei (2017), who recognize the linguistic repertoire that each individual has to communicate, in a movement that transposes the languages with which they have contact, in order to make themselves understand and understand the other, regardless of the named language used. To help in the quest to understand the adaptations and uses of each subject's repertoire, Social and Community Education was used, which according to Bissoto (2012, 2016), Groppo (2013), Gomes (2008), Antônio (2012) and Miranda (2016) it is understood as a process of listening to different voices that configure the subjects, in an articulation between teaching and community, a socializing education. Translanguaging and Sociocommunity Education can compose a new discussion on education, as both highlight the need for the participation of the family and the community in the construction of knowledge, aiming at a society of greater equity. The research sought to investigate the role of the linguistic repertoire in Spanish learning from the perspective of translanguaging practices and socio-community education, in order to know how and at what time Brazilian students resort to the use of their mother tongue and/or other languages in the context of teaching languages for specific purposes, in addition to what would be the students' own perception of this phenomenon. The study follows an ethnographic-based qualitative methodology, which listens to the voice of all participants through an interview conducted by the researcher, on the analysis of the transcript of the virtual interaction carried out in pairs and which gave rise to the videos that comprised an evaluation activity of the subject. Data generation took place in four stages, namely: i) conducting a conversation in pairs recorded on video and sent to the teacher; ii) transcription of all recordings by the researcher teacher and subsequent return to the respective pairs; iii) reading and notes by students about the transcribed dialogue; iv) individual interview with each participant, in order to know their perceptions about the notes made both by the teacher and by themselves. The results of this investigation allowed a better understanding of the adaptations and the role of the Portuguese language, as well as the other languages that are part of the linguistic repertoire of students involved in foreign language learning.

Keywords: Translanguaging; Sociocommunity Education; ELFE; Professional education.

RESUMEN

Esta tese presenta los resultados de un trabajo que investigó el papel de las lenguas nombradas en el aprendizaje de español, apoyada en las practicas translíngues y en la educación sociocomunitária. La investigación ocurrió en un contexto de enseñanza de lenguas para fines específicos, en clase de español, inserida en el curso superior de Eventos (formación del eje de turismo, hospitalidad y entretenimiento, con actuación en la organización y ejecución de eventos), de una institución de enseñanza superior tecnológica. El estudio observó, en las clases de lengua extranjera, la incidencia del uso del portugués al transcurrir de las actividades, bien como de otros idiomas (como inglés y italiano) que hacen parte del repertorio lingüístico de los alumnos, de este modo, acorre a la teoría de la **Translenguaje**, en los estudios desarrollados por Canagarajah (2011), García (2014) y Li Wei (2017), que reconocen el repertorio lingüístico que cada individuo dispone para comunicarse, en un movimiento que transpone las lenguas con que tiene contacto, con el objetivo de hacerse comprender y comprender el otro, independiente del idioma nombrado utilizado. Para auxiliar en la búsqueda por entender las adaptaciones y los usos del repertorio de cada sujeto, se valió de la Educación Sociocomunitaria, que según Bissoto (2012, 2016), Groppo (2013), Gomes (2008), Antônio (2012) y Miranda (2016) entendida como un proceso de escucha de diferentes voces que configuran los sujetos, en una articulación entre la enseñanza y la comunidad, una educación socializadora. Translenguaje y la Educación Sociocomunitária pueden componer una nueva discusión sobre la educación, pues ambas evidencian la necesidad de la participación de la familia y de la sociedad en la construcción del conocimiento, mirando una mayor equidad. La búsqueda investiga cuál es el papel del repertorio lingüístico en el aprendizaje de español bajo la óptica de las practicas translíngues y de la educación sociocomunitária, de forma a saber como y en qué momento los estudiantes brasileños recurren al uso de la lengua materna / o otras lenguas en el contexto de enseñanza de lenguas para fines específicos, además de cuál sería la percepción de los propios estudiantes sobre ese fenómeno. El estudio sigue una metodología cualitativa de base etnográfica, que escucha la voz de todos los participantes por medio de una entrevista realizada por la pesquisidora sobre el análisis de la transcripción de la interacción virtual realizada en parejas y que originó los videos que compusieron una actividad evaluativa de la asignatura. La generación de los datos ocurrió en cuatro etapas, a saber: i) realización de una charla entre las parejas grabada en video y enviada a la profesora; ii) transcripción de todas las grabaciones por parte de la profesora pesquisidora y posteriormente devolución a las respectivas parejas; iii) lectura y apuntamientos por parte de los alumnos sobre el diálogo transcrito; iv) entrevista individual con cada participante, con la finalidad de conocer sus percepciones sobre dos apuntamientos realizados tanto por la profesora como por los estudiantes. Los resultados de esta investigación que fueron interpretados y analizados permitieron comprender mejor las adaptaciones y el papel de la lengua portuguesa bien como las otras lenguas que forma parte del repertorio lingüístico de los estudiantes involucrados en el aprendizaje de otro idioma.

Palabras-clave: Translenguaje; Educación Sociocomunitária; ELFE; Educación profesional.

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora de espanhol completava dez anos quando iniciei esta investigação. Minha atuação deu-se como professora em diferentes contextos educacionais, como ensino infantil, fundamental, médio, técnico e atualmente no superior tecnológico, esse último direcionado ao ensino de línguas para fins específicos, uma vez que a formação é destinada ao mundo de trabalho. Essas experiências me possibilitaram desenvolver dinâmicas que melhores se adequavam aos múltiplos cenários nos quais atuei.

Já ministrava aulas no entorno técnico e tecnológico quando iniciei o mestrado em Educação Sociocomunitária em 2013. Um programa do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, que “está estreitamente articulado à investigação dos processos de construção da autonomia social”¹. Nesta perspectiva, desenvolvi minha dissertação em torno dos aspectos culturais nas aulas de espanhol sob a ótica da Educação Sociocomunitária, a qual ajudou-me a compreender de forma holística² os estudantes e conseqüentemente as atuações dos alunos em sala de aula.

Com o passar dos anos, atuando no ensino superior tecnológico, outra inquietação impulsionou-me a buscar entender o porquê os estudantes recorriam ao uso da língua materna e outros idiomas, como o inglês e o italiano, nas aulas de espanhol, e se isso influenciava positivamente ou negativamente a aprendizagem da língua estrangeira³. Assim, em 2017, iniciei a presente investigação no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Carlos.

A atual pesquisa tratou de identificar o papel desempenhado principalmente pela língua materna⁴ e outras línguas presentes na interação dos estudantes no processo de aprendizagem de língua espanhola, sob a ótica da Translinguagem,

¹ Site oficial do programa de mestrado em Educação <<https://unisal.br/cursos/mestrado-em-educacao/>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

² Holística refere-se a compreensão do sujeito de forma integral e não fragmentada.

³ Segundo Spinassé (2006) O aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE) é desenvolvida em indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, ou seja, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados no processo de aprendizagem da língua materna.

⁴ Quando necessário se fará o uso da nomenclatura de língua materna relacionada à língua de maior domínio, no caso desta pesquisa a língua portuguesa falada no território brasileiro.

que considera o repertório linguístico que cada indivíduo dispõe para se comunicar, num movimento que transpõe as línguas com que tem contato; e da Educação Sociocomunitária, entendida como ações educacionais que impactam o âmbito social e comunitário de um grupo. A percepção sobre as aulas de língua espanhola para o curso superior em Eventos, e as atividades propostas são o foco da análise desta investigação, que se desenvolveu em uma instituição pública de ensino superior tecnológico.

Devido à frequência do uso da língua de maior domínio no decorrer das aulas e no desenvolvimento das atividades, percebeu-se a constante recorrência do português e de outros idiomas que fazem parte do contexto dos alunos, com destaque ao inglês, que também está presente em todos os semestres do curso.

Em virtude desta constatação, reconhecemos que estudos anteriores, como na década de 60, demonstravam que a presença da língua materna no processo de aprendizagem de língua estrangeira era considerada uma “interferência” danosa, a qual deveria ser combatida e abolida das aulas de línguas, pois atrapalhava o desenvolvimento dos alunos no idioma alvo. Acreditamos, entretanto, que não há como apagar todo conhecimento que o sujeito tem de sua língua materna, para dar espaço a um novo idioma, Stern (1992), afirma que o novo idioma é aprendido, tomando como base a língua anterior. A relação que as línguas devem assumir é de complementariedade e não exclusão, pois ambas coexistem e variam de acordo com a interação pessoal e os ambientes onde são empregadas, podendo ser virtual ou real.

Assim, a língua entendida como sendo um fator social vivo, dinâmico, mas também variável, é resignificada por meio das interações com outros sujeitos, que, por vezes, podem ser falantes ou não da mesma língua. Essa diversidade linguística é fundamental para a prática do diálogo e do intercâmbio de saberes, de valores e experiências de vida, (BANIWA, 2014).

No caso do espanhol e do português, essa diversidade é entendida como certa mistura, tradicionalmente intitulada como “portunhol”, e teve uma representação muito negativa em grande parte do imaginário das pessoas. Sendo considerada uma língua “pobre”, não é bem aceita socialmente, devido à valorização do saber nativo, a língua culta (GIGLI BOX, 2005). Tem maior prospecção em comunidades fronteiriças, em que diariamente usam dois ou mais

idiomas para se comunicarem, como nas cidades de Foz do Iguaçu, no Brasil, *Ciudad del Este*, no Paraguai, e Puerto Iguazú, na Argentina.

Alguns pesquisadores apontam-na como sendo uma interlíngua, derivada dos equívocos cometidos entre os idiomas envolvidos, sendo o portunhol como língua comunicacional de fronteira, enquanto outros a reconhecem como um novo idioma. Caracteriza-se por seu convívio de forma espontânea de oscilação entre o português e o espanhol, não sendo regida por regras e estruturas estabelecidas previamente, segundo Vargas (2011).

Uma terceira perspectiva surge com o portunhol - um hibridismo linguístico livre, que também pode ser um exemplo de Translinguagem, o qual transpõe fronteiras linguísticas, geográficas e simbólicas, para os falantes edificarem o sentido de seus mundos. Darcy Ribeiro em 1988 empregava carinhosamente o portunhol, pois considerava a “língua franca” da futura América Latina, que segundo o autor carecia de uma identidade. Também corrobora com essa definição Sturza e Tatsch (2016, p. 95):

Devemos ressaltar que o Portunhol são vários. É a mescla não apenas como resultado de um contato intenso e contínuo do português com o espanhol, mas uma língua de fronteira. Língua essa escolhida pelos falantes para dizer sobre quem são no mundo; língua que os identifica como sujeitos de um lugar muito particular. Como língua de contato, o Portunhol é a língua dos fronteirões, não tem gramática estável. No entanto, é fluído e usado como língua de comunicação imediata e, especialmente, tomando-se uma perspectiva enunciativa, uma escolha política do falante que busca produzir efeitos de sentido, considera sua relação com o interlocutor, seja ele um falante de espanhol, um falante de português ou um falante de Portunhol/língua de fronteira.

Além da nomeada língua de fronteira, também se identifica o portunhol da sala de aula, aquele que segundo Zolin-Vesz (2014, p. 327) aponta como uma translíngua, considerando o ato de “aprender movendo-se, uma vez que essas fronteiras linguísticas em sala de aula, exponencialmente, se tornam mais fluidas e porosas, maximizadas pela proximidade entre ambas as línguas”.

Outro termo adotado é o “portunhol selvagem⁵”, usado pelo poeta de vanguarda Douglas Diegues que, juntamente com escritores pertencentes às fronteiras do Brasil – Argentina – Paraguai, participaram do “1º Encontro Interfronteiras do “Portunhol Selvagem”, ocorrido em Assunção, no Paraguai, em

⁵ O termo foi usado pela primeira vez pelo poeta Douglas Diegues, em 2003, ao lançar o livro “Dá Gusto Andar Desnudo por Estas Selvas” mesclando português, espanhol e guarani.

dezembro de 2007. Desse congresso originou-se um “Manifesto a favor do Portunhol” (Anexo 1), escrito em 2008, respeitando a estrutura do “Portunhol Selvagem” defendido no documento, direcionado aos presidentes do Brasil e do Paraguai.

O “Portunhol selvagem” por sua vez, é uma espécie de hibridismo linguístico livre, que reside na fronteira também livre. Os falantes se apropriam do vocabulário de várias línguas ao mesmo tempo, não se restringindo a nenhuma delas, e está em constante efervescência e movimento, bem como ocorre com a translinguagem, que reconhece o repertório linguístico que os sujeitos possuem, como explicado por Lopes (2018, p. 41):

O repertório pode ser entendido como um conjunto de recursos linguísticos e competências que um ser humano aprende em determinadas práticas sociais ao longo de sua história de vida. O que ocorre é que o desenvolvimento do repertório depende exclusivamente do nível de ação que o sujeito objetiva ter naquele contexto.

O conceito inicial de repertório linguístico foi desenvolvido por Gumperz em 1964, e refere-se às escolhas que os falantes realizam, conforme os significados que desejam transmitir numa comunicação. Essas interações são constituídas, segundo Busch (2015), por elementos sociais de interação, inseridos num contexto histórico e político específico de cada indivíduo.

As nomeações das línguas, tais como língua portuguesa, espanhola e inglesa, por vezes se fazem imprescindíveis, como as realizadas nos estudos de Zolin-Vesz (2014), Rocha e Maciel (2015) e Takaki (2019). Assim, tomando como base essas análises, a presente investigação pretende evitar a nomeação das línguas, somente quando se fizer estritamente necessário, para estar em conformidade com Canagarajah (2011) García (2014) e Wei (2018), no que se refere aos estudos sobre Translinguagem, um dos pilares desta tese. Assim sendo, recorre-se aos estudos de Blommaert (2018, p. 34) que entende o “repertório linguístico” como “reais recursos que as pessoas adquirem e podem efetivamente empregar na comunicação”⁶.

Os estudiosos supracitados apontam que a translinguagem reconhece o repertório linguístico que cada indivíduo dispõe para se comunicar, num

⁶ Tradução livre nossa. No original: “Repertoires: the actual resources people have acquired and can effectively deploy in communication”.

movimento que transpõe as línguas com que se tem contato, com objetivo de se fazer entender e de compreender o outro, independentemente do idioma a que se recorra. Isso acontece em todas as esferas sociais e educacionais.

A complexidade da vida em sociedade resulta em profundas mudanças educacionais e sociais, forjadas sob dois pilares: a forma e a função da educação; segundo Brunstein (2003, p. 63) “quanto mais complexa a sociedade, mais a forma e a função tradicionais da educação se tornam insuficientes”.

Nesse contexto, o sujeito é conduzido a ter uma autonomia social, sendo evidenciada por uma práxis⁷ comunitária vinculada à cidadania, resultando em uma práxis educativa de caráter sociocomunitário. Groppo (2013, p. 20) discorre sobre a definição de Educação Sociocomunitária:

Define-se a educação sociocomunitária, como área de investigação, como intervenções educacionais que têm, aos olhos dos seus propositores, intenções de transformação social mais ampla, partindo da atuação em escala local ou comunitária; tais intervenções costumam se dar em ambientes não formais de educação, mas também podem acontecer em ambientes formais, tais como a escola, quando mobilizam a comunidade no entorno da instituição escolar. Em síntese, a educação sociocomunitária é um conceito que se refere a ações educacionais de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade

A Educação Sociocomunitária – um conceito construção⁸ - Martins (2007, p. 123) esclarece que “a educação sócio-comunitária (sic) é um processo a ser construído pelos que lutam para edificar uma outra realidade sócio-histórica, a partir da própria realidade vivida e mediante a “práxis sociocomunitária””. As práticas translíngues, como aponta García (2017), direciona os pesquisadores para que se empenhem em compreender os estudantes de forma holística, bem como a educação sociocomunitária, que considera o contexto familiar e comunitário como elementos primordiais para se repensar o ensino.

Assim, para que o pesquisador possa melhor entender sua área de atuação, recorre-se à concepção adotada pela educação sociocomunitária, que considera o papel do investigador como interlocutor e intérprete das diferentes

⁷ Adota-se a definição de Konder (1992, p. 97) práxis é tanto teoria quanto ação, tanto ação teorizada (fundamentada) quanto teoria concretizada (transformadora).

⁸ Está em construção porque origina-se da educação salesiana, que no ponto de vista científico, tal educação não é considerada como pedagogia. A Educação Sociocomunitária segue como um conceito em construção também devido a complexidade do contexto que ele deve ser pensado.

vozes elucidadas neste trabalho, num movimento constante de observação, escuta, reflexão e interpretação dos dados gerados.

Objetivo e Perguntas de Pesquisa

Considerando a discussão acima, esta pesquisa buscou entender qual é o papel do repertório linguístico na aprendizagem da língua espanhola sob a ótica das práticas translíngues e da educação sociocomunitária. Para atingir esse objetivo, as questões de pesquisa que orientaram essa investigação foram duas:

- 1) *Como e em que momento os estudantes brasileiros recorrem ao uso da língua materna e / ou outras línguas no contexto de ensino de línguas para fins específicos?*
- 2) *Qual a percepção dos estudantes sobre esse fenômeno?*

Os capítulos que seguem expõem as discussões em torno das teorias empregadas nesta investigação. Inicia-se com a **translinguagem e as práticas translíngues**, entendidas como aquelas que alteram o cenário estático que estabelece limites em relação ao uso de um idioma ou outro, promovendo a transformação do conceito de língua na medida em que produz uma nova prática de uso das línguas. Contudo, não devem ser consideradas simplesmente a mescla de idiomas de forma desenfreada e permissível, mas faz-se necessária a consideração de forma holística do conhecimento que o sujeito desenvolveu, a partir de suas vivências sociocomunitárias.

Estudos sobre a teoria em questão seguem percursos semelhantes, como ocorre nos escritos de Ofélia García e Li Wei com o termo **translinguagem**, na busca por entender e atender as necessidades dos alunos multilíngues⁹. Com uma perspectiva mais política e ideológica, Sores Canagarajah explora as **práticas translíngues** que caracterizam as práticas de linguagem de sujeitos multilíngues.

⁹ Segundo definição apresentada pela Carta Europeia do Plurilinguismo, o uso do termo multilíngue refere-se à coexistência de diferentes línguas em dada sociedade ou espaço, e o termo plurilíngue enfatiza a presença dos falantes em seus usos das diferentes línguas que compõem seu repertório linguístico.

A Translinguagem é um movimento que o sujeito transita entre as línguas, não entre línguas nacionais, mas o ato de transitar em práticas linguísticas com a finalidade de construir um sentido, segundo Zoilin-Venz (2021). Já as práticas translíngues segundo Rocha e Maciel (2015, p. 424), tem um maior enfoque na buscar por “delinear princípios de uma pedagogia alinhada a uma orientação não monolítica e monolíngue”, em que reflexiona sobre o que se entende por “negociação, estratégias, língua-padrão e comunicação, a partir de um olhar marcado pela complexidade, mobilidade e descentralização”.

Dessa forma, entende-se que ambas as teorias se complementam e para a presente investigação, encontrou-se significativa concordância com os argumentos elaborados por estudiosos deste campo de investigação e, portanto, ambos conceitos serão adotados nesta tese.

Na sequência apresenta-se a história e formação da **Educação Sociocomunitária**, que mesmo tendo sua origem no século XIX com o modelo pedagógico e social de Dom Bosco, considera-se um conceito em construção, pois defende como princípio uma educação holística do sujeito, sendo aquela que busca uma transformação social por meio dos processos educativos.

No capítulo dedicado à **Metodologia**, inicia-se discorrendo sobre o ensino de línguas para fins específicos, passando por um breve histórico nacional e enfatizando as pesquisas no estado de São Paulo. Também se discute sobre a estruturação do ensino profissional no Centro Paula Souza, com as escolas técnicas e as faculdades de tecnologia, contexto desta pesquisa.

Sobre os aportes metodológicos, recorre-se à pesquisa qualitativa de base etnográfica, em que a pesquisadora considera as visões, ações e análises dos discentes envolvidos para interpretação desta pesquisa. Os dados foram gerados por meio de vídeos gravados pelos estudantes, como prática da disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem e entrevistas realizadas com os participantes, pautada na análise dos vídeos transcritos pela docente/pesquisadora.

O último capítulo é dedicado à tentativa de compreender os dados sob a ótica dos dois pilares teóricos nos quais esta investigação se pauta para sua interpretação: a translinguagem e a educação sociocomunitária. No decorrer das interpretações realizadas pela pesquisadora, as questões que nortearam essa investigação foram respondidas, mas não se esgotaram, pois novos estudos

podem ser empreendidos por meio de uma perspectiva translingual-sociocomunitária.

CAPÍTULO 1

TRANSLINGUAGEM E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

No capítulo I, iniciamos com o conceito de repertório linguístico e posteriormente adentramos à translanguagem, sendo este o primeiro pilar teórico desta investigação. A experiência translíngua obteve maior destaque nos estudos dos seguintes professores investigadores: a cubana erradicada nos Estados Unidos Ofélia Gracia, professora da *University of New York*, que dedicou seu trabalho com imigrantes hispano falantes; o cingalês Suresh Canagarajah, professor da *Pennsylvania State University*, que desenvolveu sua pesquisa nas escolas do seu país de origem com o ensino de inglês; e o chinês Li Wei, Professor do Instituto de Educação da *University College London*, que se dedicou ao ensino bilingue¹⁰ de imigrantes chineses na Inglaterra. Esses são os principais pesquisadores que cooperaram para o desenvolvimento da base teórica desta investigação.

1.1. Repertório Linguístico

No contexto translíngua, as línguas nomeadas cedem o lugar ao repertório linguístico; o termo Repertório (linguístico) começou a ser cunhado em 1960 com John Gumperz, o qual nomeia as línguas como repertório verbal e os falantes como sujeitos de uma comunidade de fala, em que as escolhas feitas pelos indivíduos são delimitadas por convenções legitimadas pela comunidade que faz uso de determinado repertório. Além disso, o autor categoriza sua forma, podendo ser informal, acadêmica, tecnicista, entre outras categorias que o sujeito é dotado. Ainda de acordo com o Gumperz (1964), existe uma “etiqueta social”, a qual delimita as escolhas dos seres, sendo aprendida juntamente com a língua. Algumas vezes essas escolhas também podem se tornar um problema se utilizadas fora do habitat de costume, já que podem dificultar a compreensão entre os falantes pertencentes às comunidades de falas distintas, muito embora também possa gerar uma expansão daquela determinada comunidade.

¹⁰ Para García (2009) o bilinguismo são exemplos de translanguismo, que se refere às diversas práticas discursivas nas quais os bilíngues se involucram e dão sentido aos seus mundos.

Em análise dos estudos de Gumperz na década de 60, Busch (2012) aponta que as comunidades de fala são temporais, devido às rápidas mudanças a que estão sujeitas, como a diversidade de pessoas com seus desempenhos comunicativos e respectivos repertórios. O autor recorre ao termo superdiversidade, de Vertovec (2007), para explicar a rapidez da mobilidade global das formações sociais e práticas de interação, que vão além das relações até então tidas como tradicionais.

Tanto na complexidade interacional nas comunidades de fala de Gumperz quanto na super diversidade de Vertovec, o fator desenvolvimento tecnológico desponta vertiginosamente nas relações entre os sujeitos, desterritorizando-os¹¹. Tais inovações alteraram a relação espaço / tempo / lugar, sendo preciso reexaminar a noção, como já mencionado, em contextos translíngues, das línguas nomeadas que dão lugar ao repertório linguístico.

Por isso, a translinguagem tem interesse sobre o sentido dessa prática heteroglóssica e como esses recursos comunicativos são empregados pelos falantes para criar significado. Li Wei (2011) corrobora com os fatores de criatividade e criticidade que essa prática proporciona, uma vez que o falante usa da criatividade para desrespeitar as normas pré-estabelecidas de um idioma para expressar-se.

Essa interação heteroglóssica é um aspecto fundamental às práticas translíngues e consecutivamente para compreender a noção de repertório, sendo esse constituído a partir das experiências comunicativas reais. Blommaert (2010) e Backus (2013) esclarecem que são muitos os repertórios de uma pessoa, construídos por meio de suas experiências cotidianas, históricas e culturais, vivenciadas em diferentes espaços sociais e temporais, resultado de suas necessidades e ou utilidades apresentadas no decorrer de sua existência.

Rymes (2014) justifica que além dessa mobilidade linguística construída por meio das vivências do sujeito, o repertório também é constituído por elementos não linguísticos, em consonância com o pensar sociocomunitário, que direciona o olhar para o comportamento pessoal e comunitário: o modo como o próprio ser se caracteriza fisicamente (corte de cabelo, roupas, adereços), sendo essas algumas

¹¹ “Desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga”” conforme Haesbaert e Bruce (2002, p.08).

das escolhas que o sujeito fez no decorrer de sua vida e que também comunica. Segundo Heyden (2018) “todos esses aspectos podem ter um efeito, em como os encontros com a diversidade se revelam e por isso fazem parte do repertório comunicativo do sujeito” (p. 292).

Esses efeitos decorrentes de suas respectivas biografias, por vezes são permeadas de injustiças, causadas pelas relações de poder presentes nas mais diversas comunidades. Desse modo, o repertório revela os meios de aprendizagem pelos quais os sujeitos foram submetidos ou se submeteram diante da vivência e por vezes sobrevivência às regras que regem o convívio social a que pertencem. Nascimento (2020) corrobora quando afirma que os repertórios “são também registros das oportunidades, mas também das restrições e desigualdades enfrentadas nos diferentes contextos e situações de aprendizagem a que tiveram acesso” (p. 5).

Após essas considerações apresentadas sobre repertório, Backus (2012) discorre sobre um possível desfecho de uso do repertório linguístico de cada indivíduo, que resulta na evolução das experiências comunicacionais que o sujeito tem durante sua existência, sendo essas em níveis cognitivos e emocionais, estando “registrada(s) na memória corporal e corporificada(s) como hábito(s) linguístico(s)” (p. 19).

Esta pesquisa se orienta pela definição dada pelo autor supracitado sobre o repertório linguístico, e na sequência busca-se justificar a opção por substituir sempre que possível as línguas nomeadas. Esse intento está relacionado à teoria que embasa a presente discussão, ou seja, a translíngua, porém em nenhum momento se anula a importância dessas línguas, bem como o reconhecimento de seu valor cultural e histórico.

1.2. As Línguas nomeadas dão lugar ao Repertório Linguístico

Na disposição de um mundo interconectado e marcado por movimentos migratórios, o diálogo é o ponto central para a convivência em meio a diversidade que nos cerca, podendo ser as práticas translíngues a resposta para o cenário multilíngue que se apresenta, por estar intimamente relacionada ao significado que os falantes construíram no decorrer da vida. Diversas vezes, o sujeito busca

em seu repertório linguístico determinado vocábulo em outro idioma, que para ele faz mais sentido num específico contexto. Assim, a translanguagem não é uma alternância de código usado deliberadamente, mas com objetivo claro em se comunicar com um estrangeiro, independente de qual idioma esteja usando (GARCÍA, 2014).

O conceito de língua nessa teoria é transformado por um entendimento mais prático, vivo e corrente do idioma, rompendo com as características de nomeações como construto social imposto no decorrer da história, com seu ápice nas formações territoriais definidas por fronteiras. Cada indivíduo se relaciona com as línguas por afiliação étnica, política e social, de acordo com a concepção de Otheguy, García, Reid (2015). Desse modo, o sujeito compõe seu repertório linguístico baseado nas experiências vividas da linguagem, que enfatiza a dimensão corporal e emocional da interação intersubjetiva. Busch (2015, p. 342) esclarece que:

O foco aqui não é sobre quantos e quais línguas têm à sua disposição, ou quão 'proficiente' é [...] .A questão é, antes, como a variação linguística pode servir para construir a pertença ou a diferença e, acima de tudo, como tais construções podem ser experimentadas pelos falantes como exclusões ou inclusões devido à linguagem.¹²

O autor traz a variação linguística como parte da construção do repertório linguístico do sujeito que, ao estar inserido num determinado coletivo, não consegue controlar todo repertório verbal da comunidade de fala¹³. Destarte, a busca por fazer sentido aos falantes conduz ao processo de negociação de significado. Baker (2011, p. 288) aponta como um “processo de construção de significado, moldar experiências, ganhar entendimento e conhecimento através do uso de duas línguas”. Como pesquisadora, acrescentaria na citação “de duas ou mais línguas” também outras variações linguísticas que podem ser usadas pelos

¹² Tradução livre nossa. No original: “The focus here is not on how many and which languages speakers have available to them, or how ‘proficient’ they are in their L1, L2, or Ln. The question is rather how linguistic variation can serve to construct belonging or difference, and above all, how such constructions can be experienced by speakers as exclusions or inclusions due to language”.

¹³Para Labov (1972, p. 120-121): “a comunidade de fala não é definida por nenhum acordo/contrato no uso de elementos de língua, mas pela participação em um jogo de normas compartilhadas; tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos e pela uniformidade de modelos abstratos dos padrões da variação que são invariáveis em relação aos níveis particulares de uso”.

falantes, pois em grupos diversificados não há como mensurar o que pode emergir na comunicação.

A diversidade linguística tratada nas investigações de Pennycook (2010), também direciona críticas ao sistema de ensino monolíngue, como sobre a relação do sujeito e a(s) língua(s) como prática social indissociável. O termo translíngue é relativamente contemporâneo, sendo assim, não aparece explicitamente nas obras do pesquisador, mas consiste em suas críticas sobre o ensino, diversidade linguística e língua como poder. Em 2015 (p. 620) ocorreu o I Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica (ICCAL) em Brasília, e Alastair Pennycook apontou que se simpatizava com uma indagação proposta pela pesquisadora Ofélia García sobre como seria a educação linguística se não fosse considerada a existência de idiomas separados. Para o estudioso da linguagem, essa é uma questão fundamentalmente boa e difícil de ser respondida.

A translanguagem propõe um olhar mais focado nos processos e práticas de significação e mantém distanciamento de uma abordagem descritiva em relação à língua e à linguagem. Sob essa ótica, Wei (2018, p 14) conceitua a linguagem em três fundamentos:

1º Recorre a” (THIBAUT, 2017, p. 78) para definir como “uma organização multi escalar de processos que capacita o corpo e o local a interagir com a situação. Transcendendo dinâmicas e práticas histórico-culturais”¹⁴.

2º Nas dimensões linguística, paralinguística e extralinguística destaca “a importância do sentimento, experiência, história, memória, subjetividade e cultura. Embora eles não falem sobre ideologia e poder, é inteiramente concebível que estes também desempenhem papéis importantes na linguagem”¹⁵.

3º Sobre a aprendizagem de línguas, defende uma visão radicalmente diferente de que o novato não “adquire” a linguagem, mas “adapta seus corpos e cérebros à atividade linguística que os cerca” e, ao fazê-lo, “participa de mundos culturais e aprenda que eles podem fazer as coisas com os outros de acordo com as normas e valores culturalmente promovidos”¹⁶ (THIBAUT 2017, p. 76).

¹⁴ Tradução livre nossa. No original: “a multi-scalar organization of processes that enables the bodily and the situated to interact with situation-transcending cultural-historical dynamics and practices”.

¹⁵ Tradução livre nossa. No original: “the importance of feeling, experience, history, memory, subjectivity, and culture. Although they do not talk about ideology and power, it is entirely conceivable that these too play important roles in languaging”.

¹⁶ Tradução livre nossa. No original: “they participate in cultural worlds and learn that they can get things done with others in accordance with the culturally promoted norms and values”.

Thibault (2017) apud Wei (2018) esclarece que as pessoas pensam além da linguagem; ao raciocinar o uso de uma diversidade de recursos cognitivos, semióticos e modais, dos quais a linguagem, em seu sentido convencional de fala e escrita, é apenas uma dentre tantas existentes. Os multilíngues não pensam de forma unilateral em uma entidade linguística politicamente nomeada. Em situações que se exige o emprego apenas de um idioma, não se pode esperar que o sujeito ignore o seu repertório linguístico, pois ele faz parte do indivíduo, da mesma maneira como seus membros: perna, braço, pé...

Sobre a língua, García e Sánchez (2018) a consideram a partir de uma visão translíngue como parte da humanidade dos aprendizes e não como um objeto de pertencimento de uma nação e protegida por instituições sociais, sobretudo a escola. Isso se justifica pelo fato de que, nas aulas, por exemplo, podem surgir duas ou mais línguas além da materna, pois essas fazem parte do repertório linguístico dos sujeitos.

Sob a ótica da translinguagem, a língua materna é mediadora entre o sujeito e o idioma estrangeiro, composta por implicações práticas e políticas, com foco educacional para uma comunidade linguística e culturalmente diversificada, que reconhece o papel positivo da língua materna, no que tange facilitar aos estudantes a aprendizagem de qualquer língua padronizada (GARCÍA; WEI, 2014). Sendo assim, é considerada como suporte para a aprendizagem da língua estrangeira, dado que a língua materna é acionada naturalmente, pois foi o primeiro idioma de contato.

1.3. Considerações sobre a Translinguagem

O termo translinguagem surgiu de uma prática pedagógica observada pelo educador Cen Williams, no programa de revitalização do País de Gales na década de 80. O termo galês *trawsieithu* traduzido Baker em 2001 para o inglês como *Translanguaging*, foi decorrente do uso de uma língua (inglês ou galês) para receber a informação e a resposta ser em outro idioma (galês ou inglês), sendo possível a compreensão das informações passadas e respondidas, segundo Williams (1994). O pesquisador observou que essa prática levava a ampliar os

recursos linguísticos dos alunos e do professor, um processo de resolução de problemas comunicacionais e criação de significado.

Antes de Cen Williams, o linguista russo Roman Jakobson (1983, 1990) apresentou em aulas bilíngues o uso proposital e simultâneo de duas línguas. Contudo, a particularidade da teoria translíngue não está estruturada e ainda está aberta a diversas discussões entre a comunidade acadêmica, pois muitos são relutantes em considerar a pluralidade em suas aulas. Não obstante, Williams (2002, p. 40) ressalta que "translinguagem implica a utilização de uma língua para reforçar a outra, a fim de aumentar a compreensão e a capacidade do aluno em ambas as línguas" considerando ser uma habilidade natural para um sujeito multilíngue.

O trânsito dos idiomas nas aulas de línguas se faz cada vez mais presente e torna-se perceptível tanto para o docente como para os alunos. Desse modo, Williams e Baker (2001, 2011) apresentam quatro vantagens educacionais para **translinguagem** como prática pedagógica: 1º Promover uma compreensão mais completa e aprofundada do assunto; 2º Auxiliar no desenvolvimento do idioma de menor domínio; 3º Facilitar a relação casa-escola e cooperação; e 4º Ajudar na integração dos falantes fluentes com os iniciantes; enumerado por Lewis et. al. (2012).

O cenário linguístico vem sendo amplamente discutido por estudiosos contemporâneos, que dispõem de certa autonomia para argumentar sobre o cenário plurilíngue e globalizado; por serem estrangeiros em seus respectivos países, puderam experimentar a teoria que hoje promovem.

Os estudos tomados como base por todos os outros pesquisadores, incluindo esta investigação, tiveram início com García (2009), considerada como referência sobre translinguagem. Entre os estudiosos brasileiros, citam-se Lucena (2016), Zolin Vesz (2014), Rocha e Maciel (2015), dentre outros, que consideram a linguagem em seu aspecto social e dinâmico, em contextos bilíngues e multilíngues.

Explora-se nas pesquisas de García o entorno do bilinguismo, dado sua atuação junto aos imigrantes latinos nos Estados Unidos, pois são estudantes que usam um determinado idioma dentro de casa e outro na escola. Pesquisadores recorrem à translinguagem para entender a terceira variante linguística usada pelos imigrantes nas ruas, bares, entre amigos. Os estudos de García (2009)

mostram que essa nomeação de língua materna usada em casa e língua estrangeira empregada nas instituições de ensino estão naturalmente se modificando para uma translinguagem, ou seja, o repertório linguístico de cada sujeito.

Uma vez que naturalmente os estudantes de García são bilingües¹⁷ e inseridos no entorno multilíngue, pode-se afirmar que eles “translinguam”, devido ao movimento recorrente e natural de transitar entre grupos de falas diferentes. Butler e Hakuta (2004, p. 114) esclarecem que o bilingüismo tem características multidimensionais, pois atinge o comportamento psicológico, sociocultural e linguísticos dos falantes. Também conhecido como mudança de código (*codeswitching*) por muitos investigadores, García e Lin (2016, p. 05) explicitam que a “translinguagem vai além de mudança de código e de tradução, porque se refere a um processo segundo o qual alunos bilingües interagem bilingüalmente em uma miríade de maneiras multimodais nas salas de aula”¹⁸.

No que tange esta pesquisa, a realidade que cerca os alunos é a presença constante de três idiomas durante os seis semestres do curso do curso tecnológico analisado: o português como língua materna, o espanhol e o Inglês como línguas estrangeiras. Porém, não podem ser consideradas como uma situação de bilingüismo, pois o contato que os estudantes dispõem dos idiomas estrangeiros, em sua maioria, são no período que estão na faculdade, mais especificamente nas aulas de línguas. Assim, o contexto desta investigação pode ser considerado como multilíngue, de forma a envolver professores e estudantes em interações discursivas, considerando o repertório linguístico que os interlocutores se constituíram com objetivo de obter sentido num ambiente educacional, esse em que se percebe no decorrer desta pesquisa cada vez mais translíngue.

García (2011) adota a nomenclatura **Translinguagem** para enfatizar mais as práticas dos sujeitos que os idiomas que conhecem, abrangendo diferentes recursos linguísticos e semióticos como forma de ampliar sua habilidade

¹⁷ Segundo Bloomfield bilingüismo é entendido como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMERS e BLANC, 2000, p.06)

¹⁸Segundo Rocha e Maciel (2015, p. 425) Orientada pela noção de *codemeshing*, a abordagem translíngue não percebe as misturas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua, como geralmente encontra-se subentendido pelas ideias de alternância de código (*codeswitching*).

comunicativa; também considera a comunidade um fator decisivo para compor o repertório linguístico do sujeito no âmbito educacional ou não. As pesquisas desenvolvidas por García e Wei (2014) deram-se no entorno bilíngue, nas Universidades dos Estados Unidos e Inglaterra, com objetivo de reconhecer e dar voz aos sujeitos por vezes invisibilizados pelo sistema colonial moderno, como o caso dos imigrantes hispanos falantes e asiáticos, escutando-os e compartilhando as experiências que ambos os grupos tiveram ao iniciar seus respectivos estudos universitários como estrangeiros.

Tanto García como Wei se diferenciam dos demais pesquisadores no quesito da luta por justiça social por meio dos estudos da translinguagem; essa que busca evidenciar a ação criativa, política e moral dos estudantes que criam, recriam, traduzem e hibridizam suas práticas comunicativas (LUCENA e NASCIMENTO, 2016). Isso porque cada idioma não está sozinho, mas configurado dentro de aspectos históricos, políticos, culturais e sociais que interferem na comunicação e relação com outras pessoas, segundo García et al. (2017).

A pedagogia translíngue incentiva a criticidade em relação ao papel do sujeito no mundo, com intuito de romper com o preconceito linguístico, racial e cultural que por vezes é intensificado pelas instituições de ensino. A diversidade que deveria ser explorada como fator positivo nas escolas revela uma exclusão e marginalização do sujeito, que é punido por não dominar o idioma que está sendo ensinado, ou por fazer uso de seu repertório linguístico translíngue. Segundo García (2017, p. 58): “A sala de aula é um espaço democrático onde professores e alunos criam conhecimento, desafiam hierarquias tradicionais e trabalham em prol de uma sociedade mais justa.”¹⁹

Em 2015, Yip e García (2018, p. 166) ministraram um curso para um grupo de estudantes de doutorado no *CUNY Graduate Center*²⁰ sobre multilinguismo e translinguagem. Discutiram sobre como a teoria translíngue perturba a visão dominante de um ensino que é profundamente linguístico e excludente. Na investigação apresentada, as pesquisadoras propuseram considerar os

¹⁹Tradução livre nossa. No original: “The classroom is democratic space where teaches and students together create knowledge, challenge traditional hierarchies, and work toward a more just society.”

²⁰ Traduzido como Centro de Estudos Pós-Graduados da Universidade da Cidade de Nova Iorque.

desempenhos linguísticos dos alunos a partir de sua própria perspectiva pessoal do uso da linguagem. Yip e García (2018) afirmam que todos podem aprender e ensinar mediante uma abordagem translíngue, desde que estejam dispostos a serem coaprendizes e que as regras do jogo estejam claras para alunos e professores.

García et al. (2017) afirmam que o papel do professor nesta dinâmica é o de criador de espaços que permitam a interação entre estudantes, família e comunidade nas aulas de línguas. As oportunidades desta interação são maiores quando se trabalha em grupo, encorajando-os, não de forma individual, mas de modo a incentivarem comunicação colaborativa.

Outro fator preponderante na dinâmica das aulas translíngues que estão a cargo do professor em flexibilizar e alterar o planejamento do curso conforme situações e necessidades apresentadas no decorrer das aulas. A translíngue defende a autonomia de decisão que o docente deve ter diante das turmas que estão sob sua responsabilidade. Para essa prática, o ideário da sala de aula deve ser um espaço democrático entre professores e alunos que produzem conhecimento, pois juntos trabalham para tornar a sociedade mais justa.

García et al. (2017, p. 66) enumeram três questionamentos para auxiliar o professor a planejar as aulas translíngues: “1º Consigo perceber o que estou aprendendo no ambiente de trabalho/vida?; 2º Como medimos o que sabemos?; e 3º Qual a importância de entender determinado assunto para o nosso mundo?”. Essas questões dificilmente resultam em respostas idênticas, uma vez que para cada estudante o sentido é influenciado por sua vivência sociocomunitária e translíngue.

A dinâmica de resolução de problemas é uma prática que responde aos três questionamentos, também se enquadram nas atividades por meio de tarefas, que compreendem um objetivo a ser alcançado, além do requisito básico de executar algo que faça sentido aos participantes. No caso do aprendizado de Espanhol no curso de Eventos, contexto desta investigação, essa prática tem bons resultados, uma vez que o ensino para fins específicos é o contexto desta instituição.

Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem deve ser repensado e reestruturado de forma a primeiro conhecer o entorno para então planejar o curso, mesmo que o movimento contrário seja o prevaiente e

tradicional. Devido ao próprio sistema de ensino que estabelece o planejamento na semana anterior ao início das aulas, ou seja, sem ter a oportunidade de conhecer a realidade de cada classe e respectivamente a comunidade pertencente, isso não impede que no decorrer das aulas o planejamento seja modificado, adaptado, enfim, coconstruído.

Para García et al. (2017), a construção do plano de ensino em classes translingües deve contemplar a integração da escola e da família. A pesquisadora compara a uma ponte sobre o rio, que tem como objetivo reduzir as distâncias entre a escola e a família também na linguagem. Essa é uma postura que favorece a realização de forma justa no meio social de convivência dos estudantes, que para alguns, as instituições de ensino são o único espaço fora do ambiente familiar que o sujeito tem acesso.

As escolas que admitem a translinguagem seguem a premissa de promover a justiça social e fortalecer o ensino integralizado. Contudo, seu objetivo é a aprendizagem da língua, ou das línguas, de forma que o uso de todo repertório linguístico conduza a um movimento crescente e de maior conhecimento da língua estudada. Assim, a correção por parte do professor ocorrerá, mas num formato que explore as dificuldades propondo outras tarefas, o que faz com que o docente identifique as possibilidades que tem para propor a interação.

O papel das instituições de ensino multilíngue deve ser empenhado em resistir aos preconceitos em relação às classes minoritárias, além de comprometer-se na expansão da diversidade linguística do mundo (GARCÍA et.al. 2006). A autora tece uma crítica às entidades educacionais que transformam o ambiente de ensino num pesadelo, pois não reconhecem o conhecimento prévio dos alunos pertencentes a outras culturas, que demonstram dificuldades em se comunicar no idioma imposto pela sociedade escolar.

A função da instituição de ensino desta investigação é preparar o aluno para a vida profissional, para o mundo real, como afirma Shohamy (2006b, p. 172) "[L]inguagens e suas variedades precisam ser adquiridas, usadas e desenvolvidas harmoniosamente, para nada mais que refletir o 'mundo real', pois as escolas são destinadas a preparar os alunos para o 'mundo real'."²¹

²¹Tradução livre nossa. No original: "[L]anguages and their varieties need to be acquired, used, and developed harmoniously, for nothing else but to reflect the 'real world', as schools are meant to prepare students for the 'real world'."

E como o mundo real não é inerte, mas movimenta-se, transforma-se e constantemente se ressignifica; Por conseguinte, não seria diferente no campo da linguagem, que é comparada por García et al. (2017) ao corpo e à água, ambos não são estáticos e vão se modificando durante o percurso e o entorno; assim é a translinguagem, dinâmica e que se modifica dependendo de cada aula e contexto, numa ação que ressignifica as línguas que transitam na interação.

Devido ao fato de um mundo tecnologicamente enriquecido e que contribuiu para que essa ressignificação ocorra de forma mais próxima do natural, uma vez que o contato com outras línguas é imensurável no âmbito virtual, temos mais consciência da diversidade linguística, pois ouvimos diferentes idiomas na mídia e vemos diferentes linguagens nas propagandas e na web. Essa difusão é um produto do fluxo de pessoas, bens, serviços, ideias e comunicações, causadas pela exploração capitalista transnacional e as novas tecnologias levaram a um plurilinguismo mais dinâmico e fluido, com sujeitos não apenas falando um idioma específico em um território, mas gerando várias maneiras de usá-lo, dependendo do país e do contexto social.

Desse modo, recorre-se a Canagarajah (2004 - 2018) para melhor explorar uma educação pautada nas práticas translíngues, que sofre influência dos fatores sociais, históricos, políticos, econômicos e linguísticos, que interferem significativamente no processo de ensino e aprendizagem. De Costa et al. (2017, p. 8) afirmam que a:

[...] translinguagem desafia ideologias estruturalistas da língua ligada ao nacionalismo, o compromisso das práticas translíngues muitas vezes é visto como um ato político, relacionado a um amplo compromisso de desenvolver uma consciência metalinguística e cultural, que descolonize as mentes dos indivíduos.

Uma das preocupações dessas práticas é a descolonização das mentes dos sujeitos, conduzi-los a um pensar mais real e menos romantizado ao que se refere a península. As práticas translíngues discute as prováveis negociações linguísticas que os sujeitos realizam e que compõe a suas identidades, como o pesquisador Suresh Caragarajah esclarecerá na sequência deste capítulo.

1.4. A dinâmica das práticas translíngues

O pesquisador Suresh Canagarajah inicia seus estudos em sua comunidade natal, Tamil, localizada na cidade de Jaffna no Sri Lanka, país colonizado inicialmente por portugueses e holandeses, posteriormente pelos britânicos, responsáveis pela herança linguística deixada ao país. O pesquisador apresenta as diferenças entre o sistema educacional cêntrico e o periférico da língua em seu país, também tece crítica ao fato de os materiais adotados pelo professor/pesquisador em sua investigação contemplarem apenas a realidade do colonizador. Em que resultou em uma educação desfocada da realidade da comunidade investigada, que mesmo em meio as guerras e os bombardeios, busca constantemente a possibilidade de mudança de vida (BEZERRA, 2019).

Diante desse contexto, o pesquisador sirilankês atuou como professor de língua inglesa nas comunidades rurais de seu país, e conduziu uma investigação sobre “como as pessoas locais desenvolvem estratégias de alternância de códigos e códigos mistos para negociar os conflitos inerentes à identidade e à participação na comunidade” (CANAGARAJAH, 2007, n.p.)²². Nessa busca por entender esses trânsitos negociados, o pesquisador despertou para a translanguagem. Atualmente, como professor da Universidade Estadual da Pensilvânia, nos Estados Unidos, desenvolve pesquisa sobre imigração em grandes centros e multilinguismo, sob o viés das **práticas translíngues**.

Desse modo, entende o processo de ensino e aprendizagem como uma ação cognitiva de análise, compreensão e interpretação crítica, sendo ele de caráter pessoal e posicionado em um contexto político e social, por meio do qual o sujeito apoia sua consciência e identidade.

[...] ao mesmo tempo em que recursos linguísticos são móveis, eles também adquirem rótulos e identidades através de usos situados em contextos particulares e se reafirmam através de ideologias linguísticas (CANAGARAJAH, 2013, p. 15).

Diferentemente de Ofélia Garcia, Canagarajah (2013) adota o termo **práticas translíngues**, para se referir às práticas pedagógicas dirigidas não monolíngues e monocêntricas, de forma a contribuir com a descentralização e

²² <http://www.personal.psu.edu/asc16/aboutme.htm>

flexibilidade no âmbito educacional. Perceptível em falantes multilíngues, os quais usam todas as línguas de seu repertório, considerado como uma parte de um sistema integrado, diferenciando-se dos falantes monolíngues, que restringem consideravelmente a desenvoltura comunicativa do sujeito.

As práticas translíngues, segundo Canagarajah (2018) sugerem aos estudantes que apreciem o valor da diversidade linguística e sutilmente ajam contra as políticas e discursos dominantes, as quais auxiliam a disseminação de preconceito. Essas ideologias dominantes, por vezes, são propagadas pelo status linguístico de um idioma, como, por exemplo, aquele que se estabeleceu como universal nas mais diversas áreas sociais, empresariais e institucionais. Portanto, encarada como uma prática estratégica do uso de línguas, uma vez que ambos os lados da interação se mesclam de forma transformadora e sem vantagens.

Um ensino baseado nas práticas translíngues possibilita aos estudantes usarem todas as línguas que compõem seu repertório para performance linguística nas tarefas designadas dentro e fora da sala de aula. O desempenho linguístico dos interlocutores em uma determinada situação de comunicação está envolto de ideologias, e, devido a isso, um dos objetivos das práticas translíngues é reduzir o preconceito entre falantes de línguas diferentes, pertencentes ou não a outras comunidades linguísticas.

A língua historicamente se estabeleceu como um elemento político que se fez e faz presente no decorrer da história de formação de grupos, povos, civilizações e países. Assim, para manter uma relação entre esses grupos que tinham como base a troca para a sobrevivência e subsistência da comunidade, é possível considerar que as denominadas hoje, práticas translíngues já estavam presentes nas comunicações entre tais grupos, que, de certa forma eram interdependentes. Partindo do pressuposto de que não existe independência plena de nenhum grupo, país, estado e cidade, sempre haverá a necessidade da interação, por necessidade física, psicológica ou emocional, dessa forma, a interação é natural do ser humano e precisa ser cultivada, o meio mais usado é o da comunicação linguística.

Segundo Canagarajah (2013), a compreensão tradicional de língua, como sendo aquela que mantém sua estrutura separada das demais, é desafiada pelas práticas translíngues num movimento que transcende as línguas autônomas;

quando os sujeitos interagem de forma sinérgica geram novos significados e regras.

Canagarajah (2014) afirma que as línguas podem ser emprestadas, mescladas e reconstruídas à medida que são utilizadas para atender necessidades comunicativas cotidianas. As línguas estão para o sujeito e não o contrário, ou seja, o uso dos idiomas deve ocorrer desvinculado da ideia de territorialidade; não significa perda de identidade, mas que a identidade faz parte do ser enunciador. As práticas translíngues têm característica de movimento, não são estáticas e não estagnam a língua, mas a transformam com objetivo de encontrar significado para os interlocutores.

As práticas translíngues são vivas, criativas, dinâmicas e tentam romper com o ensino estático em que o estudante é um mero receptor e reproduzidor dos conhecimentos ensinados. O cenário translíngue tenta acompanhar o entorno globalizado em que a educação também está inserida e lhe atribui um papel crucial na sociedade contemporânea. Assim, tanto as práticas translíngues como a translíngua têm como objetivo promover a justiça social e possibilitar que os estudantes plurilíngues tenham oportunidades iguais de educação.

Outro aspecto dessas práticas é a hibridização, como esclarece Canagarajah (2017), sendo “um processo discursivo, enunciativo, cultural, subjetivo, que tem a ver com a luta em torno da autoridade, autorização, desautorização e revisão de autoridade”. Uma interação em que os sujeitos negociam suas culturas e práticas, colaborando com a capacidade de apropriação dessas possibilidades geradas por meio desse contato, enfim, é um processo social.

Kramsch e Boner (2010) argumentam que a centralidade da hibridização ao caracterizar os fenômenos altamente complexos, processuais e intensos do intercâmbio cultural, é uma mistura de linguagem que se dá consideravelmente como uma construção heurística, válida para analisar a dinâmica cultural da globalização contemporânea. No que diz respeito aos imigrantes, os autores citam Bhabha (1994, p. 56) em relação ao “processo de remodelar o sentido de identidade, gerando uma subjetividade híbrida alternativa”. Antes, a identidade estava relacionada à cultura, ao passado e às tradições, delimitadas por um território e um tempo determinado. Com a globalização as identidades se tornaram transitórias, como aponta Montiel (2013, p. 19):

abriu-se um complexo processo de reconfiguração das identidades culturais e nacionais, que por ora se manifestam como identidades híbridas, fragmentadas e transitórias, que favorecem o encontro e a fusão das identidades culturais tradicionais com manifestações emanadas do processo da globalização.

Considera-se que o global influencia no local, mas o movimento inverso também ocorre e, segundo Canagarajah (2013), devem ser consideradas e valorizadas as identidades locais dos sujeitos, para que consigamos viver de forma global. Uma não exclui a outra e não tem como princípio a perda da identidade construída em seu âmbito familiar e social, mas valorizar e possibilitar aos sujeitos uma hibridização identitária saudável e não excludente.

Nesse panorama, tanto a identidade, como a cultura e a língua são desterritorializadas, transitórias e, ao mesmo tempo locais e globais, passam por uma reconceitualização em novos contextos de tempo e espaço. Além das lutas de poder e jogos de interesses que se desdobram em determinadas nações, moldando a identidade de seu povo, por vezes colabora com o imperialismo das línguas e deixa marcas profundas nas sociedades. Assim, os termos “maleável”, “adaptável” e “versátil” caracterizam a nova configuração de ser humano, que inclui características maleáveis, adaptáveis e versáteis.

Como perspectiva educacional, as práticas translíngues se encaixam na nova configuração de ser humano, Canagarajah (2014, p. 771 - 772) aponta que os sujeitos devem explorar:

[...] sua criatividade em mesclar seus repertórios nas interações e textos na busca por voz, de uma maneira que alcance inteligibilidade e sucesso comunicativo em relação às normas dominantes e expectativas de contextos comunicativos específicos.

O autor destaca a busca pela voz do estudante para sua efetiva participação, não somente no que diz respeito às aulas, mas desde o planejamento do curso. Despertar nele o sentido de agência e de autonomia como um ser ativo com responsabilidade sobre a própria educação, pois quando ocorre a negociação de como serão as aulas, o conhecimento é construído em conjunto.

Com objetivo de auxiliar o professor a impulsionar a dinâmica de aprendizagem, as aulas translíngues se caracterizam por quebrar paradigmas, como as denominadas línguas *standard*, que são privilegiadas por serem aquelas

predominantes nos livros didáticos. No caso do espanhol, é relevante destacar o espanhol peninsular, uma vez que o mercado editorial é maior e ainda se faz presente no imaginário dos sujeitos, que acreditam que a variante falada na Espanha é o padrão a ser seguido.

No caso dos estudantes de vários idiomas, existe a possibilidade de usar todo seu repertório linguístico de diferentes formas, pois dependem de quem são esses sujeitos, o que irão fazer, o que estão sentindo e com quem interagem. Canagarajah (2014, p. 770) esclarece que “os recursos da língua emprestam-se, misturam-se e reconstróem-se enquanto as pessoas os usam para as suas necessidades na vida diária”.²³

A abordagem defendida pelo autor destaca a interação constante entre as pessoas e as línguas, com enfoque na negociação, mesmo com diversos repertórios comunicativos, de forma a que o sentido se construa colaborativamente. Todos nós somos seres translíngues em diferentes aspectos, uma vez que todas as línguas estão em constante processo de hibridização e transformação, bem como as comunidades e as comunicações cada vez mais heterogêneas que se influenciam respectivamente, numa contemporaneidade que intensifica o conhecimento do espaço/tempo, segundo Canagarajah (2013). Se um grupo de pessoas que fala espanhol, como os mexicanos, argentinos e cubanos, têm particularidades para refletir sobre a língua, que dirá um brasileiro estudante de Espanhol e Inglês simultaneamente. Por vezes, o brasileiro tem contato em aula com mais de uma variedade de um mesmo idioma, com vocábulos, expressões e sotaques diferentes.

Em contrapartida, estão as instituições de ensino que, conforme aponta Menezes Souza (2011), querem por meio da imposição do seu corpo docente em relação aos estudantes, dominá-los, silenciá-los ou mitigar as diferenças. Não convém generalizar, contudo, grande parte dessas instituições não compreendeu o sentido de se adaptar às mudanças que a contemporaneidade impõe. As práticas translíngues vêm demonstrando ser o caminho, para tirar essas entidades do estado vegetativo que se configura há algumas décadas, como preconiza

²³ Tradução livre nossa. No original: “language resources are borrowed, mixed, and reconstructed as people use them for their needs in everyday life”.

Canagarajah (2011, p. 8) “Temos que estar abertos à possibilidade de que as práticas translíngues sejam aplicadas ativamente na alfabetização no futuro”.

Para isso, é necessário que o professor esteja aberto e consciente das alterações que deverá empregar, para adequar-se às práticas translíngues nas aulas. Conta-se também com a instituição de ensino, estando disposta ao diálogo com a comunidade dos estudantes e respectivamente suas famílias; um tripé decisivo para o professor compor seu planejamento. Desse modo, é primordial que a tríade escola, família e estudante, tenha consciência do papel que cada um desenvolve no processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor, segundo Canagarajah (2011), é de facilitador e potencializador da aprendizagem, que fornece espaços para que os estudantes usem seu repertório multilíngue como recurso no processo de ensino e aprendizagem. Mas para isso o educador deve se desvencilhar de sua pedagogia monolíngue e buscar conhecer os espaços dentro das aulas que poderá empregar às práticas translíngues, envolvendo a coconstrução e negociação de sentido entre os docentes e discentes. Além de oportunizar aos estudantes análise crítica que auxiliará os alunos a desenvolverem sua proficiência translíngue.

1.5. Pontos de convergência entre Translinguagem e práticas translíngues

Existem muitas críticas que permeiam a teoria translíngue, como a referência sobre a torre de Babel, com a falsa premissa de tudo ser permitido. Na realidade, o que antecede essa prática é fazer com que as questões linguísticas não sejam um obstáculo para a comunicação e sim tornem-se um fator positivo, de fazer sentido e compreensão. Canagarajah (2011) destaca que às práticas translíngues valorizam como uma prática urbana e pós-moderna, que sofre críticas sobre aceitar dialetos rotulados como marginalizados, trazidos para dentro da sala de aula “contaminando” o idioma alvo, e para os críticos esse recurso dificulta a aprendizagem da língua estrangeira.

Inseridos numa sociedade multi-, transcultural²⁴ e por fim translingual, vocábulos como *deletar*, *arriba* e *mangiare*, já não causam mais estranhamento aos ouvidos e por vezes são enunciados com naturalidade em determinadas comunidades. Percebe-se também em nomes de estabelecimentos, transações comerciais e em produtos ou marcas.

Para a prática translíngue, que adota uma orientação mais dinâmica em relação a sistemas linguísticos e recursos semióticos, códigos móveis podem se fundir livremente para adquirir sentidos relevantes e novos indexadores na prática²⁵ (CANAGARAJAH, 2013, p. 11).

Os sentidos adotados pelos sujeitos referem-se diretamente às suas experiências, vivências, enfim, sua história. Conforme argumenta García e Leiva (2014, p. 201) “não podemos separar nossa história biológica e social das ações das maneiras pelas quais percebemos o mundo.”²⁶ Ambos pesquisadores vão além do repertório linguístico no que tange à interação entre os sujeitos e o mundo, mas consideram o conjunto que o constituiu e o faz a cada nova situação, contexto e vivência experienciada.

Outro ponto de convergência entre os pesquisadores García e Canagarajah é a mobilidade dinâmica que suas teorias encaram ao usar a linguagem, evitando o rotulamento das línguas e rompendo com as fronteiras geográficas impostas. Ambos valorizam a diversidade linguística pertencente a todas as esferas sociais, e sutilmente incentivam a resistência das políticas e discursos dominantes (CANAGARAJAH, 2018). O professor deve unir-se aos alunos para desafiar as ideologias e estruturas de poder, trabalhando de forma colaborativa com intuito de mudar as hierarquias de poder, essas que legitimam e privilegiam determinadas culturas e idiomas. Segundo Flores (2014), citado por García (2017, p. 60), a translinguagem deve ser encarada também como um ato político, que requer conhecimento, confiança e bravura.

²⁴ Termos recorridos das definições de Cox e Assis-Peterson (2007), o **trans-** ultrapassa o **mult**, que representa uma multiplicidade, uma pluralidade de culturas, ao passo que **trans-** usado como sinônimo de **inter**, remete a uma perspectiva que vai além do reconhecimento e da existência de múltiplas culturas, faz-se necessário compor uma inter-relação entre as distintas culturas.

²⁵Tradução livre nossa. No original: “For translingual practice, which adopts a more dynamic orientation to language systems and semiotic resources, mobile codes can freely merge to take on significant meaning and new indexicalities in practice”

²⁶Tradução livre nossa. No original: “argues that we cannot separate our biological and social history of actions from the ways in which we perceive the world (GARCÍA e LEIVA, 2014, p.201).

Como prática educativa, a translinguagem nos faz questionar as desigualdades linguísticas, de forma a dar ou devolver a voz às novas realidades sociopolíticas que emergem em nosso entorno (GARCÍA; WEI, 2014). Não significa um movimentar a invalidação das línguas ou das culturas reconhecidas, mas o convite à reflexão sobre a realidade, um descortinar da diversidade vivenciada diariamente.

Esses são os principais arcabouços teóricos que compõem esta investigação. As teorizações assumem nomenclaturas diversificadas, contudo, para o desenvolvimento desta pesquisa usarei como sinônimos translinguagem e práticas translíngues. Consciente de que tal posicionamento não afetará no resultado deste trabalho, tampouco tem-se a intenção de simplificar de maneira depreciativa as teorias correlacionadas.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA

Para entender como se originou essa educação pensada social e comunitariamente, este capítulo, inicia-se com um breve histórico do ensino salesiano de Dom Bosco no século XIX, percorre o desenvolvimento do conceito da Educação Sociocomunitária em construção e as necessidades de obter profissionais formados para atuarem nesse entorno, assim a necessidade da criação de uma pós-graduação nesta área. Por fim, o término concentra-se em uma conversa entre a Educação sociocomunitária e a Translinguagem.

2.1. Origem da Educação Sociocomunitária²⁷

A etimologia do verbo educar origina-se do latim *educare*, que significa cuidar, nutrir, cultivar, “conduzir, no sentido de trazer de dentro para fora, extrair, desenvolver potencialidades humanas”, bem como conduzir o sujeito na vida, na sociedade e na cultura. E ato de ensinar vem de *ensignar*, trazer sinais, assinalar a vida do sujeito; aprender deriva de *apreender*, no sentido de “incorporar o que realmente aprendemos faz parte de nós, não nos será arrancado, não será esquecido” segundo Severino e Tavares (2020, p.63).

A ação de educar e educar-se como ato ininterrupto, que está intrinsecamente relacionada às experiências vivenciadas e às interações estabelecidas, às quais o sujeito é exposto, concebe que educar está relacionado a conduzir o outro e não “moldar o educando para certo conformismo, mas amadurecê-lo, armá-lo (ou desarmá-lo), para a descoberta de si mesmo e em sua interação com os outros, numa convergência de responsabilidades” (RIBEIRO JR., 2006, p.34). A proposta desta pesquisa é sobre a necessidade de se estar aberto, para entender o entorno linguístico no cenário do ensino de espanhol, em um movimento constante de conduzir o sujeito a compreender os entraves idiomáticos e culturais expostos.

²⁷ Recorreu-se aos arquivos históricos do Centro Universitário Salesiano de Lorena para brevemente contextualizar a origem da educação sociocomunitária.

Diversos são os panoramas que contribuem para a construção da educação do ser humano, que se inicia no âmbito familiar, se expande para a comunidade e por fim se institucionaliza. Antes a escola desempenhava o papel civilizatório e de formação no processo educativo, e a família, a igreja e o local de trabalho, responsabilizavam-se pela educação social, aquela destinada a atuação do sujeito nas diversas esferas da sociedade (GOMES, 2008). Atualmente o papel das instituições de ensino vai além da formação, se responsabilizando também pela educação social, estamos presenciando a remodelação da escola e consequentemente da educação, pensada na ação de transformar o mundo.

João Bosco, um jovem sacerdote italiano (1815 - 1888),²⁸ atuava no norte da Itália junto a uma juventude fragilizada, que carecia de atenção, educação e trabalho. O país vivenciava um período turbulento de mobilização para a unificação, em que as ideias liberais e iluministas questionavam o poder da igreja e do Estado (BRAIDO, 2004).

Mesmo em uma época marcada por profundas transformações político-sociais, em virtude do movimento revolucionário industrial iniciado na Inglaterra e sentido por toda a Europa, a Itália em particular, presenciou atitudes de coragem de um homem dotado de dons espirituais e movido pela caridade junto a uma juventude em situação de vulnerabilidade social. O objetivo maior de Dom Bosco era conduzir as almas para Deus, mas diante de um cenário em que se lutava por uma sobrevivência, pois a fome assolava grande parte da população, a inquietação aumentava no coração do jovem sacerdote turinense.

Após sua ordenação, ele passou três anos no *Convitto Ecclesiastico*,²⁹ em Turim, cidade sobrecarregada de camponeses que abandonaram a agricultura para serem trabalhadores assalariados diaristas. Com o crescimento vertiginoso, o retrato era de uma cidade empobrecida, com saneamento básico quase inexistente, com um crescimento de doenças, violência e marginais. Foi nesse cenário que Dom Bosco encontrou os jovens tentando sobreviver nos subúrbios ao norte de Turim. Segundo Sandrini (2011), eram rapazes entre 12 a 20 anos em

²⁸ Em italiano Giovanni Melquior Bosco nasceu no dia 16 de agosto de 1815 em Bencchi, um bairro da cidade de Chieri, Itália, seus pais Francisco e Margarida, trabalhavam nas colinas de Montserrat como agricultores, ficou órfão do pai quando tinha apenas dois anos de idade (SANDRINI, 2011).

²⁹ Lugar onde os recém-ordenados aprendiam a teologia moral de Santo Afonso Maria de Liguori, na cidade de Turin (SANDRINI, 2011).

situação de risco, com problemas pessoais originários de circunstâncias familiares distintas. Além dos que estavam encarcerados, que também careciam de orientação, principalmente aqueles que saíam e não sabiam o que fazer, uma vez que somente conheciam a realidade das ruas.

Embora minha finalidade fosse recolher somente os rapazes em maior perigo, preferencialmente os saídos das prisões, todavia, para ter uma base sob a qual construir a disciplina e a moralidade, convidei alguns de boa conduta que já tinham recebido educação religiosa. Aos sábados me deslocava aos cárceres com os bolsos cheios de cigarro, fruta e bolachas para granjear o afeto dos jovens que tiveram a desgraça de cair ali; para assisti-los, ganhar sua amizade e, desta maneira, animá-los a vir ao oratório, quando tivessem, a sorte de sair daquele lugar de castigo. (BOSCO, 2005a, p. 126).

Devido suas visitas à prisão, muitos jovens o procuraram ao saírem, em busca de orientação e ajuda, Dom Bosco sempre os acolhia com paternal caridade. Desse modo, em meio a catequese, jogos e a partilha do pão e da palavra de Deus na sacristia da igreja ao lado do *Convitto*, começava a originar-se os Oratórios³⁰. Para chamar a atenção da juventude o sacerdote Bosco utilizava de diferentes metodologias, organizava passeios, festas, atuava em peças teatrais e cantava, além de ter escrito diversos livros, de modo a oportunizar uma diversidade de atividades de interação com os jovens.

Em 1846, fundou o Oratório de São Francisco de Sales, no bairro Valdocco, periferia de Turim, onde funcionava uma escola profissional e posteriormente um internato. Segundo Sandrini e Soffner (2012) era um trabalho pensado de forma a atender as necessidades de jovens marginalizados, que careciam de conhecimento religioso e social, numa pedagogia baseada na bondade, no acolhimento, no espírito familiar, na formação humana e profissional. Preocupava-se com o bom relacionamento afetivo entre eles e das normas de civilidade, para manter a solidariedade grupal. Na medida em que os jovens cresciam, amadureciam e os que se interessavam, eram formados para serem educadores nas escolas profissionais.

³⁰ Segundo Braido (2008, p. 305) “O Oratório de Dom Bosco não é só escola da doutrina cristã nem só lugar de oração (“oratório”), mas também não é só “jardim de recreação” ou “recreador” ou “escola dominical”. É tudo isso ao mesmo tempo”.

O Oratório, conforme o Regulamento³¹, articulava, entre outras coisas, os seus quadros de dirigentes em: catequistas, professores, mestres de oficina, assistentes e patrões. Como não diferenciava a educação religiosa da educação social, a formação do educador que atuava nas casas salesianas, contava com conhecimento de sociologia e de relações humanas (ISAÚ, 2007).

Mesmo incompreendido, o jovem sacerdote começou algo que cresceu, foi estruturado por todos os colaboradores e jovens formados, posteriormente formadores que, como Dom Bosco, confiavam na Divina Providência, acreditavam na importância de ensinar sem golpes, mas com amor. Desse modo, inicialmente surge um sistema preventivo de Dom Bosco e posteriormente com a necessidade de auxílio para a continuidade dessa obra, formam-se os Salesianos³², reflexo de uma educação experienciada e vivida no cotidiano daquela Turim confusa e decadente.

A origem do método educativo é resultado das experiências pedagógicas realizadas primeiramente por Dom Bosco e os formados por ele, em resposta a um sistema repressivo de educação que pairava na época, primeiro se castigava, depois se ensinava. Dessarte, o sistema preventivo utilizava-se do diálogo, do amor, da religião e da instrução para com os jovens pobres e desamparados, que conforme Braido (2004), tinha como finalidade auxiliá-los em sua instrução profissional, bem como fazê-los alcançar o crescimento moral e social, por fim, “bons cristãos e um honestos cidadãos”.

Ainda que nunca fosse declarado por Dom Bosco uma pedagogia formal, seu método educativo baseou-se no trinômio **Razão, Espiritualidade e Amorevolezza** (afeto): A **razão** de formar um bom cidadão, que soubesse compreender a importância do cumprimento das regras, com objetivo de viver com dignidade, coerência e sendo colaborativo na comunidade a que pertencia. A **espiritualidade** como disposição para viver com e para os outros juntamente com Deus. **Amorevolezza** pode ser definida pelo próprio Bosco: “A afetividade do jovem é a fonte de energia que se usará no trabalho de educação” (FERREIRA, 2008, p. 12). Uma pedagogia que antes de tudo quer tocar o coração dos jovens,

³¹ São as regras que regiam os Oratórios.

³² Segundo o próprio Dom Bosco (2005b) porque a marquesa Barolo havia pensado na fundação de uma Congregação dedicada ao santo São Francisco de Sales e também, como a mansidão e a doçura deveriam estar presente na missão de ensinar, estariam todos sob a proteção deste santo.

de forma que sintam-se como uma família, com pessoas que se preocupam e se educam.

De modo mais completo, Passos Júnior (2011, p. 94) explica o trinômio:

A Razão deve presidir a educação enquanto leva o jovem a entender a verdade e o bem. Bosco acredita que uma determinação dos educadores só calaria fundo no jovem se esse apreendesse o seu sentido, acolhendo-a para sua formação; daí, a necessidade das orientações dos educadores serem explicitadas no seu sentido lógico e nos benefícios que trarão para a vida do educando. Somente quando o jovem entende e está racionalmente convencido das orientações dos educadores, só então as assumirá. A Religião com seus ensinamentos e preceitos oferecia a mística da verdade abraçada pela razão. Valoriza sobremaneira a conversa pessoal e o aconselhamento de um guia espiritual para moldar e formar o bom cristão. A religião é vista como fonte e sustentáculo dos grandes ideais de vida. A Bondade, ainda que sempre nomeada em terceiro lugar, após a razão e a religião é, porém, a primeira a ser sentida pelo jovem ao perceber o respeito e amor com que é acolhido. Não é uma forma afetiva pegajosa, mas, temperada pela razão e sobriedade. O jovem deve se sentir compreendido naquilo que é e do que gosta, sabendo-se respeitado no seu modo de ser e, acima de tudo, percebendo-se amado.

O sistema preventivo esforça-se para que não ocorram intervenções autoritárias, conforme Ruffinatto (2004), que auxilia com o terceiro tripé - a amorevolezza - de forma a compreender os jovens e explorar as relações interpessoais, mais humanizadoras, de confiança e educabilidade de seres criados à imagem de Deus. Por fim, a máxima de Dom Bosco (1877, p. 4) que queria formar “Bons cristãos e honestos cidadãos”:

Se em nossas casas se puser em prática este sistema, creio poderemos alcançar grande resultado, sem recorrermos a pancadarias, nem a outros castigos violentos. Há quarenta anos, mais ou menos, que trato com a juventude, não me lembro ter usado castigo de espécie alguma. Com auxílio de Deus, não só obtive sempre o que era de dever, mas ainda o que eu simplesmente desejava, e isso daqueles mesmos meninos dos quais se havia perdido a esperança de bom resultado.

Busca envolver a família e toda a comunidade na formação dos jovens. Para atingir todas as pessoas, principalmente as menos instruídas, como já mencionado, Dom Bosco atuava como saltimbancos, empreendeu peças teatrais, também produziu e editou diversos livros, realizava passeios e excursões, além de valorizar a prática esportiva. É a preocupação da formação do ser de forma holística e não fragmentada.

Com uma visão humanista cristã, o sacerdote santo cria Escolas Profissionais de Artes e Ofícios, pensando numa sociedade pré-industrial, em que os jovens que abandonavam o campo em busca de melhores condições de vida nas cidades, não tinham formação para atuar nas recém-criadas indústrias, assim, conversava com os patrões e elaborava contratos dignos de trabalho. Para aqueles que conseguiam mudar sua realidade mediante o trabalho diurno, oferecia-lhes as escolas noturnas, bem como para os desabrigados, fundou os internatos. Esses são exemplos da visão holística que Dom Bosco tinha para com os jovens do seu tempo.

Essa pedagogia salesiana pensada holisticamente e preventivamente empregada desde a fundação da Congregação, até a contemporaneidade pelos salesianos, resulta numa formação de jovens ativos, educados para serem protagonistas de renovação social. Por isso, o próprio Dom Bosco realizava a formação daqueles que atuavam como educadores preventivos nos Oratórios, em que firmado no tripé da razão, religião e amorevolezza, o cooperador ou mediador deveria dar o exemplo, ser modelo aos aprendizes.

Pode-se, portanto, estabelecer como princípio invariável, que a moralidade dos alunos depende de quem os instrui, assiste, dirige. Quem não tem, não pode dar, diz o provérbio. Um saco não pode dar trigo, nem uma garrafa de água suja pode dar bom vinho. Daí, antes de propor-nos como mestres para os outros, é indispensável que nós possuamos aquilo que queremos ensinar aos outros (DOM BOSCO apud BRAIDO 2017, p.199).

A preocupação de Dom Bosco era também a formação dos educadores preventivos, de forma que apresenta diversas diretrizes sobre como deveria ser a relação com os alunos. Em que coloca o educador e o educando numa relação de confiança e amizade cultivada pela convivência do entorno educacional, o sacerdote orienta que os mentores devem ser “consagrados” a seus alunos, por vezes assumir o papel de irmão e pai. Entre os salesianos a divisão era em consagrados³³ e leigos³⁴, os consagrados tinham sua residência dentro do próprio

³³ Entende-se por Consagrado sendo aquele que se doa, dedica, consagra ao serviço de Deus ou da Igreja. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em: 25-maio-2020.

³⁴ No presente contexto, Leigos são todos os cristãos que não são membros da sagrada Ordem ou do estado religioso reconhecido pela Igreja, isto é, os fiéis. Segundo a Carta encíclica Lumen Gentium nº: 31 (MENDES DE SOUZA, 2020)

internato, como uma família, pois muitos assistidos eram órfãos ou tiveram que abandonar seus parentes.

Contudo, esse espírito de pedagogia cristã, pautada na relação de afetividade entre professor e aluno, se perpetuou nas diretrizes Salesianas, inclusive na formação superior. Pensando exatamente naqueles que atuavam com os jovens assistidos pela Congregação, optou-se então por selecionar entre os jovens assistidos, aqueles mais velhos e de melhor índole, delegando maiores responsabilidades na medida que condiziam com seu projeto educacional.

Com a ampla expansão das obras salesianas, surge a necessidade das orientações serem elaboradas teoricamente, uma vez que elas originaram-se das práticas educacionais, baseadas nos entraves vivenciados na execução das tarefas. Segundo Passos Junior (2011, p. 90), são escritos “*simples, lineares, claros e objetivos feitos do tempo roubado de suas atividades e dirigidos aos educadores de suas obras.*”

A Educação salesiana inicial tinha como destinatários os rapazes na fase pré e pós da adolescência, outras faixas etárias não foram contempladas, mas surgiu com o passar do tempo, a necessidade de dar continuidade a educação dos aprendizes, disponibilizando assim uma formação completa. Inicialmente destinada aos integrantes da Congregação Salesiana e posteriormente com a ampliação dos oratórios em outras regiões da Itália, e outros países, como França, Argentina, Áustria, Grã-Bretanha, Espanha, Índia e Brasil, totalizando atualmente em 131 países.

A trajetória dos salesianos no Brasil foi apoiada pela corte portuguesa, principalmente pelo conde d’Eu e a Princesa Isabel, que demonstraram confiabilidade para assumirem obras sociais com crianças carentes na cidade do Rio de Janeiro. Assim, pela intercessão de Dom Pedro Maria Lacerda, em 1861, ocorreu a definitiva instalação dos salesianos na então capital do país (PASSOS JUNIOR, 2011).

Encontraram um país com grandes belezas naturais, mas em relação aos países europeus, um tanto desorganizados socialmente, assim, relataram aos superiores da Congregação na Itália, que a principal missão deveria ser civilizatória. Então, os salesianos cooperaram não somente nas questões religiosas e educacionais, mas também no desenvolvimento do país.

A modernidade dos salesianos foi certamente uma chave que lhes abriu a porta à sociedade brasileira, em vias e abandonar um padrão arcaico, patriarcal e escravocrata, rumo a uma concepção social mais burguesa, progressista e democrática (AZZI, 1983, p.75).

A empreitada salesiana no Brasil iniciou em Niterói, com poucos alunos e muitas dificuldades, posteriormente se estenderam a outras localidades, como a cidade de São Paulo, que devido a industrialização carecia de educação. Mas foi na cidade de Lorena que fundaram o colégio São Joaquim, pois tinha uma localização estratégica entre as duas capitais, além de ser a região dos barões de café. Segundo Passos Junior (2013, p.02) “A chegada dos salesianos numa cidade seguia em geral um roteiro pré-estabelecido: fundava-se um oratório festivo, uma obra social e escola, sequencialmente ou concomitantemente e, eventualmente, uma escola profissional”.

Dessarte, com as obras já criadas em funcionamento e bem alicerçadas, não tardou o início do ensino superior, que começou primeiramente na cidade de Lorena, com o noviciado de filosofia para os seminaristas e posteriormente pedagogia. Com essa formação os educadores salesianos enfrentaram o entrave da reforma do Ensino no Brasil, exigindo que os diplomas de magistério fossem reconhecidos pelo Estado. A imposição foi propulsora para a criação da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, com os cursos de Filosofia, Pedagogia, Geografia, História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas³⁵.

Teve início na cidade de Lorena e posteriormente se estendeu à unidade de Americana, que devido às necessidades regionais e de mercado, originou-se a Faculdade Salesiana de Educação, Administração de Empresas e Serviço Social. Enquanto em Campinas funcionava a FASTEC – Faculdade Salesiana de Tecnologia, em resposta à necessidade de mão de obra técnica na região Metropolitana de Campinas, seguido da expansão mercadológica na década de 70.

Formou-se o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)³⁶, com a junção das três faculdades (Lorena, Americana e Campinas). Posteriormente se

³⁵ CENTRO UNISAL. SEDOC: Arquivo histórico. Lorena.

³⁶ Em acordo com os pareceres N° 535 e 603/97 foi homologado pelo decreto presidencial de 24 de novembro de 1997, o reconhecimento do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL (SANTOS; CASTILHO, 2003).

integrou às Instituições Salesianas de Educação Superior – IUS, um ato de consolidação sobre o reconhecimento internacional dos salesianos no ensino superior (PASSOS JUNIOR, 2013).

2.2. O programa de pós-graduação em Educação Sociocomunitária

Alguns embates decorreram no percurso da educação superior salesiana, pois como o enfoque principal está alicerçado na formação humana e religiosa, as tendências regionais e necessidades mercadológicas, poderiam alterar o carisma seguido desde Dom Bosco. Essa foi uma preocupação dos dirigentes inicialmente, porém a capacidade de inovar e se adaptar, também eram características que acompanharam os salesianos no decorrer da história da Congregação e consequentemente na educação.

Nossa estrutura universitária, o relacionamento entre os salesianos e os professores era algo novo, pois requeria uma instância de decisão mista, de leigos e salesianos, para garantir os rumos do ensino superior, pois poucos percebiam que formar um ambiente universitário seria algo que provocaria mudanças não só nos espaços físicos da casa, mas também na mentalidade, dos padres e cooperadores da obra. E uma mudança desta natureza demanda tempo (DENARDI, BARBOSA, 2001, p. 99).

Além da preocupação com as novas relações nesse entorno, estavam diante de um público diferente da educação primária e secundária, numa tentativa constante de não apartar o ensino superior da salesianidade. Desse modo, ocorre a inspiração e o compromisso com a educação social com enfoque comunitário, que posteriormente repercutiu na formação de uma pós-graduação na área, como consta na proposta original de 2004:

serão formados para perceber a necessidade dessa articulação dialética entre a interpretação do entorno comunitário e social e a interlocução com os sujeitos constitutivos da contemporaneidade do lugar e do objeto da intervenção educativa. Ora com uma maior ênfase em um aspecto, ora em outro, estarão capacitados a efetivar pesquisa direcionada a modificar contextos sociocomunitários por meio de intervenção educativa, quando solicitados (UNISAL 2004).

O programa de pós-graduação em Educação Sociocomunitária iniciou seus trabalhos em 1999 na cidade de Americana – São Paulo, Campus Maria Auxiliadora. Conta com duas linhas de pesquisa: *linha 1: Análise histórica da práxis educativa nas experiências Sociocomunitárias e institucionais*, *linha 2: A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis*. Compromete-se na formação de pesquisador que “*deverá voltar-se para as questões Sociocomunitárias que possam e devam ser articuladas de forma orgânica pelo pensamento educacional sistematizado*”³⁷.

O desenvolvimento de uma pós-graduação salesiana foi um caminho natural, depois de uma ampla atuação social na área do ensino superior. Segundo Isaú (2007) desde os tempos de Dom Bosco, já havia uma preocupação na formação do educador junto a juventude, exigia-se noções de sociologia e de conhecimento de relações humanas na vida estudantil. Incluía também uma seção de Ética Especial ou do Direito Natural, em que se explora os direitos e os deveres sociais, bem como os deveres para com Deus, para si e para os outros.³⁸

Gomes (2014)³⁹ relata o início da pós-graduação em Educação Sociocomunitária na Unidade de Americana, o qual participou ativamente desde o início dos trâmites perante a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior), para a autorização do funcionamento do programa *Stricto Sensu* a nível de Mestrado. Em 1999, iniciava a formação do corpo docente com: Paulo de Tarso Gomes, Augusto Novaski, João Ribeiro, Luzia Mara, Francisco Regis de Moraes, Olinda Noronha, Luís Antonio Groppo e o Padre Manuel Isaú, sob a coordenação do professor Severino Antônio Moreira Barbosa.

Segundo o órgão regulador, era preciso oferecer uma pós-graduação diferenciada daquelas existentes em Campinas, Sorocaba, Rio Claro e Piracicaba. Assim, a proposta em Educação Sociocomunitária respondia o caráter diferenciador exigido e tinha como base a educação salesiana, carisma da instituição.

