

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: UMA PROPOSTA INTEGRADA AO ENSINO
TÉCNICO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI

BAURU

2019

JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI

A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: UMA PROPOSTA INTEGRADA AO ENSINO
TÉCNICO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof.^a Dr.^a Regiani Aparecida Santos Zacarias.

BAURU

2019

FICHA CATALOGRAFICA
(sempre posicionada no verso da folha de rosto)

R873a Roveri, Jean Carlos da Silva
A aprendizagem de espanhol : uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo / Jean Carlos da Silva Roveri. -- Bauru, 2019
195 p. : il., tabs. + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Regiani Aparecida Santos Zacarias

1. Aprendizagem. 2. Língua Espanhola. 3. Ensino Médio Integrado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de novembro do ano de 2019, às 10:00 horas, no(a) Sala 4 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS - Orientador(a) do(a) Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Prof. Dr. ODAIR LUIZ NADIN DA SILVA do(a) Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Depto. de Educação / UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI, intitulada "A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: UMA PROPOSTA INTEGRADA AO ENSINO TÉCNICO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO" E PRODUTO EDUCACIONAL "OCIO Y TURISMO: EL APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS

Prof. Dr. ODAIR LUIZ NADIN DA SILVA

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sei que sem Ele nada seria possível, mas principalmente pela oportunidade em poder estar aqui novamente.

A minha avó e a minha mãe, que nunca duvidaram da minha capacidade, sempre acreditaram, mesmo diante das adversidades da vida e que sempre estiveram ao meu lado em todas as decisões.

Ao Mário, pelo apoio incontestável, por aguentar o estresse e o mal humor diário e por entender o quão importante era a conclusão deste trabalho.

Aos amigos de trabalho, que de alguma forma contribuíram para a chegada ao fim.

Aos alunos e professores do curso de Lazer envolvidos nesta pesquisa, sem os quais nada aconteceria.

Aos Professores Doutores Odair e Antônio, pelas consideráveis e importantes contribuições na correção deste trabalho, e, principalmente, a minha orientadora, Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias, pela enorme paciência, pelas contribuições realizadas no decorrer desta trajetória, além da compreensão para finalização emergencial desta dissertação, oferecendo até mesmo seus finais de semana.

“Uma verdadeira viagem de descoberta não é a de pesquisar novas terras, mas de ter um novo olhar”. Marcel Proust

“Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema”.
Edgar Morin, Êmilio-Roger Ciurana e Raúl Motta

ROVERI, Jean Carlos da Silva Roveri. **A aprendizagem de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo.** 2019. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru-SP, 2019.

RESUMO

Ao situarmos o espanhol como disciplina elementar na formação técnico-profissional, vamos na contramão das atuais reformas educacionais vigentes no Brasil, principalmente com a revogação da Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que dispunha sobre a oferta do espanhol na educação básica. Visto a necessidade de se criar importantes e significativas discussões e pesquisas envolvendo o papel ocupado pelo espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto de ensino-aprendizagem, este trabalho tem por objetivo propor um caminho para a integração efetiva entre a língua estrangeira (LE) e as disciplinas dos cursos técnicos-profissionalizantes do Ensino Médio Integrado (EMI). Visto tal cenário e a fim de alcançar o objetivo proposto, tomamos como objeto de estudo o curso Técnico em Lazer, utilizando-o como uma possibilidade em resgatar a importância do espanhol na educação básica, mais especificamente no EMI, por meio de uma pesquisa qualitativa, etnográfica e intervencionista, que visa analisar o espaço escolar, descrevê-lo e propor mecanismos efetivos de intervenção, na prática docente, na organização institucional e nos materiais didáticos. Para isso, foram analisados os planos de ensino das disciplinas de Espanhol e das disciplinas técnicas de Atividades de Lazer e Recreação e Lazer e Turismo que compõem o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), visando reestruturá-las, estabelecendo um diálogo inter-transdisciplinar à luz da Teoria do Pensamento Complexo (TPC). A pesquisa teve como arcabouço a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), que embasou a efetivação do ensino-aprendizagem inter-transdisciplinar, atendendo a demanda de formação linguística, sociocultural e técnico-profissionalizante, capacitando os indivíduos para a comunicação na LE e a atuação no mercado de trabalho. Foram aplicados questionários aos docentes de ELE e aos docentes da área técnica, a fim de identificar a compreensão que se tem do EMI. Além disso, propomos um questionário para identificar se os alunos conseguem se comunicar em LE em contextos específicos de trabalho. Identificamos que há uma defasagem no ensino-aprendizagem de ELE no contexto investigado, que poderia ser resolvida a partir de um olhar para o ensino de línguas com fins específicos, utilizando-se das terminologias da área para possibilitar insumos suficientes para a atuação no mercado. Com vistas a essa demanda, foi proposto um produto a fim de atender ao EMI, de forma inter-transdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Espanhol; Ensino Médio Integrado; Inter-transdisciplinaridade; Terminologia.

ROVERI, Jean Carlos da Silva Roveri. **Learning Spanish: an integrated proposal for technical education in the light of complex thinking.** 2019. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru-SP, 2019.

ABSTRACT

By placing Spanish as an elementary discipline in technical and vocational training, we go against the current educational reforms in force in Brazil, especially with the repeal of Law No. 11.161 of August 5, 2005, which provided for the provision of Spanish in basic education. Given the need to create important and meaningful discussions and research involving the role of Spanish as a foreign language (SFL) in the teaching-learning context, this paper aims to propose a path for effective integration between the foreign language (FL) and the subjects of the technical-vocational courses of Ensino Médio Integrado (EMI). Given this scenario and in order to achieve the proposed objective, we took as object of study the course Técnico em Lazer, using it as a possibility to recover the importance of Spanish in basic education, more specifically in EMI, through a qualitative research, ethnographic and interventionist, which aims to analyze the school space, describe it and propose effective intervention mechanisms in teaching practice, institutional organization and teaching materials. For this, the teaching plans of the Spanish subjects and the technical subjects Atividades de Lazer e Recreação and Turismo e Lazer that make up the Pedagogical Course Project were analyzed, aiming to restructure them, establishing an inter-transdisciplinary dialogue to light of Complex Thought Theory. The research had as its framework the Communicative Theory of Terminology, which supported the effectiveness of inter-transdisciplinary teaching-learning, meeting the demand for linguistic, socio-cultural and technical-vocational training, enabling individuals to communicate in FL and to act in the business market. Questionnaires were applied to the teachers and the technical area teachers in order to identify the understanding of the IHS. In addition, we propose a questionnaire to identify whether students can communicate in FL in specific work contexts. We identified that there is a gap in the teaching-learning SFL of in the investigated context, which could be solved from a look at the teaching of languages with specific purposes, using the terminology of the area to enable sufficient inputs for market performance. With a view to this demand, a product was proposed in order to meet EMI in an inter-transdisciplinary manner.

Keywords: Teaching-learning; Spanish; Integrated High School; Inter-transdisciplinarity; Terminology.

ROVERI, Jean Carlos da Silva Roveri. **Aprendizaje de español: una propuesta integrada a la enseñanza técnica a la luz del pensamiento complejo.** 2019. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru-SP, 2019.

RESUMEN

Al poner el español como disciplina primaria en la formación técnica y profesional, vamos en contra de las reformas educativas vigentes en Brasil, especialmente con la derogación de la Ley N ° 11.161 del 5 de agosto de 2005, que preveía la provisión de español en la educación básica. Dada la necesidad de crear discusiones e investigaciones importantes y significativas que involucren el papel del español como lengua extranjera (ELE) en el contexto de enseñanza-aprendizaje, este documento tiene como objetivo proponer un camino para la integración efectiva entre la lengua extranjera (LE) y las asignaturas de los cursos técnico-profesionales del Ensino Médio Integrado (EMI). Dado este escenario y para lograr el objetivo propuesto, tomamos como objeto de estudio el curso Técnico em Lazer, utilizándolo como una posibilidad para recuperar la importancia del español en la educación básica, más específicamente en EMI, a través de una investigación cualitativa, etnográfico e intervencionista, cuyo objetivo es analizar el espacio escolar, describirlo y proponer mecanismos de intervención efectivos en la práctica docente, la organización institucional y los materiales didácticos. Para ello, se analizaron los planes de enseñanza de las asignaturas españolas y las asignaturas técnicas de Atividades de Lazer e Recreação y Turismo e Lazer que conforman el Proyecto Pedagógico de Curso (PPC), con el objetivo de reestructurarlas, estableciendo un diálogo inter-transdisciplinar bajo la teoría del pensamiento complejo (TPC). La investigación tuvo como marco la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), que apoyó la efectividad de la enseñanza-aprendizaje inter-transdisciplinaria, satisfaciendo la demanda de capacitación lingüística, sociocultural y técnico-profesional, permitiendo a las personas comunicarse en LE y actuar en el mercado laboral. Se aplicaron cuestionarios a los docentes de ELE y a los docentes del área técnica para identificar la comprensión de la ESI. Además, proponemos un cuestionario para identificar si los estudiantes pueden comunicarse en LE en contextos específicos de trabajo. Identificamos que hay una brecha en la enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto investigado, que podría resolverse a partir de una mirada a la enseñanza de idiomas con fines específicos, utilizando la terminología del área para permitir insumos suficientes para el rendimiento en el mercado. En vista de esta demanda, se propuso un producto para cumplir con EMI de una manera inter-transdisciplinaria.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; Español; Escuela Secundaria Integrada; Inter-transdisciplinaridad; Terminología.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceitos Inter-Multi-Transdisciplinar.....	39
Figura 2 – Tríplice relação da TCT.....	59
Figura 3 – Livro <i>Cercanía Joven</i> (PNLD 2015).....	100
Figura 4 – <i>Profesiones en Acción</i>	101
Figura 5 – Relação Interdisciplinar I.....	102
Figura 6 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer I.....	104
Figura 7 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer II.....	104
Figura 8 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer III.....	105
Figura 9 – Livro <i>Enlaces</i>	106
Figura 10 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer IV.....	108
Figura 11 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer V.....	108
Figura 12 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer VI.....	109
Figura 13 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer VII.....	109
Figura 14 – Livro <i>Cercanía Joven</i> (PNLD 2018).....	111
Figura 15 – <i>Profesiones en Acción II – Parte I</i>	112
Figura 16 – <i>Profesiones en Acción II – Parte II</i>	113
Figura 17 – Relação Interdisciplinar II.....	114
Figura 18 – Livro <i>Sentidos en Lengua Española</i>	115
Figura 19 – Relação Interdisciplinar III.....	117
Figura 20 – Temas Transversais.....	117
Figura 21 – Livro <i>Confluencia</i>	118
Figura 22 – Objetivos do Capítulo.....	120
Figura 23 – Proposta do Projeto.....	121
Figura 24 – Conteúdos Gramaticais.....	121
Figura 25 – Ciranda/Rueda de Sán Miguel.....	125

Figura 26 – Bolinha de Gude/Las Canicas.....	126
Figura 27 – Amarelinha/La Rayuela.....	127
Figura 28 – Bola Queimada/Pelota Bota.....	127
Figura 29 – Esconde-Esconde/Escondite.....	128
Figura 30 – Olha a Cobra/Buscapiés/Al pasar la barca.....	129
Figura 31 – Peteca/La Peteca.....	130
Figura 32 – Pular Corda/Saltar a la comba.....	131
Figura 33 – Rouba Bandeira/El pañuelo.....	131
Figura 34 – Caminhar/Caminar.....	135
Figura 35 – Atividade Aeróbica/Actividad Aeróbica o de Resistencia.....	136
Figura 36 – Corrida/Carrera o Corrida.....	137
Figura 37 – Pedalar/Pedalear.....	138
Figura 38 – Arborismo/Arborismo.....	139
Figura 39 – Atividade Aeróbica Aquática/Actividad Aeróbica o Gimnasia Acuática.....	140
Figura 40 – Capa do produto.....	153
Figura 41 – Atividade inter-transdisciplinar.....	154
Figura 42 – Terminologia da área de Lazer.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de Formação Docentes de Espanhol.....	75
Gráfico 2 – Proficiência em Língua Espanhola.....	75
Gráfico 3 – Conhece a Proposta de Ensino Médio Integrado.....	76
Gráfico 4 – Nível de Formação Docentes da Área Técnica em Lazer.....	77
Gráfico 5 – Nível de Atuação Profissional.....	77
Gráfico 6 – Sua Formação Contemplou e o Habilitou a Desenvolver um Ensino Integrado.....	87
Gráfico 7 – Desenvolve um Ensino de Espanhol Integrado.....	88
Gráfico 8 – Sua Formação Contemplou e o Habilitou a Desenvolver um Ensino Integrado.....	96
Gráfico 9 – Avaliação das Coleções de Espanhol Inscritas no PNLD de 2015.....	99
Gráfico 10 – Avaliação das Coleções de Espanhol Inscritas no PNLD de 2018.....	110
Gráfico 11 – Ciranda em Espanhol.....	125
Gráfico 12 – Bolinha de Gude em Espanhol.....	126
Gráfico 13 – Amarelinha em Espanhol.....	127
Gráfico 14 – Queimada em Espanhol.....	128
Gráfico 15 – Esconde-esconde em Espanhol.....	129
Gráfico 16 – Olha a cobra em Espanhol.....	129
Gráfico 17 – Peteca em Espanhol.....	130
Gráfico 18 – Pular Corda em Espanhol.....	131
Gráfico 19 – Rouba Bandeira em Espanhol.....	132
Gráfico 20 – ¿Sabes explicar los juegos en español?.....	133
Gráfico 21 – Caminhar em Espanhol.....	136
Gráfico 22 – Atividade Aeróbica em Espanhol.....	137
Gráfico 23 – Corrida em Espanhol.....	138
Gráfico 24 – Pedalar em Espanhol.....	139

Gráfico 25 – Arborismo em Espanhol.....	140
Gráfico 26 – Atividade Aeróbica Aquática em Espanhol.....	141
Gráfico 27 – ¿Sabes explicar las actividades en Español?.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carta da Transdisciplinaridade.....	40
Quadro 2 – Alterações nos Critérios de Análise do LD pelo PNLD.....	81
Quadro 3 – O que é Ensino Médio Integrado?.....	85
Quadro 4 – Você Desenvolve uma Proposta Integrada em Sala de Aula?.....	86
Quadro 5 – Proposta de Integração em Sala de Aula.....	88
Quadro 6 – Práticas de Leitura.....	89
Quadro 7 – Práticas de Produção de Texto.....	90
Quadro 8 – Prática Oral.....	91
Quadro 9 – Prática Auditiva.....	92
Quadro 10 – Formação Técnica Profissional.....	92
Quadro 11 – O que é o Ensino Médio Integrado?.....	94
Quadro 12 – Desenvolve uma Proposta Integrada em Sala de Aula?.....	95
Quadro 13 – Dificuldades de Integração entre a Disciplina de Espanhol e as Técnicas.....	97
Quadro 14 – Propostas para Integração entre o Espanhol e as Disciplinas Técnicas.....	97
Quadro 15 – Aspectos Relevantes do LD <i>Cercanía Joven</i>	100
Quadro 16 – Temas dos Capítulos do LD <i>Cercanía Joven</i>	102
Quadro 17 – Aspectos Relevantes do LD <i>Enlaces</i>	106
Quadro 18 – Temas dos Capítulos do LD <i>Enlaces</i>	107
Quadro 19 – Temas dos Capítulos do LD <i>Sentidos en Lengua Española</i>	116
Quadro 20 – Temas dos Capítulos do LD <i>Confluencia</i>	119
Quadro 21 – Explicação das Brincadeiras em Espanhol.....	133
Quadro 22 – Objetos Utilizados para as Brincadeiras em Espanhol.....	132
Quadro 23 – Temas para as Atividades.....	142
Quadro 24 – Membros da Equipe.....	143

Quadro 25 – Nome das Atividades.....	144
Quadro 26 – Classificação no Sistema ESAR.....	144
Quadro 27 – Descrição das Atividades.....	145
Quadro 28 – Tempo Necessário de Execução das Atividades.....	146
Quadro 29 – Lugar de Execução das Atividades.....	147
Quadro 30 – Justificativa para Uso das Atividades.....	147
Quadro 31 – Aplicação das Atividades pelo Membros da Equipe.....	148
Quadro 32 – Recursos para o Desenvolvimento das Atividades.....	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL – Aquisição de Segunda Língua

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

ELFE – Ensino de Línguas para Fins Específicos

EM – Ensino Médio

EMAPA – Exposição Municipal Agropecuária de Avaré

EMI – Ensino Médio Integrado

ESP – English Specific Puorpe

FAMPOP – Feira Avareense de Música Popular Brasileira

GU – Gramática Universal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia

IFSP – Instituto Federal de São Paulo

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LM – Língua Materna

LT – Linguística Teórica

MEC – Ministério da Educação

OD – Organização Didática

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional de Livro Didático

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

TCT – Teoria Comunicativa da Terminologia

TGT – Teoria Geral da Terminologia

TPC – Teoria do Pensamento Complexo

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

SUMARIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	22
1 – EMBASAMENTO TEÓRICO	26
1.1 A Teoria do Pensamento Complexo como proposta inter-transdisciplinar	26
1.1.1 Um projeto complexista	29
1.1.2 A necessidade de uma revisão do sistema educativo	33
1.1.3 Um caminhar complexo: a inter-transdisciplinaridade	38
1.2 Os estudos em Linguística Aplicada na perspectiva da Teoria do Pensamento Complexo	43
1.2.1 As teorias de aquisição e métodos de ensino-aprendizagem de línguas: alguns pressupostos	44
1.2.2 Reflexões sobre ensino-aprendizagem de línguas à luz da Teoria do Pensamento Complexo	51
1.3 A terminologia como componente inter-transdisciplinar	57
1.3.2 A Teoria Geral da Terminologia e a Teoria Comunicativa da Terminologia	58
2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA E PERCURSO DA PESQUISA	61
2.1 Abordagem metodológica.....	61
2.2 Contexto de pesquisa.....	62
2.2.1 A organização curricular do Ensino Médio Integrado e a língua espanhola no IFSP	62
2.2.2 O Ensino Médio Integrado no campus Avaré	68
2.2.3 O curso Técnico em Lazer: uma demanda local	69
2.2.4 O currículo do curso Técnico em Lazer no IFSP campus Avaré	71
2.3 Descrição dos participantes da pesquisa	73
2.3.1 Perfil dos alunos	73
2.3.2 Perfil dos docentes de língua espanhola.....	73
2.3.3 Perfil dos docentes da área técnica em Lazer.....	75
2.4 Material didático de espanhol	76
2.4.1 Critérios de análise e seleção do livro didático.....	77
2.5 Etapas da coleta de corpus	81
3 – COLETA E ANÁLISE DO CORPUS	83
3.1 Análise dos dados quanto à prática docente de espanhol	84
3.2 Análise dos dados quanto à prática docente da área técnica em Lazer.....	95
3.3 Uso de terminologias de lazer nos materiais didáticos	97
3.3.1 Livros de espanhol no PNLD de 2015	98
3.3.2 Livros de espanhol no PNLD de 2018	109

3.3.3 Livro didático no IFSP/campus Avaré.....	122
3.4 Análise dos dados quanto ao uso das terminologias pelos alunos.....	123
4 – DESENHO DO PRODUTO.....	149
4.1 Título do Produto	149
4.2 Introdução.....	149
4.3 Contexto de Ensino	150
4.4 Público-Alvo.....	150
4.5 Objetivos do Produto	151
4.5.1 Objetivo geral	151
4.5.2 Objetivos específicos.....	151
4.6 Desenvolvimento do Produto.....	151
4.7 Expectativa de Aprendizagem	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS.....	158
ANEXOS	164

APRESENTAÇÃO

Aprovado, viva!!! Agora posso dar continuidade a um sonho que me fora tirado em 2016.

Início esta apresentação com a sensação de dever cumprido, finalmente consegui materializar a pesquisa e as análises e observações realizadas no decorrer destes 18 meses. Foram incansáveis dias, noites mal dormidas, bruxismo e ansiedade que me tiraram a paz, mas o resultado está aqui.

Sempre fui apaixonado pela educação, desde o processo de alfabetização, aos 6 anos, quando já brincava riscando as paredes de casa, com os gizos que tomava emprestado da escola (eufemismo para roubar) e levava com a finalidade de fazer-me professor e ensinar alunos imaginários, ou até mesmo quando fazia-me professor embaixo dos pés de café com pedaços de gravetos que encontrava, enquanto meus avós maternos trabalhavam na colheita. Lembro-me com saudade da “Cartilha Caminho Suave”, entre outros livros didáticos, sujos de terra, mas que faziam companhia até o momento que minha avó, preocupada com o meu desaparecimento, gritava-me pelos corredores do cafezal, até que encontrava-me ali, debaixo de um deles, brincando de escolinha, repreendendo severamente as figuras imaginárias que ocupavam aquela sala de aula cafezal. Desde pequeno corria em minhas veias o sangue da docência.