³⁷ Site oficial do programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária: <https://unisal.br/cursos/mestrado-em-educacao/>

³⁸ VARVELLO, f., *Ethica generalis seu ethica proprie dicta*, 6 a ed., Torino, 1946. Texto empregado na maioria dos seminários salesianos do mundo.

³⁹ Fala ocorrida na cerimônia de Comemoração dos 15 anos do curso *Stricto Sensu* de Mestrado em Educação Sociocomunitária do UNISAL, unidade Americana. Organizada em 2014 pelo professor Francisco Evangelista. Acesso 08 jun. Disponível em <<https://unisal.br/mestrado-em-educacao-comemora-15-anos-com-grandes-nomes-da-area/>>.

Com a aprovação em 2002, o professor Paulo de Tarso Gomes assumia a coordenação da pós-graduação, ano que ocorreu a visita técnica da CAPES, e apontaram a necessidade de produções acadêmicas da área, bem como a reformulação das três linhas de pesquisa em duas, que foram prontamente realizadas pelos professores Severino Antônio e Augusto Novaski, por fim, em 2005 o programa começa atuar de forma regular, aprovado pela CAPES⁴⁰.

Primeiramente, os dois objetivos principais como:

- desenvolver estudos e pesquisa na área Ciência da Educação, tendo por núcleo de investigação a Educação Sócio-comunitária;
- promover, de forma preferencial e não-exclusiva, investigações relativas às comunidades e às realidades regionais, no âmbito de seu núcleo de investigação⁴¹.

Em 2007, a coordenação da pós foi assumida pelo professor Marcos Francisco Martins, e desde 2009 pelo atual professor Renato Kraide Soffner. O programa de pós-graduação em Educação do UNISAL conseguiu em 2017 a tão sonhada nota 4 na avaliação, tornando possível solicitar junto a CAPES o doutorado. Esse é um capítulo da história salesiana que está em construção, bem como sua área de atuação na Educação Sociocomunitária, segundo o professor Francisco Evangelista em uma conversa com a investigadora.

O diferencial desse programa é a formação do pesquisador como intérprete e interlocutor, sendo aquele preocupado com as questões sociocomunitárias vinculada a realidade educacional brasileira, nas suas mais diversas esferas. Considerado como um interlocutor social, que escuta as diversas vozes, dialoga com elas e as fazem ecoar na sociedade que por vezes as querem silenciar.

⁴⁰ Dados obtidos por meio de uma participação do professor Paulo de Tarse Gomes em uma aula da pós graduação em 2015.

⁴¹ Homologado pelo Parecer CNE 136/2005 e reconhecido pela Portaria MEC 1919 de 03.05.2005, publicada no D.ºU. de 06.06.2005, (ISAÚ 2007, p.20).

A ideia de intérprete e interlocutor: o pesquisador, o educador sóciocomunitário, assim como o educador em geral, precisam saber interpretar as vozes dos sujeitos com quem convivem, precisam ser interlocutores. Isso quer dizer duas coisas fundamentais. Primeiro você escuta, só trata o outro como sujeito, se tiver escuta da alma dele. Não é só falar de coisas agradáveis e de consenso, mas também de conflitos, de dores e de questões não resolvidas. Se você não tem escuta, não há relação educativa. (ANTONIO, 2007, p. 53).

Com influência da educação transformadora de Paulo Freire, o programa objetiva-se ir além da pesquisa, discussão e reflexão sobre a realidade da educação brasileira, quer transformá-la. Para que isso seja possível, é necessário capacitar os que atuam nesse contexto, primeiramente transformá-los em agentes de mudança social e comunitária; bem como a ação de escutar as vozes de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como o professor Antônio salienta que o sujeito tem voz e devemos escutá-la. O programa é versátil e adapta-se às mais diversas realidades de pesquisa, nas mais variadas áreas da educação, sendo ela formal, não formal e informal, termos que serão esclarecidos na sequência.

2.3. Educação sociocomunitária: um conceito em construção

O ato de repensar a educação está diretamente relacionado ao período histórico vivenciado no Brasil e no mundo, dentro de um cenário político que interfere diretamente no sistema educacional, além dos entraves científicos, políticos e econômico. Antônio (2012, p. 60) ressalta que conflitos são necessários, contudo, por vezes, é imprescindível o distanciamento político e um certo estranhamento que nos conduz ao questionamento da situação. O que pode auxiliar nessa compreensão é a lógica do pertencimento em entender e reconhecer uns aos outros “tanto o que temos em comum, tanto o que temos de diferente.”

Em educação, é preciso recuperar a consciência do nosso pertencimento à humanidade, à condição humana, reconhecendo que temos origens, histórias e destinos em comum. Assim, também é preciso reconhecer as singularidades, o que há de específico, de único e irrepetível em cada um de nós. (ANTONIO, 2009, p. 116).

O cuidado em buscar conhecer os sujeitos com quem nos relacionamos é uma preocupação natural, que deve ocorrer com maior ênfase no âmbito escolar. A história de vida dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, deve ser o fator moderador dessa relação, uma vez que ambos os lados são constituídos por pessoas com díspares ou semelhantes experiências. E como o autor aponta a necessidade em reconhecer as origens, histórias e destinos, de cada sujeito que se relaciona, no caso desta pesquisa, o entorno universitário.

O contexto do ensino infantil é diferente do fundamental, que difere do médio e se transforma no ensino superior, de forma a considerar um público altamente heterogêneo em sua faixa etária, pois a idade não é um limitador, mas para a continuidade do Ensino Médio. Como pano de fundo, nesse ambiente de interações imensuráveis e híbridas, desenvolveu-se uma educação por vezes menos humanizadora e mais bancária, como afirma Freire (1980), quando a preocupação está centrada no conteúdo específico, de forma mecânica e estática, uma prática que desconsidera o sujeito como ser histórico.

Por isso, o ensino superior é convidado a repensar a dinâmica de apenas formar para o trabalho, mas também para a vida, e essa não se limita ao conhecimento tecnicista. Mesmo em uma relação laboral, faz-se necessário o saber intra e interpessoal, frente às mais díspares situações vivenciadas nas interações mercadológicas, que inclusive podem ser um fator decisivo para fechamento ou dissolução de negociações, contratações ou promoções.

Nessa disposição, propõe-se um olhar humanizador tanto para os alunos, como para os docentes e funcionários que compõem a dinâmica universitária, em que se considera as pessoas como seres inacabados, que estão construindo sua história em conjunto, com objetivo de buscar conhecer as realidades por vezes complexas que o outro está inserido. É no cotidiano, nas relações dentro e fora da sala de aula, que ocorre esse diálogo com a vida humana e conseqüentemente a escuta das múltiplas vozes que compõem cada pessoa. Antônio (2012, p. 13) especifica que “O longo e complexo trabalho de humanizar o homem tem muitas faces. Dentre elas, duas mais significativas são o educar a inteligência e o educar a sensibilidade – inseparáveis”.

O educar a sensibilidade pode ser associado a um dos trinômios salesianos: a amorevolezza, que coopera na formação de pessoas capazes de saber conviver socialmente. De forma a reconfigurar a identidade humana por

meio das relações educativas, com enfoque na superação do racionalismo, do autoritarismo e do individualismo que permeiam o ensino superior tradicional. Como isso pode acontecer? Soares (2018, p. 200) aclara um possível resposta:

É essencial que o educador possa ser alguém que procure, antes de tudo, ser pessoa humana, uma pessoa humana capaz de pensar, de refletir e analisar, de construir sentidos em sua inteireza e em sua interioridade. A qual dará abertura para saber questionar-se sobre a condição humana, sobre a realidade do mundo e da vida.

Nesse sentido humanizador, a afetividade é um dos pilares que o docente apresenta aos seus alunos, em sua atuação perante o que, com quem e como compartilha suas experiências. A dinâmica dentro e fora da sala de aula é co-construída diariamente e certamente torna-se insustentável, quando tais relações sociais estão pautadas na frieza de um protocolo; baseado por uma educação repreensiva do século passado, que contrapõe o ato de educar, a inteligência e a empatia com Amorevolezza.

É nesse entorno que a educação sociocomunitária se desenvolve; ao considerar o aspecto humanizador do ato de educar, que culmina em compreender o contexto em que os sujeitos estão inseridos, bem como suas respectivas atuações na comunidade e sociedade que se relacionam. Como um conceito em construção baseado nas diretrizes salesiana de Dom Bosco, começa a se solidificar como uma modalidade educativa e se atenta às ações cotidianas dos aprendizes, sendo enfim uma educação pensada social e comunitariamente.

Para entender a Educação Sociocomunitária é preciso compreender o conceito de comunidade, a presença do social e as três ramificações da educação formal, informal e não-formal, que reunidas compõem o que se entende por essa ciência.

Noronha (2006, p. 64) delimita a sociedade como sendo aquela na qual se desenvolve a produção social da existência humana, em que as pessoas se relacionam, independentemente de sua vontade própria. O comunitário demonstra o modo, a forma e o grau de promoção das forças produtivas palpáveis e das relações de produção de uma determinada sociedade. Por fim, Noronha (2006) sintetiza a concepção do sociocomunitário, como resultado das experiências comunitárias obtidas nas relações sociais, que os sujeitos travam na sociedade e que são compreendidas por intermédio da história.

Grosso (2006, p. 136) simplifica o comunitário como aquele que supre a necessidade humana de segurança e proteção; o societário como o desejo de liberdade. “São, portanto, lógicas sociais que permitem a sobrevivência e a liberdade do ser humano. Podemos considerá-las, assim combinadas, como lógica sociocomunitária da vida coletiva”.

Com enfoque nas práticas educativas, Isaú (2007, p. 7) define:

Por educação comunitária, em princípio, seria a educação realizada numa comunidade para viver em comunidade e realizar-se com a participação desta e para o desenvolvimento desta sem descuidar a realização da própria pessoa humana. Já a educação social realiza-se na sociedade, para o desenvolvimento da sociedade, ampliando o âmbito da educação comunitária, pois entendemos que a sociedade é a integração das comunidades em um organismo mais vasto, o “mundo social”, ou “superorganismo”

Uma educação social deve promover e dinamizar uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar risco, a dificuldade ou conflito. Também auxilia o ser a conviver com outras pessoas, aprender a ser com os outros e a viver em comunidade, conforme Ortega (1999). Nesse entorno, o professor desempenha a indispensável função de orientador que colabora na construção do conhecimento e nas formas de conceber o mundo. Segundo Kegan (2013) o educador é um facilitador, que respeita o que o estudante já conquistou e analisa o que ele pode ganhar e perder ao continuar avançando no seu processo de conhecimento, auxiliando-o a prosseguir em seu caminho com autoria.

A convivência em comunidade definida por Cohen (1985), como um sistema de normas, valores e códigos morais, que conferem um sentido de identidade para seus membros. Também entendida como um grupo de pessoas que concebem uma unidade social em determinado espaço geográfico, de interesses ou identidades étnicas, culturais, ocupação, idade e fator de classe social, até mesmo a combinação dessas características, para que assim, possa ser designada uma comunidade.

Nesta pesquisa, as interações sociais que o sujeito é constantemente exposto são importantes pontes educativas, diretamente relacionada à formação humanística. Gohn (2008, p.99 - 100) esclarece as relações entre as diversas esferas educacionais:

A educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc. são considerados temas da educação informal. O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar.

A escola é considerada como educação formal, sendo regulamentada pelo Estado, em uma instituição especializada de ensino, com uma organização sequencial, tais como as séries ou os ciclos, que no final do período cumprido obtém-se uma certificação (GROPPO, 2013). A educação informal consiste na aprendizagem obtida por meio da vivência, aquela ocorrida espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios sujeitos tenham consciência do processo de aprendizagem.

No que tange à educação não-formal, segundo Fernandes (2012), é aquela mediada pela relação de ensino-aprendizagem, apresenta e desenvolve metodologias com procedimentos e ações diferenciadas das adotadas nas instituições de ensino, não é contemplada por nenhum regimento e dispõe de uma amplitude de possibilidades de trabalhos a serem desenvolvidos.

A educação sociocomunitária se preocupa com a formação holística do sujeito, de modo a favorecer um pensar educativo voltado para a transformação social (BISSOTO, 2016). Por isso, a questão comunitária perpassa a temática centrada nas ações do indivíduo para o todo, enaltece a resolução de problemas em conjunto. O projeto educativo de caráter sociocomunitário é aquele que averigua as experiências educativas relacionadas ao momento histórico presente, enveredando o sujeito para uma autonomia social, corroborada por uma práxis comunitária vinculada à cidadania como práxis educativa.

Dentro da Educação Sociocomunitária, a práxis é definida por Abbagnano (2000, p. 786) como “ação” que vem do grego, tomada pelo marxismo como “o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações”. E para Freire (1978, p. 38) como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Desse modo, a prática educativa considerada como atividade social, corrobora para uma ação transformadora dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Como uma teoria contemporânea, a educação nomeada como sociocomunitária é definida por Gomes (2008, p. 7) como “o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos”. Assim, é uma educação que vem ao encontro da comunidade, e de entendê-la como um sistema aprendente. Para Bissoto (2012, p. 93):

A educação Sociocomunitária, antes do que mais uma subdivisão ou uma especialização da educação, deve ser entendida como um processo: aquele de escuta – e assim de trazer à tona, de favorecer a emersão – das diferentes vozes que compõem as múltiplas educações, que vão nos configurando – construindo a nossa subjetividade- enquanto vamos sendo inseridos nas malhas de relações sociais, que constituem o viver. A escuta atenta destas vozes, ou colocá-las em diálogo, levantando a discussão de suas contradições e ideologias, é fundamental para que tenhamos uma tessitura da realidade mais crítica e emancipatória. É por meio desta discussão que a educação para a autonomia é possível.

Uma educação que contribua para a formação do sujeito autônomo nas diversas atuações em suas comunidades, pois o objetivo da educação pensada sociocomunitariamente é destinada ao desenvolvimento do ser como um todo, e não como um sujeito fragmentado; Bissoto (2012) relaciona cinco princípios que servem como direcionamento para uma educação sociocomunitária:

1º *empoderamento*: incentivar as habilidades que alguns indivíduos possuem para influenciar as decisões referente a assuntos de interesse da comunidade;

2ª *participação*: fomentar o engajamento nos processos de tomada de decisão, no que tange a organização social e de existência.

3ª *inclusão*: garantir a equidade de oportunidades e a justiça social, identificar pessoas carentes de apoio para superar os entraves que impedem a participação mais ativa da vida comunitária.

4ª *autodeterminação*: auxiliar na apresentação dos direitos dos sujeitos em relação às suas escolhas, decisão e pretensão sobre o bem-estar de todos.

5º *espírito de democracia*: identificar e desenvolver o conceito de democracia cognitiva, pois muitos podem colaborar mais efetivamente na comunidade.

São princípios que educam para a vida comunitária e societária, que ensinam a lidar com a diversidade e as contradições próprias do ser humano. A

vida em comunidade e sociedade cooperam para o desenvolvimento dos sujeitos e apresenta certa proteção na vida comum, entretanto, há uma preocupação em não ferir a liberdade individual dos envolvidos, como a criação de regras e normas idealizadas por uma minoria para benefício próprio.

Episódios ainda recentes marcam a história mundial, em que comunidades que se autodenominam superiores, atentaram contra outros da mesma espécie. O caso dos alemães na Segunda Guerra e a perseguição aos judeus, ciganos, entre outros povos destinados a serviços forçados, campo de concentração, câmara de gás, enfim a morte. Na África do Sul, o *Apartheid* que segregou os negros em zonas residenciais afastadas, além de serem proibidos de votar e terem propriedades, todos que se levantavam contra o definido pela minoria branca, era duramente punido e por vezes morto.

São esses excessos que põem em risco o princípio comunitário que deve respeitar a individualidade e a liberdade, bem como desenvolver valores morais, religiosos e de consciência das normas e regras existentes, que prezam pela cidadania. Por isso, concebe como uma identidade coletiva, determinada por diferentes fatores, tais como: território, questão econômica, idade, escolaridade, entorno profissional, pessoal e familiar.

A participação mais ativa na vida comunitária e societária se destaca também no meio laboral, como aponta Groppo (2006, p. 121): “A tendência é que, nessa sociedade, os indivíduos não se agrupam em clãs, mas sim em torno da atividade social a que se dedicam, em seu meio “profissional”, num espaço social marcado pela função de cada especialidade”.

Em meio a uma tendência individualista do século XXI, eis que surgem lampejos de solidariedade em iniciativas que vão ao encontro das necessidades humanas. Todas as áreas que apresentem engajamento social e comunitário, assim como profissionais e pesquisadores que atuam como educadores sociais, enquadram-se no âmbito da educação sociocomunitária, como define Lima (2015, p.46) sobre “Uma educação sociocomunitária, compreendida como uma concepção educacional da diferença, concebe o ser humano como um devir, buscando, assim, potencializar processos de singularização, ao reconhecer a legitimidade das experiências e dos sujeitos sociais”.

Nos mais diversos ambientes onde haja um educador e um educando, a transformação social pode ocorrer. Um exemplo foi vivenciado pela professora

pesquisadora quando perguntou no primeiro dia de aula aos alunos: “Por que escolheram o curso de Eventos?”. Uma senhora de aproximadamente 70 anos e evidentemente a mais idosa da sala, respondeu: “Os alunos de eventos são diferentes, são felizes, animados e bem-educados”, e querendo saber mais, a professora insistiu: “Mas por que tem essa impressão?”. Ela já esperava essa pergunta e começou a história:

No final do semestre passado eu tomei o ônibus, como de costume, para ir ao centro da cidade, e de repente entram várias moças alegres e felizes; ao observá-las entrando elas abriram um sorriso e me cumprimentaram com um “Bom dia!”. Nesse instante percebi que eram diferentes. Dia após dia, sempre que me encontrava com alguma moça vestindo a camiseta da Fatec, com o logo de Eventos, era surpreendida com sorrisos e saudações. Eu me decidi: quero fazer esse curso, quero saber o porquê são diferentes. E aqui estou eu, mesmo com toda essa idade, sei que ainda posso aprender.

São gestos de solidariedade que envolvem as pessoas, mesmo elas estando em ambientes formais ou não-formais, a educação e a solidariedade devem estar sempre juntas, Azevedo (2007, p. 12) esclarece que “A educação e a solidariedade estão no início, no meio e no fim dos processos de desenvolvimento social e local”. São pequenas atitudes que produzem transformações significativas em pessoas ou situações que nem imaginamos que podem ser por fim modificadas.

Caro e Daud (2013, p. 11) corrobora:

Na sua atividade pedagógica, que é ao mesmo tempo social e política, ajuda na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, e sabendo dos conflitos que marcam a sociedade de classes, pensa e age pela mudança social, sabendo que os homens são marcados pela esperança e pelos sonhos. Como Educador Social, esses sonhos estão na base de seu trabalho, garantindo assim, de forma concreta, o desejo de modificar o mundo.

Esse desejo por vezes é explicitado em atividades extraclases, que convida o aluno a deslocar-se e arriscar-se em lugares, aplicativos e relacionamentos com pessoas estrangeiras, como é o caso de teatros com peças sobre cultura hispana, restaurantes com comidas típicas, uso de aplicativos como Zoom ou o Slack nas aulas de Espanhol, também necessários para a interação com estrangeiros latinos.

Outras atividades de cunho social que são organizadas semestralmente pelo curso de Eventos, é o planejamento e a execução de um evento, com intuito de ajudar uma instituição social da região de Itu. São ações de cunho pedagógico que produzem transformação nas vidas dos que são beneficiados e certamente dos que atuam como agentes sociais no evento. Assim, a educação sociocomunitária não está expressamente mencionada, mas configura nessas ações universitárias que influenciando a consciência de coletividade e justiça social.

Mesmo sendo um conceito em construção que conta com significativos trabalhos, há um longo caminho a percorrer sobre esse modelo de educação baseada nos ensinamentos salesianos. Que Bissoto e Groppo (2012) entendem como um processo de escuta de diferentes vozes que constituem os sujeitos, numa articulação entre a educação e a comunidade, como sendo aquela que pondera o ensino para além do conhecimento escolar e se dedica também ao aspecto socializador da educação. Por isso, enumero algumas pesquisas realizadas sob a ótica sociocomunitária relacionadas a linguagem.

Quadro 1 – Dissertações sobre Educação Sociocomunitária

Pesquisa	Autor	Ano de publicação
Voz e Escuta dos Surdos: Um diálogo em educação sociocomunitária	Humberto Costa Cezar	2014
Tecendo a vida nos fios da poesia uma proposta de intervenção pedagógica para a identidade infanto juvenil	Maria José Rebecca Busnardo	2014
Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez	Alex Sandrelanio dos Santos Pereira	2015
Linguagem Poética e Educação Sociocomunitária: uma resignificação da vida social do idoso	Rute de Carvalho Angelini	2015

O aprendizado de uma segunda língua (espanhol) pensado a partir da educação sociocomunitária e do multiculturalismo	Lilian de Souza	2015
Intercâmbio Cultural e Identidade: um estudo das repercussões da aprendizagem da Língua Inglesa no exterior na identidade de jovens graduandos	Sylvia Cristina de Azevedo Vitti	2016
O que eles estão falando, que nós não estamos entendendo? Educação Sociocomunitária e linguagem simbólica: um despertar de novos sentidos nas relações educador/educando	Silvana Gracioli Pedroso	2016
Síntese cultural e transformação da prática pedagógica: vivências dialógicas em um curso de língua Inglês	Sandra Regina Cibin Stocovichi	2016
Dominação (pós)burocrática, currículo por competências na educação profissional e educação sociocomunitária: uma discussão a partir da atuação de professores de Inglês	Wellington Aires da Cruz Pereira	2017

Fonte: Quadro elaborada pela autora da tese

As teses apresentam uma grande diversidade de temas, como a poética nas intervenções pedagógica de ensino para adolescentes, relacionando aqui a educação sociocomunitária e a formação da identidade. Algumas investigações convidam a repensar a atuação do professor e dos estudantes, estabelecendo diálogos com pessoas que muitas vezes são ignoradas no processo de ensino e aprendizagem, como os surdos e idosos. A Educação Sociocomunitária também se estende as áreas das línguas estrangeiras e a relação cultural ou multicultural que essas têm com o entorno e seus respectivos falantes.

2.4. Conversa entre Translinguagem e Educação Sociocomunitária

Antes de iniciar a conversa entre as teorias que embasam esta investigação, é pertinente esclarecer que esse diálogo é reconhecido pela

Linguística Aplicada. Uma vez que o contexto de aplicação é no âmbito de ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente analisando o repertório linguísticos dos estudantes pela ótica de teorias do campo da Linguística e da Educação. Em que a prática da sala de aula pode ser vista por duas lentes que se complementam, mesmo que esses olhares sejam de áreas distintas.

No caso desta investigação a educação sociocomunitária e a Translinguagem podem enredar uma nova concepção de pensar e repensar a educação. Ambas colocam em evidência a importância do envolvimento da família e da comunidade na construção do conhecimento, visando uma sociedade mais justa. Aontas (2004), esclarece que a educação sociocomunitária favorece o empoderamento dos aprendizes, para desafiá-los a engajarem em ações que gerem mudanças para suas comunidades, usando de seu conhecimento e análise crítica.

À medida que os sujeitos colocam em prática seu aprendizado formal, ocorre o desenvolvimento na área acadêmica e isso contribui significativamente em sua atuação na comunidade, resultando em um crescimento como cidadãos mais ativos e engajados nos problemas de convivência local, segundo a teoria translíngue defendida por García (2017).

Mediante a linguagem, nos constituímos como seres humanos, possibilitando a escuta das diversas vozes que permeiam o âmbito escolar, família e comunitário; mesmo que para a translinguagem, a nomeação das línguas seja algo político, é por meio delas que nos posicionamos na sociedade. Darder (1991, p. 107) corrobora:

o idioma representa uma das ferramentas educacionais mais importantes em nossa luta pela democracia cultural nas escolas públicas. Está intimamente ligado à luta pela voz e, portanto, é essencial à nossa luta pela libertação. Através da linguagem, não apenas definimos nossa posição na sociedade, mas também a usamos para nos definir como sujeitos em nosso mundo.

Bissoto (2012) relata o papel do educador e a importância da escuta das vozes dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, com objetivo confluyente da luta por justiça social, que dialoga com as afirmações de García (2017, p. 162) que cita Freire:

Ensinar para a justiça social significa trabalhar ao lado de seus alunos para criar um mundo melhor e mais equitativo. Permitir que os alunos - especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados - não apenas leiam o mundo (Freire; Macedo, 1987), mas também escrevam e reescrevam usando suas próprias vozes e maneiras únicas de conhecer. [...] Assim, vemos a translinguagem como parte integrante de uma educação de justiça social.⁴²

Assim é o desafio da educação translíngue e sociocomunitária: ambas defendem e lutam por meios de suas práticas, metodologias, equidade e justiça social. Não é possível afirmar que essas práticas solucionarão os problemas sociais e educacionais, mas criam espaços de discussão e articulação política expressa em ações educativas e promovem transformações sociais intencionais. Sem nomenclaturas e conceitualizações, a educação deveria se comprometer com os valores anteriormente expressos, conforme afirma Bórquez (2006, p. 105):

[...] a educação deve impulsionar a mudança social, que favoreça a diminuição das desigualdades econômicas, sociais, raciais, de gênero, etc., mas também proponha-se incidir na formação de bons cidadãos, que sejam capazes de lutar por melhores formas de vida pública, comprometendo-se com os valores de liberdade e justiça social⁴³.

Ainda sobre o papel do professor como um educador social que atua em diferentes realidades, de dimensões políticas, geográficas e sociais, que interferem diretamente na forma como o sujeito vê o mundo. Faz-se necessário levar para a sala de aula as discussões plausíveis da instituição, da comunidade, do país e do mundo, ampliando a visão de mundo para exercitar a capacidade crítica diante dos acontecimentos que os afetam, direta ou indiretamente.

Antônio (2002, p. 105) define o processo de aprender e ensinar como o existir:

⁴²Tradução livre nossa. No original: "Teaching for social justice means working alongside your students to create a better and more equitable world. It means enabling students – especially those who have historically marginalized – not only to read the world and the word (Freire; Macedo, 1987), but also to write and rewrite it using their own voices and unique ways of knowing. [...] Thus, we see Translanguaging as integral to a social justice education".

⁴³Tradução livre nossa. No original: "[...] la educación debe impulsar el cambio social, que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, etc., pero también se propone incidir en la formación de buenos ciudadanos, que sean capaces de luchar por mejores formas de vida pública, comprometiéndose con los valores de la libertad, igualdad y justicia social".

[...] precisam ser feitos de um modo mais criador, mais sensível, mais inteligente. Um trabalho de educar e um trabalho de viver que sejam atividades mais livres e mais felizes. A educação precisa despertar e desenvolver a paixão pela vida. Aprender a conhecer, aprender a pensar, aprender a aprender. Gostar de pensar, gostar de aprender. A alegria de conhecer e transformar o mundo. De criar e recriar a existência.

A atuação do educador/pesquisador é buscar entender o que compõe as respectivas realidades, para propor atividades que façam sentido e que possam agir de forma natural e autônoma, dentro de um ambiente educativo. Também deve observar probabilidades além da sala de aula, apresentar outros espaços que possibilitem a educação, podendo ser eles materiais ou virtuais.

O papel do professor/pesquisador sociocomunitário apontado por Aontas (2004), conflui com o mesmo pensado pela translíngua sobre a relação e o desempenho entre professor e aluno, alicerçada no modelo de poder compartilhado, de maneira mais igualitária possível, onde educador e educando identificam qual conhecimento seria mais útil para sanar suas necessidades, um processo educacional e de desenvolvimento decidido conjuntamente.

Na Educação (sócio)comunitária o modelo de poder é compartilhado da maneira mais equânime possível, e tutores e participantes envolvem-se juntos no processo educacional. Os participantes identificam qual conhecimento seria mais útil, e constroem uma agenda de aprendizagem flexível, de uma forma desenvolvimental (AONTAS, 2004, p.2).

Ainda sobre o professor/pesquisador Groppo (2012) enumera algumas características do professor com esse perfil, como: facilitar a comunicação entre alunos/ alunos e alunos/professor, contextualizar o ensino, desenvolver trabalhos interdisciplinares com outros educadores e também com a família/comunidade, objetivando a formação de sujeitos protagonistas de mudanças sociais.

Para desenvolver esse trabalho diferenciado, conta-se também com o apoio das instituições de ensino, argumentado por Valls (2005), sobre a impossibilidade de atender todas as demandas educacionais presentes na sociedade. Uma vez que a educação provém mais dos contextos externos do que aqueles vivenciados em sala de aula, resulta na expressão “fracasso escolar”. Parte dessa responsabilidade se deve aos avanços tecnológicos e a facilidade com que as crianças, jovens e adultos têm conectividade. Por outro lado, a falta de pertencimento que os discentes, docentes e funcionários demonstram em

relação à própria instituição onde atuam, interferindo em como o sujeito se relaciona com as outras pessoas e o ambiente. O ato de pertencer carrega a responsabilidade de cuidar e sobressair a vontade do sucesso, ou seja, do bom funcionamento. Para isso, a pessoa do professor é fundamental, mas também de todos os funcionários que colaboram para tornar o ambiente educacional de uso e responsabilidade comunitária.

A Educação Sociocomunitária motiva as instituições a apostarem nas capacidades e não se estagnarem nas dificuldades, é a disposição de superar que diferencia as instituições de ensino. A ação de pensar positivamente diante das possibilidades que são apresentadas no momento presente, advém das discussões em comunidade. O envolvimento da família e da comunidade na educação é um convite para pensarem e repensarem juntos sobre a própria instituição, o que mais ela poderia oferecer aos aprendizes e ou a comunidade? E não o faz por algumas deficiências de natureza financeira, mão de obra especializada, entre outros fatores existentes.

Por isso, conhecer holisticamente o cenário de atuação dos alunos, pode auxiliar o professor a reconfigurar o conceito tradicional de escola e gerar ganhos maiores para todos os envolvidos. Como na Educação translíngua, que se orienta observando o conhecimento dos alunos para potencializá-lo, também é possível empregá-lo na comunidade, para sanar as carências levantadas. Assim, todos podem contribuir e gerar o sentimento de pertencimento e de transformação social. Conforme Caro (2012, p. 38) “Acredita-se, afinal, que a educação somente ocorre quando se permite ao aluno o conhecimento e a construção de sua própria história”, uma educação entendida como ao longo da vida.

Esta educação, que ao passar dos anos se estende para o mundo do trabalho e às novas relações que o sujeito estará exposto, possibilita a construção de novos conceitos, repensando os existentes e por fim educando-se. No que tange ao ambiente laboral, a educação tem finalidade específica em que o sujeito irá desenvolver seu conhecimento destinados às especificidades da função, certamente permeada de tecnologia. Essa é uma outra perspectiva de se pensar a educação, segundo Giddenes (2001, p.421):

A educação é um conceito mais amplo do que o ensino escolar formal, e também pode deixar de ser considerado um estágio de preparação que antecede o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho. À medida que muda a tecnologia, mudam as habilidades relevantes para o trabalho – a maioria dos observadores concorda que, no futuro, os indivíduos precisarão de uma educação que se estenda por toda a vida.

A realidade das escolas técnicas e tecnológicas que formam técnicos e tecnólogos, se enquadram no ensino pensado para o mundo de trabalho, em que suas grades são compostas, em sua maioria, por disciplinas relacionadas a área de atuação, como Gestão Empresarial, Logística, Produção Têxtil e Eventos, bem como também contemplam as disciplinas de línguas, o Inglês e o espanhol.

Cada sala é composta de sujeitos com histórias positivas e negativas relacionadas às instituições de ensino, a figura do professor, as particularidades familiares e profissionais que compõem o aprendiz. Estas refletem diretamente nas ações dos sujeitos em sala de aula e nas atividades propostas pelo docente. Por isso, a importância em conhecer os alunos de forma holística e não segmentada, como é defendido pela educação sociocomunitária e também apontada por Wei (2011) no ensino translíngue, que além de criar espaços sociais para o uso multilíngue, considera que cada aprendiz traz consigo, sobre as diferentes dimensões de suas histórias pessoais, experiências, meio ambiente, atitudes, crenças, ideologias, capacidade física e cognitiva de obter uma atuação significativa.

O cerne da educação sociocomunitária e translíngue é o desenvolvimento da percepção coletiva que está no centro – na origem – das próprias ações e também do ensino; o papel do professor é educá-los para a autonomia e potencializar o sentido de agência, conforme afirma Bissoto (2012), formando cidadãos mais conscientes e propensos a agirem em prol da comunidade a que pertencem.

Essa atuação compõe as bases da educação sociocomunitária, que se distingue da educação tradicional e aproxima-se da educação translíngue, por ser holística e pautada no sentido de ser responsiva e coletiva. Segundo Aontas (2004) essa educação trabalha nos níveis individual, comunitário e político, desse modo, valoriza-se a interação entre os sujeitos, de forma que participem ativamente na construção da confiança e do respeito mútuo.

Contudo, o incentivo para desenvolver a consciência política e social, pode acarretar numa maior evolução da personalidade, ocasionando um distanciamento da comunidade pelo sujeito. Entretanto, não há garantias de que a educação translingües e sociocomunitárias sejam infalíveis, mas podem auxiliar para diminuir esse distanciamento com as interações linguísticas sociais.

Um exemplo da própria pesquisadora foi presenciado na Universidade Politécnica Salesiana de Quito, no Equador, a qual teve a oportunidade de interagir com indígenas numa capacitação realizada pela instituição, que preza pela educação sociocomunitária em sua totalidade. O curso é lecionado em formato bilingue, pois são professores da língua *Quíchua*⁴⁴, pertencente a várias tribos do interior do país.

A intenção dessa formação continuada realizada toda sexta e sábado é de capacitá-los a ensinar a língua da comunidade nas séries iniciais nas escolas das tribos. O objetivo é não deixar que a língua seja esquecida, uma vez que quem as domina está envelhecendo e morrendo; os pais já não dispõem de tempo para ensinar os mais jovens. A língua para as comunidades indígenas assume a representação identitária do grupo, mesmo com a necessidade em dominar o idioma do país, há uma preocupação em não deixar o *Quíchua* desaparecer. Lewis et al. (2012) esclarece que devido a necessidade do bilinguismo emergente entre os povos indígenas, também surgiu a preocupação em revitalizar as línguas nativas nas comunidades.

Ocorreu assim a iniciativa dos Salesianos em oferecer gratuitamente tal formação, além do alojamento que é disponibilizado pela Universidade, enquanto acontecem os encontros e para as mães com filhos pequenos, uma creche é organizada pelos alunos regulares dos cursos de pedagogia, que se voluntariam para cuidar das crianças enquanto as mães estão em aula.

São várias ações Salesianas pautadas na Educação Sociocomunitária realizadas também em território brasileiro. Em Americana, há algum tempo, ocorre o trabalho com imigrantes bolivianos e haitianos nas séries iniciais das escolas públicas. Há uma preocupação em fazer com que a educação ultrapasse os muros das instituições e se encontre com a comunidade, bem como teoriza a educação

⁴⁴ WALTER, H. **A aventura das línguas no ocidente**. São Paulo: Mandarin, 1997.

translínque. O sentido dessa educação que vai ao encontro das necessidades sociais é sintetizado por Azevedo (2007, p. 8)

O que está em jogo, no essencial, não é apenas ensinar, é aprender; não é só transmitir conhecimentos codificados, é proporcionar a comunicação e a emergência de aprendizagens significativas para cada cidadão; não é apenas levar de fora para quem nada tem, é valorizar as pessoas, as suas relações, a sua história, que já estão dentro (e que, por vezes, é preciso fazer sair de dentro); não é só fomentar a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento de competências, a aquisição de novas atitudes, de novos comportamentos, novos modos de vida comum.

O autor apresenta uma educação engajada na atuação social do aprendiz, ressaltando a necessidade já apontada pela Unesco (1996), sobre aprender a viver junto à comunidade. A grande dificuldade das crianças, jovens e adultos vem sendo o saber conviver com outros, que por vezes não pertencem ao grupo, como os estrangeiros que facilmente podem ser encontrados nos bairros, estabelecimentos comerciais e espaços públicos. A questão da língua, características físicas e territoriais, diferem da realidade de determinados sujeitos, resultando em preconceito.

As educações translíngues e sociocomunitária convergem na luta contra as visões estereotipadas que permeiam a sociedade escolar, por vezes advinda daqueles que deveriam posicionar-se como defensores da diversidade. Em uma aula translínque é enaltecida, de forma a tentar abolir as fronteiras com a tentativa de ampliar a visão de mundo e conseqüentemente de possibilidades para viver e conviver em comunidade. Wei (2018) contextualiza translíngua como uma realidade linguística do século XXI, destacando as práticas fluidas de interação, numa dinâmica que transcendem as fronteiras entre as línguas previamente nomeadas, dialetos ou outras variedades linguísticas.

A disposição em aprender uma nova língua vai além de ater-se ao estudo de normas ou lista de palavras, é um mundo que se descortina diante da interação com pessoas e culturas, que podem ou não diferir da sociedade a que pertence, assim:

[...] cada língua é uma janela que dá para um outro mundo, para uma outra paisagem, para uma outra estrutura de valores humanos. [...] Se as árvores têm raízes, os homens têm pernas; é um progresso imenso: as línguas dão-nos essas pernas. Podemos ser convidados de outros homens, compreender o que eles nos dizem e, pela nossa vez, responder-lhes. [...] é uma liberdade maravilhosa! (SAPIRE, 2004 Apud BRANCO 2006, p. 253)

O pensamento da liberdade exposta por meio do aprendizado de uma língua estrangeira pode ser ameaçado quando se busca homogeneizar e estabilizar as aulas, sendo o rumo natural do docente diante de uma sala em média com quarenta alunos e lecionando em outras turmas e instituições, conforme Rocha e Maciel (2015). A pluralidade, inicialmente vista como positiva, começa a ser encarada como problema e o ensino tradicional se mantém com a promessa de facilitar o trabalho docente.

Diante de uma realidade nos contextos educacionais, as aulas de língua estrangeira são translíngues quando as interações são solicitadas, como por exemplo os diálogos construídos na dinâmica das aulas, em que o aluno recorre ao seu repertório linguístico para dar sentido a tarefa designada. Em geral, os professores atuam com a correção, que de acordo com as práticas translíngues, mais atrapalha do que auxilia, pois enquanto os alunos se comunicam, seja com o professor, seja com outros alunos, em suas mentes foram estruturadas as respostas para determinada interação e quando ocorre essa ruptura brusca e imediata, resulta muitas vezes em traumas, bloqueios e desmotivação. Diante dessa situação, a dinâmica translíngue pode auxiliar os professores a compreenderem a importância de olhar holisticamente para os estudantes.

Isso não significa que a correção deve ser banida das aulas de línguas, mas que ocorra em outro momento e de outra forma, como por exemplo, não interromper os alunos em apresentações ou conversações de forma tradicional realizada, ou seja, a falsa premissa de que se deve corrigir no momento imediato. A proposta seria trazer jogos, textos, vídeos e áudios com as palavras, expressões na língua alvo. Outra dinâmica é responsabilizar os próprios alunos de anotarem os então nomeados “erros”, cometidos pelos companheiros e posteriormente devem buscar a forma empregada na língua alvo e apresentá-la ao enunciador em formato de conversa, evitando a exposição desnecessária do sujeito. Caso a insistência de usos prevaleça, cabe ao professor investigar para tentar

compreender que determinado vocábulo ou expressão pode fazer parte do emocional, social, ou seja, da história desse sujeito.

Quando ocorrem tais incidências, o educador se dispõe a entendê-lo, já que a translíngua não encara como erro, mas como parte do repertório linguístico do sujeito. E para a educação sociocomunitária, Groppo (2012, p. 21) aponta como: “um ângulo de análise e de interpretação das práticas educacionais, especialmente das não escolares, que está atento às articulações entre educação e a comunidade”.

A dinâmica sociocomunitária tem como um dos pilares dessa teoria em construção, o envolvimento da família na educação do sujeito, e de forma holística entender o estudante como um ser formado dentro de uma comunidade, envolto em uma cultura que, por vezes o difere dos demais que interagem dentro do entorno escolar. Essas diferenças podem ser trabalhadas dentro da sala de aula para se evitar discriminação e preconceito, ou esquecidas e deixadas de lado pela comunidade escolar, uma vez que a escola não consegue resolver os problemas de um aluno em sua totalidade. Percebe-se uma mudança de olhar por parte dos dirigentes, que muito lentamente começam a entender que, o entorno influencia na atuação dos sujeitos na sociedade, por isso várias capacitações, congressos, seminários e debates tratam da importância em olhar o aluno como um todo e não fragmentado.

Portanto, propõe-se o termo educação **transcomunitária**, sendo a junção dos pontos de convergências de ambas as teorias até aqui discorridas, com objetivo de propor a ação de repensar a educação, considerando nesse primeiro momento o aspecto linguístico, mas possibilitando a continuidade do desenvolvimento desse estudo para outras áreas da educação. Uma fusão dos saberes sociocomunitário com o translíngua, que inicialmente atua no âmbito escolar, social e comunitário; em contextos diversificados de pessoas que para se comunicarem adotam a translíngua, na busca por ouvirem suas vozes em um mundo cada vez mais individualista.

Com a preocupação em escutar os alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, a presente investigação recorre à pesquisa qualitativa etnográfica de base interpretativa. De forma a interpretar uma atividade realizada pelos estudantes, e uma entrevista individual sobre a transcrição da conversação. Na

sequência a metodologia de pesquisa trata de como se deu a geração e interpretação dos dados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, discorre-se sobre a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa. Optou-se por iniciar a contextualização do percurso da educação tecnológica no Brasil e no Estado de São Paulo, bem como uma discussão do papel do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) numa instituição de ensino tecnológico de nível superior. Na sequência trata-se da abordagem de ELFE nos cursos tecnológicos, passando para a caracterização da pesquisa e a descrição dos participantes e dos instrumentos utilizados para a geração dos dados.