Com o passar dos anos fui me destacando na Escola Estadual Professora Maria Pilar Ortega Garcia, a pequena e única escola do município de Nova Canaã Paulista. Concluí o Ensino Fundamental I considerado o melhor aluno da turma e a partir daí os resultados foram aparecendo. O amor pela leitura e pelas letras só fortaleceram a minha vontade de ensinar. Publicações de poemas por anos seguidos nos livrinhos de poesias elaborados pelas professoras Fabiana Calenti e Lucélia Maranholo, as quais me inspiraram ainda mais a buscar uma formação de qualidade e nunca deixar de sonhar. Aquela, inspirou-me ainda à língua inglesa, a qual seria sucumbida pela paixão latina *caliente* trazida pela língua espanhola no final do Ensino Fundamental II.

Finalizei o Ensino Médio (EM) certo de que seria professor e que encontraria no curso de Letras – Português e Espanhol – a realização profissional almejada. Ainda no EM conheci a UNESP de Ilha Solteira e decidi que seria ali que me tornaria PROFESSOR (grafo com letras garrafais visto o amor que tenho pela minha profissão).

Ao final do 3º ano do EM fui agraciado, como melhor aluno da turma, com uma inscrição gratuita ao vestibular da UNESP. O gratuito era a possibilidade de prestar aquele difícil e concorrido processo, que para minha família não passava de falácia de um menino pobre e sonhador, vindo de uma família de analfabetos e semianalfabetos.

Prestei o vestibular com a certeza de que conseguiria, mas infelizmente não era o momento. Resolvi, com o apoio e incentivo da minha mãe, fazer cursinho. O ano de 2006 foi bastante conturbado, visto a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda de casa, ter que pagar o cursinho e estudar. Passei a fazer parte do programa Jovem Aprendiz, recebendo uma pequena ajuda de custo, mas que fez com que enxergasse uma pequena luz no fim do túnel.

Vieram os vestibulares, dois para ser sincero, na UFMS, visto a proximidade com a minha cidade e o campus de realização da prova, e na UNESP, que beneficiou-me com a isenção da inscrição, considerando minha situação socioeconômica. O primeiro resultado foi da UFMS e havia ficado em 36º, para 30 vagas. Isso não me fez desanimar, pois o resultado da faculdade dos meus sonhos ainda estava por vir. Com o rodar da lista, fui convocado para a matrícula da federal. Organizei-me para tal, considerando a possibilidade de não ser aprovado na UNESP.

Dois dias depois, VIVA, havia sido aprovado em 32º lugar entre as 70 vagas existentes na UNESP de Assis. Adeus UFMS, só venha UNESP. Etapa concluída, tinha um desafio ainda maior, manter-me financeiramente em Assis. Entre moradia estudantil, bolsa de apoio e estágio remunerado pela Secretaria da Educação, fui mantendo-me no curso e concretizando meus objetivos. Foram tempos difíceis, mas boas pessoas apareceram em minha vida e me ajudaram imensamente. Em 2010 consegui intercâmbio para a Argentina e depois disso o espanhol tornou-se ainda maior em minha vida.

Graduei-me em Letras em junho de 2011, na Faculdade de Ciência e Letras de Assis. No período de graduação desenvolvi projeto de iniciação científica (2008-2009), estudando “Literatura comparada” visando os Congressos de Iniciação Científica da UNESP, onde apresentei trabalhos nos respectivos anos. Participei do Grupo de Estudos em Literatura Contemporânea (2009-2011), no qual discutíamos assuntos referentes à Literatura Contemporânea, em especial, focando a literatura produzida por novos escritores no Brasil. Após o intercâmbio, abandonei a literatura

como área de pesquisa e parti para o Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Realizei uma primeira pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras, ministrada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2012. Recebi o título de especialista no dia 05 de outubro de 2013 após a conclusão da monografia intitulada “*Transferência e Interferência da Língua Materna na Aprendizagem de Vocabulário do Espanhol como Língua Estrangeira*”, orientada pelo Prof. Dr. Otavio Goes de Andrade.

No ano de 2014, ingressei no programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, na Universidade de São Paulo (USP), o qual não concluí por motivos de saúde, deixando-o em 2016.

Minha segunda pós-graduação *Lato Sensu* se deu em Docência do Ensino Superior, ministrada pela Faculdade XV de Agosto, FAQ, concluída no dia 28 de janeiro de 2017. Em paralelo a segunda pós-graduação, concluí, no dia 16 de fevereiro de 2017, a segunda graduação, obtendo o título de Licenciado em Pedagogia.

Durante a graduação e a pós-graduação, no período de 2011 a 2016, fui professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola em colégios da rede pública e privada de ensino. No mesmo período (2011 a 2016) tive participações e apresentações em congressos e seminários. Nessa fase acadêmica, aprofundei os conhecimentos na área de Ensino e Aprendizagem em Línguas Estrangeiras por meio de disciplinas do programa de pós-graduação do mestrado e como aluno especial.

Em 2015 prestei o concurso para docente do IFSP, o qual acabei em 3º lugar. Em dezembro de 2016 fui convocado para assumir o concurso no campus Avaré, onde dou aulas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Ensino Médio e no curso superior de Letras. No final de 2017, almejando alçar novos degraus, participei do processo seletivo do programa de mestrado profissional em Docência para Educação Básica, no qual fui aprovado e cá estou, concretizando mais uma etapa, interferindo na minha atuação profissional e permitindo um novo olhar para o fazer docente, possibilitado com a mudança trazida pela Teoria do Pensamento Complexo e as ideias de rompimento com o ensino-aprendizagem tradicional, mais uma luta que me proponho, a qual espero concretizar com este trabalho.

INTRODUÇÃO

O presente tema surgiu das inquietações da nossa prática como docente de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Avaré, e desencadeou a necessidade de realizar uma pesquisa a fim de identificar o porquê da não articulação, integração, entre o componente curricular de Língua Estrangeira (LE) da base comum e os componentes curriculares da educação profissional.

A LE tem deixado de atuar de forma efetiva no Ensino Médio Integrado¹ (EMI), uma vez que não se utilizam estratégias que poderiam promover a intertransdisciplinaridade desta com as demais disciplinas do ensino técnico. Para isso, buscamos pensar este processo visando uma metodologia integrada, onde o aluno possa ser capaz de aprender a língua espanhola, seus aspectos linguísticos e socioculturais associados aos conteúdos específicos das disciplinas do ensino técnico profissionalizante na LE.

O cenário da educação técnica tem suscitado discussões e pesquisas em vista de uma articulação eficaz, nas mais diversas áreas do conhecimento, em prol do que apregoa a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação dos Institutos Federais (IF). Tal documento considera a oferta de educação básica e formação técnica profissionalizante de qualidade, atendendo às necessidades dos mais diversos setores da economia local, regional e nacional, promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional.

Neste sentido, quando dispomos sobre o termo articulação e/ou integração, consideramo-los como uma conexão entre as partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação básica, de forma intertransdisciplinar. Tal consideração torna-se ainda mais necessária ao analisarmos os documentos nacionais, especificamente a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que passou a determinar como possibilidade a articulação entre a educação básica e a técnica, conforme artigo 36A, que apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2008). Sendo assim, o preparo para a formação técnica, integrada ao Ensino Médio (EM), tornou-se uma

¹ Mantemos a terminologia padrão usada na literatura, sendo ela Ensino Médio Integrado (EMI) ao nos referirmos ao Ensino Médio Integrado ao Técnico.

possibilidade, em ascensão nos últimos anos, dentro do sistema educacional brasileiro, dando abertura a criação de escolas técnico-profissionalizantes integradas à base comum.

Considerando o atual cenário do EMI no Brasil, ao investigarmos sobre a sua estruturação e funcionamento, além da nossa prática como docente, identificamos uma grande dificuldade na concretização da integração entre base comum e técnica. A nosso ver, essa aparente dificuldade está atrelada ao que Morin (2005, p. 135) considera como falta de articulação entre as disciplinas que “se fecham e não se comunicam com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber sua disciplinaridade”.

A fim de reestruturar o paradigma vigente, Morin (2000; 2002; 2005) considera significativo uma mudança no sistema educacional, de forma a repensar a propagação do conhecimento, hiperespecializado, visto de forma linear, unidimensional. Tal proposta, que segundo ele iniciou seu desenvolvimento no século XX, ainda precisa tornar-se efetiva, e para isso será necessário reestruturar as instituições de ensino, o fazer científico e as cabeças dos indivíduos que ocupam estes espaços, inclusive aqueles que fazem parte do EMI.

Junto a isso, considerando o aspecto técnico-terminológico deste trabalho, tomamos a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), que dispõe, entre outros aspectos, sobre o uso de terminologias das mais diversas áreas do conhecimento, utilizando-a como subsídio para o ensino-aprendizagem de ELE no contexto investigado. Consideramos a TCT como aporte teórico devido ao atendimento dado à necessidade comunicativa, social e cognitiva do falante, favorecendo a articulação da educação básica à educação técnica, complementando-as e dando insumos suficientes para a aprendizagem simultânea da LE e do conteúdo profissionalizante, conduzindo para o uso efetivo da LE na prática profissional.

A intenção desta pesquisa, partindo do cenário estudado e da realidade vivenciada, é que ao final seja respondida a seguinte pergunta: como consolidar efetivamente uma integração entre ELE e o ensino técnico? Tal questionamento nos leva a constatar e refletir sobre:

- O que dizem os documentos norteadores sobre o EMI?
- Qual o papel da ELE no EMI?
- O que pensam professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de ELE?

- Qual a abordagem metodológica de ensino-aprendizagem utilizada no EMI?

Defendemos que o ensino de qualquer LE seja de fundamental importância na formação de todo profissional e isso pode ser efetivado a partir de um material didático que promova uma articulação com a parte técnica, permitindo contemplar as necessidades que o mercado de trabalho exige, bem como ser capaz de contribuir para a formação sociocultural do sujeito, ampliando seu repertório linguístico e habilitando-o a conhecer, a respeitar e a (re)significar-se a partir da cultura do outro.