3.1. Contexto da pesquisa: a trajetória da educação profissional no Brasil e o ensino de língua estrangeira

A educação denominada como profissional, iniciou-se no final do século XVIII na Inglaterra, após a Revolução industrial, houve a necessidade de trabalhadores com formação para operar as máquinas, como as locomotivas. No Brasil, o ensino profissionalizante destacou-se com o *Colégio das Fábricas*, criado por D. João VI, destinado aos artistas e aprendizes portugueses. Outras foram as iniciativas da corte na colônia, como a *Casa de Educandos Artífices*, de caráter mais assistencialista, destinada aos pobres e órfãos, segundo Escott e Moraes (2012).

Após o período assessorial, as certificações profissionais destacaram-se em meados de 1930, devido à grande necessidade de mão de obra qualificada. Contudo, esse período foi marcado por uma diminuição na oferta de línguas estrangeiras. Destacando-se a inclusão das línguas modernas⁴⁵ nas escolas regulares, 13% do currículo era destinado aos idiomas, segundo (CHAGAS, 1957).

Com o estabelecimento do ensino profissional das Escolas Industriais e Técnicas federais e estaduais, instituídas em 1942 pela Lei Orgânica de Ensino

⁴⁵ Conhecidas também como línguas vivas: francês, inglês, alemão, italiano e posteriormente o espanhol (LEFFA, 1999).

Industria (Lei 4.074/1942), surge o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). A Reforma Capanema propiciou um aumento da carga horária no ensino de línguas nos cursos clássicos, esses relacionados à área de Letras e Humanidades, outro marco dessa reforma foi a inclusão da língua espanhola no currículo (LABELLA-SÁNCHEZ, 2016).

A década de 60 marcava a valorização e expansão do ensino profissional devido o alargamento industrial. Nesse período as línguas estrangeiras sofreram um forte declínio e segundo Leffa (1999), o idioma estrangeiro passou a pertencer às disciplinas optativas, salvo a língua inglesa que continuava sem grandes alterações. Mas em virtude de o ensino profissional ser obrigatório no segundo grau em 1970, as línguas estrangeiras então, pela primeira vez, fizeram parte do currículo do ensino profissional, mesmo sendo um cenário visível de desvalorização dos idiomas estrangeiros no âmbito escolar.

Com a falta de profissionais qualificados para lecionar, no final da década de 1970, o governo decidiu colocar o ensino profissionalizante a encargo Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), conforme Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007). O insucesso da proposta fez com que em 1982 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) retomasse a modalidade geral de educação. Após uma intensa expansão dos CEFETs, devido à conversão das escolas técnicas e agro técnicas em Centros Federais, em 1998 ocorreu uma proibição de construção de novas escolas federais, segundo Vidor et al. (2011).

Contudo, o cenário da década de 1990 para o ensino de línguas estrangeiras obteve um saldo positivo, tornando-se a partir de 1996 obrigatório no currículo do ensino fundamental e médio, a LDB desse ano, também oportunizou a oferta de uma segunda língua optativa. A Lei 11.161 de 2005, mesmo sendo facultativa para os alunos, tornou obrigatória o oferecimento do espanhol para o Ensino Médio, ação decorrente a expansão das relações comerciais entre os países latinos com a formação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), e que o Brasil era o único membro não hispanofalantes. Com esse estreitamento das relações comerciais, ocorreram as instalações de empresas e escolas de língua espanhola no país.

Infelizmente um retrocesso ocorreu em 2017 com a Lei Federal 13.415/17, que desobrigou o oferecimento da língua espanhola para o Ensino Médio. Em resposta surgiu o movimento “Fica Espanhol”, idealizado por um grupo de

professores de língua espanhola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, juntamente com as “federais de Santa Maria, Pelotas, Rio Grande, Unipampa, Federal da Fronteira Sul, os Institutos Federais e o Colégio de Aplicação da UFRGS e ganhou apoio de escritores, artistas, vereadores e deputados” (PEREIRA, 2019, p. 872)⁴⁶.

A educação profissional e tecnológica passa a integrar as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e a partir de 2008 a Lei n.º 11.741/2008 organiza-se por eixos tecnológicos, definidos como sendo a “linha central de estruturação de um curso por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo” (BRASIL, 2008, p. 8).

Em um entorno mais contemporâneo, as línguas estrangeiras passaram a ser vistas como quesito integrante nas dimensões do trabalho, e consecutivamente, ocorre uma maior aproximação das instituições educacionais com as empresas. Nessa perspectiva, os planejamentos dos cursos também foram repensados, sendo alinhados às necessidades levantadas junto ao setor mercadológico.

Segundo Depresbiteris (2001) a educação profissional é dividida em três níveis para jovens e adultos:

Básico - com o objetivo de qualificar e requalificar;

Técnico - para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio;

Tecnológico - oferece formação superior, tanto graduação como pós-graduação.

A educação técnica e tecnológica conceitua-se como processo formal de uma educação, orientada para a formação para o mundo de trabalho. Vieira e Souza Junior (2016) explanam ser constituída de modalidades educacionais específicas que se diferenciam, sendo que a educação técnica é destinada ao ensino médio e a tecnológica ao ensino superior. Conforme a necessidade de um ensino profissional de maior alcance, Grabowski e Ribeiro (2010, p. 279) apontam que:

⁴⁶ Uma proposta foi apresentada de Emenda Constitucional (PEC) 270/2018, conseguiram a aprovação pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), que institui a obrigatoriedade, com matrícula facultativa do espanhol, para o ensino fundamental e médio do Rio Grande do Sul.

[...] urge conceber ainda a educação profissional, na perspectiva estratégica de política, como fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, de geração de trabalho e renda, dentre outras dimensões de natureza pedagógica, social e epistemológica. Neste último campo, o epistemológico, trata-se de construção do conhecimento como trabalho não meramente técnico, mas científico e cultural. Na social, a estratégia política realça as relações conflituosas que são responsáveis pela produção e apropriação dos conhecimentos. Na dimensão pedagógica, objetiva formar e educar cidadãos e profissionais com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica.

Além da preocupação cidadã, também se tem o cuidado em garantir a continuidade dos estudos, podendo ou não se endereçar na vida acadêmica. Considerada como formação superior, é possível para o tecnólogo ingressar em pós-graduação e mestrado em qualquer instituição pública ou privada. Outro quesito de destaque na formação dos cursos tecnológicos são as línguas, fator essencial e decisivo para contratação no mundo de trabalho, conforme Berger Filho (1999, p.91) “O desenvolvimento pessoal deve permear a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens”.

Muitas são as críticas existentes sobre essa educação declarada como defasada e inconsistente, devido à curta duração e à postura em privilegiar as disciplinas técnicas/profissionalizantes (SANTOS; JIMENÉZ, 2009, p. 179). É certo que muitas funções antes exercidas por profissionais formados nas graduações tradicionais, atualmente são destinadas aos tecnólogos, como por exemplo uma função que pode ser desempenhada tanto por um profissional formado em Administração, que tem duração de 4 anos, ou um tecnólogo de Gestão empresarial, com uma duração menor de 3 anos.

O ensino tecnológico é uma resposta ao mundo globalizado⁴⁷ conceituado em torno do quesito tempo. Com uma formação mais rápida e centralizada na educação profissional, o tecnólogo ganha força e espaço no mundo de trabalho. Contudo, o mundo do trabalho não deve ser encarado como um empecilho para a reflexão crítica e a formação humana, como afirma Pacheco (2010, p. 24)

⁴⁷ Termo entendido com base nos estudos de Kramsch e Boner (2010) argumentam que a centralidade da hibridação ao caracterizar os fenômenos altamente complexos, processuais e intensos do intercâmbio cultural, é uma mistura de linguagem que se dá consideravelmente como uma construção heurística, válida para analisar a dinâmica cultural da globalização contemporânea.

A educação para o mundo do trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

As salas não são homogêneas, bem como as necessidades apresentadas pelos estudantes em determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem, pois tem como objetivo a proposta de aulas democráticas que explorem o conteúdo em tarefas diferenciadas, para sanar o maior número possível de necessidade, desejo e lacunas (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Esse ensino exige mais do professor e do aluno, uma vez que a parceria deve ser firmada da coconstrução dos saberes.

É utopia imaginar que o relatado sobre o ensino profissional até o momento seja totalmente cumprido, principalmente o tange a formação humanista e cidadã no âmbito tecnológico, como foi apresentado anteriormente. Também não há intenção em que o ensino tecnológico se sobreponha sobre o ensino tradicional, somente pela questão do tempo de formação apontado. O objetivo desta explanação foi de fazer um breve histórico e apresentar as definições sobre o ensino profissional, mais especificamente o tecnológico, contexto desta investigação. Contudo, a pesquisadora atua e tem ciência de que nem sempre a preocupação na formação humanista e cidadã se faz presente, como é apontado nos documentos que regem determinadas instituições.

Dando continuidade, abordar-se-á a trajetória do ensino profissional no estado de São Paulo, com ênfase na fundação Centro Paula Souza e de suas demandas de ensino técnico e tecnológico.

3.1.1. Educação Técnica e Tecnológica no Estado de São Paulo

A crescente demanda de mão de obra especializada para atuar nas fábricas, tomou proporções gigantescas no final do século XIX em todo o Brasil, tornando-se imprescindível a criação de instituições que se responsabilizassem por essa educação, com finalidades específicas para atender às necessidades das indústrias. Em resposta ao que se vivenciava, ocorreu a instalação do Liceu

de Artes e Ofícios, primeiramente no Rio de Janeiro (1856) e posteriormente em São Paulo (1873), direcionados aos mais pobres.

Em 1892 inicia-se o curso noturno de alfabetização para os trabalhadores, entre eles muitos imigrantes que desconheciam o nosso idioma, e os agricultores que deixavam o campo para trabalhar nas fábricas, ocasionando também uma grande concentração de pessoas nas cidades. Segundo Moraes (2002) em 1911 cria-se a Escola Profissional Masculina (com enfoque no ensino sobre as artes industriais) e Feminina (com o ensino de economia doméstica e costura),

No contexto de 1920, de caráter mais compensatório, as escolas artesanais em funcionamento acolhiam as crianças e adolescentes em situação de risco (órfãos, abandonados e infratores). Já as escolas profissionais eram destinadas às pessoas com baixa escolaridade, pertencentes à classe trabalhadora. No decorrer dos anos, essas instituições foram conhecidas como escolas técnicas, e devido a inúmeras mudanças nas políticas públicas, tais entidades foram vinculadas à Secretaria da Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, que em 1993 passavam a pertencer ao Centro Paula Souza, intituladas como Escolas Técnicas Estaduais (SOUZA MACHADO, 2011).

A instituição tem seu histórico ligado ao professor Antônio Francisco de Paula Souza (1843 – 1917), que se inspirou nas escolas politécnicas da Alemanha e da Suíça, onde se estruturou o ensino para fins específicos. Traçando uma breve linha do tempo sobre a educação profissional no estado, iniciamos em 1892, quando foi criado o Instituto Politécnico de São Paulo. Em 1969, instituiu-se a primeira Faculdade de Tecnologia em Bauru, posteriormente integrada a UNESP (Universidade Estadual do Estado de São Paulo). No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação denominou o então Instituto de Ensino Técnico “Paula Souza”, em Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (MOTOYAMA, 1995), formando assim as FATECs.

O ensino superior tem como característica apoiar-se no tradicional tripé ensino, pesquisa e extensão, porém o quesito inovação é o diferencial do ensino tecnológico, que busca o “desenvolvimento e a promoção da cultura e da tecnologia por meio do ensino e da pesquisa” segundo estudos de Batista (2011). A partir disso, iniciou-se a implementação do Mestrado Profissional, que objetiva a atuação nos setores não acadêmicos, que por meio de suas práticas possam sanar as demandas organizacionais, sociais e laborais, atuando como agentes

transformadores que legitime o desenvolvimento nacional, regional ou local (CAPES, 2010).

O primeiro programa de Mestrado profissional foi oferecido em 2002 pelo Centro Paula Souza (cidade de São Paulo), intitulado como: “Tecnologia: gestão, desenvolvimento e formação”, visava contemplar as três linhas de pesquisa em educação escolar, educação organizacional e pesquisa e formação profissional. Atualmente, apresenta duas opções de Mestrado Profissional, sendo em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional (área de educação); Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos (área de Engenharias III). Os programas de pós-graduação *stricto sensu* propõem:

[...] abordar o conhecimento tecnológico na dimensão da gestão e do desenvolvimento de produtos e processos em ambientes competitivos e globalizados, tendo a inovação, o desenvolvimento sustentável e a formação tecnológica como vetores de integração, de promoção social e de realização pessoal. (CENTRO PAULA SOUZA, 2010)

Traçado o percurso histórico da educação profissional no estado de São Paulo, mais especificamente da instituição estadual Centro Paula Souza, a qual apresenta a possibilidade em acompanhar o sujeito desde sua inserção no Ensino Médio e o técnico, com as ETECs e o superior e a pós com as FATECs. De modo que a formação superior tecnológica, possibilita a inserção em qualquer outro programa de pós-graduação em instituições externas, dando continuidade em seus estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Bem como o ensino técnico e tecnológico é destinado a fins específicos de formação profissional, que se objetiva após o levantamento das necessidades do mercado laboral regional, busca-se oferecer formação adequada para a inserção dos jovens no mundo trabalho. Além daqueles que estão iniciando seu trajeto empregatício, esse ensino também contempla os que há algum tempo estão fora do âmbito laboral; outros, ainda, que querem mudar totalmente a área de atuação, resultando em um público heterogêneo tanto na faixa etária como nas experiências vivenciadas e compartilhadas.

No contexto de ensino para fins específicos, também destacamos as línguas, postas em destaque na formação do ensino profissional como um diferencial no mercado laboral. Não existe um curso oferecido no Centro Paula Souza que as línguas estrangeiras não componham o currículo, mesmo que por

um ou dois semestres. Dentre as línguas oferecidas estão o Inglês, Espanhol, Italiano e Francês. As especificações dessas disciplinas estão na grade dos cursos, como Gestão empresarial, Logística, Secretariado Executivo, Eventos, entre outros cursos que em acordo a região da instituição, o oferecimento é adequado a imigração e necessidade mercadológica.

3.1.2. O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (ELFE) na educação tecnológica

A proposta do ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos) tem como centro do processo educativo o aluno e orienta seu conteúdo na análise de necessidades realizada previamente pelos professores, coordenadores e pesquisadores das instituições. Assim, o ensino de línguas no entorno tecnológico se diferencia das aulas nas escolas de idiomas, pois são planejadas visando o uso em locais específicos de atuação profissional. Não monopoliza palavras, situações e estruturas do ambiente laboral da formação, pois o termo específico também abrange as necessidades próprias dos aprendizes.

A rota histórica das línguas para fins específicos não é atual, mas iniciou-se com a busca pelos romanos ao aprender grego com finalidade acadêmica, o mesmo ocorreu na Idade Média com o aprendizado do Latim, segundo Dudley-Evans e St. John (1998). No século XVI, foi encontrado um livro com frases feitas de um curso de língua inglesa para viajantes/turistas. Há registros que no continente americano, ocorreu a aprendizagem das línguas indígenas pelos jesuítas com fins catequéticos.

No período da segunda Guerra Mundial e devido poder econômico dos Estados Unidos, a língua inglesa assumiu o status de idioma internacional, com auge nos anos 1970 devido à crise do petróleo e conseqüentemente o surgimento de novas profissões, relacionadas à tecnologia e ao comércio (HOWATT, 2004). Outra área que se firmou em publicações em inglês foi a acadêmica, inicialmente o “*English for Specific Purposes (ESP)*” e “*English for Academic Purposes*” focalizava a compreensão leitora de textos escritos em língua inglesa, considerando um melhor desempenho na área específica de atuação.

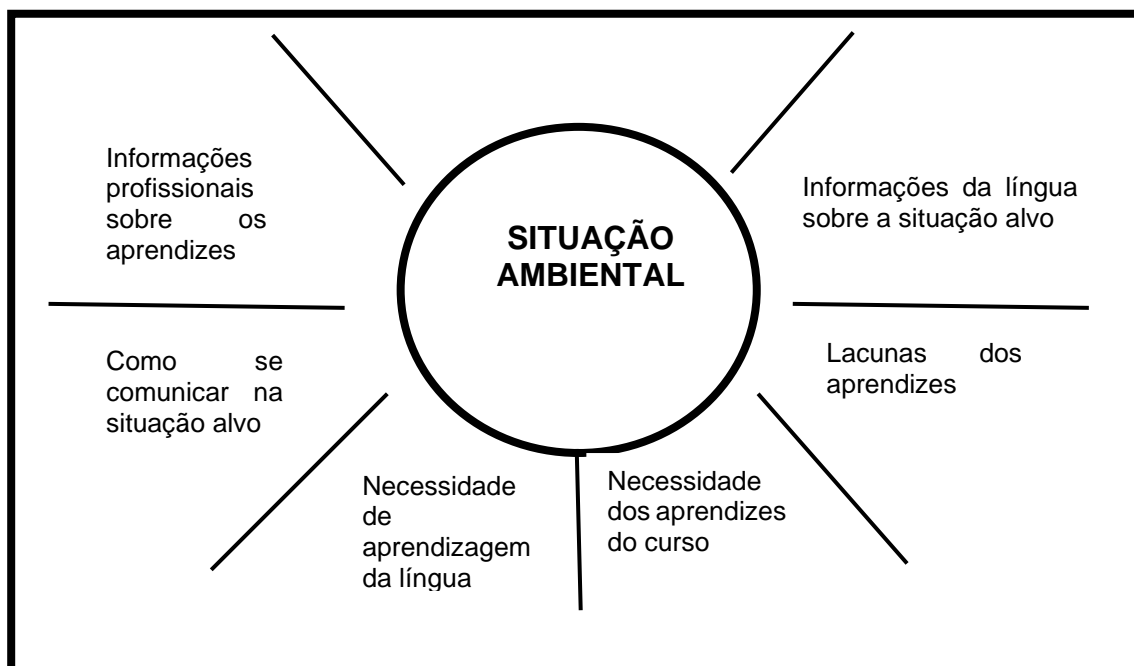
No mesmo período, por meio do *Brazilian ESP Project*, sob a coordenação da professora Antonieta Alba Celani da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, se desenvolve tal projeto, visando sanar a necessidade de leitura de materiais em língua estrangeira para a atualização profissional das universidades brasileiras, recorreu-se aos departamentos de tradução, que segundo Rosa e Ferreira (2008, p.01)

Muitos departamentos de inglês nas universidades brasileiras passaram a ser solicitados para ministrar cursos de inglês especializados nas áreas de ciências e tecnologia. Entretanto, esses departamentos encontravam-se despreparados para ministrar tais cursos, pois não havia professores treinados e nem material didático específico para ser trabalhados em classe.

A abordagem instrumental no Brasil foi amplamente difundida na década de 1980 por meio do ensino da língua inglesa, especialmente na habilidade leitora nas disciplinas técnicas dos cursos de pós-graduação e graduação. Nos anos 90 a atenção é direcionada na busca por acesso à literatura nas áreas específicas, como: Engenharia, Medicina, Biologia, entre outras (BEDIN, 2017), dando origem ao que hoje se conhece como Ensino de *Línguas para Fins Específicos (ELFE)*, que enfoca as necessidades específicas dos aprendizes, explorando os requisitos apropriados para suas profissões e ocupações.

Para melhor compreender a análise de necessidades, que é a base do planejamento dos cursos de ELFE, Dudley-Evans e St John (1998, p. 123), discorrendo sobre o Inglês para Fins Específicos, sintetizam neste quadro:

Figura 1: Análise de Necessidades



Fonte: DUDLEY EVANS; ST JONES (1998, p. 123)⁴⁸

Essa análise demanda do professor uma busca por entender a área de atuação em que o grupo de aprendizes está inserido; outro fator preponderante é que o docente incite uma mudança no comportamento dos estudantes, passando de uma posição passiva para ativa no sentido de que eles contribuam para o planejamento do curso e para a escolha de textos que se tornarão a base para a confecção do material didático. Nesse sentido, Ramos (2019, p. 27) esclarece as mudanças de papéis do professor e do aluno nesse processo:

Nesse sentido, competirá ao professor de ESP, novos papéis, ou seja, de pesquisador, designer, elaborador/avaliador. Ao aluno, não mais um papel passivo, mas parceiro, colaborador e ao mesmo tempo corresponsável por sua aprendizagem.

Recorre-se a alguns procedimentos para identificar as necessidades dos alunos, que vão desde um bate-papo informal realizado nos primeiros dias de aula, como também entrevistas formais e questionários aplicados de forma presencial ou através de plataformas virtuais. De acordo com Hutchinson e Waters (1987), dentre esses levantamentos, é possível encontrar também desejos que

⁴⁸ Tradução realizada pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos (2019, p. 26)

por vezes o próprio estudante desconhece sobre determinado idioma. Por isso, um levantamento das informações pessoais ajuda o professor a identificar as necessidades e os desejos ou expectativas, em relação à língua estrangeira.

O material didático é produzido pelo professor de forma a contemplar a área de atuação profissional do estudante e o curso que frequenta, como os destinados ao turismo e negócios. De acordo com Jolly e Bolitho (2007), todo professor deveria passar pela experiência de produzir seus próprios materiais, já que essa prática os torna mais críticos em relação à avaliação dos materiais produzidos por outrem. Por isso, nesta pesquisa, o ELFE parece ser a proposta de abordagem que melhor responde às indagações de quando e como recorrer ao idioma estrangeiro, pois apresenta um ensino pautado num levantamento prévio das informações sobre o curso, mundo de trabalho e os próprios interesses dos alunos. Também busca-se conhecer os objetivos linguísticos dos aprendizes para uma melhor atuação profissional.

O fazer sentido é a essência do ser humano. Em tudo que faz ou busca saber, conflui para a sua autoconstrução. Não é possível pensar na educação segmentada do sujeito, desvinculando-o da sociedade familiar, laboral e escolar, bem como aponta Ramos (2005, p.114) sobre o lugar do sujeito no processo de ensino e aprendizagem:

o indivíduo como centro do processo de ensino e aprendizagem, um processo voltado para a satisfação de necessidades identificadas nos contextos de atuação do indivíduo, conteúdos voltados para esses contextos, sejam eles profissional e/ ou acadêmico, preocupação em tornar o indivíduo um aluno autônomo, em outras palavras um ser que se coloca no mundo como aprendente.

O ELFE propõe que o aluno seja colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem, bem como a educação translíngua e sociocomunitária. Como resultado, a ação de conhecer o aprendiz e sua realidade, contribui para uma educação mais coerente por parte do educando e do educador, que constroem juntos o caminho a ser percorrido.

3.2. O entorno da geração de dados

A pesquisa foi realizada junto aos alunos do curso de tecnologia em Eventos de uma instituição de ensino superior tecnológico do interior de São Paulo. O Projeto Pedagógico do curso superior em Eventos pode ser consultado parcialmente no Anexo 2, o qual apresenta de forma mais detalhada suas especificações e o perfil do profissional, bem como o objetivo e a ementa das disciplinas de Espanhol I, II, III, IV, V e VI.

O curso de Eventos, que serviu de cenário para a realização desta pesquisa, iniciou-se em 2014, contendo em sua grade as disciplinas de inglês e espanhol ao longo dos seis semestres de duração. As unidades têm autonomia para alterar vinte por cento das disciplinas dos cursos tecnológicos, contemplando assim as necessidades regionais. Desse modo, no campus em que se desenvolveu a pesquisa, optou-se por manter a língua espanhola em seis semestres, diferentemente do que acontece em algumas outras unidades.

Conforme o catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia, o curso de Eventos pertence ao Eixo de Hospitalidade e Lazer, com carga horária total de 2.800 horas, das quais 2.400 horas correspondem a atividades regulares do curso, 240 horas ao Estágio Curricular e 160 horas ao Trabalho de Graduação, no período em que a pesquisa foi desenvolvida as aulas ocorreram no matutino.

O tecnólogo em Eventos tem como objetivo “atuar em instituições de eventos, de turismo e em meios de hospedagem, prestando serviços especializados no planejamento, organização e execução de eventos sociais, esportivos, culturais, científicos, artísticos, de lazer e outros”. Bem como interagir com os agentes de turismo e os respectivos aspectos culturais, econômicos e sociais da região de atuação, “com consciência crítica acerca das orientações éticas, ambientais e legais, são fundamentais na atuação deste profissional”.

Em relação à competência linguística, o Projeto Pedagógico salienta os atos de:

- => Elaborar e orientar propostas de textos e materiais audiovisuais informativos sobre eventos.
- => Acompanhar e orientar indivíduos e grupos nacionais e estrangeiros, estabelecendo interface entre esses grupos e os meios de comunicação.
- => Comunicar-se em língua estrangeira no contexto dos eventos

Orientada pelo ELFE, todas as tarefas realizadas no curso visam preparar os alunos para as situações de uso da língua no seu campo de atuação. No caso desta pesquisa especificamente, a atividade realizada constou de uma gravação em vídeo estruturada fora do ambiente da sala de aula, em que uma dupla de alunos deveria simular uma conversa sobre algum tema relacionado a Eventos, por meio da plataforma Zoom. Essa atividade deveria ser feita em espanhol e ter a duração de até 10 minutos e posteriormente enviar a gravação dessa conversa para a professora.

Essa prática também foge da tradicional apresentação em sala sobre temas previamente determinados pelo professor, com interação mínima e máxima exposição. Adotar essa forma híbrida não inibe nem desmerece as apresentações expositivas em sala, mas almeja ser mais uma possibilidade a ser incorporada na prática do docente de língua estrangeira, além de oferecer aos estudantes a possibilidade de fazer uso de uma plataforma já empregada por muitas companhias, com enfoque em negociações.

Conforme os apontamentos de Dudley-Evans et al. (1998), a realização de tarefas autênticas que sejam úteis e que os estudantes realmente usem em uma situação laboral, como as reuniões e negociações que, no caso dos participantes desta pesquisa pertencentes à área de eventos e hospitalidade. Assim, a proposta da conversa e do uso da plataforma evidencia a realidade mercadológica e oferece mais uma possibilidade para uso pessoal e profissional.

3.3. Caracterização da pesquisa

Das inquietações nasce o anseio pela resolução e compreensão do problema. A caminhada da pesquisa se inicia em direção a uma metodologia que facilite o percurso do pesquisador. Para Taylor et al. (2015, p. 3) “o termo “metodologia” refere-se ao modo como abordamos problemas e buscamos respostas nas ciências sociais, o termo se aplica ao modo como a pesquisa é conduzida.”⁴⁹

⁴⁹Tradução livre nossa. No original: “The term “methodology” refers to the way in which we approach problems and seek answers in the social sciences, the term applies to how research is conducted”.

Assim, trata-se de uma pesquisa **qualitativa** na modalidade de **observação participante**, que busca compreender o papel desempenhado pelos idiomas nas aulas de língua estrangeira, especificamente o ensino e aprendizagem de espanhol. Toma-se o diálogo entre a Educação Sociocomunitária e a Translinguagem como referencial teórico, de maneira a conduzir o professor a entender o processo e propor direcionamento de suas práticas.

Para melhor encaminhamento sobre a escolha da metodologia percorrida, se faz necessário retomar a questão da pesquisa: Qual o papel das línguas na aprendizagem de espanhol sob a ótica das práticas translíngues e a educação sociocomunitária? Busca-se responder tal questionamento por meio da triangulação dos dados obtidos com a análise e transcrição dos vídeos, a entrevista e a observação participante das aulas de língua espanhola, com alunos do curso de Eventos quinto e sexto semestre da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo.

Para melhor entendimento da geração e análise de dados, a questão norteadora foi redividida em três questionamentos, cada um orientado por um instrumento e por procedimentos específicos de coleta e análise.

Quadro 2 – Questionamentos da pesquisa

Questionamentos	Procedimentos	Instrumentos
Em que momento os estudantes recorrem ao uso da língua materna durante a interação online?	Análise das transcrições dos vídeos e posteriormente confrontá-los com a explicação dos participantes na entrevista.	Vídeos gravados pelos participantes.
Como os estudantes recorrem ao uso da língua materna?	Observação participante das atividades em aulas de língua espanhola.	Anotações da pesquisadora referente às atividades desenvolvidas.
Por que os estudantes usam a língua materna nos momentos online e quais as suas percepções?	Entrevista com os alunos sobre suas falas no vídeo.	Entrevista gravada pela pesquisadora com os participantes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora da tese

Segundo Heigham (2009) as pesquisas realizadas em Linguística Aplicada (LA) têm voltado seu foco para a análise da língua e para contextos e experiências de uso da mesma. Para realizar tais investigações, os pesquisadores ora optam pelo paradigma qualitativo, ora pelo paradigma quantitativo e ora por uma perspectiva mista, recorrendo a ambos os paradigmas⁵⁰. De acordo com Heigham (2009, p.5)⁵¹:

O termo "pesquisa qualitativa" é um termo genérico usado para se referir a uma metodologia de pesquisa complexa e em evolução. Ele tem raízes em várias disciplinas diferentes, principalmente antropologia, sociologia e filosofia, e agora é usado em quase todos os campos da investigação em ciências sociais, incluindo a lingüística aplicada. Uma infinidade de abordagens de pesquisa foi desenvolvida dentro da pesquisa qualitativa, incluindo pesquisa narrativa, estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, fenomenologia e teoria fundamentada. Essas abordagens usam uma ampla variedade de métodos de coleta de dados, como observação, entrevistas, itens de questionário de resposta aberta, relatórios verbais, diários e análise de discurso;

A pesquisa qualitativa tem como foco principal o sujeito. No que tange às investigações no campo educacional, propõe analisar a forma como experimentam e interagem no processo de ensino e aprendizagem do espanhol em um dado momento no tempo e em um contexto particular e os múltiplos significados que ele tem para os participantes. Rossman; Rallis (2003) definem o papel do pesquisador qualitativo como aquele que vai ao encontro das pessoas que se deseja investigar e em seus respectivos ambientes cotidianos, tal configuração pode ser complexa, dinâmica, e multifacetada.

Flick (2004, p. 28) também afirma que a pesquisa qualitativa "é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais". Logo, para a presente investigação, optou-se pela modalidade de observação

⁵⁰ Ver Anexo 3: The main characteristics of five qualitative research approaches (HEIGHAM; CROKER, 2009)

⁵¹Tradução livre nossa. No original: "An umbrella term The term 'qualitative research' is an umbrella term used to refer to a complex and evolving research methodology. It has roots in a number of different disciplines, principally anthropology, sociology, and philosophy, and is now used in almost all fields of social science inquiry, including applied linguistics. A plethora of research approaches has been developed within qualitative research, including narrative inquiry, case study, ethnography, action research, phenomenology, and grounded theory. These approaches use a wide variety of data collection methods, such as observation, interviews, open-response questionnaire items, verbal reports, diaries, and discourse analysis;".

participante, uma vez que a geração dos dados ocorreu no ambiente cotidiano dos estudantes e da docente, durante as aulas de língua espanhola e mediante a análise dos vídeos das conversações realizadas entre e pelos alunos, bem como também pela docente pesquisadora.

3.4. A pesquisa etnográfica

A etnografia tem origem na antropologia e engloba o estudo de diferentes culturas, buscando compreender a maneira de viver a partir do ponto de vista de seus nativos, segundo Spradley (1979). É cada vez mais usada para analisar contextos escolares, devido a uma melhor compreensão do entorno escolar e por também possibilitar que a voz do participante seja ouvida. As principais características da etnografia, conforme Hymes (2003), são: participação e observação. Assim, os dados são produzidos a partir do conhecimento, vivência e experiências dos sentidos dos participantes num dado contexto, observado pelo pesquisador participante.

Erickson (1989) traça uma breve linha do tempo sobre a pesquisa qualitativa de base etnográfica e observação participante, surgida no final do século XVIII devido ao grande interesse por entender o cotidiano da vida. Inicialmente, as perspectivas das pessoas eram ignoradas, como no caso da investigação ser no campo, em que os camponeses pobres não eram considerados como participantes da pesquisa.

No decorrer do tempo, a observância da inteligência e o talento de pessoas que não tiveram acesso à educação formal começou a ser descrito na literatura universal e estendeu-se até meados do século XIX, quando a população proletária das cidades industriais começa a inquietar-se pelas reformas sociais. No campo da pesquisa científica, a antropologia observou que os relatos se tornaram mais detalhados e completos, e denominaram como etnografia. Após a Segunda Guerra Mundial, alguns etnográficos começaram a investigar diretamente o entorno educacional, sob a orientação de Spindler (1955) da Universidade de Stanford e por Kimball (1974) da Universidade de Columbia.

Em 1960 muitos trabalhos qualitativos foram realizados na Inglaterra, orientados por Stenhouse e seus colaboradores, mas somente no início de 1970

com a criação do Instituto Nacional de Educação que a unidade de análise era o ensino nas aulas dentro da comunidade escolar. Desse modo, Erickson (1989, p. 6) salienta que “é importante lembrar que a investigação qualitativa que centra sua atenção no ensino nas salas de aula é um fenômeno recente na pesquisa educacional”⁵² e aponta duas questões essenciais para a investigação de cunho qualitativo: “O que está acontecendo aqui, especificamente? e O que significam esses acontecimentos para as pessoas que participam deles?”. Assim, a partir da análise responde-se as questões para melhor estruturar esta investigação, Erickson (1989) aponta três conteúdos essenciais para desenvolver a pesquisa: descrição particular (desenvolve uma descrição analítica pormenorizada dos encontros para exemplificar os dados); descrição geral (possibilita a generalização) e comentário interpretativo (interpretação que precede e durante cada descrição realizada trazendo à discussão teórica que se relaciona a cada padrão identificado).

Os comentários interpretativos ocorrem diante da observação participante, que se caracteriza pela oportunidade de ser realizada por um membro do grupo que se deseja pesquisar. Assim, a participação é adequada para minimizar a estranheza recíproca, que possivelmente ocorre com a presença de um desconhecido.

3.4.1. A etnografia nesta investigação

As reflexões apresentadas procuram demonstrar que a etnografia foi essencial para o entendimento do cenário e das ações dos participantes. Permitiu vivenciar a situação natural e em tempo real no ambiente educacional tecnológico. A pesquisa nessa modalidade também auxilia na compreensão do modo como outras pessoas veem a sua experiência, conforme definem Zarharlick e Green (1991, p. 3):

⁵²Tradução livre nossa. No original: “es importante recordar que la investigación cualitativa que centra su atención en la enseñanza en el aula es un fenómeno muy reciente en la investigación educacional” e “¿Qué está sucediendo aquí, específicamente?; ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?”.

a etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados

Logo, conviver em sala de aula com os estudantes possibilitou à pesquisadora conhecer suas histórias e entender qual relação cada indivíduo possuía com as línguas, estrangeira ou materna. Por isso, a observação participante auxiliou na compreensão da dinâmica dentro da sala de aula e na relação professor e aluno, uma vez que afinamos o olhar mais como pesquisador do que como docente.

As observações participantes foram desenvolvidas sem um roteiro estruturado, considerando as ações docentes intencionais no ensino do espanhol, em relação às pontes possíveis de serem feitas entre o aprendizado escolar do idioma espanhol e o contexto extraescolar, ponderando a reação e posicionamento dos alunos diante disso tudo.

Os registros das observações, como afirmam Emerson, Fretz e Shaw (2001) são representações, pois reduzem o observado a “retratos” escritos da realidade. São, dessa forma, inevitavelmente seletivos, apontam para algumas características e deixam outras de fora. Mas essa seleção observada, por sua vez, espelha a maneira como a pesquisadora estrutura os elementos da realidade, que formam seu contexto de vida. Envolvem também a interpretação ativa e a relação deste com o mundo real, por parte de todos os sujeitos.

Empenhada na busca por melhor compreender o cenário de ensino de línguas no contexto tecnológico, recorre-se a pesquisa etnográfica na modalidade de observação participante. De forma com a análise dos dados gerados, ocorra uma melhor compreensão do cenário de ensino e aprendizagem da língua espanhola e como docente, possa melhorar significativamente a dinâmica em sala de aula.

3.5. A observação participante

O método de observação participante é muito empregado nas pesquisas relacionadas a saúde, com maior identificação de casos no âmbito da

enfermagem. A pesquisadora Sally Thorne da *University of British Columbia* aprofundou-se na compreensão do método, referindo-se a um projeto de pesquisa qualitativa direcionado na área da saúde, proporciona uma teorização mais assertiva para desenvolver estudos clínicos aplicados, garantindo que o pesquisador seguirá uma linha lógica de raciocínio fiel à natureza e estrutura do conhecimento de sua prática (THORNE, 2016).

Como na área da saúde o estudo clínico é desenvolvido com objetivo de buscar conhecer e compreender de forma fidedigna o que se está investigando, assim, também essa pesquisa se compromete a apresentar e analisar os dados gerados pelos estudantes de forma fiel. Para isso recorre-se aos instrumentos de geração de dados por meio dos vídeos assistidos e transcritos, que serviram de base para a realização das entrevistas com os participantes, que serão descritas na sequência.

As pesquisas relacionadas às práticas de ensino eram supervisionadas de forma direta por observadores, inseridos no ambiente escolar como um estranho, que anotava as dinâmicas das aulas envolvendo docentes e discentes. Denominado como observação sistemática, muito usada na década de 70 e 80, uma vez que partiam de categorias predeterminadas. Com a alternância de comportamento dos investigados mediante a presença de um pesquisador que não fazia parte do grupo, percebeu-se a necessidade da geração de dados ocorrer de uma maneira mais naturalista possível, assim, a investigação é feita por alguém inserido no âmbito social dos participantes.

Segundo Cunha (2010, p. 65) a observação também pode ser dividida em “(a) natural quando o pesquisador é membro da comunidade investigada, ou (b) artificial, quando ele se integra na comunidade para poder investigar”, expõe também os riscos de estranhamento no caso artificial e parcialidade no natural.

O benefício da observação participante natural é a autenticidade dos comportamentos, uma vez que o observador pertence ao meio dos observados. Conforme aponta Taylor e Bogdan (2015) sobre o envolvimento da interação social existente entre o investigador e os participantes, os dados são gerados de maneira natural e não intrusiva. Os informantes têm plena consciência de que estão sendo observados para a realização de uma investigação previamente esclarecida pela docente, porém, mesmo assim, no decorrer das aulas o fato é

desconsiderado pelos participantes; o curso das atividades e os comportamentos não são alterados devido a pesquisa.

Contudo, o termo “participar” não envolve na totalidade o professor observador, uma vez que mesmo introduzido no cenário e relacionando-se com os participantes, nem sempre realizará as atividades que serão observadas (MUNARRIZ 1992). Pois a primeira atividade proposta foi realizada apenas pelos alunos e não pela professora/investigadora, seria uma participação dentro do mesmo ambiente, contudo, desenvolvendo papéis diferentes. Nesta investigação, ocorreu exatamente esse afastamento do docente ao observar os trabalhos realizados pelos alunos nas aulas e virtualmente, em virtude dos vídeos serem gravados e posteriormente enviados para análise.

3.6. Participantes

Conforme dispõem as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, a proposta desta pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética e antes do início do estudo foi entregue a cada um dos participantes uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 3), para comprovação de concordância por meio de sua assinatura.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativo, traça-se também o perfil da pesquisadora/professora⁵³: doutoranda no programa de Linguística da Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, especialista em Secretariado Executivo e licenciada em Letras - Português e Espanhol. Atua como professora de língua espanhola na Faculdade de Tecnologia no interior do estado de São Paulo. É integrante da comissão de internacionalização do Centro Paula Souza, com projeto híbrido online de língua espanhola e coordena o projeto social Fatec Amiga, que está em sua 7ª edição.

Dez estudantes concordaram em participar desta investigação, sendo oito do quinto semestre e dois do sexto e último semestre do curso de Eventos do

⁵³ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6325869374940996>>. Acessado em 04 de junho de 2017.

período matutino. Para uma melhor compreensão e com intuito de manter o anonimato dos participantes, nesta investigação, eles serão referenciados por nomes fictícios. A atividade de vídeo foi realizada em duplas, escolhidas pelos próprios alunos, no quadro 3 consta o perfil dos participantes com base nas informações concedidas na entrevista, essa realizada individualmente.

Quadro 3 – Perfil inicial dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Sexo	Situação	Escolaridade
Ana	22	F	6º	Curso de comissária de bordo.
Elena	23	F	6º	Curso técnico de informática.
Gisele	22	F	5º	Tecnólogo em processos gerenciais – incompleto.
Marta	54	F	5º	Superior completo em Matemática.
Mara	28	F	5º	Curso superior em Pedagogia.
Talita	22	F	5º	Curso Técnico em Administração e Contabilidade.
Mia	34	F	5º	Superior em Administração.
Luna	21	F	5º	Curso de Auxiliar de Veterinária.
Cora	20	F	5º	Ensino Médio e curso de Inglês.
Kia	25	F	5º	Curso Técnico em Marketing.

Fonte: Quadro elaborado pela autora da tese.

É possível notar que o curso tem uma representatividade do público feminino, com faixa etária entre 21 e 54 anos, em relação à formação anterior, quatro participantes já têm formação superior, os outros cinco já cursaram curso técnico e um apenas o Ensino Médio.

Sobre a relação que os participantes tiveram com a língua espanhola antes de iniciar o tecnólogo, foram realizadas duas perguntas ao início da entrevista (apêndice 4), sobre a ocorrência de contato com o idioma anteriormente; algumas informações adicionais foram dadas pelos sujeitos espontaneamente. Para contribuir com a organização textual, as informações foram alocadas no quadro 4.

Quadro 4 – Informações de contato com a língua espanhola

Participantes	Contato com o espanhol	Informações adicionais
Ana	Desde os 12 anos, no CEL ⁵⁴	Sempre gostou da língua espanhola e estudou entre os 12 aos 15
Elena	Não teve contato	Gostou da língua e atualmente tem amigos hispanos com quem treina o espanhol via vídeo chamada.
Gisele	Não teve contato	Tinha uma visão negativa da língua, pois os irmãos fizeram espanhol, porém após estudar o idioma no curso gostou e os usa nos eventos internacionais que trabalha tenta dialogar com pessoas hispanofalantes.
Marta	Não teve contato	Gostou do espanhol após contato no curso e acha uma língua bonita
Mara	3 anos de espanhol no CEL	Sempre gostou e acha um idioma muito bonito. Em companhia da P6 realizará um intercâmbio para Espanha de 1 mês
Talita	Não teve contato	Gosta da língua, no começo achava fácil por ser parecida com o português, com o início do estudo constatou que não, porém afirma ser mais fácil que a língua inglesa
Mia	Não estudou, mas tem contato devido uma amiga uruguaia	Gosta da língua e pretende continuar o curso para treinar a fonética
Luna	Fez na escola e conversando com o pai que estudou espanhol	Pretende continuar estudando, principalmente lendo livros e vendo séries, gosta do idioma
Cora	Não teve contato	Ama espanhol a partir da experiência que teve na faculdade, escuta música e ver filmes. Fala com um amigo argentino.
Kia	Não teve contato, mas estudou inglês e francês	Afirmou que o espanhol é muito metódico, em relação com os vocabulários da Espanha e México. Muita dificuldade na fonética.

Fonte: quadro elaborado pela autora da tese.

⁵⁴ Centro de Estudo de Línguas (CEL) tem como objetivo oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas. <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>

Conforme as mudanças ocorridas no âmbito da educação, que cada vez mais vem se preocupando com a formação dos estudantes de forma holística, Larsen-Freeman (1998, p. 207) esclarece que “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”. É a partir dessa percepção que ocorre na análise dos dados, considerando o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica das práticas translíngues e da educação sociocomunitária.

A dimensão afetiva obteve destaque positivo pela disposição em aprender a língua espanhola, identificada nas respostas dos dez participantes, que demonstraram gostar da língua e seis querem continuar estudando o idioma. Essa dimensão não pode ser ignorada pelo professor de língua estrangeira, mas compreendida de forma a auxiliar o processo e / ou torná-lo mais prazeroso para ambos. Arnold e Brown (1999) apud Aragão (2008, p. 80) esclarecem a dimensão afetiva em torno de dois princípios:

Em primeiro lugar, uma atenção para os aspectos afetivos pode levar-nos a um ensino mais efetivo, ao propiciar que os alunos superem emoções negativas que inibem sua aprendizagem e fomentar emoções que facilitem o processo. Em segundo lugar, como consequência de uma supervalorização do cognitivo, do linguístico e do racional, nós nos tornamos analfabetos emocionais. O ensino pode ir além do objetivo da aprendizagem da língua, mas um espaço de educação do afeto e da ética pode levar os alunos a uma maior responsabilidade com a sociedade.

Algumas experiências negativas refletem no processo de ensino e aprendizagem, dificultando o desempenho do sujeito no novo idioma e o professor muitas vezes não consegue identificar esse entrave durante as aulas; mas em uma conversa, entrevista ou se preferir um formulário virtual, isso pode ser esclarecido. Não significa uma supervalorização emocional, mas sim uma parte do processo para auxiliar o desempenho do aluno, o desenrolar das aulas e, por fim, a aprendizagem. Outra variável dessa dimensão está relacionada ao contexto social, tratado primorosamente pelo viés da Educação Sociocomunitária.

3.7. Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Ao planejar esta investigação em suas dimensões mais amplas, os instrumentos de geração de dados foram avaliados de acordo com o contexto educacional, perfil e número de participantes, como também as atividades que seriam analisadas. Os instrumentos de geração de dados adotados estão descritos, e relacionados aos objetivos que se pretende alcançar.

Quadro 5 – Instrumento de geração de dados

Instrumentos de geração de dados	Objetivos
Vídeos	Registrar a interação dos pares na atividade avaliativa proposta e verificar o emprego de outras línguas durante a interação.
Entrevistas	Conhecer e explorar as justificativas perante o uso de outras línguas durante a interação <i>online</i> .

Fonte: quadro elaborado pela autora da tese.

A proposta da realização dos vídeos deu-se no segundo semestre de 2018, com objetivo de explorar o uso oral da língua pelos estudantes de eventos do quinto e sexto semestre.

3.7.1. Vídeos

A proposta da atividade de conversação foi idealizada pela docente pesquisadora, com o propósito de possibilitar aos alunos o uso mais efetivo da língua espanhola em sua modalidade oral. Desse modo, definiu-se que a interação deveria seguir as orientações propostas no apêndice 2, o qual delimita o aplicativo que os alunos deveriam usar para realizar a interação online. Também foi estabelecido o tempo mínimo de dez minutos, a temática poderia ser livre e o vídeo deveria ser gravado e enviado à docente na data fixada.

Os alunos realizaram a gravação desses vídeos, em dias e horários combinados entre suas respectivas duplas, bem como fora do ambiente escolar,

uma vez que utilizaram uma plataforma online para se comunicarem e apenas um membro da dupla ficou responsável por enviar à professora a gravação da interação.

Como a atividade contava com dez participantes e deveria ser realizada em dupla, resultou em cinco vídeos que foram enviados por e-mail à docente, que posteriormente fez a transcrição da conversação. As transcrições foram devolvidas aos alunos, que individualmente realizaram uma análise, orientados pela docente para anotarem tudo que observassem que não pertencia a língua espanhola, como: vocábulos em outro idioma, palavras criadas e a presença da língua materna.

Após a realização da interpretação feita pelos estudantes e pela professora referente às transcrições dos vídeos, foi marcada uma entrevista com todos os alunos, para uma conversa sobre os apontamentos realizados pelos discentes e docente, com intuito de entender o como, quando e o porquê eles usam determinadas estruturas e também a recorrência à língua materna.

Os vídeos são um recurso bastante utilizado em pesquisas qualitativas. Flick (2004, p. 180) aponta que “O uso de equipamentos para gravação faz com que a documentação de dados se torne independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo”. Diferente da produção escrita, que dispõe de um tempo para pensar no que se escreve, também com a possibilidade de rever o elaborado, a interação oral presencial ou virtual, desde que ocorra de forma síncrona, não possibilita a revisão, por isso acredita-se que ocorra de maneira mais natural.

Para Peter Loizos (2008, p. 149), a gravação em vídeo torna-se necessária “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”. Por isso, optou-se pela atividade online gravada, assim, a gravação foi revista essencialmente por três pessoas, cada integrante das duplas e a docente; três análises foram geradas e confrontadas na entrevista realizada individualmente, em que se busca saber o papel das línguas na aprendizagem de espanhol. Com a obtenção das análises foi possível tentar responder à questão norteadora desta pesquisa, contando com o auxílio das práticas translíngues e a educação sociocomunitária, como teorias que embasam a presente discussão.

A análise realizada pelos alunos compõe a atividade avaliativa da disciplina de espanhol no primeiro semestre de 2019, a tarefa baseia-se em rever o vídeo gravado no semestre anterior e identificar possíveis vocábulos não pertencentes a língua espanhola. Em seguida é entregue a transcrição aos alunos para análise, com objetivo de confrontar os apontamentos realizados pela docente pesquisadora.

3.7.2. Entrevista

Em concordância com os estudantes, foi marcada uma data fora do período de estudo para a realização das entrevistas, que ocorreram individualmente e com horário previamente agendado. Com duração entre dez à quinze minutos, os alunos ficaram à vontade para responderem ou não as perguntas referentes às análises que realizaram.

A entrevista é semiestruturada com questões abertas previamente preparadas, mas também flexíveis para a retirada de algumas perguntas ou inserção de outras. Geralmente ocorrem presencialmente entre o pesquisador e o participante com enfoque nas perspectivas dos entrevistados em suas vidas, experiências ou situações perceptíveis em suas próprias palavras (TAYLOR, 2005).

Os alunos foram informados que a entrevista seria gravada e que tinham liberdade para comentar sobre o que quisessem, contudo, para melhor encaminhamento da mesma, a pesquisadora pautou-se em um roteiro preliminar que poderia ser alterado no decorrer do encontro.

1. Gostaram da experiência de usar o aplicativo Zoom?
2. Por que em alguns momentos recorreram ao português?
3. Como veem a relação da língua portuguesa e espanhola?
4. Essa semelhança mais ajuda ou atrapalha?
5. O uso de outras línguas influenciou na compreensão da conversação?
6. Qual sua opinião sobre a prática em rever a transcrição?

Segundo Munarriz (1992) para melhor aproveitamento da entrevista, ela pode ser gravada, com a permissão das pessoas entrevistadas, isso permite captar informações detalhadas, recuperando com exatidão o que é proferido. Também é necessário fazer anotações de expressões, gestos e quaisquer movimentos demonstrados pelo participante que venha auxiliar na investigação, pois pautar-se somente na memória corre-se o risco do surgimento de juízos de valores do entrevistador.

Na sequência as entrevistas foram transcritas pela docente, conforme consta no apêndice 4, com intuito de responder as questões da pesquisa, com base no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, por meio das práticas translíngues e da educação sociocomunitária.

A percepção dos alunos com relação à tarefa proposta e a análise realizada pela pesquisadora formam duas visões sobre o mesmo conteúdo. Segundo Cavalcanti; Moita Lopes (1991, p. 139) “a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação”. São olhares que convidam os participantes a refletir sobre as próprias práticas, que por vezes no decorrer da vida cotidiana perdemos essa oportunidade.

Os instrumentos de geração de dados acima descritos permitem a pesquisa em nosso âmbito investigativo, isto posto, a investigação de base etnográfica se ateve ao entorno do cotidiano da docente e dos alunos nas aulas de língua estrangeira, com objetivo de buscar compreender o processo de ensinar e aprender línguas, conforme observado por Moita Lopes (1996).

Com a contextualização da pesquisa inserida no entorno do Ensino de Línguas para fins específicos descrito neste capítulo, bem como, delimitar os instrumentos que foram utilizados para a geração dos dados. A partir deste ponto, encerra-se com a interpretação dos dados sob a luz da Translinguagem e da Educação Sociocomunitária.

CAPÍTULO 4

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos interpretação dos dados gerados que se dará por meio da triangulação a partir dos vídeos gravados pelas alunas e da entrevista realizada pela docente. A estruturação deste capítulo está organizada de forma a trazer excertos que se julgam pertinentes para a interpretação sob a ótica das teorias que compõem esta investigação. Nos apêndices constam na íntegra as transcrições das entrevistas e dos vídeos gravados.

4.1. Compreensão dos dados

Como já descrito no capítulo de metodologia, a atividade proposta (apêndice 2) teve como princípio encorajar os estudantes a praticar o espanhol de forma livre, também uma alternativa de exercício oral envolvendo a dinâmica de agendarem um dia e horário para ambos, com autonomia para escolher sobre o que iriam conversar de modo particular. A tarefa ocorreu em dois momentos: o primeiro constou da gravação de uma conversa entre uma dupla de alunos por meio da plataforma Zoom e o segundo deu-se a transcrição e análise realizada pela docente e os discentes.

A primeira parte foi realizada no decorrer do segundo semestre de 2018, quando os alunos cursavam o quinto e o sexto semestres do curso superior em Eventos. A segunda parte da tarefa ocorreu no primeiro semestre de dois mil e dezenove, que manteve a proposta da entrega das conversas transcritas (apêndice 1) aos estudantes, para que pudessem realizar a análise individual de suas respectivas interações. Primeiramente a docente pesquisadora realizou uma análise prévia das transcrições, pois elas serviriam como base para a conversa durante a entrevista.

A análise apresentada a seguir está fundamentada nas informações já apresentadas nos quadros 2 e 3, referente aos participantes mediante a entrevista realizada.

As entrevistas ocorreram em uma sala de aula das instalações da instituição em que se deu a pesquisa, de acordo com os horários disponibilizados pelos alunos. Para a realização da dinâmica das entrevistas, primeiramente as

transcrições foram feitas pela pesquisadora e entregues aos alunos, com intuito de realizarem uma análise prévia dos diálogos gravados por eles, no semestre anterior⁵⁵.

Para melhor organização, optou-se por respeitar a sequência das duplas constante no quadro 4, em que se interpretam os dados gerados com base nos referencias teóricos aqui já tratados.

4.2. Ana e Elena

A primeira transcrição analisada foi correspondente ao vídeo produzido por Ana e Elena, que são concluintes do curso e tiveram um semestre a mais que os demais participantes de aula de língua estrangeira. Escolheram iniciar uma conversação entre duas pessoas que não se conheciam e no decorrer da interação vão se apresentando, com informações referentes aos dados pessoais, familiares, formação e preferências. A escolha inicial deu-se com uso da informalidade e posteriormente alteram para a formalidade⁵⁶. Ana demonstrou maior domínio do uso informal, contudo quando Elena inicia o tratamento formal, Ana segue mesclando os pronomes e os verbos.

Segundo Canagarajah (2013), a competência gramatical não exerce tamanha relevância na comunicação desempenhada pela dupla, em que a negociação é o fator principal que resulta em sentidos e significados, de acordo com o conhecimento dos parceiros em suas respectivas atuações sociais. Na entrevista, quando Elena foi indagada sobre essa alteração de tratamento, afirmou:

⁵⁵ A atividade primária foi a gravação do vídeo de conversação entre os pares e que compôs como forma avaliativa da disciplina de língua espanhola V.

⁵⁶ A língua espanhola possui um pronome de tratamento formal “*usted/ustedes*” que não existem no português, contudo e para melhor compreensão, relaciona-os na língua portuguesa com senhor/ senhores, senhora/senhoras, pois é um termo assexuado. Não necessariamente está explícito na frase, mas pode ser identificado pela conjugação verbal, uso de pronomes e contexto do enunciado.

*Eu tenho mania de usar muito **usted**, faz mais sentido pra mim, para qualquer pessoa que eu vou conversar eu sempre vou usar **usted**, pode ser que tenha outra forma mas eu sempre vou usar o **usted**. Eu usei em outra ocasião o **tú**, mas acho que na minha cabeça eu achei que eu tava (sic) falando errado, porque pra mim é sempre **usted**. E quando eu uso o **tú**, faço em inglês misturado **is tú**.*

O fazer sentido é um aspecto particular de cada sujeito, que reflete o modo como foi internalizado o uso do pronome *usted* e conseqüentemente está intrinsecamente relacionado a comunidade de fala⁵⁷ a que pertence. A Educação sociocomunitária reconhece a trajetória experienciada durante e até o momento da enunciação, pois são essas vivências que constituem de forma holística o sujeito, conseqüentemente reflete em sua fala. Pensando linguisticamente, o pronome *usted* para Elena, é parte do seu repertório linguístico e o seu uso não é uma barreira que impede que a interação aconteça.

A: Yo me llama Aline, ¿cuántos años tienes?

E: 21 ¿is tú?

A: También, yo tengo 21 años. ¿Dónde vives?

Elena recorre a língua inglesa ao fazer uma indagação a Aline sobre sua idade “*is tú*”, pois para Elena o inglês também compõe seu repertório linguístico, como anteriormente apontado por ela, essa construção faz mais sentido. Podemos tentar justificar que esse idioma se faz mais presente no cotidiano e considerar o fato do curso oferecer a língua (inglesa) em todos os semestres. O que mais interessa nesta investigação, é constatar que a recorrência ao repertório linguístico sobrepõe qualquer regra normativa estabelecida, pois essa construção edificada por Elena, faz mais sentido para ela e não impede que ocorra a interação, fazendo-se entender e sendo compreendida.

Ela reconheceu a alternância entre o formal e o informal dos pronomes, justificando as temáticas tratadas, pois como conversavam sobre aspectos profissionais, o tratamento formal respeitou a adequação de uso desse pronome em um ambiente que requer formalidade. Ana e Elena revelam que suas escolhas lexicais e experiências, resultam do entendimento de que o ato de aprender é um processo de construção de sentido.

⁵⁷ Entendida pela definição de Hymes (1974, p.47) “se postula a unidade de descrição como sendo uma entidade, mais do que linguística, social”

É um processo de interpretar a experiência: isso não significa, contudo, que do aprendente seja requerido que chegue a uma “conclusão correta”, ou simplesmente explorar seus sentimentos sobre o que vai sendo descoberto, mas que ele faça sentido pessoal da experiência, e construa uma compreensão abrangente dessa. É, portanto, um modo de fazer sentido da experiência, e compreendê-la de muitos modos. No ato de refletir o aprendente de um idioma pensa sobre o significado do que foi observado, de suas reações, das dimensões de comparação, dos modos de alargar o campo de indagações, das relações entre o novo conhecimento e aquele já existente, e planejar modos de testar ideias e entendimentos (LIDDICOAT, SCARINO, 2013, p. 2007).

A proposta de salientar a experiência e o fazer sentido de uma aprendizagem está relacionada diretamente ao ensino para fins específicos, no contexto de formação do tecnólogo. Priorizando saberes que serão empregados no âmbito laboral, direcionado ao fazer e saber fazer, que, no caso das línguas corresponde ao comunicar-se, entender e fazer-se entender no entorno específico de atuação profissional.

Ana, assim como a pesquisadora, notaram o uso da saudação *Olá*, ao invés de *Hola*, justificado pela semelhança com a língua portuguesa. Todas as outras situações foram apontadas pela proximidade entre a língua espanhola e materna. Sendo assim, falar espanhol para Ana, corresponde a falar português com a pronúncia e a musicalidade do espanhol.

Adaptações são eminentes e benéficas no que se refere ao ensino translíngue, pois age como uma válvula propulsora de experimentar novos vocábulos, por vezes de forma reconhecida, outras não. Canagarajah (2013, p. 8) afirma que: “As línguas se mesclam de maneira transformativa, gerando novos significados e gramática”⁵⁸. Na conversação entre Ana e Elena, foram identificadas algumas adaptações, como pode ser observado na transcrição do diálogo:

E: *¿Hablas un poco de su vida profesional?*

A: *Yo trabajé.... Yo he trabajado, en una transportadora cuando tenía 16 años, fue mi primero **emplego**, después yo trabajé como autónoma (no sé cómo habla) empecé la facultad con dieciocho año, y trabajé mucho con trabajos pequeños, con pequeños periodos. Yo trabajo hoy en una oficina de consultoría, pero trabajo también con fotografía y eventos diversos.*

⁵⁸Tradução livre nossa. No original: “The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars”.

*E: Mi persona trabajó cuatro años con **meu tío** con **evientos**, **después djói trabajéi** en un barco de **pesca**, **después djoí trabajei** en un **padaría**, **después ...acho que só**.*

A: ¿Qué hiciste hoy?

*E: **Djoí** estaba asistiendo una serie nueva de Netflix Elite, que **conta** sobre uno asesinato dentro de una **escuela**, es muy **buem**, muy buena, muy **bom***

*A: Yo he acordado muy **cedo**, después he dormido más, después hizo trabajos de la **facultad**, y comí mucho y estoy aquí.*

Para as práticas translíngues, os vocábulos utilizados pela dupla não se referem a um caso de aplicação de uma predisposição linguística, mas um processo criativo e de improvisação, de acordo com as necessidades do contexto e da situação local (CANAGARAJAH, 2011). Isto é, uma realização interativa que depende do alinhamento dos recursos de um idioma para construir o significado, como nas palavras relacionadas ao curso: *evientos*, *trabajei* e *emplego*.

As palavras são consideradas livres das convenções, em que os sujeitos as usam conforme a necessidade local, momentânea e interlocutora. Para a educação sociocomunitária o ato de escutar a voz do outro é também de dar a conhecer sua identidade (ANTONIO, 2012, p. 67), por isso, esclarece o valor que as palavras podem revelar:

Precisamos conhecer as palavras como forma de constituição de identidade – individual, comunitária e social. Precisamos também reconhecê-las como forma de resistência ao que nos desfigura, ao que aliena e manipula, seja em nome de qualquer causa ou finalidade, inclusive na atividade de pesquisa.

O fato de a atividade proposta ter ocorrido na modalidade virtual, em ocasião determinada pela dupla e sem interferência da docente, favoreceu a criação de verdadeiros “esconderijos do âmbito escolar” nomeados por Canagarajah (2004, p. 121), como pequenos abrigos, em que os alunos livres de vigilância, se sentiram livres para usar seus respectivos repertórios linguísticos.

*E: Me gusta oír música, asistir la película. Ahora **mesmo** yo estaba asistiendo una serie de Netflix, muy buena. Y usted.*

*A: A mi me gusta dormir, comer, asistir películas leer y solo., salir con mi **noivio**,*

[...]

*A: En la **eleición** yo voy a votar...*

[...]

A: ¿Te gusta leer?

*E: No mucho, **na verdade djoí** me gusta ler poquitas cosas mas vareados, **djoí** me gusta ler **muichas coisas** pero no **leio** muchas.*

Na construção das palavras: *Noivio, Eleición, Evientos e Muichas*, as alunas empregaram a letra “i” ocorrendo um ditongo em vocábulos que não possuem, contudo, é compreensível, uma vez que a ditongação é uma característica da língua espanhola, observadas assim pelas alunas.

Quando indagadas sobre as adaptações destacadas, Ana esclarece que “é uma questão de pronúncia, é só treinar a pronúncia, trabalhar mais isso”. Elena destacou que está acostumada com o português e quando começa a falar em espanhol, algumas palavras acabam por sair “aportuguesadas”. Outro ponto é ter escutado a parceira pronunciando determinada forma, que a colocou em dúvida quando teve que fazer uso do mesmo vocábulo, como por exemplo a palavra *Djoi* (yo), por tantas vezes pronunciado por Elena na conversação e que Ana passou a reproduzir da mesma forma que ouviu da companheira.

É possível reconhecer o conhecimento diferenciado entre as pessoas sobre a língua estudada, há pessoas com maior facilidade e outras que precisam de mais auxílio. Nem sempre os sujeitos conseguem discernir o mais “capaz” no idioma para seguir, mas é nessa negociação de sentidos, que Canagarajah (2013), aponta que ocorrem variações sutis das normas estabelecidas, dependendo do interesse e contexto que a pessoa usa seu repertório, ocasionando mudanças graduais nos nomes.

Segundo García et al. (2017), a pedagogia translíngue proporciona essa flexibilidade do uso da língua, exatamente o que ocorreu no diálogo entre Elena e Ana, que afirmam reconhecer o uso do português ou do “aportuguesamento” das palavras em espanhol, como exemplificadas no diálogo:

A: ¿Te gusta tocar?

*E: No, no me gusta, cuando **mi persona** era pequeña **mi gustava mucho de piano**, pero no me gusta mucho hoy*

*A: A mi me gusta mucho la guitarra, pero no tengo tiempo de aprender, yo tengo **duas** guitarras, cuando era niña siempre **gostei de** hacer otras cosas **Além** de estudiar, entonces yo tengo **duas** guitarras pero no sé tocar.*

A recorrência à língua de maior contato é predominante, ainda mais se essa tem raízes profundas com o idioma que se está aprendendo, como é o caso do português e do espanhol. Bouton (1977) esclarece que mesmo com esforços que o sujeito se impõe no processo de aprendizagem de um novo idioma,

frequentemente inibições ou desconhecimentos resultam na recorrência ao código de maior domínio, como a língua materna.

Ana esclarece essa recorrência devido à proximidade entre as línguas e usava palavras em português, para facilitar o entendimento do seu interlocutor. Percebe-se a empatia de Ana ao demonstrar cuidado em compreender a companheira, segundo Antonio (2009, p. 62):

[...] colocar-se no lugar do outro, sentir e pensar com e como o outro. Essa é uma experiência vitalmente necessária para construir a compreensão mútua, o reconhecimento recíproco. Para nos humanizar por meios humanos, é preciso reconhecermo-nos uns aos outros, uns nos outros.

O pensar sociocomunitário nos convida a essa reflexão da urgência em nos humanizarmos, não há lugar melhor que as instituições educacionais para explorar essa prática. Percebe-se que isso ocorre com mais frequência no ensino infantil, ao avançar das séries, esse trabalho de empatia e humanização vai se perdendo, quando nos deparamos com o ensino superior, já não existe mais resquícios dessa prática, mas prevalece uma competitividade individualista animalésca que vai paulatinamente descaracterizando os sujeitos, na proporção que avançam nos módulos do curso escolhido.

Retornando sobre a recorrência da língua portuguesa no diálogo em espanhol, Elena apontou a facilidade em se entender o espanhol e a dificuldade na fala, devido a isso a recorrência de palavras na língua portuguesa aparecer com frequência. Alguns estereótipos envolvendo a língua espanhola estão presentes no imaginário de muitos estudantes, González; Kulikowski (1999), esclarecem que não é tão grande a distância tida como real entre o espanhol e o português, segundo os linguistas, mas nem se compara a extensão construída pelos aprendizes, por uma diversidade de fatores

Muitas palavras são consideravelmente próximas na escrita e na pronúncia, como a saudação **olá** = *hola* e **verdade** = *verdad*, contudo outras tem essas características totalmente alteradas, como **ficar** = *quedar*, essa é uma das palavras com maior índice de recorrência nas (minhas) aulas de língua estrangeira.

A: ¿Te gusta pasear, salir?

*E: No mucho, **djoi gosto** más de **ficar** en casa. Y usted.
A: A mí me gusta salir, pero a mí me gusta **ficar** en casa también.*

Sobre as semelhanças entre as línguas, Ana declarou que essa tanto poderia ajudar como atrapalhar a comunicação, uma vez que a semelhança é algo positivo “ao mesmo tempo, quando deveríamos estar falando em espanhol, recorreremos ao português, e misturamos tudo”. A afirmação de Elena pelo quesito negativo dessas semelhanças advém de alguns equívocos listados, devido à ocorrência da troca de uma letra ou de pronúncia, como: **traballar** = *trabajar* das palavras escritas com **V** e se pronunciam com **B**, como *Verdad*.

Ana comenta sobre o acento ao falar em espanhol, ela acredita que altera sua pronúncia quando se expressa em outro idioma e exemplifica com uma situação ocorrida no âmbito pessoal:

Esses dias aqui em casa estava falando com meu namorado e do nada, comecei a falar com sotaque em espanhol, daí ele achou estranho. Porque aqui em casa eu fico cantando música em espanhol a tarde e daí eu começo a gostar e acabo pegando o sotaque, uma palavra que é em português, mas com sotaque em espanhol.

A dificuldade relatada por Ana também foi com relação ao que ela denomina como “falsos cognatos”. Como o português e o espanhol são línguas extremamente próximas, Hoyos Andrade (1992) esclarece que, muitas palavras compartilham alguns significados, contudo outras tantas com grafias iguais ou semelhantes têm significados totalmente distintos. No entanto, para a translinguagem os usos das diversas palavras devem favorecer a construção de entendimento entre os interlocutores, mas o pensamento estruturalista ainda permeia o posicionamento dos sujeitos, frente ao processo de ensino e aprendizagem. Wei (2017, 15) corrobora que é necessária “uma prática que envolve o uso dinâmico e funcionalmente integrado de diferentes idiomas e variedades de idiomas, mais importante ainda, *um processo de construção de conhecimento* que vai além da(s) línguas⁵⁹.”

Quando foram indagadas sobre se as diversas palavras presentes na conversa influenciaram na compreensão, ambas disseram que não influenciou

⁵⁹Tradução livre nossa. No original: “a practice that involves dynamic and functionally integrated use of different languages and language varieties, but more importantly a process of knowledge construction that goes beyond language(s)”.

no entendimento mútuo. Porém, Ana assinalou o sentimento de dúvida que encontrou durante a interação, uma vez que não sabia se ela ou Elena haviam pronunciado corretamente determinada palavra e a dificuldade em responder da forma que imaginava estar certa, ou a que tinha ouvido do parceiro. “Eu me senti um pouco em cima do muro. Eu acho que é um pouco de insegurança também”.

A insegurança do que se entende por “erro”, assola o processo de ensino de línguas na fase adulta, pois o medo de errar praticado e percebido pelo outro, como também a ideia de o vídeo gravado ser assistido pela professora, pode afetar a atuação dos sujeitos. São elementos exteriores que não deveriam ser considerados na dinâmica de aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, a desconsideração esperada do exterior só é possível ser realizada no interior do aprendiz, conforme Stevick (1980, p. 4), que afirma: “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende menos dos materiais, técnicas, e análises linguísticas e mais do que ocorre dentro e entre as pessoas”.

O que se entende por erro, a translíngua nomeia como outras possibilidades de se expressar. Canagarajah, em seus estudos em 2011, apontava que a prática translíngua nasceu de observações realizadas na vida social, assim o lado pedagógico não estava totalmente definido. Em 2013 o citado autor esclarece que, essa prática não desconsidera normas e convenções estabelecidas e pré-definidas para certos contextos de instituições e grupos sociais dominantes, mas que prioriza exatamente os fenômenos que ocorrem naturalmente. Como a questão do portunhol discutida por Zolin-Vesz (2014) em que a translíngua permite esse movimento entre fronteiras linguísticas, apontado como um “aprender movendo-se” naturalmente.

Com estudos mais desenvolvidos sobre o entorno pedagógico, Canagarajah (2013) produz a obra *Translingual Practice*, com o objetivo de melhor explorar as realidades da sala de aula:

Apresento a sala de aula como um local com potencial, onde os estudantes podem desenvolver uma atitude crítica em relação às normas existentes, mas também desenvolver os repertórios e estratégias necessárias para o sucesso social. Eu desenvolvo pedagogias que os professores podem achar úteis para ajudar os alunos a se comunicarem junto, contra e além dos nomes dominantes, sem observá-los. É possível modificar, apropriar-se e renegociar normas dominantes à medida que se as adota (CANAGARAJAH 2013, p.12)⁶⁰.

4.3. Gisele e Marta

As participantes Gisele e Marta iniciaram a conversação sobre suas rotinas pessoais e profissionais, com o uso predominante da informalidade. Marta realizou o trancamento do curso, mas aceitou participar da investigação. Gisele tem alguma experiência com falantes de língua estrangeira, principalmente o espanhol, devido aos eventos de que participa e em que trabalha; já Marta, durante o vídeo analisado, sempre falava pausadamente tendo tempo para pensar e estruturar as perguntas e respostas.

Na entrevista realizada, Marta comentou que os equívocos foram pequenos, pois esqueceu apenas de letras, como: *campamento*, *legada*, *lorar* sendo: *acampamento*, *llegada*, *llorar*. Justificou devido a sua ansiedade e porque o espanhol não faz parte da sua rotina, bem como algumas palavras que recorreu ao português. Gisele apontou em sua análise algumas considerações sobre as palavras que delimitou como equivocadas, justificando seu sotaque interiorano e aos vícios da língua portuguesa.

*Eu coloquei algumas palavras aqui, eu acredito que **cerquita** ... eu tô (sic) com alguma influência do meu sotaque do interior **sueno** também falei errado, falei em português que é os vícios que a gente tem quando tiver falar outra língua que a gente tem vícios eu também tenho muito vícios de gírias na minha língua aí apareceu muitos. Vícios e o meu sotaque do interior mesmo que foi que identifiquei um pouco do sotaque do interior na pronunciar o espanhol aí acaba aparecendo que não tá (sic) correto.*

*Eu acho que quando eu falo essas palavras erradas como **cerquita**, **concuerso** essas que eu tô (sic) adaptando eu tô (sic) querendo falar a língua certo mas adaptado para o meu sotaque.*

⁶⁰ Tradução livre nossa. No original: "I show the classroom as a potent site where students may develop a critical attitude toward existing norms but also develop the repertoires and strategies required for social success. I develop pedagogies that teachers may find useful to help students communicate along, against, and beyond the dominant norms without disregarding them. It is possible to modify, appropriate, and renegotiate dominant norms as one adopts them"

O sotaque é um traço fonológico característico de determinadas comunidades e regiões, por vezes - e erroneamente -, alguns são considerados de maior prestígio, já outros sofrem preconceitos. Somos seres multilíngues em nosso próprio idioma, uma vez que o usamos em ambientes e registros distintos, como a oralidade que é marcada pela heterogeneidade; enfim, resulta na mesma mestiçagem natural vivenciada, Rajagopalan (2011, s.p) esclarece que:

[...] se pessoas ainda resistem a essas línguas mistas, é porque nós temos ideias pré-concebidas herdadas do século XIX. Devemos tentar pensar a linguagem de outros modos, outras maneiras mais adequadas para o nosso tempo.

Ao pensar de outro modo mais adequado ao nosso tempo, a translanguagem de forma atual e dinâmica, transforma a maneira pelo qual se concebem as línguas. Como já tratado por Busch (2012), o repertório linguístico é uma nova compreensão de conceber não somente os códigos que o sujeito conhece e ou faz uso, mas também de considerar suas vivências nos mais diferentes contextos. Li Wei (2011, p.1222) optou por chamá-lo *espaço de translanguagem*, definido pelo autor como que reúne “diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, sua atitude, crença e ideologia, sua capacidade cognitiva e física em uma atuação coordenada e significativa, que então se torna uma experiência vivida”⁶¹

Ao observar Gisele na sala de aula, pude perceber, como professora, sua iniciativa em se expressar, sempre muito participativa nas aulas. Isso é um traço positivo para o estudante de uma língua estrangeira, pois se arrisca sem medo de errar. Na maioria das aulas, Gisele me perguntava sobre alguma palavra que desconhecia e ouviu em um dos eventos que participou, pois começava uma conversa facilmente com estrangeiros, principalmente se esses identificavam ser hispanofalantes. Assim, sua postura ativa em dialogar com outros sujeitos a faz recorrer ao seu repertório linguístico com maior frequência, que a cada interação passa por uma mutação, tanto de significado como de amplitude.

⁶¹ Tradução livre nossa. No original: “by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, which then becomes a lived experience”

Na sequência observa-se que duas adaptações realizadas por Gisele e Marta, também foram notadas na dupla anterior: *Evientos* e *Djoi*.

M: No, ¿qué función haces en ese trabajo?

*G: Entonces hago la recepción de los **evientos** y puedo poner en practica los conocimientos adquirido en la **facultad***

*M: Es una experiencia profesional muy interesante, es una oportunidad muy buena, nuevos contactos, **muy bom***
[...]

G: Entonces hablando en novios, tengo una cosa para hablar

M: Hablas que yo le escucho

*G: Es una situación difícil, **aí** acabo llorando un **pueco**, poquito, **djoi** y mi novio no estamos **máis** juntos.*

M: ¿Por qué?

*G: **Ello** era complicado y muy indeciso mi amiga.*

*M: Calma, calma, los hombres son **muchos** racionales, muchos creen que nos están haciendo bien pero no están*

G: Sí, mi amiga y tú como estás con tu novio?

M: ah mi novio también es como el tuyo, complicado, muy indeciso, es un niño estropeado

*G: **concuerso**, los hombres no **prestan**, pero tampoco logremos vivir sin ellos*

*M: ah sí, **só** solo rindo para **non lorar***

A construção *Muy bom* (*muy bien*) apresenta claramente a simbiose entre as línguas, Canagarajah (2013, p. 11) esclarece que, a prática translíngue defende a mescla entre palavras em idiomas distintos, ainda que desempenhem funções significativas de voz, valor e identidade. Como nas adaptações *concuerso* e *pueco*, que seguem a mesma formação da ditongação realizada em *puerta*, por exemplo, assim, a lógica idealizada pela dupla é compreendida, uma vez que existe precedente desta estrutura. Além do que, não foi um fator que interferiu ou dificultou a compreensão na interação, pelo contrário, na maioria das vezes auxilia.

Freire (1980, p. 82) afirma que o diálogo "é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo" e transformá-lo, pois é por meio da interação que se constrói significados num determinado contexto e espaço. Independentemente que o espaço seja físico, pois as conversações analisadas nesta pesquisa deram-se por vias virtuais. Nesse constante movimento de interagir com o outro e com o mundo, é que constituímos a nós e o mundo, não o fazemos de forma isolada e individual, mas na convivência e interdependência, segundo Antônio (2009).

De acordo com Gisele e Marta, a mescla com a língua portuguesa não interferiu na comunicação entre elas, nas palavras de Gisele: “Acho que não atrapalha, porque ela entende o meu espanhol errado, eu não sei se a mente funciona para entender, porque nós somos da mesma nacionalidade, entendeu?” Depois dessa resposta, indaguei-a sobre como é a conversa com os amigos estrangeiros? O qual ela respondeu:

Eles entendem mais ou menos, eles acabam vendo que tem uma influência de alguns sotaques, de alguma gíria e eles me corrigem, foi quando eu conversei com um argentino ele viu que eu falei muito, aí ele corrigiu eu (sic) porque ele viu que era influência brasileira minha.

Com uma postura ativa, Gisele se relaciona com outros sujeitos, de forma a transpor as barreiras da insegurança e dos possíveis julgamentos, com uma posição humilde aprecia do estrangeiro, tido como nativo do idioma, a correção e busca em sala de aula confirmar e compartilhar seu aprendizado no âmbito social. Essa aluna desenvolve suas próprias estratégias de aprendizado e desperta, segundo Bissoto (2016, p.160), “a consciência de um sentido de agência – de que sou o centro do qual emergem minhas ações – e a compreensão de que, embora as ações humanas ocorram a partir de um ente individual, são social e culturalmente mediadas”.

Ainda sob a ótica sociocomunitária, Antônio (2012) corrobora que por meio do diálogo as pessoas se educam reciprocamente, de forma que aprendem e ensinam uns com os outros. Mesmo com a correção do amigo, supõe-se que ele a tenha entendido, bem como não teve dificuldades em compreender e ser compreendida na interação com Marta. No que tange a visão translíngua, Wei (2017) esclarece que não pensamos nos respectivos idiomas nomeados, pois segundo a teoria de Fodor, os processos mentais são estruturados como módulos independentes, com funcionamento e processos próprios, parecidos com a linguagem, essa podendo ser visual, musical, entre outros (CANDIOTTO, 2008, p. 123).

A linguagem que é produzida individualmente é um dialeto próprio do sujeito, único e pessoal, pois como não são capazes de se manter da mesma forma o tempo todo, assim também, o seu idioleto é dinâmico (WEI, 2017), como a pedagogia translíngua, que apresenta essa nova realidade que favorece uma

coconstrução do conhecimento, por meio do uso de repertório linguístico próprio de cada indivíduo.

4.4. Mara e Talita

As alunas Mara e Talita, dialogam sobre o planejamento do intercâmbio que gostariam de fazer para a Europa, a temática gerou interesse e ambas estudaram por 3 semanas em Valência na Espanha. A conversação transcorreu com o uso da informalidade, tratando-se como pessoas que já se conheciam.

Mara esclarece que recorreu bastante à língua portuguesa:

*Então eu comecei vendo aqui alguns errinhos agora eu não sei como é que fala a Talita falava muito **eu** ao invés de **Yo**, estou sempre no português. Os verbos estavam a maioria no português. Eu usei muito a palavra **fechar** ao invés de **cerrar**. A maioria foi assim, os verbos como **encontro**. O que usamos bastante foi **eu, nossa, estou** e o **fechar** que ficou bastante no português*

A proposta de refletir sobre sua própria fala demonstra um profundo enraizamento monolíngue, como aponta Gogolin (1994). A ação de pensar no idioma a que fomos expostos desde o nascimento, alfabetização e nas comunidades de fala é algo natural e como já tratado o uso flexível da linguagem, não restringe o uso da língua materna. Ganuza; Hedman, (2017, p.12) citam Blommaert (2010), que esclarece que depende da “qualidade da interação, que também precisaria ser abordada, por exemplo, por meio de reflexões críticas sobre o que os alunos fazem com a linguagem, o que a linguagem faz para eles e o que a linguagem significa para eles”⁶².

Talita apresenta a mesma dificuldade em lembrar do verbo *cerrar* e apontou a recorrência do uso do pronome *eu*:

⁶² Tradução livre nossa. No original: “The quality of interaction would also need to be addressed, for example through critical reflections on what the students do with language, what language does to them, and what language means to them”.

Minha maior dificuldade é que na hora de falar espontaneamente eu fico em dúvida se a palavra realmente é igual ao português ou se eu tô falando errado e eu também acho que falta, acredito que falta vocabulário para eu ter uma conversa completa. Porque eu não sei todas as palavras que eu quero usar, isso também faz ficar com um pouco de vergonha para falar e travar ainda mais. Eu não lembrava, eu acabava falando **eu** não falava **yo** tem uma parte que era: **fechar** esqueci que era **cerrar** depois de corrigi, tem lugar que era **el tiempo** e eu falava **o**, e tinha coisa que eu não lembrava e dava uma pausada no vídeo.

O ato de recorrer à língua de maior domínio já foi encarado como um retrocesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, mas segundo as práticas translíngues, entende-se que existem palavras e / ou expressões que fazem sentido para o falante realizá-las em sua língua materna. Um dos objetivos da translinguagem, é oportunizar ao aluno a participação empregando todo seu repertório linguístico, encarado como um ato de transcender às regras habituais sobre o uso de idiomas em ambientes de estudo (GARCÍA Et al. 2017).

*M: yo pienso en hacer un intercambio **daqui** 1 año más o menos, vamos **nos organizar** y podemos ir juntas*

*T: **iso** y cuando nos **fecharemos***

*M: para **fecharmos** yo tengo que tener dinero*

*T: ¿cuándo **nos** cerraremos?*

*M: yo creo que el próximo año yo consigo **fechar** un intercambio*

T: yo quiero cerrar en enero

A reincidência da palavra *fechar* substituindo a *cerrar* usada por ambas, evidencia um fazer sentido na insistência em uma forma e na opção por não empregar a outra, uma vez que compõem seus respectivos repertórios. Na sequência, quando indagadas sobre o porquê do uso do português, Mara afirmou: “Eu acho que é por falta de praticar, não por desconhecimento, porque a gente conhece só que por falta de praticar então a gente fala no português e depois já lembra, daí você se corrige né?”.

Foi possível observar que houve uma negociação entre as participantes, quando Talita começa a usar o verbo em espanhol, consecutivamente Mara segue seu exemplo e durante o restante da conversa ambas não mais recorreram ao português. É possível afirmar que decorrente dessa negociação, o repertório linguístico de ambas ampliou e resultou em um uso maior da língua estrangeira, rompendo com as críticas que apontam que essa prática, a translinguagem, não colabora para o aprendizado de outro idioma.

García (2017) afirma que a translinguagem auxilia no desenvolvimento do repertório linguístico do sujeito, colaborando com a capacidade do estudante em usar o idioma socialmente, ou seja, praticá-lo. É por meio dessa interação com o outro que a comunicação é coconstruída, em um movimento de trânsito entre as línguas, como a negociação entre Talita e Mara.

Para Talita, caso estivesse usando o Inglês, acredita que não ocorreria o uso do português com a frequência que foi empregada em sua interação com Mara, pois justifica a semelhança entre as línguas ser um fator que leva a confusão das palavras. Segundo Wei (2018), a pedagogia translíngue auxilia a repensar o papel desempenhado pela língua materna, na dinâmica de aprendizagem da língua estrangeira, por não ocorrer a substituição de um código pelo outro, mas ambas coabitam, o sujeito torna-se bilíngue ou multilíngue.