Para isso, nosso objetivo de pesquisa é consolidar uma integração efetiva entre o ELE com as disciplinas técnicas do curso de lazer por meio da elaboração de um material didático que una o ensino-aprendizagem de língua e o conteúdo técnico. Para isso, buscamos a) analisar os documentos norteadores do EMI do IF; b) aporte teórico na TPC, nas teorias do ensino-aprendizagem de LE e nas teorias terminológicas; e c) identificar o *status quo* do ensino-aprendizagem de ELE no curso de Lazer, por meio da avaliação do material didático utilizado e de questionários a professores e alunos.

Com a finalidade de alcançarmos nosso objetivo, desenvolvemos uma pesquisa de base qualitativa, etnográfica e intervencionista, a fim de observar, descrever e buscar uma integração que consideramos sendo inter-transdisciplinar, uma vez que precisamos consolidar a interdisciplinaridade, uma relação entre as disciplinas, para promover uma transdisciplinaridade, que será um diferencial na formação holística do aluno, ampliando suas perspectivas socioculturais, linguísticas e profissionais.

Sendo assim, após a presente introdução que traça um panorama geral do que pretendemos com este trabalho, situando o leitor no caminho trilhado, aporte teórico, objetivos e metodologia de pesquisa seguirão três capítulos e a conclusão.

O primeiro capítulo fará um percurso teórico, tratando dos pressupostos da TPC, teoria investigativa que dá embasamento para a necessidade de pensarmos um ensino-aprendizagem efetivamente integrado, inter-transdisciplinar, rompendo com o ideal cartesiano de ensino. Traçamos um percurso teórico com vistas a evidenciar o projeto complexista, a necessidade de revisão do sistema educacional e a proposta feita por Morin (2000, 2002, 2005) de inter-transdisciplinaridade. A partir daí, apresentamos as principais teorias e métodos de ensino-aprendizagem de línguas, uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem à luz da TPC e, por

fim, alguns pressupostos da Terminologia, vendo-a como um componente inter-transdisciplinar para a efetivação do EMI.

O segundo capítulo traz a abordagem metodológica e o percurso da pesquisa, no qual discorremos sobre o contexto, considerando o EMI no campus Avaré, a organização curricular das disciplinas da base nacional, com destaque ao papel ocupado pelo ELE, em seguida tratamos do curso técnico em Lazer, de forma a situa-lo e descrever sua organização curricular. Feito isso, fomos em busca de descrever os participantes, alunos, docentes da área de língua espanhola e da área e o material didático utilizado. Finalmente apresentamos a descrição do produto, elaborado a partir do trabalho de pesquisa desenvolvido aqui, visando atender a demanda específica dos cursos técnicos integrados.

No terceiro capítulo, analisamos o questionário aplicado aos docentes de espanhol e da área técnica, visando verificar a compreensão que eles possuem sobre o EMI, bem como dificuldades e sugestões de integração. Em seguida, analisamos os materiais didáticos de espanhol, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 e 2018, na tentativa de identificar conteúdos relevantes para o EMI, relacionados ao curso técnico, ou seja, identificar aspectos relativos à LE e à área de Lazer que pudessem contribuir para a formação do aluno, de forma inter-transdisciplinar. Por fim, os dados coletados com a aplicação de um questionário aos alunos, a fim de identificar se eles, transcorridos dois anos do curso, conseguiam produzir na LE atendendo a uma demanda da formação técnica da área de lazer.

No quarto capítulo, discorremos a respeito do produto elaborado a partir da coleta e análise dos dados: título, uma breve introdução sobre o processo de elaboração, o contexto de ensino para aplicação, bem como o público-alvo, os objetivos na elaboração, o processo de desenvolvimento e as expectativas de aprendizagem que se tem a partir da aplicação em sala de aula.

Por último, apresentamos as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa, as implicações da pesquisa para o desenvolvimento do EMI e suas limitações, bem como sugestões para pesquisas futuras, que poderiam ser levantadas a partir da investigação realizada neste trabalho.

1. EMBASAMENTO TEÓRICO

Ao propormos este trabalho de pesquisa, tínhamos como desafio (re)pensar a estrutura e organização do EMI, modalidade de ensino-aprendizagem específica da nossa prática profissional, e que vem sendo vista a partir de um viés holístico.

Tal concepção está fundamentada nos documentos norteadores de criação, organização e funcionamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante IF, os quais trazem vários indícios de rompimento com o ideal de ensino imposto pela escola tradicional, cartesiana, aproximando-os das ideias defendidas por Morin (2000, 2002, 2005) na TPC.

Pensando nisso, tentamos aqui esclarecer, de maneira bastante específica e extensa, a necessidade de romper com a concepção do conhecimento como algo linear, unidimensional. Para isso, buscamos na TPC discutir o fazer científico, a organização das instituições, o sistema educacional como um todo, a proposta de projeto de ensino-aprendizagem e que, a nosso ver, se adequa a nossa prática docente: a inter-transdisciplinaridade. Dito isso, faremos um percurso histórico-evolutivo dos métodos e abordagens de aquisição e ensino-aprendizagem de LE, situando-os no século marcado pelo rompimento do velho e surgimento do novo, sem que muitas vezes houvesse qualquer relação inter-transdisciplinar entre eles.

Defendemos a ideia de que para propor um ensino-aprendizagem de LE é preciso conceber a língua(gem) em constante evolução, além do indivíduo que a utiliza a partir de todas as suas heterogeneidades de aprendizagem, o espaço ocupado por ele e o meio em que está inserido. Para isso, é impossível não pensar a prática docente sem que haja uma abertura para se conceber as mais variadas teorias, metodologias e abordagens dialogando entre si com vistas ao processo dinâmico em sala de aula.

1.1 A Teoria do Pensamento Complexo como proposta inter-transdisciplinar

Em busca de compreensão sobre a integração e a inter-transdisciplinaridade, adotamos aqui uma teoria filosófica investigativa, a fim de subsidiar algumas reflexões quanto à necessidade de romper com o ideal de ensino-aprendizagem unidimensional e ampliar as discussões a respeito do funcionamento do conhecimento científico e da conduta em pesquisa.

Morin (2005) define a Teoria do Pensamento Complexo (doravante TPC) por meio de uma tomada de consciência trazida a partir do século XX. Segundo ele, o conhecimento se constrói de diversas ordens – físico, biológico, psicológico, sociológico, etc. –, inauditos ao indivíduo, e somos compostos por cada uma delas, agindo e retroagindo para a aquisição do conhecimento. Entretanto, tal entendimento passou a vigorar tardiamente, trazido com os avanços do conhecimento científico, mas principalmente com o processo de globalização.

Ao refletir sobre o fazer científico, Morin (2005) discorre que este “*opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos*” (2005, p.10), ou seja, por meio da separação e união, hierarquização e centralização, princípios estes que governam nossa visão das coisas e do mundo de forma inconsciente, a ciência se apropria do que seria significativo para a ampliação do conhecimento e excluindo o que não seria relevante para o fazer científico. Até o final do século XIX, separa-se à margem os dados não significativos, vistos como irrelevantes para o desenvolvimento científico, até então considerados periféricos.

Esta maneira do fazer científico fez com que o conhecimento fosse operado pelos princípios de disjunção, de redução e de abstração, os quais resultaram de modo mutilador para sua organização, “*incapaz de reconhecer e de apreender a complexidade do real*” (MORIN, 2005, p.10)².

Vivemos sob o império dos princípios de disjunção, redução e abstração cujo conjunto constitui o que chamamos de o “paradigma de simplificação”. Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias “claras e distintas”, isto é, o próprio pensamento disjuntivo. Este paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX (MORIN, 2005, p.11).

A isso soma-se a forma como a ciência foi conduzida, com predomínio crescente de métodos de verificação empíricos e lógicos, somada a Razão que parecia retroceder aos mitos e trevas, conduzindo a erros, ignorâncias e cegueiras, evidenciando a necessidade de uma radical tomada de consciência (MORIN, 2005).

Tais equívocos cometidos pela ciência operaram a partir de um funcionamento linear, unidimensional, modelo cartesiano, que disjunta o conhecimento em partes, separando e reduzindo-o a um pensamento simplificador, hiperespecializado em áreas. Este paradigma simplificador esbarra na dificuldade de

² Grifos do autor.

conceber uma integração, conjunção do uno e do múltiplo, que se unifica de forma abstrata anulando a diversidade ou colocando-a sem conceber a unidade.

Assim, chega-se à inteligência cega. A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chaves são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. (...)

A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, já que não há mais associação entre os elementos disjuntos do saber, não há possibilidade de registrá-los e de refleti-los (MORIN, 2005, p.12).

Ao tornar-se impossível conceber o indivíduo em sua totalidade, situando-o no tempo e no ambiente ocupado, o conhecimento se reduz cada vez mais à ausência de reflexão e discussão, tornando-se feito para ser registrado em memórias informacionais, muitas vezes manipuladas devido às ideologias dominantes.

A tomada de consciência que propõe Morin (2005) para se chegar a TPC, na qual o conhecimento se daria de forma não-linear, multidimensional, eliminando o que se nomeia "paradigma de simplificação", é imprescindível para que se possa conceber a complexidade do real, a realidade antropossocial, em sua micro e macrodimensão, o ser individual e o todo social.

Esta teoria, que corrobora com nossa pesquisa, é imprescindível para romper com a disciplinarização, a segmentação em disciplinas, que existe no ambiente investigado. A forma de conceber o ensino técnico integrado é extremamente segmentada, não havendo nenhuma, ou pouquíssima relação entre as disciplinas, que se fecham e não se comunicam entre si, contribuindo de forma pequena para uma real efetivação do ensino-aprendizagem.

É importante pontuar que, embora os documentos norteadores indiquem a necessidade de se criar um ambiente de ensino-aprendizagem que permita a articulação do conhecimento entre as áreas, os educadores, detentores do conhecimento científico, não colaboram com tal integração.

Visto o ambiente da pesquisa e toda sua complexidade, brevemente colocada, podemos enfim chegar a pergunta: o que é a complexidade e qual sua relação com a pesquisa que propomos aqui? Para Morin,

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de

acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p.13)

O funcionamento de que dispõe a TPC se dá de forma interativa, retroativa, do ir e vir que dispomos para a construção do conhecimento, ir e vir que considera o sujeito indissociável do meio ambiente que ele ocupa, em toda sua heterogeneidade antropossocial, renegada pela organização cartesiana, disciplinarizada e segmentada do conhecimento. Segundo Morin (2005), isso faz-se salutar dentro do ambiente da nossa pesquisa: educar os educadores, propor uma reforma no ensino, a fim de reorganizar o espaço ocupado pelos docente e possibilitar um ensino-aprendizagem eficaz, inter-transdisciplinar, desconstruindo estereótipos de subserviência de uma disciplina a outra.

Corroboramos com Morin (2005) quando ele afirma que o fazer científico necessita de uma reforma, a fim de conceber o conhecimento como algo complexo, apresentado de forma ambígua, incerta, a partir da desordem. Um paradigma da complexidade *“está fundamentado sobre a distinção, a conjunção e a implicação mútua”* (MORIN, 2000, p.66). Para que surja um projeto de ensino complexicista é imprescindível que se aprenda a religar ao invés de separar. *“Simultaneamente é preciso aprender a problematizar”* (MORIN, 2002, p.66), por meio de relações inter-transdisciplinares.

Desta maneira, a inter-transdisciplinaridade, associada a TPC, contribuirá sobremaneira para o ensino-aprendizagem, rompendo com o tradicionalismo acadêmico que impera ainda hoje.

1.1.1 Um projeto complexicista

Com vista a um projeto complexicista, Morin (2005) reforça a necessidade de romper com o ideal cartesiano, linear, unidimensional, no qual o fazer científico extrai o objeto do seu meio complexo colocando-o em situações experimentais não complexas, a fim de observá-lo apenas por uma perspectiva, simplista. Essa forma de observação, prática comum no meio social, cultural e educacional é o que Descartes (1973, p.46) define como necessário para lidar com o complexo *“dividir cada uma das dificuldades (...) em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la”*, concepção esta de fragmentação do conhecimento.

Santos (2008), ao refletir sobre a TPC e a transdisciplinaridade em educação, sintetiza de forma bastante relevante a prática pedagógica que

(...) tendeu a organizar-se nos moldes da disjunção dos pares binários: simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal; em contrapartida, cristalizou-se a subdivisão do conhecimento em áreas, institutos e departamentos, cada qual delimitado pelas fronteiras epistemológicas. Cada instituto ou departamento organiza seus respectivos cursos por meio de listas de diferentes disciplinas. São as grades curriculares que, na prática, funcionam como esquemas mentais ao impedirem o fluxo de relações existentes entre as disciplinas e áreas de conhecimento (SANTOS, 2008, p. 72)

Sendo assim, o cenário descrito por Santos (2008) a partir da TPC, traduz com rigor de detalhes o funcionamento das instituições de ensino de todo o país, inclusive o nosso ambiente de pesquisa, que organiza-se de forma a separar as disciplinas a partir das áreas correlatas, sem que haja nenhuma possibilidade de integração. Embora exista, conforme tratado mais adiante, um eixo de divisão intitulado Projeto Integrador, na prática torna-se desenvolvimento de Trabalho de Conclusão de Curso, sem efetivamente uma proposta de projeto integrado, inter-transdisciplinar.

Na TPC o objeto e o sujeito habitam um espaço e um tempo e são aptos a uma série de *atratores*³ que podem interferir no processo, provocando mudanças em série.

Trata-se, é verdade, de reintegrar o homem entre os seres naturais para distingui-lo neste meio, mas não para reduzi-lo a este meio. Trata-se, por consequência, ao mesmo tempo de desenvolver uma teoria, uma lógica, uma epistemologia da complexidade que possa convir com o conhecimento do homem (MORIN, 2005, p.17).

Para a criação desta nova epistemologia, deste novo fazer científico, acredita-se ser necessário uma série de fatores que retrataria a complexidade do objeto, do sujeito e do ambiente, bem como toda sua organização sistêmica, concebida como “*associação combinatória de elementos diferentes*”⁴ (MORIN, 2005,

³ Grifos nossos. “Em qualquer sistema, os estados que ocorrem repetidamente ou que são aproximados com frequência e de forma cada vez mais próxima constituem um conjunto de *atratores*. Tais *atratores* são meramente estados que ocorrem com grande frequência, enquanto outros estados, embora plenamente possíveis, simplesmente não ocorrem” (SCHER, 2011, p.75).

Embora o termo *atratores* (LORENZ, 1993; STEWART, 2002, *apud* FLEISCHER, 2011, p.75) esteja relacionado diretamente à Teoria do Caos, nos valeremos do conceito para relacionar sua definição com o que ocorre na TPC e as interferências ocasionadas por eles.

⁴ Estes elementos diferentes são aqueles relacionados a fatores sociais, políticos, econômicos, históricos, psicológicos, etc, que compõem o indivíduo.

p.19) que interagem e retroagem-se de diferentes maneiras, mas com um mesmo objetivo: o ensino-aprendizagem.

Para que haja tal associação de que dispõe Morin (2005), é preciso enxergar os elementos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem a partir da noção de sistema aberto. Para ele, em um sistema aberto duas consequências estão atreladas, uma estaria relacionada ao princípio de organização a partir do desequilíbrio, a segunda à relação do sistema com o meio ambiente. Morin afirma que

A realidade está, desde então, tanto no elo quanto na distinção entre o sistema aberto e seu meio ambiente. Este elo é absolutamente crucial seja no plano epistemológico, metodológico, teórico, empírico. Logicamente, o sistema só pode ser compreendido se nele incluímos o meio ambiente, que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho e o integra sendo ao mesmo tempo exterior a ele.

Metodologicamente, torna-se difícil estudar os sistemas abertos como entidades radicalmente isoláveis. Teórica e empiricamente, o conceito de sistema aberto abre a porta a uma teoria da evolução, que só pode porvir das interações entre sistema e ecossistema, e que, em seus saltos organizacionais mais admiráveis, pode ser concebida como a superação do sistema por um metassistema. A partir desse momento, a porta está aberta para a teoria dos sistemas auto-eco-organizadores (...) (2005, p. 22).

Este sistema auto-eco-organizador se destaca do meio ambiente, distinguindo-se dele pela individualidade e autonomia que possui, ao mesmo tempo que se liga a ele aumentando a abertura e a troca que acompanham todo progresso de complexidade, permitindo relações dialógicas entre os elementos que compõem o todo. Enquanto o sistema fechado não apresenta traços de individualidade, nem trocas com o exterior, mantendo relações pobres com o meio ambiente, o sistema auto-eco-organizador, por sua vez, possui uma individualidade própria, com relações muito ricas, portanto dependentes. Ao tornar-se mais autônomo, ele está menos isolado, impedindo que se feche, que seja auto-suficiente (MORIN, 2005).

Visto isso, torna-se evidente de que dispomos hoje de mecanismos suficientes para romper com o pensamento cartesiano, de forma a permitir o surgimento de um novo paradigma científico, resgatando o elo perdido do fazer científico, religando os conhecimentos das áreas, de forma a permitir a problematização a partir do ser humano, fazendo-o enxergar todos os seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais⁵ (MORIN, 2000).

⁵ Grifos nossos.

Esta forma de enxergar o conhecimento a partir da complexidade traz consigo o novo paradigma científico, que viemos aclarando desde o início. Para compreender melhor a TPC, Morin (2005) discorre sobre três princípios fundamentais: a) dialógico; b) recursivo organizacional; e c) hologramático.

O primeiro princípio diz respeito a associação dialógica de dois elementos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. No segundo, temos a ideia de que no espaço e no tempo que ocupamos enquanto indivíduos somos concomitantemente produtos e produtores, concepção esta que surge para romper com a ideia linear de *“causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”* (MORIN, 2005, p. 74).

Já o terceiro princípio traz consigo a ideia de que a complexidade está organizada como um holograma, possui em cada uma de suas partes constituintes a quase totalidade do objeto e/ou sujeito, ou seja, *“não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”* (MORIN, 2005, p.74). Estes três princípios organizados de forma conjunta compõem o que conhecemos por TPC.

Embora haja orientações que visam o rompimento com as ideias cartesianas, ainda há um forte predomínio delas, que na prática educacional funciona como uma estruturação do conhecimento, na qual o professor acredita veemente que *“a soma das partes listadas nas grades curriculares (estruturadas por meio de uma sequência de múltiplas disciplinas compartimentadas) significa o todo do conhecimento”* (SANTOS, 2008, p.73).

Cético na concepção cartesiana como única forma de organização concreta, esta crença vai sendo propagada pelas instituições de ensino e impedindo que se observem relações entre os conhecimentos obtidos.

A realidade do EMI, nosso ambiente de pesquisa, não é diferente. Pensado para ofertar educação qualificada com vistas à atuação profissional, visa promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional, na forma de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Entretanto, o que deveria conceber o conhecimento de forma integrada, inter-transdisciplinar, assume uma concepção cartesiana, segmentando o conhecimento em caixinhas, impedindo que haja diálogo eficiente entre o ensino médio e técnico; que as disciplinas sejam organizadas pelo princípio recursivo, concebendo-as naquele espaço como produto e produtor, concomitantemente; assim como observar que cada uma das disciplinas que

compõem a grade curricular reflete o todo, como um holograma, com vista a alcançar a formação básica e técnica.

O conhecimento ao ser entendido dessa maneira, provoca não só a incapacidade de estabelecer importantes e significativas relações, como também de alcançar a integração e a verticalização que se espera no EMI. O resultado disso, segundo Morin (2000), são alunos com a cabeça bem cheia de conhecimentos vazios de problematização, desarticulados e insuficientes, dada sua atenção ao racional, ao técnico, e por ignorarem a relação contextual entre o todo e as partes.

(...) no processo de [ensino] aprendizagem a compreensão do significado de uma frase evoca, instantaneamente, imagens, sons, vivências, conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas, instâncias e momentos da vida, intuições, sensações, humores, sentimentos de simpatia ou antipatia, sentimentos de cooperação ou de rejeição. As realidades objetiva e subjetiva são complexas e interativas (SANTOS, 2008, p. 74).

Embora tenha-se claro que o processo de ensino-aprendizagem caminha nesse sentido, complexo, em um movimento retroativo e recursivo (MORIN, 1998), na sua maioria dá-se prioridade ao excesso de conteúdo, acreditando na possibilidade da absorção do conhecimento por meio da quantificação e/ou memorização.

A partir daí, feito todo esse percurso, podemos afirmar que para o desenvolvimento de um projeto complexicista eficiente, há a necessidade urgente de uma mudança de concepção da educação, mudança essa defendida por Morin (2000; 2002; 2005) com a TPC e a necessidade de uma reforma com vistas a nova era, denominada por ele como Era Planetária (MORIN, 2000).