*M: tenemos que cerrar con un agente que nos de todo lo **supuerte** porque estaremos muy lejos de nuestro país estaremos con personas que yo no conocemos y*

*T:: no hablamos **nossa** lengua*

*M: y eso nos causa un poquito de **medo***

[...]

*M: yo voy a empezar, porque ahora yo no estoy trabajando, voy a empezar a trabajar en **diciembre** y enero, voy a empezar a guardar dinero*

*T: yo ya tengo **quasi** la entrada de la agencia de intercambio*

As palavras observadas na interação entre Mara e Talita apresentam alteração de letras, como **diciembre**, **medo** e **quasi**, diferente do uso de **Lo supuerte** que apresenta uma modificação na regra gramatical e uma ditongação realizada na palavra existente **supuesto**, entende-se que por inferência também o empregaram em **supuerte**. Canagarajah (2013, p.7) esclarece que nas práticas translíngues as normas também são adaptadas: “As línguas se mesclam de maneira transformativa, gerando novos significados e gramática”⁶³.

Não se entende por rebeldia o ato de romper com as regras pré-estabelecidas socialmente ao *gerar novos significados e uma nova gramática*, mas um convite a adequar o que está em nosso repertório linguístico no momento

⁶³Tradução livre nossa. No original: “Languages blend in a transformative way, generating new meanings and grammar”.

da fala, para se fazer entender e compreender o outro. Em 2002, Morin já apontava a necessidade de evolução também da língua:

As línguas evoluem modificando não apenas o vocabulário, mas também as suas formas gramaticais ou sintáticas. A língua vive como uma grande árvore cujas raízes atingem o mais fundo da vida social e cerebral, cuja copa resplandece no céu das ideias ou dos mitos, cujas folhas farfalham em miríades de conversas. (p.37)

O fato de as línguas evoluírem acontece por meio de seu uso, ação essa realizada por seres humanos dotados da capacidade de inovar, permitindo miríades de conversas, como o autor citado expõe. Esse ato criativo é valorizado tanto pela Educação sociocomunitária como a translinguagem, que pontuam como fator positivo no processo de ensino e aprendizagem a criatividade. Tavares (2013) elucida que o ato de criar, inventar e descobrir, encantam e reencantam o tecido das aprendizagens.

4.5. Mia e Luna

A dupla Mia e Luna criaram um contexto para sua interação, que oscilava entre a formalidade e a informalidade. Mia era uma venezuelana e Luna uma brasileira, que começaram uma amizade virtual; a conversa se desdobrou sobre apresentações pessoais, países em que vivem e os que gostariam de conhecer, com enfoque na Espanha e artistas do flamenco da Andaluzia.

No teor da conversa percebeu-se elementos de deslumbramento por países como os Estados Unidos e a própria Espanha, deduz-se o espírito do imperialismo e do colonialismo que ainda permeia o imaginário dos estudantes. Tanto a translinguagem como a Educação Sociocomunitária lutam por romper psicossocial e linguisticamente com essa herança hegemônica instaurada na sociedade.

Educação sociocomunitária sempre existiu ao longo da modernidade, ao lado ou no interior dos sistemas educacionais hegemônicos, e até mesmo antes da constituição destes sistemas, como as cooperativas e as experiências anarquistas dentro dos movimentos operários europeus no século XIX (NORONHA, 2004 apud GROppo, 2010, p. 70).

García et al. (2017, p. 165) esclarecem que “Esse tipo de educação abre os olhos dos estudantes para hegemonias silenciosas, os prepara para resistir a posições subordinadas e os leva a trabalhar em direção a mudanças educacionais e sociais”. Essas mudanças cooperam para uma formação além linguística, pensada em sua atuação de forma ativa na comunidade e em todas as esferas humanas, com intuito da luta por equidade e justiça social. Compreender as mudanças e respeitá-las já é o início de uma sociedade mais justa. Desse modo, busca-se esclarecer sob a ótica translíngue as adaptações empregadas por Mia e Luna, como as descritas:

L: ¿es calor ay en Venezuela?

*M: Sí muy **quiente**, muy calor*

[...]

*M: Muchas gracias ¿Dónde hay una panadería **conecida** en el Brasil, en el Itu?*

*L: acerca de mi casa tiene una panadería a más o menos **trincha** kilómetros de mi casa, es un poco **longe**, no es muy **pierto**.*

[...]

*M: mi amiga yo tengo que ir indo, yo **voy trabajar** en el centro comercial ahora*

*L: Que **piena**, yo quería hablar más con usted más **bom** trabajo y un **bom** día para usted y que logo **poderemos** nos ver por aquí o quien sabe futuramente yo no voy **pra** Venezuela y nos encontramos. Yo quiero agradecer por el contacto y por conversar conmigo y **muito** prazer en conocer.*

*M: **Prazer** é **mieu**, muchas gracias, yo espero en mi casa en la Venezuela*

Segundo Mia o uso das palavras **quiente**, **mieu**, **pierto** e **piena** foram inventadas mediante a tentativa de pronunciar vocábulos em português, com sotaque espanhol: “E que eu acho que o espanhol é o português enrolado. E acho que só enrolar a língua tá bom, aii é o portunhol”. E Luna salientou que como ouvia de Mia a pronúncia, pensava estar correto e as reproduzia, assim, reciprocamente. Como já tratado, há uma lógica entre os vocábulos empregados nas palavras que seguem a ditongação do **ie**, uma recorrência nos verbos irregulares em espanhol quando conjugados em primeira pessoa, como *pensar = pienso*, *querer = quiero*, *perder = pierdo*.

Segundo Canagarajah (2013), as palavras tidas como “erradas” e “equivocadas” que são compartilhadas na negociação, reproduzem o sucesso da comunicação, já a homogeneidade é considerada exceção dentro das práticas

translíngues, uma vez que se exalta a particularidade de cada indivíduo, bem como na educação pensada sociocomunitariamente. A particularidade não interferiu na comunicação, pelo contrário foi compartilhado por Luna e Mia, que apontaram como benéfica as semelhanças entre as línguas e que o entendimento não foi prejudicado.

M: ¿dónde hablas?

*L: yo hablo de **Brasile**, ¿es tu?*

M: yo hablo de Venezuela

M: y recientemente o fallecido Paco de Lucía

L: ah é Paco de Lucía yo conocí este es muy bueno también

*M: Andalucía es **biela**, es muy **biela***

Algumas palavras também foram inspiradas na língua italiana, como as proferidas por Mia e posteriormente imitadas por Luna: *Brasile* e *biela*, convém esclarecer que a origem familiar das participantes tem grande influência italiana. Quando indagadas sobre os vocábulos, Mia explica que “Não sabe o que falar e pensa que quem está escutando entende. Uma forma que o outro entenda mesmo que você não saiba. Como no Inglês não dá para fazer isso, é uma dificuldade no Inglês”.

A preocupação com o entendimento da outra pessoa, como a justificativa de Mia, quando afirma que a mistura dos idiomas resulta na compreensão da companheira, “Já no espanhol misturando o português é possível que ambas se compreendam”. Esse envolvimento na comunicação, mesmo as mais complexas, que por vezes exige mais dos envolvidos que necessitam explorar diferentes recursos para fazer-se entender e assim recorram as combinações. (WEI, 2017).

Observou-se uma vez mais a empatia anteriormente tratada por Antonio (2009), que salienta essa característica que nos humaniza ao nos reconhecermos uns aos outros e uns nos outros, uma diversidade que permeia cada vez mais as instituições de ensino, no que tange ao sexo, raça, idade e religião. Pensar numa educação humanizadora, segundo Freire (2002), só é possível quando há escuta, ou seja, por meio do diálogo.

4.6. Cora e Kia

As alunas Cora e Kia criam um contexto de duas amigas que não conversavam há algum tempo. Os temas tratados são sobre estudo e o trabalho de conclusão de curso, também sobre família e terminam por combinarem um almoço. Predomínio do uso informal da língua, ambas têm facilidade em aprender idiomas, pois Kia estudou e fala francês e Cora demonstrou desde o início do curso grande interesse e facilidade pela língua espanhola.

Ao serem indagadas sobre a análise referente à conversação realizada, Kia relata:

*Eu coloquei tipo palavras que a gente tem para gente e estava também no vídeo como **vida, semestre, estás**, que a gente tipo confundido com o verbo de estar né, **eventos**, Pink money que é do inglês né **destinar, comunidade, político, lucrativa, matrimônio, cerimonial, maravilhoso** que parece mas é **maravilloso** e **agradecida** e acho que para mim é muito para o português mesmo, é que **vida** é “**bida**” né?*

As questões apontadas pela aluna relacionam-se ao campo da fonética e do idioma português, que para ela faz mais sentido que o profira na língua que tem maior domínio. Canagarajah (2013) evidencia que por vezes “Perdemos a noção de que as línguas são recursos móveis, heterogêneos e híbridos que se combinam com outros recursos semióticos para dar sentido ao contexto”⁶⁴.

K: *hasta luego, gracias buena **sorte besos***

C: *Besos, hasta **cuerta***

Cora refere-se ao dia da semana *miércoles* como **Cuerta**, em que justifica quando indagada sobre a constituição desse vocábulo: “Não sei, achei bonito e que era em espanhol”. Mais uma vez verifica-se a ditongação que segue outros modelos, como: *muerte, puerta, suerte*, em que a lógica linguística se faz presente no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, entende-se que a capacidade do sujeito vai além das normas pré-estabelecidas, uma vez que pode contar com contextos cognitivos e sociais que possibilitam que as negociações sejam realizadas, minimizando assim, as desigualdades existentes.

⁶⁴Tradução livre nossa. No original: “We lose the notion that languages are mobile, heterogeneous, and hybrid resources that combine with other semiotic resources to make meaning in context”.

Em essência, a competência translingual não constitui competência gramatical, mas competência performativa, ou seja, o que ajuda a alcançar significado e sucesso na comunicação é a nossa capacidade de alinhar recursos semióticos com recursos sociais e ambientais. Trazemos conosco uma capacidade de prática social que nos permite dar sentido às palavras e construir padrões a partir de gramáticas díspares, buscando o alinhamento entre os contextos cognitivo, social e físico. É essa capacidade de prática que também nos ajuda a negociar estruturas sociais, complexas ideológicas e desigualdades de poder por meio da linguagem (CANAGARAJAH, 2013, 32)⁶⁵.

A construção de palavras, normas e significados fazem parte das práticas translíngues, que consideram o repertório linguístico do sujeito, possibilitando inúmeras produções para entender e fazer-se entender. Como existem modos infinitos para se utilizar a linguagem, Shohamy (2006) corrobora:

Se o idioma é pessoal e criativo e não se limita a “idiomas marcados” com bordas fixas, então uma variedade de dispositivos pode ser usada como parte de um ato eficiente de comunicação. De fato, há um número ilimitado de métodos para se usar, para se expressar e se comunicar, que vão muito além das palavras e de outros marcadores linguísticos.⁶⁶

A linha ilusória que existe entre os idiomas insiste em ser incentivada, mesmo quando a prática apresenta exatamente o contrário. Por isso, a mudança deve se iniciar pela postura do professor, que também pode alternar suas falas adequando ao entendimento de seus alunos. Adotando as práticas translíngues em fornecer mais pontos de compreensão e envolvimento dos alunos com temas complexos, dar-se-á oportunidade para que sejam mais ativos e participantes do seu próprio aprendizado (GARCÍA Et.al. 2017).

Uma prática pedagógica pensada social e comunitariamente procura unir e não dividir, integrar e não excluir, de modo que o professor é um agente de

⁶⁵Tradução livre nossa. No original: “In essence, translingual competence constitutes not grammatical competence, but performative competence, that is, what helps achieve meaning and success in communication is our ability to align semiotic resources with social and environmental affordances. We bring with us a capacity for social practice that enables us to give meaning to words and construct patterns out of disparate grammars by seeking alignment between cognitive, social, and physical contexts. It is this capacity for practice that also helps us negotiate social structures, ideological complexes, and power inequalities through language”.

⁶⁶Tradução própria: “If language is personal and creative and is not limited to “marked languages” with fixed borders, then a variety of devices can be used as part of an efficient act of communication. There are, in fact, an unlimited number of methods for languaging, for expression and communication, that go far beyond words and other linguistic markers.”.

transformação dentro da sala de aula. Como afirma Freire (2001, p.46) “A realidade social é transformável; feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela”.

*K: yo hacer, pero necesito **estudar** más. ¿y tu familia como están?
C: muy bien, mis perros están muy agitados comiendo **tudo** mi madre y mi hermano estaban en Maceió haciendo misión, están muy felices, han logrado llevar comida y amor a muchas familias, el **sertão** es muy caliente me gustaría mucho de haber ido, pero no podía faltar en la facultad. Yo y mi padre quedaremos aquí cuidando de la casa y de los perros. Y mi novio y yo quedaremos pronto casaremos.*

Quando indagadas sobre a relação entre as línguas que foram utilizadas na interação, Cora aponta que “Às vezes eu gosto porque parece que a nossa mente está programada para falar nossa língua”. Li Wei (2017) apresenta a discussão sobre as interconexões entre outros sistemas cognitivos da linguagem e na mente humana traz à tona a questão da multimodalidade.

Para Cora e Kia a semelhança entre os idiomas não atrapalhou a compreensão, pois afirmaram que recorriam ao português quando não sabiam uma palavra em espanhol. Desse modo, Zolin-Vesz (2014, 325) explica: “as pessoas não aprendem “uma” língua, no sentido de um código unificado, mesmo em relação a sua língua materna, mas aprendem uma variedade de formas para compreender e usar os recursos linguísticos ao seu redor”.

Inicialmente, a atividade nasceu de uma avaliação oral, que foi transcrita e analisada pelos próprios produtores do conteúdo; com o objetivo de ouvi-los, deu-se uma entrevista com a professora e pesquisadora, que além de encontrar as respostas para sua inquietação inicial, percebeu que essa prática contribuiu para aguçar a criticidade em seus alunos. Antônio (2009) conclui que “Precisamos do distanciamento crítico, para ver o que não tínhamos visto, e o que não estamos vendo.” O professor complementa que a partir disso, necessitamos também do sentido de pertencimento, num movimento de distanciar, aguçar a criticidade e identificar quem somos, em um processo contínuo da construção de nossa identidade, bem como do nosso repertório linguístico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos do fim, refletimos sobre o começo, exatamente para verificar se os questionamentos foram respondidos no decorrer deste estudo. Portanto, retomamos o objetivo desta investigação, que consistia na busca por entender qual o papel do repertório linguístico na aprendizagem de espanhol, sob a ótica das práticas translíngues e da educação sociocomunitária. A partir do objetivo foram dois os questionamentos que buscamos responder:

Como e em que momento os estudantes brasileiros recorrem ao uso da língua materna e / ou outras línguas no contexto de ensino de línguas para fins específicos?

Qual a percepção dos estudantes sobre esse fenômeno?

Para responder estas perguntas, retomo primeiramente a educação sociocomunitária, que tem como princípio um processo de escuta de diferentes vozes que configuram os sujeitos (BISSOTO; GROPPPO, 2012); assim, a estruturação desta pesquisa me permitiu, como docente, escutar, refletir e dialogar com essas vozes, num movimento como que pausasse o processo de ensino e aprendizagem durante esses quatro anos de estudos. Ao chegar nestas últimas páginas, destaco que elas não são conclusivas, mas se abrem para outras tantas indagações que surgiram a partir dessa escuta.

O ato de escutar as vozes das dez alunas que se dispuseram a participar da investigação foi crucial para entender a constante incidência de outros idiomas nas aulas de língua espanhola, pois não se trata de línguas até então nomeadas, mas de seu repertório linguístico, entendido como sendo os recursos que os sujeitos adquirem durante a vida e empregam efetivamente na comunicação (BLOMMAERT, 2018). Quando o professor reconhece a voz dos alunos e seu repertório linguístico nas aulas, transforma esse ambiente e todo o processo de ensino e aprendizagem, dando-lhe sentido, uma vez que o conhecimento não é mais transmitido, mas compartilhado.

Nesse novo contexto que se descortina, a translíngua coopera ao ampliar as lentes pelas quais se pode enxergar o mundo, diante de um cenário móvel e em transformação, e não mais estático e imutável. As fronteiras entre as

línguas apresentam-se como inexistentes, como percebeu-se nas interações analisadas, a tranquilidade no uso das línguas nomeadas, como a portuguesa, inglesa e italiana, presentes e pertencentes aos repertórios linguísticos dos sujeitos. Essas línguas nomeadas não influenciaram na compreensão da comunicação quando empregadas na aula de língua estrangeira, mas, ao contrário, o que se acreditava ser “interferência”, atualmente se entende por translinguagem.

Para responder a primeira questão da pesquisa, recorreu-se aos dados interpretados, em que acontece a recorrência da língua portuguesa nas aulas de espanhol. Conforme relatado pelas participantes, o uso do português foi motivado pela semelhança entre os idiomas e, também, a preocupação na compreensão do interlocutor. São apontamentos abarcados pelas práticas translíngues, que consideram todo o repertório linguístico do estudante, bem como o uso de vocábulos que fazem mais sentido quando enunciados no idioma de maior domínio. O processo inverso também foi apontado por uma participante, que começou a empregar a sonorização do espanhol em vocábulos da língua portuguesa. Esta investigação não tem a intenção de velar a identidade dos sujeitos e seus respectivos idiomas, mas incentivar as discussões em torno das mudanças sócio-político-culturais que nós, seres humanos, estamos passando e que se refletem no modo como nos comunicamos, o que se relaciona às línguas. Reconhece-se que o primeiro idioma tido como língua materna precede uma carga emocional, ideológica e identitária, que permeia o cognitivo natural de todas as pessoas, considerando que o lugar de onde se fala, o sentimento de pertencimento e a territorialização constroem nossa identidade. Canagarajah (2013, p. 22) corrobora com essa reflexão, quando afirma que:

Somos, portanto, autoridades da língua que possuímos. Por outro lado, esse movimento também nos torna intrusos em outros idiomas. Outros que usam nossa língua são intrusos na nossa. A identidade de alguém está, portanto, inextricavelmente ligada a um idioma, um lugar e uma comunidade.

Assim que as línguas começaram a ser nomeadas de acordo com a dominação de povos, a territorialização e as delimitações fronteiriças, percebeu-se que para se comunicar com determinadas comunidades, era necessário saber outro “código linguístico”. No decorrer da história, presenciou-se um ou outro

código de maior prestígio, que se destacava ora por seu uso mercantil, ora por erudição cultural ou acadêmica, como o inglês atualmente, e também por aspectos religiosos, o grego e o latim em um passado mais longínquo.

As línguas foram caracterizadas por fazerem parte da identidade de um povo, sendo elas tão valiosas no período colonizatório, que eram uma das primeiras coisas a ser imposta pelos “colonizadores”. Foi assim na América Latina com o português e o espanhol, dentre tantas outras colonizações que constam na história mundial. Tomando o sentido de Berger e Luckmann (1996) sobre a identidade como um fenômeno que se origina da relação do indivíduo e da sociedade, podendo essa ser mantida, modificada ou remodelada por meio das relações sociais. Por isso, a premissa entre a língua representar a identidade de um povo como algo indissolúvel não se sustenta mais na contemporaneidade, em que as fronteiras não são mais barreiras que impedem a comunicação e a convivência; essa coexistência não fere a identidade de um grupo ou uma nação, pelo contrário, soma-se à capacidade de poder transitar na diversidade.

Essa pesquisa propõe uma outra forma de entender os fenômenos que cercam o conceito de língua na sociedade, devido à imigração, tecnologia e a exigência de se comunicar globalmente no âmbito pessoal e laboral. Fenômeno esse que reflete diretamente nas instituições de ensino, que buscam compreender e adotar práticas cabíveis, para cooperar com uma formação mais realista.

Canagarajah (2013) esclarece que o período pós-moderno vem alterando esses enunciados e essa mudança foi enaltecida com o advento da tecnologia, que facilitou a comunicação global. Desse modo, a translinguagem surge como uma resposta às necessidades de um novo entorno que minimize as injustiças sociais, que persistem permear a sociedade em geral e principalmente a educação.

No que tange ao segundo questionamento desta investigação, ao apresentar a interpretação das falas das estudantes, com enfoque na educação profissional, pode-se observar a criticidade com que realizaram as análises e o empoderamento de suas falas, ao expressarem seus posicionamentos diante dos seus repertórios linguísticos. São atitudes que cooperam para a autonomia no ensino, pois essas alunas desempenharam um papel ativo frente ao aprendizado de uma língua estrangeira, no momento que gravaram o vídeo de forma independente e sem interferência da professora. A reflexão por elas estruturadas

também revelou uma criticidade em torno do modo como aprendem e como fazem uso desse conhecimento.

Os dados gerados nesta investigação resultaram em um impacto na vida da docente, que agora ajusta o olhar para certas particularidades dos seus alunos, o que nunca fizera. Essa transformação do olhar deu-se por meio do pensar translíngue que, assim como o Ensino de Línguas para fins Específicos, convida os alunos para realizar o planejamento juntamente com o professor e a Educação Sociocomunitária, que recorda que a família e a comunidade também devem ser consideradas ao pensar as atividades e práticas que serão desenvolvidas no decorrer do planejamento. García et al. (2017) sugerem como deve ser a sala de aula - um ambiente democrático, em que todos são cocriadores do conhecimento e trabalham juntos para a construção de uma sociedade mais justa.

O diferencial desta investigação, inserida na Linguística Aplicada, é exatamente a proposta do diálogo entre teorias pertencentes a diferentes áreas. Moita Lopes (2006) enaltece a conversa entre teorias distintas, quando aponta que a Linguística Aplicada é como nômade, mestiça e que explora a relação entre a teoria e a prática, de uma forma interdisciplinar, buscando ouvir as vozes dos que vivenciam as práticas sociais aplicadas. É flexível em trabalhar com outras áreas do conhecimento, reconhecendo que determinados fenômenos podem ser mais bem compreendidos por outras lentes.

Assim, a Translinguagem e a Educação Sociocomunitária se integram e podem propor um novo pensar e repensar a educação. Isto porque, como apresentado neste estudo, diversos são os pontos de convergências e aqueles que não confluem, se complementam. Como por exemplo, as práticas pedagógicas da sala de aula conduzida por um docente que pensa social e comunitariamente, reconhecendo o conhecimento prévio de seus alunos, como seus repertórios linguísticos, incentivando-os na autonomia e na criticidade, para que essas cooperem na formação de uma sociedade mais justa e equânime. Enfim, uma educação *transcomunitária*, que transita entre as áreas, transforma as realidades e dignifica o sujeito.

Essa pesquisa não é e nem tem intenção de ser a resposta para todos os problemas das salas de aula de espanhol como língua estrangeira, mas pode ser considerada um início de conversa, que certamente renderá outros diálogos, que contribuirão tanto quanto esta investigação, a qual se ateve ao aspecto linguístico,

mas que também possibilitaria um estudo sobre o aspecto cultural-social-comunitário do entorno escolar, pensado pelo viés da transculturalidade.

A **educação transcomunitária** se tornou um convite para uma reflexão intermediada pela Linguística Aplicada, que recorre à Educação para responder as indagações desta pesquisa, realizada no contexto de Ensino de Línguas para fins específicos, sob a ótica de uma educação que atua social e comunitariamente nas diversas esferas da sociedade e se encontra com a translinguagem, aquela que possibilita o reconhecimento dos saberes linguísticos do sujeito, reconhecendo a sua voz na sociedade.

O processo de ensino e aprendizagem deve levar a uma transformação, não somente do sujeito, mas da comunidade a qual pertence. Ir além do campo das ideias, mas efetivá-las em busca de equidade e justiça social. Concluo essa investigação com Paulo Freire (1979, p.84), afirmando que a "educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Por fim, as respostas obtidas por meio dos questionamentos iniciais geraram novas indagações: qual o papel do professor e do aluno na dinâmica **da educação transcomunitária**? E como as instituições podem cooperar para que essa educação seja equânime?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4a ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

ALLEN, K. The social case for corporate volunteering. *Australian Journal on Volunteering*, 8(1), 2000, pp. 57-62.

ANDRADE, Patrícia Ribeiro. SIGNO, CÓDIGO LINGUÍSTICO E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 8, n. 2, p. 100-114, 2013.

ANTÔNIO, Severino. **Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____, Severino. Linguagem e Educação Sócio-Comunitária. *Revista de Ciências da Educação*. Americana SP: Centro UNISAL. Ano IX – nº 17 / 2º semestre/2007, pp. 49-56.

_____, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.

_____, Severino. **Linguagem e educação sociocomunitária**. MIRANDA, Antônio Carlos (ORG). Educação Sociocomunitária: tecendo saberes. Campinas-SP: Alínea, 2012, 53-69.

_____, Severino; TAVARES, Katia. **O voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2020.

AONTAS. **Community Education**. Ireland, 2004.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. A dimensão afetiva no ensino e aprendizagem de L2. MAGALHÃES, J. S de.; TRAVAGLIA, LC **Múltiplas perspectivas em Linguística**, Uberlândia, EDUFU, p. 2655-2662, 2008.

ARNOLD, J. BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.

ATTI, Francesca Degli. Considerações acerca do movimento do Portunhol selvagem: o paradigma da osmose e a resistência cultural. 2013.

AUGUSTO, Eliane Hercules, et al. Ensino instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita de língua estrangeira em ambiente acadêmico. 1997.

AZEVEDO, Joaquim. Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2007, 1: 7-40.

_____, Joaquim. Contributos para uma perspectiva antropológica e sociocomunitária da educação. Fórum “Pensar a escola, preparar o futuro” Secretariado Nacional da Educação Cristã. 2010.

AZZI, R. **Salesianos no Brasil: os primórdios da obra salesiana** (1875- 1884). São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1983

BANIWA, Gersem. Língua, Educação e Interculturalidade na perspectiva Indígena. 2014.

ROSSMAN, G. B. Rallis, S. F. **Learning in the field**. 2nd ed., pp. 61–88. 2003.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. *Educação profissional e tecnológica no Brasil: entre a continuidade e a ruptura*. In: CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de. **Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, Bristol, UK: Multilingual Matters, v. 5, 2011.

BEDIN, Maria Camila. Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades. Tese. Universidade de São Paulo. 2017.

BERGER, P.L. LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade. 13a Ed. Petrópolis: Vozes.1996.

BERGER FILHO, Leite et al. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de educación**, 1999.

BEZERRA, Selma Silva. Por uma pedagogia da resistência. **Leitura**, v. 1, n. 39, p. 267-274, 2019.

BHABHA, H.The **Location of Culture** .London: Routledge. 1994.

BISSOTO, M. L. Um caminho para a autonomia: reflexões sobre a educação sociocomunitária do deficiente intelectual. In: _____, MIRANDA, A. **Educação Sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Átomo e Alínea, 2012.

_____, Maria Luísa; MIRANDA, Antônio Carlos. Metodologia em **Educação Sociocomunitária**/ Maria Luísa Bissoto; Antonio Carlos Miranda (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge University Press, 2010.

_____, Jan. **Fundamentos da educação bilíngüe e bilinguismo**. 5ª ed. Clevedon, UK: MultilingualMatters. 2011.

_____, Jan. BACKUS, Ad. ***Superdiverse repertoires and the individual***. Tilburg Papers Culture Studies, n. 24, p. 1-32, 2012.

BÓRQUEZ Bustos, Rodolfo. ***Pedagogía crítica***. México: Trillas, 2006 (reimp. 2012).

_____, Jan. Durkheim and the internet: On ***sociolinguistics and the sociological imagination***. Bloomsbury Publishing, 2018.

BOSCO, Dom. O Sistema Preventivo na Educação da Juventude. Turim, 1877.

FERREIRA, A. da Silva. ***Não basta amar... A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos***. São Paulo: Editora Salesiana, 2005a.

_____, João Melquior. ***Memórias do Oratório de São Francisco de Sales***. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Salesiana, 2005b.

BOSCO, Giovanni. Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales. 1877.

BRAIDO, PIETRO. I MOLTI VOLTI DELL'AMOREVOLEZZA. ***Rivista di Scienze dell'Educazione***, v. 37, n. 1, p. 17-46, 1999.

BRAIDO, Pietro. ***Prevenir, não reprimir***. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 4 Dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.074, de 30 de janeiro de 1942. Decreta a lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRANCO, Maria do Carmo Castelo. Multiculturas e interlinguagens: aspectos. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). ***Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências***. Porto: Porto Editora, 2006.

BRUNSTEIN, Janete. ONGs e educação: novas possibilidades educativas? 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BUSCH, Brigitta. *The Linguistic Repertoire Revisited. Applied Linguistics Advance Access*. Oxford, 2012.

_____, Brigitta. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben—*The lived experience of language. Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2015.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism And Second Language Acquisition. In: *The Handbook Of Bilingualism*. 2004

BOUTON, C. Aquisição de uma segunda língua. **O Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Moraes. 1977.

CANAGARAJAH, Suresh. Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In: *Negotiation of identities in multilingual contexts*. 2004. p. 266-289.

_____, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, v. 2, p. 1-28, 2011.

_____, Suresh. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge, 2013.

_____, Suresh. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal*, Vol. 5, No. 1, p. 767-789, 2014.

_____, Suresh; DE COSTA, Peter I. Introduction: Scales analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. *Linguistics and Education*, 2016, 34: 1-10.

_____, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 2018, 39.1: 31-54.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social e educação sociocomunitária: novas perspectivas para educação escolar. **Educação sociocomunitária: tecendo saberes. Campinas**. Alínea, 2012.

CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELÁ, Nilza Teresa Rotter. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista latino-americana de enfermagem**, 1996.

CAVALCANTI, Marilda C.; DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 1991.

CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas**, São Paulo. Mercado de Letras, 2007.

CHAGAS, Raimundo Valnir Cavalcante. Evolução do ensino das línguas no Brasil. In: **Didática Especial de línguas modernas**. São Paulo: Nacional, 1957.

COHEN, Anthony. **The Symbolic Construction of Community**. Londres: Routledge, 1985.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, AA de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. **Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas**. Mercado de Letras, 2007.

DARDER, Antonia. **Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education**. Greenwood Publishing Group, 1991.

DAUD, Eliana Lopes; CARO, Sueli Maria Pessagno. A importância de Paulo Freire na Educação Sociocomunitária. **Revista de Ciências da Educação**, 2013.

CUNHA, Julio Araujo Carneiro; RIBEIRO, Evandro Marcos Saidel. A etnografia como estratégia de pesquisa interdisciplinar para os estudos organizacionais. Qualitas. **Revista Eletrônica**, 2010.

CARVALHO ANGELINI, Rute. Linguagem poética e educação sociocomunitária. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Salesiana de São Paulo. Americana, p. 168. 2015.

DE COSTA, Peter I. et al. Pedagogizing translingual practice: Prospects and possibilities. **Research in the Teaching of English**, v. 51, n. 4, p. 464, 2017.

LIMA, Norma Silvia Trindade. Psicodrama: um modo de agenciar ao fazer pesquisa em educação sociocomunitária. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 2, p. 177-186, 2015.

DENARDI, Cláudia Bevilaqua; BARBOSA, Silvana Mota. Os Salesianos em Americana: 50 anos tecendo a educação. Campinas: Arte Brasil, 2001.

DEPRESBITERIS, Lea. **Concepções atuais de educação profissional**. 3 ed. Brasília: SENAI/DN, 2001.

DOS SANTOS BARBOSA, Julian Junior. ZOLIN-VESZ, Fernando. Linguagens e Descolonialidades. Arena de Embates de Sentidos. São Paulo: Pontes Editora, 2016. **Web Revista SOCIODIALETO**, 2019.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo; SAINT JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach**. Cambridge university press, 1998.

EMERSON, R.; FRETZ, R.; SHAW, L. Participant Observation and Fieldnotes. I Atkinson P, Coffey A, Delamont S, Lofland J, Lofland L.(ed). **Handbook of Ethnography**. 2001.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. **La investigación de la enseñanza**, 1989, 2: 195-301.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". 9., 2012. Anais eletrônicos... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf. Acesso em 4 Nov. 2019.

FACHIN, O. Fundamentos de Metodologia. São Paulo: Saraiva. **Revista Internacional de Investigação em Ciência Social**, 2005.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

FERNANDES, R. S. Formação de educadores e o trabalho na educação não formal: juventude, cidade e tempo livre. *Comunicações*, Piracicaba, ano 19, n. 1, p. 57-70, 2012

FELLIN, Phillip. **Understanding American communities. Strategies of community intervention**, 6th edition. Itasca, IL: FE Peacock Publishers, Inc, 2001.

FERREIRA, Antônio da Silva. Não basta amar... **A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

FERREIRA, M. C. B.; ROSA, M. A. S. A. **Origem do Inglês instrumental**. Brasília: Editora Helb. Ano, v. 2, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor. 2005.

FLORES, Nelson. **Let's not forget that translanguaging is a political act**. The Educational Linguist (blog), Accessed July, 2014, 19.

FREIRE Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo (SP): Moraes; 1980.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 259-268.

_____, A.M. de A. (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GARCÍA, Ofelia; SKUTNABB-KANGAS, Tove; TORRES-GUZMÁN, Maria E. (Ed.). Imagining multilingual schools. **Multilingual Matters**, 2006.

_____, Ofelia. Bilingual education in the 21st century: **A global perspective**. John Wiley; Sons, 2009.

_____, Ofelia; SCHWEID FISHMAN, Gella. Cultural Autonomy and Fishmanian Sociolinguistics. **International journal of the sociology of language**, 2012.

_____, Ofelia; KANO, N. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (Org.). The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies. Bristol: **Multilingual Matters**, 2014.

_____, Ofelia; LEIVA, Camila. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: **Heteroglossia as practice and pedagogy**. Springer, Dordrecht, 2014.

_____, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging and education. In: **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Palgrave Macmillan, London, 2014.

_____, Ofelia; KLEYN, Tatyana (ed.). **Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments**. Routledge, 2016.

_____, Ofelia; JOHNSON, Susana Ibarra; SELTZER, Kate. **A sala de aula de tradução: Aproveitando o bilinguismo do aluno para a aprendizagem**. Filadélfia, PA: Caslon, 2017.

_____, Ofelia; LIN, Angel; MAY, Stephen (ed.). **Bilingual and multilingual education**. Cham, Switzerland: Springer, 2017.

_____, Ofelia; SÁNCHEZ, Maite María Teresa. Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. 2018.

GATIGNON-TURNAU, A.-L. e MIGNONAC, K. (Mis) Using employee volunteering for public relations: implications for corporate volunteers' organizational commitment. **Journal of Business Research**. 2014.

GIDDENES, Anthony. Educação. In: **Sociologia**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIGLI BOX, María Celeste. La palabrota: Resignificando al portunhol/portuñol que condenábamos. In: IV Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 2005). 2005.

GOGOLIN, I. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/ New York: Waxmann Verlag. 1994.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In: *Proceedings of the 2nd II Congresso Internacional de Pedagogia Social*. 2008.

GOLDBERG, R. **Como as Empresas Podem Implementar Programas de Voluntariado**. Instituto Ethos Editora. São Paulo, 2001.

GONZÁLEZ, N. M., KULIKOWSKI, M. Z. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de la cercanía. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, vol. 9, p. 11-19, 1999

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GREEN, Gary Paul. Consensus Organizing: A Community Development Workbook. *Teaching Sociology*, v. 38, n. 2, p. 170, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. Autogestão, Universidade e Movimento Estudantil. Forward Movement, 2006.

_____, Luís Antonio. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. In: Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção – Coleção Pedagogia Social. São Paulo: **Expressão e Arte**, 2006 e 2010.

_____, Luís Antonio. Sociologia da Educação e Conhecimento: sobre currículo escolar e para além dele. In: BISSOTO, Maria Luísa; MIRANDA, Antonio Carlos (Org.). **Educação Sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Editora Alínea: 2012.

_____, Luís Antonio. Apontamentos de aula. Disciplina Práxis social e Práxis comunitária. Mestrado em Educação, UNISAL. 2013.

GOHN, M. G. M. O Protagonismo da Sociedade Civil- Movimentos Sociais, ONGs e Redes Solidárias. 2. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2008.

GRINSPUN, Mírian Paura Salrosa Zippin. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. Ciência e Cultura, v. 57, n. 2, p. 24-28, 2005.

GUMPERZ, John J. Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist*, 1964, 66.6: 137-153.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *GEOgraphia*, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002.

HARMERS, Josiane e BLANC, Michel. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge, University Press, 2000.

HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert (ed.). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Springer, 2009.

HEYDEN, A. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 287-310. 2018.

HOYOS ANDRADE, Rafael. "Prólogo" in FEIJÓO HOYOS, B. .L.Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português. São Paulo: Página Aberta: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1992.

HOWATT, Anthony Philip Reid; WIDDOWSON, Henry George. *A history of ELT*. Oxford University Press, 2004.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *Inglês para fins específicos*. Editora da Universidade de Cambridge, 1987.

HYMES, Dell. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Taylor; Francis, 2003.

ISAÚ, Manoel. Da Educação Social à Educação sociocomunitária e os salesianos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 2007, 26: 2-24.

JACOBSON, R. Duas línguas podem ser adquiridos em simultâneo? Desenvolvimentos recentes em metodologia bilíngüe. Em Altman HB; M. McClure (Eds.), *Dimensões: Idioma '82*, (pp 110-131.). Louisville, KY: Universidade de Louisville Press.1983.

_____, R. Alocando duas línguas como uma característica fundamental de uma metodologia bilíngüe. Em R. Jacobson; C. Faltis (Eds.), *Questões de distribuição de idiomas em escolaridade bilingue*. Clevedon, UK: *Multilingual Matters*. 1990.

JACQUEMET, Language in the Age of Globalization. In: BONVILLAIN, Nancy. (Ed.). *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. London: Routledge, 2016.

Jolly, D. and Bolitho R. "A framework for materials writing". In Tomlinson, B. *Materials Development in Language Teaching*. 10ª.ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2007.

KEGAN, Robert. Que "forma" transforma? Uma abordagem construtivo-evolutiva à aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud (Org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 46-67.

KELLNER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a Teoria e a Pedagogia Críticas. In: BURBILES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. (orgs.). **Globalização e educação. Perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap.13, p.195-208.

KIMBALL, Solon T. Culture and the Educative Process: An Anthropological Perspective. 1974.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMSCH, C. e BONER, E. Shadows of Discourse: Intercultural Communication in Global Contexts. In: COUPLAND, N. (org.) **The Handbook of Language and Globalization**. West-Sussex: Wiley-Blackwell, 2010, p. 495-519.

KRASHEN, Stephen; DULAY, Heidi; BURT, Marina. **Language two**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1982.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias. 2016.

LABOV, William. Sociolinguistic patterns. University of Pennsylvania Press, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In W. A. Renandya; G. M. Jacobs (orgs.), Learners and language learning Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Artmed; UFMG, 2007.

LEFFA, Vilson. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. O ensino de línguas estrangeiras em contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. O professor de línguas estrangeiras, p. 333-355, 2008.

LEWIS, Gwyn; JONES, Bryn; BAKER, Colin. Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. **Educational Research and Evaluation**, v. 18, n. 7, p. 641-654, 2012.

LIDDICOAT, Anthony J.; SCARINO, Angela. Intercultural language teaching and learning. Wiley-blackwell: 2013.

LIMA, Livia Morais Garcia; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não formal e o município educador: algumas experiências sociocomunitárias. Acta Scientiarum. Education, v. 41, p. e37380-e37380, 2019.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, 2008.

LOPES, Rubens Fernando de Souza, et al. A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico. 2018.

LOWENBEWRG, J.S. Interpretative research methodology: broadening the dialogue. *Advance in Nursing Science*, v. 16, n. 2, p. 57-69, 1993

LUCENA, Maria Inêz Probst; DO NASCIMENTO, André Marques. Práticas (trans) comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 40, p. 46-57, 2016.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina de. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educação; Sociedade*, v. 32, p. 689-704, 2011.

MAGALHÃES, Manuela; FERREIRA, Marisa Roriz. Uma abordagem teórica sobre o voluntariado empresarial. *Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa*, 2014.

MARTIN, Ian. *Community Education: Towards a theoretical analysis. A Educação comunitária: Por uma análise teórica*. In: EDWARDS, R.; SIEMINSKI, S.; ZELDIN, D. *Adult Learners, Education and Training*. Routledge, 1995. Cap. 12. Adaptado e traduzido do original por Maria Luisa Bissoto. Apostilado. Americana: Unisal, agosto 2016.

MARTINHAGO, Ana Paula Galante. Paulo Freire e os desafios de trabalhar numa educação sociocomunitária com capoeira. In *El modelo pedagógico salesiano – Memorias del Congreso de Educación Salesiana*. Quito, p. 18. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. *Revista Histedbr Online*, 2007, 106-130.

MENDES DE SOUZA, Neilton. *Lumen gentium e os leigos: a santificação do mundo a partir de dentro*. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. MEC-USAID. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Navegando na história da educação brasileira: HISTEDBR*. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm#_ftn1>. Acesso em: 19 out. 2020.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Afinal, o que é linguística aplicada*. MOITA LOPES, LP *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, 17-26.

MONTIEL, E. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, A. (org.) **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Editora Ijuí, 2013.

MORAES, C. S. V. Notas históricas sobre origens do ensino técnico no estado de São Paulo. In: MORAES, C. S. V., ALVES, J. F. (orgs.) *Contribuição para a pesquisa do ensino técnico em São Paulo: inventário de fontes documentais*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX vol 1: Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

MOTOYAMA, Shozo. *Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS: história vivida*. Unesp, 1995.

MUNARRIZ, Begoña. *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. 1992.

NASCIMENTO, André Marques do. Repertórios linguísticos como índices biográficos:(auto) representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2020.

NORONHA, Olinda Maria. Cooperativismo sociocomunitário e educação: reflexões históricas e possibilidades atuais. In: *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste/ANPED*, maio/2004 (cd-rom

_____, Olinda Maria. A Práxis como Categoria Central para o Entendimento da Educação Sócio-Comunitária. **Revista de Ciências da Educação-UNISAL–Americana/SP**, Ano, 2006, 8: 59-130.

ORTEGA ESTEBAN, J. *Educación Social Especializada*. Barcelona. *Ariel*, 1999.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. 2018.

PASSOS JUNIOR, Dilson. *O ensino superior no Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL: discutindo sua identidade salesiana*. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 2011.