1.1.2 A necessidade de uma revisão do sistema educativo

Pontuamos desde o início a necessidade de mudança paradigmática, a fim de romper com modelos consagrados e construir um ensino-aprendizagem que considera os indivíduos participantes do processo como aptos a diversos atratores, que interferem sobremaneira no conhecimento. Para isso, partimos do pressuposto de que o ser humano é a uma só vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico etc.

Morin (2000), ao discorrer sobre um possível projeto de educação para o futuro, considera no processo educativo o indivíduo e toda sua heterogeneidade,

unindo aspectos intrínsecos e extrínsecos à condição humana a partir do espaço ocupado por ele e toda a organização do conhecimento. Junto a isso, soma-se a necessidade de ensinar a condição humana, permitindo ao sujeito elaborar uma identidade social, em um tempo e um espaço, enfrentando suas incertezas, aprendendo a compreender o outro e criando uma ética humana.

Nesse atual cenário, corroboramos com Morin (2002) quanto a necessidade de enxergarmos o conhecimento como um processo contextualizado, no qual o todo compõe as partes, os sujeitos, que interagem visando (re)compor o todo, a sala de aula, ambiente instável e passível de diferentes eventos, ações e retroações, a fim de que possamos ter um olhar diferenciado sobre o indivíduo, bem como sua complexidade e conjunto, valorizando sua identidade social.

Para que isso se dê, Morin (2000) discorre a respeito de sete saberes necessário à educação do futuro, de forma a pontuar a necessidade de uma reforma do sistema educacional. São eles:

- I) Enxergar os erros e a ilusão na concepção de conhecimento dentro da ordem cartesiana, ou seja, repensar a forma de disseminação do conhecimento, revisando erros e repensando a prática educacional vigente;
- II) Ensinar aquilo que é pertinente, ou seja, formar indivíduos capazes de *“apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”* (MORIN, 2000, p.14). É necessário ver o ensino-aprendizagem contextualizado com o meio inserido;
- III) Ensinar a condição humana, reconhecendo a unidade e complexidade humana, a partir da sua heterogeneidade, unindo os conhecimentos dispersos nas *“ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia”* (MORIN, 2000, p.15), de forma a propor um ensino-aprendizagem inter-transdisciplinar, articulando as disciplinas e integrando-as;
- IV) Ensinar a identidade terrena, levando o indivíduo a situar-se no tempo e no espaço, criando sua identidade planetária, da qual faz parte;
- V) Enfrentar as incertezas, buscando soluções para os problemas que aparecem, problematizando o ensino, enfrentando os imprevistos, abandonando concepções deterministas;

- VI) Ensinar a compreensão, a compreender o outro e aceitá-lo dentro das suas diferenças, rompendo com o ideal de fronteiras de cor, raça, classe social, cultura, etc.;
- VII) A ética do gênero humano, estabelecendo *“uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária”* (MORIN, 2005, p.17-18).

Os sete princípios de Morin (2005) nos faz refletir que ainda vivemos em um mundo governado pela supremacia do ideal de ensino cartesiano, linear, onde o conhecimento é fragmentado em disciplinas que não dialogam umas com as outras e portanto não promovem a inter-transdisciplinaridade. Sendo assim, os princípios apresentados nos faz (re)considerar e enfatizar o que é relevante para a formação de uma identidade política, econômica, antropológica, ecológica, etc., ou seja, romper com a prática docente existente, buscando novos caminhos para um ensino-aprendizagem efetivo.

O século XX trouxe consigo uma série de desafios à estrutura de ensino-aprendizagem, proporcionados principalmente pelo fracasso do sistema educativo ao se observar índices de qualidade e desenvolvimento. O novo sujeito que ocupa o espaço escolar tem diante de si muita informação ao alcance das mãos, proporcionada pela era tecnológica. Junto a isso, soma-se a interferência voraz da política e do sistema econômico capitalista que pressionam as instituições a produzir mão de obra para possibilitar o desenvolvimento econômico, bem como avanços em pesquisas e tecnologias, reduzindo o ensino e marginalizando a cultura humanista (MORIN, 2002, p.16)

Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

O ensino tradicional, aquele no qual nos formamos, capacitou-nos a compreender o mundo e a vê-lo sob este paradigma, o qual proporciona a redução do complexo ao simples, separatista por essência, eliminando a desordem ou as contradições e vendo-as como elementos ineficazes no processo de ensino-aprendizagem. Tal paradigma permite e conduz a superespecialização, ou seja, ao formar indivíduos que concebem o conhecimento como algo linear, possibilitado através da ordem, da separação, capacita-se sujeitos especialistas em determinadas áreas, fixas, rígidas, impedindo um conhecimento mais amplo do mundo que o

rodeia. Cada indivíduo torna-se detentor do conhecimento especializado que adquire, sem conceber o mundo ao seu redor.

A lógica a que obedecem projeta sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador. (MORIN, 2000, p.16)

Com vistas a revisar a lógica dominante, propõe-se então uma busca, por meio da inter-transdisciplinaridade, religar e problematizar o conhecimento disciplinar para além da sala de aula, de forma una, conjunta, por meio de uma relação dialógica que seja capaz de conceber noções complementares, contextualizadas no mundo globalizado, a partir das demandas locais e regionais, *“esse conhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial”* (MORIN, 2000, p. 18).

Morin (2002), ao discorrer sobre essa proposta de articulação, integração, considera os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou polidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade) e transdisciplinaridade como sendo polissêmicos e fluídos, uma vez que para ele

A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas se encontram reunidas (...), sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias (...). Ela pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico.

A polidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. As disciplinas são chamadas para colaborar nele (...).

A transdisciplinaridade se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com tal virulência que as coloca em transe⁶. (MORIN, 2002, p.48-49)

Para o autor, considerando as definições apresentadas, *“as ideias de inter e de transdisciplinaridade são as únicas importantes”* (MORIN, 2002, p.49), uma vez que não devemos romper com tudo o que contemplam as disciplina, pelo contrário, há a necessidade de se levar em conta o que faz parte do contexto, suas condições culturais e sociais, de forma a ecologizá-las, olhando para *“que meio elas nascem, colocam seus problemas, esclerosam-se, metamorfoseiam-se”* (MORIN, 2002, p.49) indo além daquilo que elas podem oferecer.

A tendência fragmentada do ensino-aprendizagem marca também o processo organizacional e funcional do EMI, uma vez que identificamos a ausência,

⁶ Grifos nossos.

inclusive nos próprios documentos norteadores, de diretrizes metodológicas, de um currículo de referência que preconize e dê orientações sobre como estabelecer um diálogo entre o todo e as partes, com vistas a proposta de ensino efetivamente integrado⁷, inter-transdisciplinar.

Criou-se uma nova modalidade de ensino, com a intenção de consolidar e fortalecer os “*arranjos produtivos, sociais e culturais locais*”, bem como tornar-se excelência na “oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”, além de “*realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico*”, promovendo “*a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente* (BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008), mas sem que haja uma reforma de consciência dos sujeitos que a colocarão em prática.

Tal dificuldade afeta diretamente a formação do indivíduo, já que a prática de sala de aula e a atuação do professor ainda tem uma concepção cartesiana de ensino, fechado em sua disciplina, na hiperespecialização em sua área, não tendo um olhar direcionado ao todo, ou seja, a todas as disciplinas que compõem a grade curricular e que poderiam, sobremaneira, contribuir para a efetivação do ensino integrado.

Uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (...). (MORIN, 2000, p.37)

Ao delimitar fronteiras disciplinares, fecha-se o conhecimento, tornando-o unidimensional, esquece-se do todo com o qual ele está relacionado, deixa-se de lado o contexto ao qual está inserido, separa-se sujeito-objeto-ambiente. Além disso, caminha-se na contramão dos saberes necessários a educação na era planetária, concebendo o indivíduo sem considerar o espaço e o tempo ocupado por ele. Aqui, no século XXI, “*A abertura se faz necessária*” (MORIN, 2000, p.38) e essa abertura deve partir dos educadores.

⁷ Mais adiante, ao apresentarmos o espaço investigado, discutiremos os documentos norteadores e a dificuldade de se obter um ensino propriamente integrado, visto a complexidade da instituição.

A necessidade de uma Reforma de pensamento é muitíssimo importante para indicar que hoje o problema da educação e da pesquisa encontram-se reduzidos a termos meramente quantitativos: “maior quantidade de créditos”, “mais professores”, “mais informática”. Mascara-se, com isso, a dificuldade-chave que revela o fracasso de todas as reformas sucessivas do ensino: não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reforma-los se as instituições não forem previamente reformadas. Deparamo-nos aqui com o velho problema colocado por Marx na terceira tese sobre Feuerbach sobre quem educaria os educadores. (MORIN, 2002, p.73)

Sendo assim, valemo-nos da TPC, defendida por Morin (2002), visando principalmente a crítica à organização segmentada do conhecimento, no que tange a inter-transdisciplinaridade do ensino-aprendizagem da disciplina de ELE com as disciplinas técnicas e a possibilidade de integração entre elas, ou seja, propor um ensino nesta nova Era de forma transdisciplinar, pensando uma educação para o futuro, entendendo e explicando o processo ocorrido no EMI.

1.1.3 Um caminhar complexo: a inter-trans-disciplinaridade

A fim de evidenciar um caminho que represente aquilo que viemos defendendo desde o início, corroboramos com Morin (2000; 2002; 2005) quanto a necessidade de propor a integração entre as disciplinas, inclusive conforme já preconizam as propostas dos documentos norteadores do EMI.

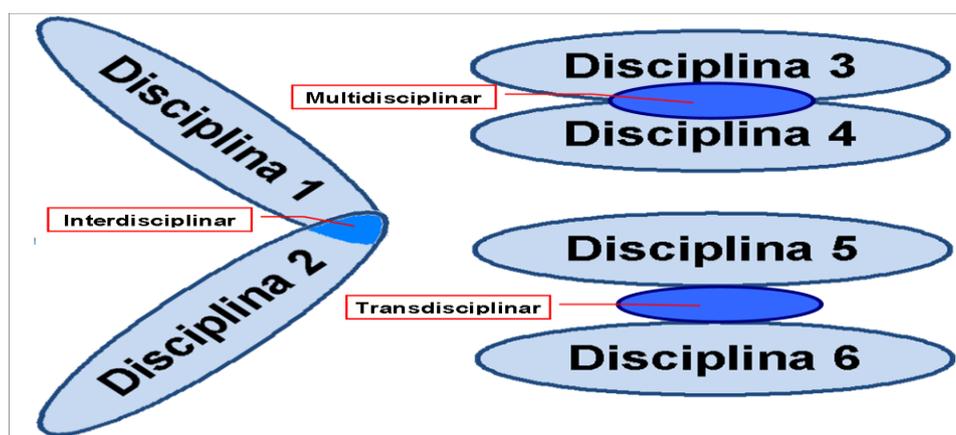
Visto essa necessidade, bem como a pesquisa aqui desenvolvida e o espaço investigado, defendemos que a TPC é um dos caminhos plausíveis em busca de uma inter-transdisciplinaridade, dada a sua aplicabilidade metodológica. Enquanto teoria, rompe paradigmas a fim de se firmar epistemológica, ontológica e metodologicamente e, para isso, evidencia a inter-transdisciplinaridade como caminho.

Para que se conceba o fazer inter-transdisciplinar, é imprescindível romper os limites das disciplinas, estabelecendo um elo de ligação, uma ponte, onde se analisaria tudo o que está de fora, o periférico, aquilo que está às margens das disciplinas existentes.

Dialogando com Morin (2000; 2002; 2005), Nicolescu (1994) conceitua o fazer transdisciplinar como algo que não diz respeito a transferência do método de uma disciplina a outra, o que seria parte interdisciplinaridade, nem à justaposição de conhecimentos concernentes às disciplinas a partir de um objeto em comum, prática

comum da multidisciplinaridade. Para ele, o fazer transdisciplinar é “*uma atitude rigorosa em relação a tudo que se encontra no espaço que não pertence a nenhuma disciplina*” (NICOLESCU, 1994, p.4), ao confrontarmos as disciplinas, surge novos dados, que de forma articulada nos darão uma nova visão da natureza e da realidade. A imagem a seguir reflete os conceitos apresentados pelo autor sobre as diferenças de perspectivas da inter-multi-transdisciplinaridade.

Figura 1 – Conceitos Inter-Multi-Transdisciplinar



Fonte: site da internet⁸

Morin (2002) ao buscar definir os termos que ele considera polissêmicos e fluídos, aponta para as ideias de inter e transdisciplinaridade como únicas importantes para a TPC. Entretanto, a posteriori, afirma que a interdisciplinaridade tende a controlar as disciplinas, fazendo com que cada uma demarque seu território, confirme suas fronteiras, sobreponha-se a outra. Já a transdisciplinaridade se caracteriza por esquemas cognitivos que atravessariam as disciplinas, de forma a romper com tais fronteiras.

Para promover uma nova transdisciplinaridade precisamos de um paradigma que, certamente, permita distinguir, separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-los comunicarem-se entre si, sem operar a redução. O paradigma da simplificação (redução-disjunção) é suficiente e mutilante. Torna-se necessário um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais. (MORIN, 2002, p. 53)

⁸ <http://www.fisica-interessante.com/aula-historia-e-epistemologia-da-ciencia-13-complexidade-transdisciplinaridade-1.html>. Acesso em: 20 jan 2019.

Para que isso aconteça, é imprescindível que exista uma relação dialógica entre a parte e o todo, concebendo-os num espaço antropossocial, biológico e físico, em que as relações se dão em um constante ir-e-vir.

Cunhado inicialmente por Jean Piaget e García (2011) como consequência de tríade intra-inter-trans objetual, o termo transdisciplinaridade se concretizou a partir do “1º Congresso Mundial sobre a Transdisciplinaridade”, ocorrido de 2 a 6 de novembro de 1994 no Convento de Arrábida, Portugal, com o apoio da UNESCO e que teve como participação Basarab Nicolescu e Edgar Morin, entre outros.

Defensores da TPC e vendo na transdisciplinaridade um caminho para concebê-la, tal evento trouxe importantes e significativas discussões a respeito do assunto. Como produto destas discussões, foi elaborada a “Carta da Transdisciplinaridade”, documento que pressupõe caminhos para o fazer transdisciplinar. Transcreveremos, a seguir, a carta com seu preâmbulo e artigos norteadores⁹:

Quadro 1 – Carta da Transdisciplinaridade

<p>CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE (Convento de Arrábida, Portugal, Novembro de 1994.)</p>
<p>PREÂMBULO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Considerando</i> que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas e não-acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber, o que torna impossível uma visão global do ser humano; - <i>Considerando</i> que somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual da nossa espécie; - <i>Considerando</i> que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica apavorante da eficácia pela eficácia; - <i>Considerando</i> que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais cumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas consequências, no plano individual e social, são incalculáveis; - <i>Considerando</i> que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre os que os possuem e os que deles estão desprovidos, gerando assim uma desigualdade crescente no seio dos povos e entre as nações do nosso planeta; - <i>Considerando</i>, ao mesmo tempo, que todos os desafios enunciados têm sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário dos saberes pode conduzir, a longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos homínídeos à espécie humana; - <i>Considerando</i> os aspectos acima, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento da Arrábida, Portugal, 2 a 7 de novembro de 1994) adotam a presente Carta, entendida como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário dessa <u>Carta</u> faz consigo mesmo, livre de qualquer espécie de pressão jurídica ou institucional. <p>Artigo 1: <i>Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo no meio de estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.</i></p> <p>Artigo 2: <i>O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas</i></p>

⁹ Para aclarar o caminho trilhado nesta pesquisa, acreditamos ser imprescindível, para a compreensão do porquê optamos pela transdisciplinaridade, a transcrição da carta que segue.

diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3: A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Artigo 4: A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta a um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e a absolutização da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento.

Artigo 5: A visão transdisciplinar é completamente aberta, pois, ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Artigo 6: Em relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Leva em consideração, simultaneamente, as concepções do tempo e da história. A transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico.

Artigo 7: A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência.

Artigo 8: A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade; mas com o título de habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento, pelo direito internacional, dessa dupla condição – pertencer a uma nação e à Terra – constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

Artigo 9: A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, às religiões e temas afins, num espírito transdisciplinar.

Artigo 10: Inexiste laço cultural privilegiado a partir do qual se possam julgar as outras culturas. O enfoque transdisciplinar é, ele próprio, transcultural.

Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Artigo 12: A elaboração de uma economia transdisciplinar é fundamentada no postulado segundo o qual a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Artigo 13: A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que rejeite o diálogo e a discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, fundamentada no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.

Artigo 14: Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar. O rigor da argumentação que leva em conta todos os dados é o agente protetor contra todos os possíveis desvios. A abertura pressupõe a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito a ideias e verdades diferentes das nossas.

ARTIGO FINAL: A presente Carta da Transdisciplinaridade está sendo adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, não se reclamando a nenhuma outra autoridade a não ser a da sua obra e da sua atividade.

Segundo os procedimentos que serão definidos em acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, a Carta está aberta à assinatura de todo ser humano interessado em medidas progressivas de ordem nacional, internacional e transnacional, para aplicação dos seus artigos nas suas vidas.

*Portugal, Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.
Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicolescu*

Fonte: Cadernos de Educação nº 8, p. 7-9, 23/11/1995, Instituto Piaget, Lisboa.

A carta transcrita acima vai definindo a transdisciplinaridade e como deve proceder aquele que por ela optar. Tudo o que defendemos até o momento vai ao encontro dos princípios colocados nela. Ao propormos o ensino-aprendizagem de espanhol de forma transdisciplinar, conseguiremos situar no tempo e no espaço, através de atividades interativas, o indivíduo/aluno, de forma a considera-lo como ser psico, social, histórico, biológico, etc.

Muitos são os autores que defendem a transdisciplinaridade atrelada à TPC, afirmando que ao isolarmos um objeto para tentar explica-lo não se conseguiria compreender ao certo o funcionamento global e toda a problemática ali envolvida, acarretando, com isso, erros que poderiam desencadear em grandes prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem. Visto isso, corroboramos com Leffa (2006)

A meu ver, a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes. Há um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar. Durante muitos séculos celebrou-se a ideia de pureza; hoje estamos descobrindo que para evoluir precisamos ser híbridos; o que é mas não se mistura acaba definhando (LEFFA, 2006, p.48).

A nossa proposta neste trabalho, vai ao encontro da transdisciplinaridade, concebida como premissa para a TPC. Uma vez que nossa prática de sala de aula já contribui para o desenvolvimento das habilidades sociocultural e linguística da LE, esta pesquisa buscará alcançar o desenvolvimento da habilidade linguística profissionalizante por meio da TCT (CABRÉ, 1999). Para isso, revisaremos os planos das disciplinas da área técnica e de língua espanhola, propondo a LE como algo imprescindível para o contexto global, planetário, de forma que o aluno se (re)signifique a partir da sua cultura para a cultura do outro, veja-se em comunidade, mas também enxergando-se como ser humano habitante da terra, ocupando o micro espaço, local e regional, e o macro espaço, planetário.

Ao propormos o ensino-aprendizagem de forma transdisciplinar, alcançaremos de forma mais eficaz os objetivos e finalidades que estão dispostos no documento de criação dos IF (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), atendendo a demandas local e regional, mas situando o indivíduo no espaço

planetário, ético, multidimensional, fortalecendo a necessidade do ensino de ELE nas escolas técnicas, tornando-o mais acessível ao aluno inserido em contexto profissionalizante e preparando-o para o mercado de trabalho, de forma que esteja apto também a contextualizar, concretizar e globalizar a aprendizagem, (re)valorizando o papel intuitivo, da sensibilidade e do corpo.

A seguir buscaremos aclarar, dentro dos estudos em linguística aplicada (LA), os caminhos trilhados pela teorias de aquisição e métodos de ensino-aprendizagem de LE, que proponha um rompimento com o paradigma tradicional à luz da TPC e assim encontrando uma possível abordagem teórico-metodológica eficiente para efetivarmos a inter-transdisciplinaridade de ELE no contexto do EMI.

1.2 Os estudos em Linguística Aplicada na perspectiva da Teoria do Pensamento Complexo

A proposta da TPC aplica-se a várias áreas do conhecimento, inclusive ao ensino-aprendizagem de LE. O século XX é marcado por uma série de mudanças do paradigma científico imposto pela ciência tradicional. Tais mudanças fez com que, à luz da Linguística Teórica (LT)¹⁰, surgisse a Linguística Aplicada (LA), desenvolvendo estudos teóricos e práticos a fim de satisfazer a necessidade em solucionar problemas de ordem socioculturais e linguísticos, ou seja, investigar problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas.