_____, Dílson. Os Primórdios do Ensino Superior Salesiano no Brasil: Uma Abordagem Histórica. **Revista de Ciências da Educação**, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

_____, Alastair. *Language as a local practice*. Routledge, 2010.

_____, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook*. Signótica, 2016.

PEREIRA, Thaís Vale Rosa. O ensino de espanhol na educação básica: uma análise glotopolítica. Anais do IX SAPPIL-Estudos de Linguagem, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**: revista de estudos linguísticos e literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Entrevista concedida a SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/noticias/destaque/155-entrevistacom-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politicalinguistica-e-ensino-aprendizagem>. Acesso em 14/01/2020.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra Ramos. De Instrumental a LinFE: Percursos e Equívocos da área no Brasil. In SILVA JÚNIOR (Org) **Linguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas**. Editora Pontes, Campinas – SP. 2019.

RIBEIRO, Darcy. *Indianidades y venutopías*. Ediciones del Sol, 1988.

RIBEIRO JR, João. As especificidades da Educação sociocomunitária rumo à democracia. **Revista de Ciências da Educação**. Ano 8, nº14, jan./ jun. de 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2015.

RUFFINATTO, Piera. La forza educativa del sistema preventivo vissuto a Mornese. In: Convegno Sul “Sistema Preventivo”. 2004. Colle S. Rizzo (ME). 6. p. Disponível em: <<https://www.cgfmanet.org/Bd/documenti.aspx>>. Acessado em 30 de Set. 2019.

RYMES, Betsy. Repertório comunicativo. The Routledge companion to English Studies, p. 287-301, 2014.

SANDRINI, Marcos. Dom Bosco e os jovens: um binômio inseparável. foto capa, v. 10, p. 9, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. Brasiliense, 2017.

SANTOS, Manoel Isaú Souza Ponciano dos; CASTILHO, Edson Donizetti. **Com Dom Bosco e com os tempos – Pesquisa histórico bibliográfica contemplando os 50 anos da Escola Salesiana São José**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

SANTOS, Deribaldo Gomes; JIMÉNEZ, Susana Vasconcelos. Graduação Tecnológica no Brasil: aproximações críticas preliminares. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 28, p. 171-185, 2009.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge, 2006a.

_____, Elana. Imagined multilingual schools: How come we don't deliver. *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*, p. 171-183, 2006b.

SOARES, SILVANA. Aspectos ontológicos e antropológicos da amorevolezza na educação salesiana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Salesiana de São Paulo. Americana, p. 224. 2018.

SOFFNER, Renato Kraide; SANDRINI, Marcos. A pedagogia e a práxis educativa de João Bosco. **Revista de Ciências da Educação**, 2012.

_____, Renato Kraide. Tecnologias sociais e a educação para a práxis sociocomunitária. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 37, p. 309-319, 2014.

SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*, 2011.

SPRADLEY, J. P. ***The ethnographic interview*** Holt Reinhart and ***Winston***. New York, 1979.

SPINDLER, George Dearborn. ***Education and anthropology***. Stanford University Press, 1955.

STERN, H. H., ***Issues and options in Language Teaching***, University Press, Oxford, 1992.

STEVICK, R. ***Teaching languages: a way and ways***. Oxford: OUP, 1980.

STURZA, Eliana Rosa; TATSCH, Juliane. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, 2016.

TAKAKI, Nara Hiroko. Towards Translanguaging with Students at Public School: multimodal and transcultural aspects in meaning making. ***Calidoscópico***, 2019, 17.1: 163-183.

TALAVERA, Marjorie Ninoska Gomez. Compreendendo práticas translíngues como uma ferramenta pedagógica para o ensino de línguas. **Revista Estudos linguísticos e literários**. nº 57, jul-dez|2017, salvador: pp. 38-58

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert; DEVAULT, Marjorie. Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. John Wiley; Sons, 2015.

TAYLOR, George R. (ed.). **Integrating quantitative and qualitative methods in research**. University press of America, 2005.

THORNE S. **Interpretive Description - Qualitative Research for Applied Practice**. Second Edition ed. New York, London: Routledge; 2016

TEIXEIRA, Emarianne Campanha. **Resiliência e vulnerabilidade social: uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência**. Editora Vozes Limitada, 2019.

UNISAL, CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE S. PAULO. Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Educação: Mestrado em Educação. Relatório APCN enviado à CAPES. Americana, 2004.

VALLS, R. La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. in: for Cadell , C.; peiró , i. (coords.). Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: institución Fernando el católico, 2001.

VARGAS, F.A. “Fronteiras literárias: as línguas ibéricas e o portunhol”, Anais do VI Congresso Internacional Roa Bastos, Foz do Iguaçu, 28-30 Set. 2011. Disponível em < <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/1584>>. Acesso em 05 Abr. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>> Acesso em 08 out 2018.

VERTOVEC, Steven. Superdiversidade e suas implicações. Estudos étnicos e raciais, v. 30, n. 6, pág. 1024-1054, 2007.

VIEIRA, Alboni Marisa DudequePianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, 2017, 12.40.

VIDOR, Alexandre; REZENDE Caetana; PACHECO Eliezer; CALDAS Luiz. Institutos Federais: Lei n. 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

WALTER, H. **A aventura das línguas no ocidente**. São Paulo: Mandarin, 1997.

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of pragmatics**, 2011.

_____, Li. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 2018.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, p. 207-222, 2007.

WILLIAMS, Cen. Ennilliaith: Astudiaeth o sefyllfadrochiyn 11–16 oed [A language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age]. Bangor, UK: School of Education. 2002.

_____, Cen. Arfarniad o ddulliaudysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysgu wchradd ddwyieithog. 1994. PhD Thesis. Prifysgol Bangor University.

Yip, J., GARCÍA, O. Translanguagens: recomendações para educadores. Iberoamérica Social: **Revista-red de estudios sociales** IX, 2018. p. 164 - 177.

ZARHARLICK, A.; GREEN, J. Ethnographic research. In: FLOOD, J. et al. (Eds.). Handbook of research in teaching the English Language Arts. New York: Macmillan, 1991.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio ao português produzido na sala de aula de espanhol: para uma pedagogia translíngua. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 53, n. 2, 2014.

_____, Fernando. Esse é o final de uma era triste e o começo de uma fase muy feliz: translíngua em telenovelas brasileiras. 132 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

_____, Fernando. Como ser feliz em meio ao português que se produz em sala de aula de espanhol: Por uma pedagogia translíngua. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, n. 53.2. Jul/Dez. 2014. p. 321-332. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n2/v53n2a04.pdf>>. Acesso em: 22 Nov. 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de assentimento dos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa e do “O papel da língua materna em uma aprendizagem híbrida (blended learning) de espanhol”⁶⁷. Com a pesquisa queremos saber como o projeto favorece a atuação dos estudantes no aprendizado da língua espanhola e sua ação num ambiente virtual de interação internacional. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, e como participante, poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Esta pesquisa não faz parte da avaliação, não vale nota e não terá influência nenhuma no rendimento do curso.

A pesquisa será feita na Fatec Dom Amaury Castanho na cidade de Itu, durante o semestre letivo. Você irá interagir com estudantes estrangeiros de outras instituições de Ensino Superior, que também tenham a disciplina de língua espanhola na matriz curricular. A proposta traz atividades a serem desenvolvidas individualmente, em dupla ou grupos, que poderão ser escritas, orais e também gravadas, a professora-pesquisadora estará sempre a disposição para auxílio no decorrer do projeto. O período será de aproximadamente de 2 à 4 meses, compreendidos dentro do semestre letivo. No decorrer das atividades de interação e gravação mesmo considerado seguro, é possível ocorrer stress nas tentativas em marcarem encontros com os estudantes estrangeiros, devido a tecnologias ou diferença entre fusos horários, cansaço na realização das gravações das interações. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa. Caso aconteça algo inesperado, você pode procurar a professora-pesquisadora durante a aula ou pelo telefone (19) 996236860.

Entretanto, compreendo que a participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados com fins científicos e pedagógicos e trarão benefícios à área do ensino de línguas estrangeiras, formação de professores e organização e planejamento da Faculdade de Tecnologia Dom Amaury Castanho.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da

⁶⁷ O título era provisório e foi adequado posterior a entrega do termo.

pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os nomes dos participantes, garantindo assim, seu anonimato.

Quando terminarmos a pesquisa, a pesquisadora se comprometerá em apresentar a você, os resultados da pesquisa realizada.

Se tiver algum problema ou dúvida durante a sua participação, poderá comunicar-se com a pesquisadora através do telefone (19) 996236860, do endereço Avenida Tiradentes, 1211, Parque Industrial, Itu, ou e-mail profaliliansouza@gmail.com, caso não queira falar diretamente com ela no local da geração de dados.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____, portadora do RG _____ aceito participar da pesquisa “Projeto internacional de ensino de espanhol como língua estrangeira entre Instituições de Ensino Superior”

Entendi os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e compreendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e isso não acarretará nenhum prejuízo para mim.

O professor-pesquisador esclareceu minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento. Li e concordo em participar da pesquisa.

Itu, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos participantes

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Apêndice 2 - Proposta de atividade

Vamos hablar

- ✓ Esta avaliação tem por objetivo trabalhar a habilidade oral.
- ✓ Para tanto, propõe-se que duas pessoas conversem durante pelo menos 10 minutos sobre qualquer tema.
- ✓ O aluno deverá:
 - Manter uma conversa com um companheiro da sala, sem ler, somente dialogar.
 - Realizar a conversar no aplicativo Zoom, gravar e enviar a professora.

Envio do vídeo em 20/11

Instruções de uso:

ZOOM



O ZOOM Cloud Meetings é um aplicativo fundamental para quem precisa fazer vídeo reuniões no Android ou iOS. Dos pontos positivos dele, destaque para a forma de convidar os participantes: por e-mail, SMS, redes sociais e outros, e também, para a possibilidade de compartilhamento de arquivos, textos e apresentações durante as chamadas.

Para baixar:

https://play.google.com/store/apps/details?id=us.zoom.videomeetings&hl=pt_BR

Aprenda a usar:

<https://www.youtube.com/watch?v=MT3P2Hwz8xY>

Apêndice 3 – Conversação 1 Ana e Elena

ANA: Hola

ELENA: Olá ¿cómo estás?

A: Bien gracias y tú

E: Estoy bien también

A: ¿Cómo es tu nombre?

E: Elaine y usted

A: Yo me llamo Aline, ¿cuantos años tienes?

E: 21 ¿is tú?

A: También, yo tengo 21 años. ¿Dónde vives?

E: En Brasil **na** ciudad de Itu

A: Yo vivo en Brasil en la ciudad de Indaiatuba. ¿Dónde estudias?

E: En la Fatec itu, ¿y usted?

A: Yo estudio en la fatec itu. ¿Qué curso haces tú?

E: **Evientos**

A: Yo también ¿Qué te gusta hacer en las horas libres?

E: Me gusta oír música, asistir la película. Ahora **mesmo** yo estaba **asistindo** una serie de Netflix, muy buena. Y usted.

A: A mí me gusta dormir, comer, asistir películas, salir con mi **noivio**, leer y solo. Te **gustas** estudiar?

E: No mucho, ¿y usted?

A: A mí también no, no me gusta estudiar. ¿Usted con quien **vives**?

E: con mi padre, mi madre, mi hermana. ¿Y usted?

A: Yo vivía con mi padre, mi madre y mi hermano pero mi hermano es mudado de ciudad. Mi padre y mi madre continúan en la ciudad de Salto y yo vivo con mi **noivio** en Indaiatuba. ¿Te gusta cocinar?

E: Mucho. ¿Y usted?

A: No a mí no me gusta. ¿Qué te gusta comer?

E: Pastas es mi favorita. ¿Y usted?

A: A mí me gusta comer papas fritas. Muchas

E: **Su persona gusta de** hablar español

A: Mucho, a mí me gusta mucho español pero Inglés no. ¿Te gusta pasear, salir?

E: No mucho, **djoi gosto** más de **ficar** en casa. Y usted.

A: A mí me gusta salir, pero a mí me gusta **ficar** en casa también. ¿Tú trabajas?

E: **No** momento no. Y usted

A: Yo trabajo con mi tía en Itu, yo trabajo en una oficina de consultoría....**só**. ¿Qué período estudias en la Fatec?

E: **Manana**. ¿Y usted?

A: También, **estudo** de mañana trabajo la tarde y noche quedo en mi casa. ¿Tiene animal doméstico?

E: Tengo una perrita muy guapa. ¿Y usted?

A: También, ¿cuál es nombre de **su** perrita?

E: Nina, ¿y de **sua**?

A: Yo tengo una perrita que se llama Lola. ¿Cuánto tiempo tiene su perrita?

E: Ocho años, ¿y usted?

A: Mi perrita tiene un año y dos meses. ¿Cuál es **su** fecha de nacimiento?

E: 26 de abril de mil **novecentos** siete.

A: Mi fecha de nacimiento es doce de marzo de mil novecientos noventa y siete.
¿Cuál es su color preferido?

E: Yo no tengo **una cor**. ¿Y usted?

A: A mi me gusta mucho azul y rojo, solo también. ¿Tienes hermanas hermanos?

E: Tengo **duas** hermanas. ¿Y usted?

A: Yo tengo un hermano solo. ¿Cuántos años tiene sus hermanas?

E: Tengo una hermana de diecinueve años y una de veinticuatro. ¿Y usted?

A: Yo tengo un hermano y él tiene veinticinco años. ¿Tienes novio?

E: No

A: ¿Cuál es la profesión que desea seguir?

E: No me decidí **ainda**, pero me gusta mucho la agronomía. ¿Y usted?

A: A mi me gusta mucho eventos, pero yo quiero ser azafata.

E: Ah muy bien

A: ¿Te gusta tocar?

E: No, no me gusta, cuando **mi persona** era pequeña **mi gustava muito de** piano, pero no me gusta mucho hoy

A: A mi me gusta mucho la guitarra, pero no tengo tiempo de aprender, yo tengo **duas** guitarras, cuando era niña siempre **gostei de** hacer otras cosas **Além** de estudiar, entonces yo tengo **duas** guitarras pero no sé tocar.

E: ¿Irás votar en la elección?

A: En la **eleición** yo voy a votar en el PT pero no me gusta mucho ninguno de los dos partidos, pero PT es menos peor

E: **Mi persona** irá votar en PT también, porque no me gusta mucho el otro **candidado**..... es una persona horrible.

E: ¿Tiene hijos?

A: No, no me gusta **de crianças**. ¿No gustaría de tener hijos?

E: No. No pienso ¿Y usted?

A: Yo no sé también. No tengo, pero no sé si me gustaría tener. ¿Cuántos días de la semana va a la Fatec itu?

E: De martes a viernes

A: Yo voy de martes a viernes, pero algunas veces yo voy de lunes también.

E: ¿**Hablas** un poco de **su** vida profesional?

A: Yo trabajé.... Yo he trabajado, en una transportadora cuando tenía 16 años, fue mi primero **emplego**, después yo trabajé como autónoma (no sé cómo habla) empecé la facultad con dieciocho años, y trabajé mucho con trabajos pequeños, con pequeños periodos. Yo trabajo hoy en una oficina de consultoría, pero trabajo también con fotografía y eventos diversos.

E: Mi persona trabajó cuatro años con **meu tio** con **evientos**, **despois djói** trabajé en un barco de **pesca**, **despois djoí** trabajé en un **padaría**, **despois ...acho que só**.

A: ¿Qué hiciste hoy?

E: **Djoi** estaba **asistindo** una serie nueva de Netflix Elite, que conta sobre uno asesinato dentro de una **escola**, es muy **buem**, muy buena, muy **bom**

A: Yo he acordado muy **cedo**, después he dormido más, después hizo trabajos de la **facultad**, y comí mucho y estoy aquí.

E: ¿**djo** está **fazendo** TCC de la **facultad**?

A: **Si mi persona**....si estoy haciendo hablando sobre la hospitalidad en Eventos.
¿Y tú?

E: **Djoi** estoy **fazendo** también, **djoi** estoy hablando sobre ergonomía, sobre **condições** de trabajo de **uno profesional** de eventos.

A: Muy bien, ¿cuántas habitaciones tienen su casa?

E: Mi casa tiene cinco habitaciones, ¿y su casa?

A: Mi casa es un apartamento, tienes tres dormitorios, un **bañador**, una cocina, una sala y un **lavadeiro**.

E: Mi casa **tiene** dos dormitorios, una sala, un **banhero**, una cocina y **sió**

A: ¿Te gusta leer?

E: No mucho, **na verdade** **djoi** me gusta **ler** poquitas cosas mas vareados, **djoi** me gusta ler **muichas coisas** pero no **leio** muchas.

A: A mi me gusta leer poquito, me gusta leer romance, comedia, acción, aventura y solo, así como las películas me gusta romance, aventura, comedia, mucha comedia, que es divertido, y solo.

E: Películas me gusta mucho terror, romance, comedia, acción.

Regravação:

A: ¿Te gusta leer?

E: Un poquito **djoi** no tengo uno genero preferido, me gusta leer de **tudo** un poquito. ¿y usted?

A: A mí me gusta **de** leer un poquito, me gusta leer romance, acción, comedia, aventura, así como las películas me gusta mucho comedia, aventura. ¿Te gusta película de cuál género?

E: Películas de acción, romance, comedia, acción. ¿Tiene algún genero preferido de música?

A: A mi no, me gusta un poquito de todo, me gusta mucho escuchar cosplay y músicas populares brasileñas. ¿Y tú?

E: **Djoi** me gusta oír un poquito de **tudo**, **djoi** no tengo una preferencia

A: Muy bien

E: ¿Ustedes está participando do concurso do día de muertos de la **facultad**?

A: Sí estoy participando, nosotros montamos el altar semana pasada. ¿Y tú?

E: Estoy de muy ansiosa **pele** resultado

A: Yo también.

E: Me gusta un poquito, pero no viajo **muito**. **Djoi** practico deportes, **djoi sou** lanzamiento de peso, todo año **djoi** voy para una ciudad competir, entonces todo año estoy en algún lugar. ¿Y usted?

A: A mi me gusta mucho viajar, yo he viajado a varias ciudades del interior del estado de São Paulo en otros estados como Bahia, ya he viajado para Ilheus Salvador, Rio de Janeiro, Minas Gerais **dentre** otras, me gusta mucho viajar.

E: Es muy bom.

A: Yo voy **almozar** ahora, entonces hasta la próxima

E: **Djoi** también voy **almozar agora**

A: **Até**...ou..hasta

E: **até**

Apêndice 4 - Conversação 2 Marta e Gisele

M: Hola

G: Hola ¿Cómo estás mi amiga?

M: Muy bien gracias. ¿Y tú?

G: Bien, pero muy cansada

M: ¿Por qué razón? ¿Qué **haces fecho**?

G: Estoy trabajando en el acampamiento de las piedras

M: ¿cuál es la ubicación **campamento**?

G: **estás** cerquita de aquí, en ciudad de Cabreuva, ¿**Conoce**?

M: No, ¿qué función haces en ese trabajo?

G: Entonces hago la recepción de los **evientos** y puedo poner en practica los conocimientos adquirido en la **facultad**

M: Es una experiencia profesional muy interesante, es una oportunidad muy buena, nuevos contactos, **muy bom**

G: Qué

M: **Novidades**, estoy trabajando en **uma** tienda de ropas de niños

G: Qué bueno! Nosotras pensamos ~~que~~ tendríamos vacaciones

M: ahhhh vacaciones, sueño

G: Es un **sueno** mismo, mi amiga, prosiga

M: **e por falar em** sueño, en qué soñabas trabajar cuando era niña

G: **Sonaba** con ser **famoso**, quería ser modelo, **atriz** pero me encanta mucho la belleza y arte ¿y tú, **o** qué soñaba cuando eras niña?

M: yo soñaba trabajar con comidas naturales, **desejaba** estudiar nutrición, ah **muitas** cosas ¿y hoy?

G: Sí, hoy soy enamorada por la belleza ¿y tú?

M: ah me gusta las cosas **legadas** a belleza me gusta los productos naturales, me gusta tratamiento con las personas, estas cosas

G: ¡Qué bueno! Acabo de **ter uma** idea, Entonces vamos hacer un workshop de productos naturales. ¿Qué tal?

M: Sí, me **encanto** la idea, me **encanto** la idea

G: Mira, vamos hacer la planificación

M: Vamos. ¿en qué ciudad podríamos hacer?

G: Podríamos hacer en Itu ¿qué tal?

M: Sí, creo que nunca hubo algo tan diferente aquí. Seguro que a hacer un éxito

G: ¿Qué tal hacer el evento en julio día 7?

M: **É**, muy **bom**, muy bien

G: Mira vámonos a vernos expositores, ¿cuántos más o menos de expositores desea invitar para nuestro eventos?

M: Voy a buscar **dez** expositores, **por ai**

G: ¹Sí como no!

Maria: Estoy muy feliz con la **planición**, planificación

Gislaine: ¿Por qué, mi amiga?

M: Porque esta fecha elegida por ti, es el día de mi **cumpleaños**

G: ¡qué cosa **né**, que felicidad! Acabo de **ter** otra idea, podemos hacer una fiesta de **cumpreaños** después de evento.

M: ¡oh sí adorable!

G: Puede pasar los nombres de algunas personas que desea invitar

M: Mi novio, **mi amigas**

G: Entonces voy a hacer **su** fiesta en mi casa mismo

M: Oh muchas gracias, amiga

G: Entonces hablando en novios, tengo una cosa para hablar
M: Hablas que yo le escucho
G: Es una situación difícil, **aí** acabo llorando un **pueco**, poquito, **djoi** y mi novio no estamos **máis** juntos.
M: ¿Por qué?
G: **Ello** era complicado y muy indeciso mi amiga.
M: Calma, calma, los hombres son **muchos** racionales, muchos creen que nos están haciendo bien pero no están
G: Sí, mi amiga y tú como estás con tu novio
M: ah mi novio también es como el tuyo, complicado, muy indeciso, es un niño estropeado
G: **concuerto**, los hombres no **prestan**, pero tampoco logremos vivir sin ellos
M: ah sí, **só** solo rindo para **non lorar**
G: yo tengo que **lorar** un poquito, **puero** voy **ficar** feliz
M: ah **então** Cambiando de tema
G: porque **tiemos uma** idea muy buena de **workshoper** de productos naturales
M: Ah sí, **mas** cambiando de tema, tú **lembras** de mi **pero**
G: Sí, ¿cuál **pero**?
M: Baby, está muy enferma, **hijo ciruria**
G: pobrecita ¿Qué tienes **su** perro?
M: ella **fez uma cirurgia**
G: es muy **engraçadas** esas historias
M: permiso voy a salir
G: pero ¿tu estás bien **né?**
M: Sí estoy bien, besos
G: besitos

Apêndice 5 - Conversação 3 Mara e Talita

- T: ¡Hola Mariana!
M: ¡Hola Tais!
T: ¿Cómo estás?
M: estoy muy bien ¿y tú?
T: ¿Qué haces hoy?
M: hoy estoy viendo **algunas** pasajes para viajar a Europa ¿Vamos conmigo?
T: tengo voluntad de conocer **la España**
M: tiene **algúns** lugares específicos que quieres conocer
T: **eu quero** ir a Madrid
M: ¿Madrid solamente Madrid?
T: Madrid, Londres mi Valencia ¿y tú?
M: Barcelona es un lugar muy **belo** también para **visitarnos**
T: muy hermoso
M: **mas as** pasajes están muy caras, yo tengo que empezar a guardar dinero, guardar mucho dinero
T: yo ya **estou** (*não sei se é ya estou*), guardando
M: yo pienso en hacer un intercambio **daqui** 1 año más o menos, vamos **nos organizar** y podemos ir juntas
T: **iso** y cuando nos **fecharemos**
M: para **fechamos** yo tengo que tener dinero
T: ¿cuándo **nos** cerraremos?
M: yo creo que el próximo año yo consigo **fechar** un intercambio
T: yo quiero cerrar en enero
M: entonces iremos cerrar en enero
T: para ir, ¿cuándo iremos?
M: podemos ir en agosto es un mes óptimo para viajar
T: vámonos en septiembre, ya tenemos cerrado la facultad
M: es verdad **nossa**, nuestra facultad termina en julio e **ai** tenemos tiempo para organizar **nossas** malas, **nosso** trayecto, **nosso roteiro** para **podermos** ir
T: ¿en **sua** pantalla muestra **o** tempo de **gravação**?
M: no sé, mas...pero nuestra maestra dije que ese aplicativo **grava** 10 minutos **no** máximo, entonces **ele pode** cerrar, **mas o tempo** aquí no está apareciendo
T: ¿después cierra solo?
M: **acho** que sí...creo que sí
T: estoy mirando, pero no **encontro**
M: **o que acha** de cree que podemos ver con nuestra maestra con **algúns** lugares que podemos conocer pela Europa, porque ella ya viajó mucho, ella sabe **mucho** bien
T: ella nos tenía hablado para hacer un **rotero mas** yo ya no me **lembro** más, no me recuerdo. Yo tengo hablado con muchas agencias de viajes y agencias de intercambio
M: ¡que muy bueno!
T: y la agencia que **tenido** hablado en São Paulo
M: entonces **aquel agencia** parece ser muy buena pero tenemos que programar una reunión con ellos para que **posamos** conocer el programa que ellos **oferecen**
T: sí, sí, Camila de la agencia de Itu fue muy simpática
M: también **gosté** mucho **dela**...de ella
T: es muy cerca

M: tenemos que cerrar con un agente que nos de todo **lo supuerte** porque estaremos muy lejos de nuestro país estaremos con personas que yo no conocemos y

T: no hablamos **nossa** lengua

M: y eso nos causa un poquito de **medo**

T: un poquito...rsrs En todas las agencias yo **tenho** hablado el intercambio a Madrid, Valencia está en el valor de 5 mil euros

M: no es tan caro, pero tenemos que tener el dinero en la mano

T: todos los precios son parecidos

M: una agencia para otra, yo vi que no tiene mucha diferencia de **preço**, porque **o que** todas las agencias **contan** no es el dinero **da aquí** de Brasil y si de **lá**, por eso no **muda** mucho

T: todas tienes clases y **acomadaçãõ** (*como se diz*) alojamiento

M: Entonces yo quiero ir mas ... pero con dinero para que podamos conocer otros países también ya estaríamos **Ali perto** de muchos otros países, por ejemplo conocer Suiza

T: y eso que es caro, **la** viaje después del intercambio

M: el curso no es tan caro, alojamiento también no es tan caro, alimentación también no, **mas** los paseos sí, son caros

T: ¿**las pasajes**?

M: también son caros. ¿Cuánto tiempo quiere quedarse en Europa?

T: yo quiero quedarme un mes en **la Europa**, pero tres semanas haciendo clases de español y una o **duas** semanas conociendo **la Europa**. Después de conocer Barcelona, Madrid, Valencia y otras ciudades de **la España**, quiero conocer también Londres, Suiza, **la Itália**, Roma

M: Me gustó mucho su propuesta, podemos tentar

T: solo tenemos que tener el dinero para **esta** viaje

M: sí, sí, por eso vámonos a empezar a guardar dinero desde hoy **até** ...hasta el año que viene

T: yo ya estoy guardando

M: yo voy a empezar, porque ahora yo no estoy trabajando, voy a empezar a trabajar en **diciembre** y enero, voy a empezar a guardar dinero

T: yo ya tengo **quasi** la entrada de la agencia de intercambio

M: muy bueno, muy bueno continúe guardando

T: pero falta el dinero para las partes de todo mes

M: vámonos organizar y **certeza** que **vamos hacer esa** viaje

T: ya hablamos mucho no

M: sí creo que sí

T: ahora voy a contestar los formularios de español

M: yo también, Hasta luego

T: hasta luego adiós

Apêndice 6 - Conversação 4 – Mia e Luna

M: Hola

L: ¿Hola cómo estás?, muy **prazer**

M: Hola muy bien

L: que bueno, Yo estoy bien también

M: ¿dónde hablas?

L: yo hablo de **Brasile**, ¿**es** tu?

M: yo hablo de Venezuela

L: que bueno, **prazer**

M: yo estoy muy **caliente**

L: ¿es calor ay en Venezuela?

M: Sí muy **quiente**, muy calor

L: Aquí está mucho **quiente** también

M: ¿Como **se** llamas?

L: Me llamo Thainá ¿**y usted**?

M: Me llamo Michele

L: **prazer** Michele

M: mucho **prazer**

L: ¿como estás?

M: ¿estoy muy bien **es tú**?

L: ¿estoy muy bien también

M: cuántos **anos** tienes

L: tengo 21 años y usted

M: yo tengo 34 años. yo **vive onde en Brasil**?

L: Yo vivo en Itu una ciudad **no interior do** estado de São Paulo

M: ¿Que gusta de hacer?

L: me gusta leer, me gusta salir con mis amigos, caminar, viajar. ¿Y usted que le gusta hacer?

M: Yo **gosto**, caminar, yo **gosto** corre, yo **gosto** de estudiar un poquito, yo **gosto de viajar también**.

L: ¡Qué bueno!

M: Yo estoy **bebendo** vino.

L: Que Bueno, yo amo vino.

M: ¿qué haces en Brasil?

L: yo estudio, soy **estudiante** de Eventos **na** Fatec de Itu. Y tú que haces en Venezuela

M: yo trabajo en un centro comercial en una tienda que se llama Mister kit.

L: ¡Qué bueno! yo ya fui en la tienda y es muy buena.

M: Sí, la tienda **tienes** toda la América Latina.

L: Es ropa masculina no

M: sí

L: A qué bueno

M: ¿Usted tiene novio?

L: Sí tengo, él **mora** en Curitiba.

M: Que **mora**, en Santiago de Chile, no que **mora no, que vive** en Santiago de Chile

L: Qué bueno es español

M: Sí

L: A qué bueno, felicidades

M: Muchas gracias ¿Dónde hay una panadería **conecida** en el Brasil, en el Itu?

L: acerca de mi casa tiene una panadería a más o menos **trincha** kilómetros de mi casa, es un poco **longe**, no es muy **pierto**.

M: ¿cual dirección?

L: Es más o menos cerca de mi facultad. Cuando tu **estiveres** en Brasil yo te llevo ...**levo** usted para conocer

M: cerca de mi casa hay una panadería también Cerca **di** 4 kilómetros **segue** recto continuando la calle de mi casa yo voy corriendo compra pan.

L: eso es **saudável**

M: ¿**dóndes** es piensa en viajar?

L: Bueno yo pienso en viajar por **mi** mundo conocer varias culturas varios pueblos un poco de mí país, Francia **primeiramente**, **depós** Estados Unidos, Portugal, varios lugares, yo quiero me jugar en mundo y viajar y conocer varios lugares.

M: muy bien, yo tengo **vontade** de **conecer** Paris

L: Qué bueno París la tierra de los románticos, la tierra de torre eifel, **lo** país de vino, de **pans** de quesos, que bueno, que delicia.

M: ¿cuál su país predilecto?

L: mi país predilecto es Españas, Uruguay..

M: Venezuela

L: Venezuela, yo pienso futuramente viajar para Venezuela, quien sabe **agente acaba** nos **conocendo** personalmente. Y usted **tem**, qué otros países o ciudades piensa en conocer.

M: yo ya **conecí** Andalucía

L: Ah qué bueno Yo quiero mucho ir pra **lá**

M: yo tengo unas curiosidades

L: tú podrías **me hablar** un poco de ese lugar, **me hablar** sobre tus vivencias, sus experiencias, que es bueno y que no es

M: Sí claro, la bandera de Analucía es verde y blanca. La ... los burritos son taxis, nacieron en Mijas en la década de los 60 **en la** esta fechas fueron muchos los turistas elegirán la localidad veranear. Los burritos son **atracción**. Todos desean **fotografar fotografarse** y tener una recordación .

L: ¡Qué bueno!

M: Andalucía también **conecida** como turismo rural

L: Adoro conocer otras culturas, saber un poco de pueblo tus historias **antigas y tudo** que pasaron **até chegar** na década de hoy

M: No ano de 2016 Andalucía las casas de Andalucía las casa rural fueron la tercera más demandadas por **las** viajeros, para hacer el turismo rural

L: ¡Qué Bueno, interesante!

M: o precio muy económico

L: es importante yo no puedo gastar mucho más quiero conocer este lugar

M: Andalucía también es tienes artista **reconecidos** al mundo

L: ¿qué tipo de artistas, músicas, apresentadores atores o geral, tu coneces alguno?

M: no pero estudié la historia, como Antonio Banderas

L: ya **ouvi falar** de Antonio Banderas, es muy bueno, es muy guapo

M: Sí, También tienes Víctor el Lucio

L: No **ouvi** hablar de **ello**

M: y recientemente **o** fallecido Paco de Lucía

L: ah **é** Paco de Lucía yo conocí este es muy bueno también

M: Andalucía es **biela**, es muy **biela**

L: Qué bueno, yo tengo **despos** de esas curiosidades yo tengo más **vontade** de visitar Andalucía

M: Andalucía tienes una curiosidad en muchos nombres muchos nombres como Alejandro, Pablo, Daniel, Álvaro, María Lucía, Daniela y Paula muchas gente con esos nombres

L: En aquí Brasil el nombre más conocido son Ana, Miguel, Lorenzo, Enzo, María, Vivía, Sofía es nombre que más tiene personas con estos nombres.

M: otra curiosidad los nombres son de las niñas que nacidas Andalucía **herdaron** el nombre de su madre y los niños el nombre de sus padres

L: Qué bueno entonces **se** yo naciese en Andalucía, yo me **chamaría** Luciana y si fose niño me llamaría Rogério

M: yo me **chamaría** si fose niña María y niño Carlos

T: Carlos es un nombre muy bueno, fuerte, **muestra** un rapaz muy guerrero

M: mi amiga yo tengo que ir indo, yo **voy trabajar** en el centro comercial ahora

L: Que **piena**, yo quería hablar más con usted más **bom** trabajo y un **bom** día para usted y que logo **poderemos** nos ver por aquí o quien sabe futuramente yo no voy **pra** Venezuela y nos encontramos. Yo quiero agradecer por el contacto y por conversar conmigo y **muito** prazer en conocer.

M: Prazer é **mieu**, muchas gracias, yo espero en mi casa en la Venezuela

L: Claro así que yo **fuera** para Venezuela aviso y nos encontramos

M: hasta luego

L: besos

Apêndice 7 – Conversação 5 – Cora e Kia

C: hola Karina ¿Cómo estás?

K: Hola Thais muy bien ¿y tú?

C: muy bien, gracias. ¿o que haces de su vida?

K: Estoy estudiando mucho al fin de semestre de la facultad, es muy estresante

C: es mismo, yo creo, también estoy en el fin de semestre. ¿En qué semestre estás?

K: yo estoy en el 5 semestre ¿y tú?

C: yo también ¿haces facultad de qué?

K: yo hago **Evientos** ¿y tú?

C: no creo yo también ¿estás haciendo trabajo de conclusión de curso?

K: Sí ¿y tú?

C: también ¿Cuál es su tema?

K: Pink money: potencial histórico y Mercadológico en el mundo de los Eventos

C: ¿Qué es Pink money?

K: Pink Money es el termino utilizado para destinar los gastos y consumos de las comunidades representa 10 por ciento de la población brasileña, es un acto político de grande representatividade a **comunidade** LGBT, pero que el potencial de consumo es una **mostra** del poder significativo al mercado de entretenimiento, moda, Eventos y otros por lo general es utilizado por las empresas que apoyan la causa o solo con lucrativa indebida de algunas las empresas. ¿y tú hablarás sobre qué?

C: mi tema es el ceremonial de le matrimonio comunitario de Sorocaba. En vista el defesaren económico que algunos individuos tienen en relación a otros, tuve la necesidad de realizar matrimonio sin **custo** o bajo **custo**, conocidos como matrimonio comunitario o matrimonio colectivo de carácter de un matrimonio civil con derecho a ceremonial religiosa que normalmente ocurre en iglesias cedidas gratuitamente o ecuménicas donde las ceremonias **es** realizada hecha sin envolver religión siendo que algunas poseen incluso fiestas. Este tipo de **eviento** promueve tanta emoción, tanta emoción por realizar diversos sueños, de personas que muchas veces dejaron de soñar, pues era algo lejos de su realidad. Eses matrimonios suelen ser realizados por organismos gubernamentales o secretarias de poder ejecutivo, de entidades de determinada región, pues promueven en la ciudad que estará ubicando el **eviento** y lo responsable de la realización de él **mesmo. Solo**

K: **maravilhoso** ¿cuando vas a **se apresentar**?

C: día vintinove ¿y tú?

Karina: también estoy muy nerviosa

C: yo también estoy, pero creo que vamos **a** conseguir

Karina: ¿tú **has** hecho la presentación?

C: todavía no, pero voy hacer esa semana ¿y tú?

K: yo hacer, pero necesito **estudar** más. ¿y tu familia como están?

C: muy bien, mis perros están muy agitados comiendo **tudo** mi madre y mi hermano estaban en Maceió haciendo misión, están muy felices, han logrado llevar comida y amor a muchas familias, el **sertão** es muy caliente me gustaría mucho de haber ido, pero no podía faltar en la facultad. Yo y mi padre quedaremos aquí cuidando de la casa y de los perros. Y mi novio y yo quedaremos pronto casaremos.

K: muy bien, estoy **vivindo** con mis padres **novamente**, un cuidando del otro dos trabajos, me quedo con mi **noivio** que me ayuda o tempo todo que necesito y pronto casaremos también. Y con los gatos, quedan mucho trabajo, tengo diez gatos todos hermosos

C: ¡diez gatoos, que maravilla! Cualquier día voy te visitar y te ayudar a cuidar de los gatos hermosos

K: pode **vim** será bien **vinda** combinamos un almuerzo, le permite elegir un menu que soy grande en la cocina

C: que delicia, vamos a combinar sí. La idea de la cena, es mejor para mi en la tarde

K: ¿puede ser **quarta** una hora?

C: sí, si puedes

K: combinamos entonces. ¿cuál es la comida que más te **gosta**?

C: yo amo pollo de cualquier manera

Karina: yo también, entonces pollo con **quiabo**, ¿pude ser?

C: por supuesto, es lo que más amo, me quedo muy agradecida prometo retribuir. Combinado. Ahora voy a dejarte estudiar entonces, muchas por la conversación hasta luego, ¡buena suerte!

K: hasta luego, gracias buena **sorte besos**

C: Besos, hasta **cuerta**

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Apêndice 8 – Entrevista 1: Ana

11/04/2019

Comente sobre sua análise?

Como a gente tá acostumado com o português aí né, quando você tá falando eu acho que você acaba algumas palavras falando e acho que você acaba falando como **hacer** e acabei falando fazer porque é muito parecida com **hacer**, e também tive muita dificuldade com os falsos cognato às vezes eu falo uma palavra e significa outra.

A Elaine falando aí eu, sabe quando a pessoa fala e você acha a pessoa tá certa aí você fala o que ela falou.

Às vezes eu tentava corrigir aí ela falava eu falava também daí foi. Teve uma palavra aqui no texto que eu falei nossa não acredito que eu falei isso! acho que ela falou **djoi** em vez **yo**, aí eu ficava repetindo toda hora o **djoi**

Eu confundi bastante **yo he trabajado – yo trabajé**, eu não sabia o que eu estava falando certo (ela pronunciou correto, um é mais usado na Espanha e outro na América Latina).

Tratamento formal ou informal?

Mas acho que que teve um pouco do dois, mais informal, no sentido de conhecer a pessoa, não foi uma coisa de falar só da parte profissional.

E agora me diga se gostou dessa experiência usar o ZOOM?

É muito bom, como eu trabalho como home office. Eu uso muito e fiz todo mundo do trabalho usar. Você pode adicionar outras pessoas, tem a reunião é muito bom

Como você vê a relação da Língua Portuguesa e da Espanhola?

Aí é que é muito parecida das palavras o significado né, como **traballar e trabajar** só muda um sonzinho de uma letra. Então é você acaba falando tá muito ligada com português, então como **hay = haver, tiene = tem**. Porque você acha que tá falando no presente você acha que Entendeu Traz a palavra no português

Eu acho que assim é fácil né de você entender mas não é fácil você falar eu acho que ele para você entender o que o outro está falando em espanhol, por eu falar em português é mais fácil do que eu consegui falar em espanhol e as vezes soltar uma palavra portuguesa e a pessoa não entender nada e para quem está falando é normal.

Essa semelhança de português e do espanhol ajuda ou atrapalha?

Atrapalha. Eu acho que atrapalha, porque querendo ou não quando você começa a falar em espanhol você começa a ter um sotaque diferente. Esses dias aqui em casa estava falando com meu namorado do nada comecei a falar duas palavras em espanhol daí ele é achou estranho, porque aqui eu fico cantando música em espanhol de tarde e daí eu começo a gostar que eu pego o sotaque uma palavra que é em português, mas com sotaque em espanhol.

As interferências influenciaram a compreensão da conversação?

Não deu para se comunicar, mas me gerou dúvida o sentido de por exemplo Nossa será que ela falou certo eu vou falar errado sabe aí ela falou eu falei de um jeito pensei que eu faço uma pergunta com uma palavra que é bem parecida e ela responde com a mesma palavra, mas o jeito que ela pronunciou a palavra é diferente. Aí na próxima frase quando eu vou responder eu fico na dúvida em qual pronúncia estava correto. Eu me senti um pouco em cima do muro. Eu acho que é um pouco de insegurança também

E essa prática de rever a transcrição?

Eu acho bem legal você transcrever o que a gente fala e do jeito que você entendeu. E a gente olhar e corrigir porque a gente olhando e lendo a gente percebe que está errado, mesmo que você não tem muito contato com espanhol como no primeiro semestre, como o **Olá = Hola** é diferente eu acho bacana depois que eu vi eu pensei: não acredito que falei isso.

Eu acho que é bacana principalmente por exemplo a gente vai fazer eu sou de Indaiatuba, quando eu estava na Fatec eu mudei para outra cidade então eu falei com a Fernanda com o Zoom, eu utilizei na matéria de Inglês também.

Apêndice 9 – Entrevista 2 – Elena

12/03/2019

Análise: o que você pode me apontar?

Tem poucos erros no meu ver a primeira **Olá** ficou em português mas é porque é uma forma de pronunciar em espanhol que é *Hola* aí acaba confundindo e depois foi o **is** e saiu em inglês que sei lá era para sair um *es talvez*.

Mas você também usa o Inglês?

Acaba usando e daí na hora você fica *Você não sabe o que você fala como é que você vai colocar você aqui usando a primeira palavra que vem na cabeça e depois foi *en Brasil na ciudad* e seria *el*?*

E também *evientos* que seria eventos daí acaba saindo também a pronuncia acaba saindo, Acho por causa de falar o **b** no lugar do **v** eu acho que é questão de treinar pronúncia também e depois na fala da Aline o **noivio** que seria *novio* a questão da pronúncia você treinar para poder falar. Aqui no final **su persona gusta de hablar** daí você acaba se esquece como **gusta** muito próximo.

E você percebeu que usa muito su persona, não digo que está errado, só quero saber o porquê do uso?

Não sei acho que foi na sala mesmo e acho que fixou muito isso tipo **su Persona** entendeu ficou muito na cabeça então é um negócio que pega muito fácil entendeu, e a gente estava treinando antes de fazer isso então a gente estava usando muito **su persona** aí na hora de gravar o vídeo então ficou.

Aqui no **yo gosto** seria **me gusta, quedarme**, assim como o português ele é muito próximo do espanhol você começa a falar um português muito enrolado, achando que tá falando correto o espanhol. Igual **no momento** que seria **en el momento**, como não lembra como fala no como não lembra como fala recorre-se ao português mesmo.

E o Djoí seria yo?

Eu não sei, acho que surgiu na cabeça porque se usa também né ou não?

É usando com outras pronúncias, mas não com o i final.

E também **De sua** também eu não lembrava como se pronunciava e aquela questão de novo do Português então se acaba usando o português achando que tá falando espanhol.

Mas você sabe como que é o sua?

É o tuya?

Isso

Também cor também que a mesma coisa você esquece as vezes que você esquece, você quer fala tão rápido que daí acaba misturando. Essa aqui que eu fiquei confusa o **doce de Marzo** estava correta.

Além de estudar essa eu não saberia pronunciar corretamente

Además

Despois essa é a questão de pronúncia também treinar muita pronúncia que também são erros que é tudo questão de pronúncia acho que é trabalhar muito melhor a pronúncia.

Acho que só essa aqui que a gente não sabia tipo como finalizar a conversa e é um costume falar em português **acho que só** a gente falou acho que só também e **fazendo** que seria **haciendo**.

Banheiro que ficou banheiro mesmo também eu não me recordo.

Baño.

Muichas que é muchas.

Foram as únicas assim que eu enxerguei aqui que estava errado essas palavras pode ser que tenha mais eu mas eu acho que esteja correta.

Qual a forma de tratamento usada: formal ou informal?

Informal porque não sei acho que pelas nossas conversas, que eu vejo se fosse nem português o que seria bem informal e não sei assim a forma de tratar.

Então você acha que é tratado informal, mas em diversas ocasiões você usou usted.

Eu tenho mania de usar muito **usted** faz mais sentido para mim, para qualquer pessoa que eu vá conversar eu sempre vou usar usted, pode ser que tenha outra forma mas eu sempre vou usar o **usted** mas eu usei o outro aqui **is tú**, mas eu acho que na minha cabeça eu achei que eu estava falando errado Porque para mim é sempre **usted**. E quando eu uso, faço em inglês misturado.

O que achou de usar o ZOOM?

Eu gostei achei prático fácil não foi difícil, o inglês não teve problema algum.

E por que recorrer ao português?

Porque é justamente a questão de lembrar muito as línguas tá ali são muito próximas, o português meio enrolado, então aquele negócio não lembro o espanhol você acaba recorrendo que acho que a pessoa consegue entender melhor o que está tentando dizer.

Essa semelhança, mais ajuda ou atrapalha?

Eu acho que meia meio porque ela pode tanto ajudar como atrapalhar, porque por exemplo é semelhante acaba você sabe como pronunciar, mas é como português tá tão presente no nosso dia a dia então aí acaba acontecendo esses erros aqui.

As interferências influenciaram a compreensão da conversação?

Não, a gente conseguiu se comunicar bem até porque são erros que tanto eu e ela cometeu né então a gente conseguiu compreender bem a outras tentando dizer.

O que você acha essa desta atividade?

Eu acho que foi gostosa de fazer eu acho que devia ter com mais frequência e agora também achei que não teve tantos erros assim também assim pelo que eu vi aqui a gente conseguiu usar bem espanhol não fugimos muito.

Essa prática de rever a transcrição?

Eu acho que sim porque daí a gente vê os erros né e é nítido você lendo você algumas palavras aqui você sabe que tá errado é nítido que tá errado algumas você fica meio em dúvida tem algumas coisas, eu acho muito válido para aprendizagem.

Apêndice 10 – Entrevista 3 – Gisele

12/03/2019

Análise: o que você pode apontar?

Eu coloquei algumas palavras aqui eu acredito que **cerquita** eu tô com alguma influência do meu sotaque do interior **sueno** também falei errado **prossiga** Tô **uma** nada uma e fala em português que é os vícios que a gente tem quando tiver falar outra língua que a gente tem vícios eu também tenho muito vícios de gírias na minha língua aí apareceu muitos. Vícios e o meu sotaque do interior mesmo que foi que identifiquei um pouco do sotaque do interior na pronunciar o espanhol aí acaba aparecendo que não tá correto.

Qual a forma de tratamento usada: formal ou informal?

informal

Então porque que você conjugou o verbo no formal: conhece e su

Como eu sou brasileira não sei identificar que em espanhol lado formal para eles ao lado formal e informal para mim é a língua deles é um geral então por isso que eu não julguei assim.

As adaptações:

Eu acho que quando eu falo essas palavras erradas como cerquita, concuerdo essas que eu tô adaptando eu tô querendo falar a língua certo mas adaptado para o meu sotaque.

O que achou de usar o ZOOM?

O aplicativo eu não gostei, porque ele travou muito no meu vídeo. Mas eu gostei da experiência de fazer um vídeo falando com um amigo da minha mesma nacionalidade porque os dois são da mesma nacionalidade então o Espanhol porque incrível que parece, mesmo que os dois estejam falando errado eles estão entendendo porque o outro sabe que tem vícios, tem os erros, sabe que a gente não sabe falar, mas eu gostei da experiência que a gente acaba treinando fazendo a mente funcionar forçando tentando falar essas palavras eu gostei.

Essa semelhança, mais ajuda ou atrapalha?

Eu acho que ajuda, o que atrapalha mesmo é que o Brasil mix de culturas aí tem sotaques, vícios, gírias isso que atrapalha, os vícios a nossa língua.

As interferências atrapalharam ou não?

Acho que não atrapalha porque ela entende o meu espanhol errado eu não sei se a mente funciona para entender porque nós somos da mesma nacionalidade entendeu

E quando você conversa com seus amigos, eles entendem?

Eles entendem mais ou menos eles acabam vendo que tem uma influência de alguns sotaques, de alguma gíria e eles me corrigem foi quando eu conversei com um argentino ele viu que eu falei **muicho**, aí ele corrigiu eu porque ele viu que era influência brasileira minha.

E essa prática de rever a transcrição?

Eu acho que a gente tem outra visão porque a gente nunca imagina que a gente fala assim a gente vê que a gente pronúncia errado acho que a gente tem outra visão a gente acaba corrigindo nossos erros, eu gostei de ver e transcrever

Apêndice 11 – Entrevista 4 Marta

18/03/2019

Análise: o que você pode me apontar?

Não precisa de nada para mim sair o perfeito é que eu sou um pouco ansiosa então eu ficava meio desesperada porque na hora não lembrava a palavra porque não tá faz parte né.

O que achou de usar o ZOOM?

Eu acho fácil não porque eu não fiz nada, foi a Gislaine que fez tudo.

Sobre a presença do Português?

Acredito que seja exatamente pela falta de hábito de contato com a língua então na hora você não consegue raciocinar na língua né então novidade **novidad** Então é **entonces** mas na hora não sai na hora certa ainda tá pensando em português

Essa semelhança, mais ajuda ou atrapalha?

Na minha opinião é indiferente eu acho que o problema é a falta de uso da língua porque eu pelo menos eu sou leiga né, mas eu penso que faz diferença. Eles são semelhantes se misturam e acho que devem deve acontecer em todas as línguas.

As interferências atrapalharam ou não?

O que mais me atrapalha são os termos que o brasileiro usa americanizado eu odeio, tem uma até que eu gosto, lá onde eu trabalhava, parece que você não conhecia metade do vocabulário deles, porque eles só falavam no meio empresarial.

Na conversação:

Nadinha, não interferiu. Não foi nada combinado e vamos para outro e para outro. Foi natural.

E essa prática de rever a transcrição?

Pena que o tempo é tão pouco que não dá para fazer muitas vezes né talvez acho que se a gente fizesse uma vez por semana acho que ficaríamos afinadíssimos.

Apêndice 12 – Entrevista 5 Mara

29/04/2019

O que achou do Zoom?

Gostei, para mim foi tranquilo, porque eu a Tais ligou lá e foi como se tivesse numa vídeo chamada a gente foi conversando

Análise

Então eu comecei vendo aqui alguns errinhos agora eu não sei como é que fala a Taís falava muito **eu** ao invés de **Yo**, estou sempre no português. Os verbos estavam a maioria no português. Eu usei muito a palavra **fechar** ao invés de **cerrar**.

A maioria foi assim, os verbos como **encontro**. O que usamos bastante foi **eu**, **nossa**, **estou** e o **fechar** que ficou bastante no português

Por que recorre ao português?

Eu acho que é por falta de praticar, não por desconhecimento, porque a gente conhece só que por falta de praticar então a gente fala no português e depois já lembra daí você se corrigir né.

Mais ajuda do que atrapalha?

Depende, depende. Tem coisa que atrapalha um pouco por ser parecido com português mesmo e se você for ver não tem nada a ver, mas também às vezes ajuda porque não foge tanto, não é tão desconhecido, tão longe do português.

As interferências influenciaram na compreensão da conversação?

Não, a gente se entendeu do começo ao fim no vídeo mas só teve essas palavrinhas aqui a gente falava um pouco português depois se corrigir, mas a falta de prática e pegar o jeito e pensar que agora estou falando espanhol

E a prática?

Eu achei muito boa, porque se você não coloca em prática por mais que você só está fazendo na faculdade ou não faz ou nunca fez outro curso, mas você só tá fazendo na faculdade sua ajuda bastante. Porque você faz o vídeo depois é possível ver como você se saiu você tem o seu o seu próprio feedback importante

E a atividade?

Seu falando dando um feedback para cada grupo em espanhol além da folha para a gente mesmo identificar os erros fazer um vídeo com seus comentários.

Apêndice 13 – Entrevista 6 Talita

12/03/2019

Análise: O que você pode me apontar?

Minha maior dificuldade é que na hora de falar espontaneamente eu fico em dúvida se a palavra realmente é igual ao português ou se eu tô falando errado e eu também acho que falta acredito que falta vocabulário para eu ter uma conversa completa porque eu não sei todas as palavras que eu quero usar isso também faz ficar com um pouco de vergonha para falar e travar ainda mais

Eu não lembrava eu acabar falando eu não falava yo tem uma parte que era fechar esqueci que era cerrar depois de corrigi, tem lugar que era *el tiempo* e eu falava o, e tinha coisa que eu não lembrava e dava uma pausada no vídeo.

A conversação formal ou informal?

Informal

Algum momento você usou o *Suya*, que é um pronome de Usted

E não usa?

Usa mas não para o informal

E o que usa então?

Usa o *tuya* para o informal

E o que você achou, eu estava travando para falar

E as palavras em português que você falou, lembra de alguma?

Coloquei Nossa língua, eu quero, fecharemos.

E por que você acha que ocorrem essas palavras em português aparecerem?

Será que se fosse o inglês não aconteceria, porque o Inglês é bem diferente, e coo o espanhol é parecido como tem coisa que é igual aí você fala umas coisas igual aí quando eu voltar você acaba ficando no português.

E agora me diga se gostou dessa experiência usar o ZOOM?

Eu não gostei do programa, mas é muito legal conversar achei que foi bom sim é mais difícil se fosse pessoalmente e estivesse gravando porque você tem que falar na hora né Aí eu gostei dessa parte mas exatamente do achei meio difícil para chegar ao ponto de falar porque estava tudo em inglês.

E por que recorrer ao português?

Porque elas são semelhantes.

Como você vê a relação da Língua Portuguesa e da Espanhola?

Então no começo a gente acha que é fácil é parecido depois você vê que isso acaba atrapalhando. Eu ainda acho que o Inglês é mais difícil mas eu acho que no espanhol você vai com a ideia de que é parecido e quando você vê está falando o português, tem que pensar que é outra língua mesmo que a palavra seja igual tem outro som né mas fala diferente.

Essa semelhança de português e do espanhol ajuda ou atrapalha?

Eu acho até que ajuda muita gente fala que atrapalha em vários vídeos no YouTube fala que atrapalha, mas eu acho que ajuda porque se não fosse isso seria difícil como o inglês

As interferências influenciaram a compreensão da conversação?

Porque aí se eu soubesse tudo conversava de boa, como estou conversando com você, mas aí eu ficava pesquisando determinadas palavras, porque eu queria falar certo.

E isso é bom ou ruim?

É bom porque você aprende mas é ruim porque eu queria saber tudo.

E essa prática de rever a transcrição?

É legal que a gente vê o que que a gente errou a gente na verdade não tem coisa que eu não sabia que realmente estava errado não mas é bom que você fala e não vem muito, não lembro nem se eu vi o vídeo, eu vi quando terminou né mas depois não acho que eu nem olhei mais o vídeo Depois.

É uma prática que poderia ser adotada nas aulas de línguas?

Sim mas aí eu acho que é igual que a Cora falou que seria legal se você apontar o que está errado e o que que é o correto, porque só assim a gente tem coisa a gente vê e sabe o que tá errado, mas tem coisa que a gente ora não sabe o que estava errado

Apêndice 14 – Entrevista 7 Mia e Luna

12/03/2019

Análise: o que vocês podem apontar?

Mia: Tem muita palavra que é meio que um português.

Luna: E algumas que nós sabíamos falar em espanhol e aí recorremos ao português mesmo, como por exemplo: **Brasile** é um português.

Que na verdade é um italiano

Mia: Isso, italiano. Mas aqui **no interior do estado de São Paulo** tá certo?

Luna: Outras palavras em português: **menos, continuando, saudável, mora, primeiramente, masculina, vontade, geral, importante.**

Mia: E outras palavras que eu sei fala em espanhol e falei errado como **estudiante, placer, curiosidade,**

Luna: As gírias também: **ah é, e placer é mieu,** um gato. (risos) coisa de português.

No **quiente** eu juntei o português e o espanhol, o calor é quente, aí eu inventei.

Mia: E que nós achamos que o espanhol é o português enrolado. E acha que só enrolar a língua tá bom, aí é o português

O que achou de usar o ZOOM?

Muito complicado, não sei por que as informações são em inglês, por conta disso. Porque se fosse em português seria mais fácil. A dificuldade foi devida o idioma. Mas a ferramenta é muito boa. Acho melhor que o Skype.

E por que recorrer ao português e ao italiano?

Não sabe o que falar e pensa que quem está escutando entenda. Uma forma que o outro entenda mesmo que você não saiba. Como no inglês não dá para fazer isso, é uma dificuldade no inglês. Já no espanhol misturando o português é possível que ambas se compreendam. Usa o português quando não sabia falar em espanhol e ainda colocamos com sotaque espanhol na palavra em português.

Essa semelhança, mais ajuda ou atrapalha?

É muito grande, volta para o português, quando não sabemos, recorremos ao português. Depende, como os falsos cognatos, vc pensa que é aquilo e não é, então eles podem prejudicar essa semelhança.

Mas por outro lado, é mais fácil o espanhol para mim do que o inglês, é muita consoante e pouca vogal, já no espanhol é o contrário.

Para eu assimilar é mais fácil o espanhol e também o som das letras muda, mas nem tanto, como no inglês muda tudo e me confundo.

As interferências influenciaram a compreensão da conversação?

Sim, conseguimos nos entender, porque foi pouco. Isso não atrapalhou.

O que você acha dessa atividade? E essa prática de rever a transcrição?

Achei sensacional, muito bom. Porque eu achava que estava falando tão bem o espanhol e quando vi escrito, percebi o quanto de português nós falamos.

É aquilo, nós imaginamos que sabemos mas na hora de falar recorremos ao português.

É o lance é uma copiar as palavras uma da outra, aí nós sabemos e acabamos errando. E a atividade te força a falar a língua, colocar em prática.

Apêndice 15 – Entrevista 8 Cora

12/03/2019

Análise: Quais erros você pode me apontar?

Eu tive muita dificuldade eu acho que foi exatamente não sei se tem muita coisa errada mas talvez por eu achar que é muito parecido com o português também tem o **mesmo** que seria **misimo** não sei mais. Não consegui identificar o resto.

Por que você usou o mesmo?

porque parece com português mesmo não porque eu nem me toquei mesmo saiu sem querer. Na realidade deve ter tido mais.

Cuerta – não sei, achei bonito e que era em espanhol.

E agora me diga se gostou dessa experiência usar o ZOOM?

Eu fiquei desesperada, eu odiei, mandei mensagem para você, porque eu não entendia nada, estava tudo em Inglês.

Como você vê a relação da Língua Portuguesa e da Espanhola?

Às vezes eu gosto porque parece que fica a nossa mente está programada para falar nossa língua a língua que parece mais parece que a gente vai gostar mais dessa vez eu tenho muita dificuldade com inglês em inglês eu já estudei 3 anos fazendo na faculdade nunca me apeguei a ele de gostar de ouvir cantar tá eu sempre achei muito difícil porque não tem realmente nenhuma semelhança com o português e o espanhol não é nossa é mais fácil de pronunciar essas palavras pronúncias não mudam tanto, então eu acho bem mais fácil, claro que daí é ruim também porque a gente pode acabar assemelhando demais e escorregando mas eu acho bem mais fácil.

Essa semelhança de português e do espanhol ajuda ou atrapalha?

Ajuda

As interferências influenciaram a compreensão da conversação?

Não atrapalharam, porque eram duas pessoas que falam português

E essa prática de rever a transcrição?

É muito bom, porque eu tive dificuldade em ver no que errei, e se eu falo errado eu vou continuar achando que está certo, seria bom que a professora destacasse os erros e corrigisse.

Eu acho que a prática de vídeo é mais importante, acho que deveríamos falar mais, a escrita é bom, mas falar é essencial.

Apêndice 16 – Entrevista 9: Kia

12/03/2019

O que acha da língua espanhola?

Acho que espanhol ele é muito metódico porque ele precisa sempre ser certo e se você pegar o espanhol presente do México daí você não pode falar espanhol tipo da Espanha que muda umas palavras, aí sua cabeça começa a confundir muito você começa a misturar vários no cabo vários na própria língua que é o presente que eu confundo muito **B** com **V** com fundo **B** com **B** atrapalhando a dicção principalmente porque o ao vermelho como **ROJO** para mim não saiu eu não consigo não sei o que acontece sabe de que parece que minha corda vocal não entende por que é para fazer aí me dá fico muito confusa no que faço com espanhol

Análise: Quais erros você pode me apontar?

Por eu estar sozinha eu consegui um pouco melhor do que nas aulas, porque eu me sinto muito mais segura então pesquiso a palavra fica treinando para quando falar aí tipo quando eu estou sozinha eu fico o dia inteiro, sei lá você tem alguma coisa para fazer em espanhol, começo o dia já ouvindo música em espanhol eu vou me adaptando, vou fazendo como nos outros cursinhos de inglês que eles davam essas dicas para gente. Só que quando a gente tá na sala às vezes o próprio método de seguir apostila assim, para mim é muito confuso não sei se é porque eu fico pensando assim aí tem que conjugar o tempo todo tem que perguntar o tempo. A gente tem muito medo de errar né daí acaba deixando a gente insegura.

O método de seguir apostila não é legal?

Eu acho que é um ponto de partida né se você não tem apostila não vê a palavra acaba não conhecendo mesmo, mas assim as vezes o próprio exercício tipo pretérito do espanhol meu Deus do céu eu não lembro nem o que é pretérito em português para fazer aí você fica muito confuso. Porque no português ele já tem uma conjugação extensa aí o espanhol é extenso e o que que a gente consome mais é a cultura inglesa, então que a gente vê a que em Inglês é tão curtinho aí eu acho que isso acaba dando um próprio bloqueia antes de aprender mesmo.

Análise:

Eu coloquei tipo palavras que a gente tem para gente e estava também no vídeo como **vida, semestre, estás**, que a gente tipo confundido com o verbo de estar né **eventos**, Pink money que é do inglês né **destinar, comunidade, político, lucrativa, matrimônio, cerimonial, maravilhoso** que parece mas é **maravilloso**

e **agradecida** e acho que para mim é muito para o português mesmo, é que **vida é vida** né?

Quarta, dia de semana horário não é comigo dia de semana horário número Nossa é horrível.

Igual o Chaves triste sei lá **tristito** que aí tem a música do Sidney Magal que ele só ele falou que **yo tengo** aí você fala **tengo** é tenho, mas causa da música mas não tem nada a ver então a gente é bombardeada por muito fakenews do espanhol, a gente não tem ideia do que está falando e quando vai ver está tudo errado.

Você acha errou muito?

Não muito porque eu treinei quando eu treinar consigo mandar mais melhor, mas se fosse para apresentar na sala eu ter errado muito mais, dá tipo um branco eu tenho muita vergonha de apresentar em público

Gostou dessa experiência usar o ZOOM?

Eu gostei, eu estou usando ainda com a minha amiga que mora na Irlanda, não sei porque o pessoal está reclamando acho que o meu celular tem um programa de tradução e quando eu abri, já estava em português.

E por que recorrer ao português?

Eu acho que ambas as línguas são muito difíceis porque a gente por mais que a gente fale português não falamos corretamente na nossa própria língua e mesmo assim e no próprio espanhol tem isso também, porque por mais que você saiba regras coisas, você não consegue às vezes aplicar você se perde muito tipo aí que eu tô falando tipo Será que tá certo? sempre dá um nó na cabeça, antes de você conseguir alinhar o seu pensamento para língua. Eu vi um vídeo uma vez que a gente só sabe que a gente tá entendendo mesmo uma língua, quando a gente tá sonhando nessa língua, que era de uma menina que falava alemão e eu vejo o espanhol muito assim, o Paulo Ele tem muita facilidade por exemplo, esses dias está cantando a música da Anitta saiu eu falei: Nossa que milagre, consegui cantar alguma coisa espanhol só que daí depois você me pede para falar pausado o que eu estava cantando, não consigo, que na minha cabeça parece que muda toda a dicção parece que a fonética é sempre diferente aí às vezes alguém te corrige e a pessoa também não sabe o que ela está corrigindo, isso também influencia muito.

Essa semelhança de português e do espanhol ajuda ou atrapalha?

Depende da onde você vê a semelhança né, porque se você ver tipo em desenho a forma que eles falam que tá errado que eles sempre coloca o espanhol como diminutivo né **perdidito**, aí você fica Será que tá certo? e às vezes até acabar aceitando Tá certo, porque como passar acho que isso Acaba atrapalhando mas eu acho que a gente tem muito mais - estranheza para aprender o espanhol porque assim é bonito do que aprender outro idioma que se fala grego horrível, é feio tipo esperando ela é bonita e é fluída acho uma língua consistente mesmo que eu não tenha facilidade.

As interferências influenciaram a compreensão da conversação?

Não, porque tinha um direcionamento da onde você está falando.

E essa prática de rever a transcrição?

Acho muito melhor do que fazer em grupos e o grupo tem que apresentar sabe que quando o grupo Tem que apresentar sempre alguém vai se sobressair por ter mais identificação quando é só você e mais alguém para ser obrigado a pensar mesmo, obrigado a ver, procurar e tentar, então foi uma prática positiva.

Mas eu acho que isso é bom para quem tá aprendendo ainda acha por exemplo quando você passou a novela eu não fiz porque eu tinha trancado sua matéria eu ajudei eles a filmarem dava para ver assim que tipo se não tivesse um apoio um do outro não conseguiriam entregar sabe e Acho que qualquer idioma sem você se apega muito então uma coisa esse às vezes. Acaba atrapalhando então nessa parte como está você e a pessoa mas é mais tranquilo mas é bem mais confiante.

ANEXO 1 – Carta de manifiesto de amor ao Portunhol Selvagem

1) KARTA-MANIFESTO-DEL-AMOR-AMOR-EN-PORTUNHOL-SELVAGEM

Esta karta-manifiesto aparece, ojerá, brota como flor selvagem del suelo fértil de las playas imaginárias de las noches transnacionales de la kapital mundial de la ficción 2008 em que artistas, músicos, bailarines, actores y escritores se reuniram durante 2 finales de semanas del julio del 2222 nel hermoso Hotel del Lago fundado em 1888 em San Bernardino junto al lago azul de ypakaraí En aquellas hermosas noches sem trampas llenas de saudades máriopalmerianas em la voz de Lucy Yegros, escribimos la karta-manifiesto-salbahem mismo sem haberla escrito

Lo que sigue es uma cópia escrita de la karta-manifiesto que ya había sido escrita em pleno 2222 de la kapital mundial de la ficción 2008

Nosotros poetas y demás artistas reunidos em la kapital mundial de la ficción 2008 escribimos esta carta-manifiesto a Lula y a Lugo para pedirles que non deixem de hacer algo que solamente Lugo y Lula lo pueden hacer: QUEMAR EL CONTRATO VIGENTE DE LA ITAIPÚ BINACIONAL. contrato redigido por ditadores em época de ditaduras y que hasta el PRESENTE PRESENTE apenas ha servido para dificultar las buenas relaciones, la integración cultural, política y econômica entre ambos países fronteros desde 1870 hasta el 2008 que nos toca vivir

Después de QUEMAR com fuego guaranítko, fuego incorruptible, fuego del amor amor, fuego divino, fuego humano, fuego inumano, el mencionado contrato mau de Itaipu Binacional, pedimos a Lugo y a Lula y a Itamaraty que inventem um nuebo contrato que de hecho seja justo y beneficie de fato a ambos países em la misma medida y si possível escrito em portunhol selvagem, la lengua mais hermosa de la triple frontera, pues que nel portunhol selvagem cabem todas las lenguas del Brasil y del Paraguay (incluso las ameríndias) y todas las lenguas del mundo

Será um gesto de alta voltagem poética humana que ficará para la história como uno de los momentos de gran alta voltagem de la humanidad

¡LULA Y LUGO NON PUEDEN PERDER ESTA MARAVILHOSA OPORTUNIDADE HISTÓRICA-POÉTIKA-FILOSÓFICA DE HACER VOLAR UMA IMAGEM PODEROSA DE AMOR AMOR A TODA LA GLUEBOLÂNDIA!

Después de esse ritual mítico de índole guaranítko, LA QUEIMA & INVENCION DEL CONTRATO DE ITAIPÚ, Lugo y Lula puedem transformar Itaipu em uma usina mucho mais que hidroelétrica, uma usina de arte, de nuevas idéias, de aprendizaje filosófico y estético de la vida, um punto de encuentro de artistas, pensadores y creadores de todo el mundo, com una hermosa biblioteca, algo rarofilamente hermoso nunca visto, um centro de inbención permanente de soluciones a miles de problemas idiotas que el hombre hay creado al hombre...

¡Itaipu non puede mais continuar sendo administrada estilo PAPAÍ-MAMÃE !

Itaipú non pode continuar sendo apenas uma fonte de lucro mal aproveitado y concentrado em contas bancárias de uma minoria de beneficiados

Kompañeros del nuebo fluir amerikano Lugo y Lula: rediseñemos esa barragem contenedora de corrupción y egoísmo de pokos por um hermoso dike contenedor da esperanza da gente paraguaya y brasileira de todo el mundo y de los que nunca quiseram tener fronteras porque desde sempre estiveron em esta tierra sem mal, los antepassados avás mbyás aches pai-tavyteras tupis

ñandevás y tantos otros de los palos cruzados em flor, de los diademas resplandescentes que volaron miles de xamanístikas vezes sobre 7 Quedas, Saltos del Guairá, Kataratas del Yguazú umía kuéra que hasta hoy seguem haciendo sonar suas marakas de las águas bajos las águas, pieles de dioses y diosas dormidas bajo las pieles y kantos de piedras que resuenan em nostros suenhos mais bellos

Itaipu vuela mejor quando funcione como USINA DE ELETRICIDADE HUMANA, DE FUTUROS MEJORES, DE CULTURA, DE POSTCULTURA, DE TRANSCULTURA, DE TOLERANTE AMOR AMOR A LA VIDA Y A LAS PESSOAS, assim, muy pretensiosamente sem limites
LOS LUCROS MONSTRUOSOS DEVEM SER INVESTIDOS NEL COMBATE AL HAMBRE Y A LA MALA ONDA ECONOMICA Y AL DESENCANTO Y A LA BURRICE Y A LA PARANÓIA GANANCIOSA Y A LA IGNORÂNCIA DESENFRENADA: PERO LO QUE SE OBSERVA HOY DIA ES QUE LOS LUCROS DERIVADOS DE ITAIPÚ BINACIONAL ESTÁN CONCENTRADOS EN BANCOS NACIONALES E INTERNACIONALES

Enquanto el lucro CREA apenas pelos em las bolas mofando em bancos de todo el mundo, perde-se el calor del MOMENTO MÁXIKO de investir em educación, TRANS-EDUCACIÓN, PÓST-EDUCACIÓN, contra la barbárie de la COBIZA y de la RABIA Y DE LA IGNORÂNCIA asociada al lucro y la posesión de bienes y objetos materiales

¡ITAIPÚ PUEDE Y DEBE SER INBENTADA NUEBAMENTE!

¿DELÍRIOS LUNÁTIKOS TRANSNACIONALES DE INDETERMINADAS ORIGENES GALÁCTIKAS DE ALGUNOS ARTISTAS TRIPLEFRONTEROS DEL FUTURO AGORA?

¡HAY LLEGADA LA HORA DE LAS GRANDES FELICIDADES DE TODOS LOS TAMANHOS!

¡HAY LLEGADA LA HORA DE INBENTAR EL NUEBO MUNDO POST-HYSTÓRIKO!

¡HAY LLEGADA LA HORA DE LA TERNURA CALIENTE INVADIENDO KORAZONES Y KORAZONES Y KORAZONES DE TODAS LAS PARTES DE TODAS LAS GALÁXIAS DE TODOS LOS UNIVERSOS!

¡HAY LLEGADA LA HORA DE INBENTAR EL NUEBO MUNDO COM LA ELETRICIDADE DEL AMOR AMOR!

¡EL AMOR AMOR ES SINCERAMENTE SINCERO COMO KATARATAS DEL YGUAZÚ FALA EL ASTRONAUTA PARAGUAYO !

¡ABAJO LA MODA DE LA DEPRESION, DE LA CODIZIA, DEL STRESS, DE LA RÁBIA, DEL KANGUILON, DE LA IGNORÂNCIA, DE LA GUERRA, EL GLAMOUROSO HORROR, DE LA COMÉDIA SANGUINÁRIA!

¡HASTA LOS POMBEROS YASIYATERÊS KURUPÍS Y DEMAIS SERES MITOLÓGICOS DE LAS SELVAS AMERÍNDIAS APOYAM LUGO Y LULA Y EL NUEBO CONTRATO EN PORTUNHOLITO SELVAGEM!

Escribimos esta carta porque todavia amamos

¡NON SOMOS CONTRA NADA!

Avanzamos nomás tranki tranki

PRA FRENXI SEMPRE

el amor amor sem nacionalidades nem globalismos nem sexos nem sexismos
nem poder desenfrenado nem lucros depravados

¡LA QUEIMA DEL CONTRATO MAU DE ITAIPÚ BINACIONAL ES EL PUNTO
DE PARTIDA PARA LA INBENCIÓN DEL NUEBO MUNDO!

¡Y HAY LLEGADA LA HORA DE LA CARTA-MANIFESTO DEKOLAR AGORA
DEL KORAZÓN DEL 2222 Y DEL 2008 A LA VEZ ASTRONAUTICAMENTE DE
LA TORRE DE LA TIGREZA AVIADORA DEL HOTELITO DEL LAGO PARA
TODAS LAS GALÁXIAS!

¡¡¡¡ZERO, QUATRO, OCHO, ZÁZ!!!!

La carta-manifesto es ya de cada uno que tatue su firma, sua assinatura, yes
amorcito, por supuesto, sem firulas, mais abajo.

Amarildo Garcia (Domador de
Yacarés)
Aurora Bernardini
Carla Fabri
Douglas Diegues
Lucy Yegros
Osvaldo Codas
Cristino Bogado
Diego Brom
Xico Sá
Walther Castelli Júnior
Silvana Nuovo
Ricardo Alvarez
Enrique Collar
Alejandro Vial
Edgar Pou (EL PÓmbero Tamaguxi)
Fátima E. Rodríguez
Charles A. Perrone- Dept. of
Spanish and Portuguese
University of Florida
Jorge Kanese

Guillermo Sequera
Eli Neira
Fátima Pérez C.
Fabian Casas
Alaí Garcia Diniz
Fredí Casco
Verónica Torres
Jorge Britez (Bochin)
Marisa Cubero
Aura Britez
Alejandra Peña
Sérgio Medeiros
Dirce Waltrick do Amarante
Claudio Daniel
Diana Viveros
Susy Delgado
Miguelángel Meza
Luiz Roberto Guedes
Luis Serguilha
Ademir Demarchi
Maggie Torres

ANEXO 2 – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EVENTOS

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM EVENTOS

também implantado nas Unidades de
Barueri, Cruzeiro, Ipiranga, Jundiaí, Presidente Prudente

Reestruturado em 2014, para 2015

Curso Superior de Tecnologia em Eventos

Dados Gerais do Curso:

- **Carga horária total do curso:** 2800 horas, sendo 2880 aulas □ 2400 horas (atende CNCST) + 240 horas de Estágio Curricular + 160 horas de Trabalho de Graduação.
- **Duração da aula:** 50 minutos;
- **Período letivo:** semestral, mínimo de 100 dias letivos (20 semanas);
- **Prazo de integralização:** mínimo: 3 anos (6 semestres),
máximo: 5 anos (10 semestres);
- **Regime de Matrícula:** Conjunto de disciplinas;
- **Forma de Acesso:** Classificação em Processo Seletivo – Vestibular
É realizado em uma única fase, com provas das disciplinas do núcleo comum do ensino médio ou equivalente, em forma de testes objetivos e uma redação.
- **Normas Legais:**
A Composição Curricular do Curso, está regulamentada na Resolução CNE/CP nº 03/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.
A Carga Horária estabelecida para o Curso, na Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006, que aprova, em extrato, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
O Curso Superior de Tecnologia em Eventos, pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, pertence ao Eixo Hospitalidade e Lazer e propõe uma carga horária total de 1.600 horas. A carga horária de 2.880 aulas corresponde a 2.400 horas de atividades, somadas a 240 horas de Estágio Curricular e a 160 horas de Trabalho de Graduação, totalizando 2.800 horas.

Projeto Pedagógico

1. Objetivos, geral e específicos do Curso

O Objetivo do curso é formar os melhores profissionais da melhor maneira possível.

Os objetivos específicos incluem:

- Atrair bons estudantes, por meio de um currículo consistente, de uma divulgação eficaz e de bons resultados na satisfação com o curso e na empregabilidade.
- Equilibrar o curso entre:
 - necessidade de atender ao mercado, o que é obtido por meio de constante pesquisa junto aos empregadores e observação do que é feito por outros cursos, no Brasil e no exterior;
 - imperativo de conferir aos estudantes a estatura intelectual que se espera dos formandos por boa faculdade, o que é obtido ao se enfatizar o uso da linguagem, o conhecimento da herança cultural a defender e a cultura relativa ao mundo dos negócios.
- Desenvolver nos alunos o espírito de empreendedorismo e inovação.
- Proporcionar aos alunos um curso estimulante, que ofereça desafios, incentivos e descobertas.
- Incluir o máximo possível e viável de atividades de cunho prático, desde os primeiros semestres da formação, com especial atenção ao trabalho de conclusão de curso, que deve se constituir em um cartão de visitas do aluno para o mercado.

2. Perfil Profissional:

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, em sua versão 2010, o tecnólogo em eventos deverá possuir o seguinte perfil profissional:

“O tecnólogo em Eventos atua em instituições de eventos, de turismo e em meios de hospedagem, prestando serviços especializados no planejamento, organização e execução de eventos sociais, esportivos, culturais, científicos, artísticos, de lazer e outros. Domínio dos códigos funcionais e dos processos de interação dinâmica de todos os agentes integrados ao turismo e os variados aspectos culturais, econômicos e sociais da região em que atua, com consciência crítica acerca das orientações éticas, ambientais e legais, são fundamentais na atuação deste profissional.”

ESPAÑHOL I – 40 Aulas

OBJETIVOS: Interagir – utilizando estruturas básicas da língua-meta – em espaços profissionais e pessoais; perguntar e responder sobre si mesmo e sobre a vida cotidiana; produzir frases utilizadas em situações concretas e previstas, bem como aproximá-lo de várias culturas; utilizar a língua estrangeira em situações básicas de comunicação.

EMENTA: Introdução ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola sendo contempladas as habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Abordagem de situações profissionais específicas, ademais dos aspectos socioculturais e variedades da Língua Espanhola.

ESPAÑHOL II – 40 Aulas

OBJETIVOS: Interagir - de forma simples e breve - com as pessoas em situações cotidianas do ambiente de trabalho; produzir frases utilizadas em situações concretas e previstas. Comentar sobre temas dos âmbitos profissional e pessoal.

EMENTA: Aprimoramento do estudo das estruturas linguísticas por meio das habilidades léxicas, fonológicas e sintáticas. Continuidade do processo de aprendizagem da língua-espanhola e abordagem de recursos linguístico-comunicativos e dos gêneros discursivos que contemplem as esferas de atuação profissional.

ESPAÑHOL III – 40 aulas

OBJETIVOS: Realizar tramitações simples em estabelecimentos comerciais; transmitir informações básicas sobre ações cotidianas; descrever – de forma breve – aspectos habituais do ambiente de trabalho; descrever situações passadas.

EMENTA: Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita contemplando as especificidades acadêmico-profissionais da área e abordando aspectos socioculturais da língua espanhola. Capacidade de expressão e compreensão, de forma simples, no ambiente profissional. Produção de textos simples e breves da área de atuação do profissional.

ESPAÑHOL IV – 40 aulas

OBJETIVOS: Interagir - de forma mais ativa - com as pessoas; realizar tramitações em estabelecimentos comerciais; intercambiar ideias e informações sobre temas habituais do ambiente de trabalho.

EMENTA: Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita contemplando as especificidades socioculturais necessárias para compreender e expressar-se nos âmbitos profissional e pessoal. Abordagem dos gêneros discursivos do entorno profissional, além do reconhecimento das variedades linguísticas hispânicas. Práticas de leitura e produção de textos.

ESPAÑHOL V – 40 aulas

Escolha das Unidades de: Barueri (5º semestre)
Cruzeiro (5º semestre)
Ipiranga (5º semestre)
Itu (5º semestre)
Presidente Prudente (5º semestre)

OBJETIVOS: Compreender e expressar ideias principais em uma conversação mais extensa sobre assuntos habituais, pessoais e profissionais; manter uma interação e se fazer entender em variadas situações cotidianas; formular perguntas e respostas mais elaboradas; expor ideias de forma clara.

EMENTA: Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita contemplando as especificidades socioculturais necessárias para compreender e expressar-se nos âmbitos profissional e pessoal. Uso funcional dos recursos linguísticos. Apresentação de tipos e formas de textos. Produção e interpretação de textos descritivos e explicativos de caráter profissional e pessoal.

ESPAÑHOL VI – 40 aulas

Escolha das Unidades de: Barueri (6º semestre)
Cruzeiro (6º semestre)
Ipiranga (6º semestre)
Itu (6º semestre)
Presidente Prudente (6º semestre)

OBJETIVOS: Compreender e expressar ideias em uma conversação mais extensa sobre assuntos habituais, pessoais e profissionais; manter uma interação e se fazer entender em variadas situações cotidianas; formular perguntas e respostas mais elaboradas e detalhadas; explicar e defender opiniões de forma mais clara e independente.

EMENTA: Aprimoramento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita atendendo às especificidades acadêmico-profissionais da área e abordando aspectos socioculturais da língua espanhola. Compreensão, produção e interpretação de textos dos âmbitos profissional, social e pessoal. Reconhecimento dos contrastes entre o português e o espanhol. Cultura e liderança organizacional nos países hispano-falantes.

ANEXO 3 – The main characteristics of five qualitative research approaches (HEIGHAM; CROKER, 2009)

Table 1.1 The main characteristics of five qualitative research approaches

<i>Characteristics</i>	<i>Narrative Inquiry</i>	<i>Case study</i>	<i>Ethnography</i>	<i>Action research</i>	<i>Mixed Methods</i>
Focus	To explore the life of one or more individuals, using in-depth interviews	To provide an in-depth description and analysis of a case (or cases), using multiple data sources	To describe and interpret the common patterns of a culture-sharing group through prolonged participant observation	To explore problems or questions in your teaching or learning context by systematic data creation and analysis	Combines both qualitative and quantitative research methods in a single study, to provide a fuller understanding of the research focus
Foundation disciplines	Anthropology, literature, history, psychology, and sociology	Psychology, law, political science, medicine, and education	Anthropology and sociology	Management studies, organization development, education, and health	Social sciences, especially education
Unit(s) of analysis	One or more individuals	An individual learner or teacher, a class, school, education area, or country; a class activity or language program	A group that share the same culture – a group of learners with the same first language, a class or year of students, the students or teachers of one department or school	An individual or group of learners or teachers, one group or class of students, the teachers in a department or language program	An individual or group of learners, teachers or language users
Data collection methods: main forms	One main source: interviews	Multiple sources: interviews, observations, diaries and verbal reports, discourse analysis documents and records	Two main sources: interviews, observations	Multiple sources: interviews, observations, recordings of classrooms or natural settings, questionnaires, diaries and verbal reports documents, such as textbooks and class materials, or examples of learners' writing	Multiple sources: interviews, observations, questionnaires, diaries and verbal reports
Data collection methods: other forms	Documents and records	Questionnaires	Documents and archival records	Recordings of learner and teacher discourse for analysis	Quantitative data, including: proficiency and achievement tests