Essa nova área é definida por Brumfit (1995, p. 27) como “investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central”. Partindo deste entendimento, pode-se dizer, então, que a LA buscará solucionar problemas relativos às línguas, dialogando muitas vezes com conhecimentos gerados por diversas outras disciplinas, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, etc., que vêm fundamentando muitas das investigações no campo do ensino-aprendizagem de LE, de forma heterogênea e híbrida, tornando-se inter-transdisciplinar, ou até mesmo, como sabiamente definiu Moita Lopes (2006), (in)disciplinar, termo designado para relacionar as áreas afins à LA. Perceba que este aceno dado pela LA vai ao encontro do que pressupõe a TPC,

¹⁰ Concebemos a Linguística Teórica como os estudos desenvolvidos no século XX que antecipam a LA, sejam eles de caráter estruturalista e/ou gerativista-funcional.

uma vez que rompe as fronteiras do fazer científico que impera, abrindo portas para o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Durante todo o século XX, a LA foi se desenvolvendo e ampliando suas áreas e domínios. Segundo Rojo (2006), a variedade e amplitude de pesquisas de caráter prático proporcionaram significativas discussões do enfoque teórico-metodológico da LA, além de aprofundá-la como disciplina inter-transdisciplinar. Nesse caminho, Celani (2000) pontua que:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (Celani, 2000, p. 19-20).

Este pensamento, além de muitos outros, foi o responsável para que LA não fosse vista apenas como uma disciplina fechada. Quanto a isto houve um consenso: a necessidade em articular múltiplos saberes para se ter uma visão mais abrangente e mais clara dos problemas investigados, além de compreender o sujeito como ambíguo, múltiplo, construído dentro dos diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998).

Assumindo a TPC como teoria que se relaciona com a LA, apresentamos a seguir um estudo das teorias de aquisição e métodos de ensino-aprendizagem em busca de uma abordagem que possa embasar o ensino de ELE no EMI rompendo com as propostas tradicionais existentes.

1.2.1 As teorias de aquisição e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas: alguns pressupostos

Tendo a LA como uma ciência que identificamos não-linear, assemelhando-se as características da TPC, uma vez da articulação com múltiplos domínios do saber (CELANI, 2000), buscaremos a seguir fazer uma breve descrição das teorias de aquisição e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas¹¹. Temos como

¹¹ Segundo Leffa (1998, p. 211-212), “abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode

intenção apontar os métodos e teorias que vão se sobrepondo um ao outro, em geral, negando os antecessores ou até mesmo ampliando suas concepções de análise, de forma a seguir com a linearidade da ciência tradicional, para atender a demanda específica desta pesquisa.

Visto isso, pretendemos não prolongar estas discussões ou tentar esgotar o assunto, mas destacar alguns aspectos da LA, no que tange às teorias de aquisição e suas relações com os métodos de ensino-aprendizagem de línguas¹², para, a partir daí, relacioná-los com a TPC, evidenciando que tais modelos, estanques, lineares, concebiam inicialmente o ensino-aprendizagem de forma unidimensional, tomando a língua, muitas vezes, como estrutura, descontextualizada da realidade do falante. Com o intuito de direcionar o trabalho, faremos apenas uma reflexão e revisão, sintéticas, dos modelos de ensino, de uma maneira intercalada com as teorias de aquisição.

Ao iniciarmos nosso caminho pelos estudos dos métodos e abordagens de ensino nas teorias de aquisição, partimos daquele que teve sua importância no cenário mundial: o da Gramática e Tradução. Esse método concebia a língua como estrutura/código e foi o pioneiro no ensino de LE, uma prática antiga, a qual se baseava no ensino de listas de vocabulário, de regras gramaticais da língua-alvo e, posterior, tradução de textos literários. Tinha-se, pois, o trabalho exclusivo com o texto escrito e a ideia de que aprender uma LE era uma transposição da Língua Materna (LM) sobre aquela e vice e versa. Esse método, o mais antigo, contribuiu para a comunicação e para as relações econômicas entre países de diferentes línguas que precisavam comunicar-se. (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Já ao contrário do método da Gramática e da Tradução, o Método Direto, que esteve em auge no começo do século XX, trazia como proposta a recusa ao uso em sala de aula da LM, enfatizando o uso da LE, com foco na comunicação. Neste sentido, a proposta imposta era o uso da LE em sua amplitude, na qual a leitura tornou-se uma das habilidades privilegiadas, que junto a fala era a responsável pela aquisição de vocabulário, por meio de textos e de situações que eram propostas aos aprendizes. Diversas estratégias eram utilizadas para ensinar a LE, evitando

estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos (...). A única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo "método", já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (Exemplo: o "método Direto", que na verdade não é um método mas uma abordagem)".

¹² Não abordaremos todas as teorias de aquisição e os modelos de ensino-aprendizagem, apenas trataremos daqueles mais significativos para a compreensão da evolução teórica e do surgimento de uma análise de tais modelos a partir da TPC.

sobretudo a tradução. Não se ensinava gramática, ao contrário, esta era indutiva, o aluno era posto em situações reais de uso e induzia-o a compreender a gramática da língua, suas estruturas, para chegar a produção escrita (LONG; RICHARDS, 2001). Além disso, o Método Direto amplia inclusive o conceito de cultura, já que “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 28). Segundo Leffa (1998, p. 216), “a integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas”.

Os estudos sobre a aprendizagem desenvolvidos no século XX em geral se baseavam nos princípios da psicologia comportamentalista/condutivista, tendo a teoria de Skinner (1957) como base. Ainda neste modelo, a língua era considerada um código; isto é, a base era estruturalista. Skinner (1957) acreditava que toda aprendizagem se obtinha a partir de criação de hábitos ou comportamentos, que, nada mais é do que a oferta de estímulos corretos e resposta a estes. Se o aluno realizasse o que era proposto, o reforço oferecido à resposta dada era positivo; do contrário, aplicava-se um reforço negativo e uma nova chance de agir frente ao estímulo. Assim, do ponto de vista da aquisição de LM e LE, esta teoria considerava a aprendizagem da língua como um produto de repetição, memorização e da criação de hábitos, a partir de estímulos oferecidos num ambiente – *input*.

A partir desta perspectiva, as práticas que o aprendiz realizava assumiam um caráter mecanicista, uma vez que se limitava a uma repetição de estruturas pré-estabelecidas. Esta teoria foi a base para o Método Audiolingual (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994), criado num contexto de guerra mundial, cujo objetivo era habilitar os soldados americanos a falarem fluentemente uma língua estrangeira. Trata-se, portanto, de um método cuja base é a oralidade, o uso efetivo da língua, na qual a LE era utilizada como instrumento e objeto de estudo. Assim, o método ou Abordagem Audiolingual muito se parece à Abordagem Direta (LEFFA, 1988), entretanto sem uso da metalinguagem ou da leitura como suporte pedagógico.

Em contrapartida, surge a teoria mentalista de Chomsky (1959), que destaca o caráter inato da aquisição da LM. Apesar de Chomsky (1959) trabalhar com aquisição, suas teorias fundamentaram e embasaram importantes discussões no cenário da LE. Tal autor, que defende a ideia de que o processo de aquisição é uma atividade altamente criativa, afirma que todo ser humano dispõe de um dispositivo cerebral responsável pela aquisição da língua (Dispositivo de Aquisição da Linguagem - DAL) e de uma Gramática Universal (GU) que são ativados pelo *input*

disponível, ou seja, todo indivíduo imerso em um determinado contexto cultural é capaz de aprender seu idioma através da (con)vivência em sociedade (PAIVA, 2014).

Outro modelo bastante importante no âmbito dos estudos de aquisição e aprendizagem foi o de Krashen (1977) que evidenciou os mecanismos que os aprendizes utilizavam para relacionar sua capacidade linguística com os dados que poderiam atuar sobre ela. A capacidade linguística de que fala este autor foi baseada em cinco hipóteses: (a) da Aquisição *versus* Aprendizagem; (b) da Ordem Natural; (c) do *Input*; (d) do Monitor e (e) do Filtro Afetivo. Dentre elas, nos atentamos com certo destaque à Hipótese do *Input*, com a qual defende que a aquisição de língua pressupõe a exposição e compreensão de mensagens ou insumos na língua algo. Assim, o aprendiz tem a necessidade de receber mensagens compreensíveis, pois traz consigo a compreensão da gramática que é fornecida e processada pelo DAL. A compreensão e processamento do *input* segue uma ordem, derivada da hipótese da Ordem Natural e somente há aprendizagem se há um certo nível de dificuldade (*input* compreensível +1), o que o desloca de uma etapa para a outra. A hipótese do *input* compreensível também justifica o período de silêncio, quebrado quando o mesmo se sinta apto a desenvolver tal habilidade. Este período é conhecido na literatura como *período silencioso*. (YOKOTA, 2005)

As ideias desses modelos de aquisição influenciaram sobremaneira na configuração da Abordagem Comunicativa¹³ e ressaltaram a capacidade criativa do indivíduo no processo de aprendizagem de LE, além de superar as concepções de aprender e ensinar línguas como formação de hábitos (CORACINI, 2003) propostos por teorias de aprendizagem comportamentalistas.

O que se convencionou chamar de Abordagem Comunicativa surgiu a partir da segunda metade do século 20 e foi alavancado pelas recentes pesquisas em LA que surgiram na Europa e nos Estados Unidos na década de 70. Entre elas, destaca-se a publicação do clássico artigo de Hymes (1972), no qual questionou a dicotomia competência-performance¹⁴ proposta por Chomsky (1965) ao apresentar

¹³ É importante mencionar para maiores esclarecimentos sobre o porquê de utilizarmos abordagem e não método, que a Abordagem Comunicativa, na verdade, não é um método em si, mas pressupostos teóricos que orientam o ensino de LE: crenças, pressupostos e concepções acerca de língua, de ensino/aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, do que é ensinar/aprender uma língua estrangeira. (RICHARDS & ROGERS, 1986)

¹⁴ Para Chomsky (1965), a Competência estaria ligada intimamente à sociedade, dessa forma seria um fator social, ou seja, “a priori”, todos nascem aptos a desenvolver a Competência para falar uma língua. Essa Competência à luz das Teorias Chomskyanas não possui relação direta com àquela que conhecemos, isto é, a capacidade eficiente e própria de cada indivíduo para desempenhar uma tarefa ou um trabalho proposto. Por

dimensões de uma competência comunicativa que abrangia aspectos referentes à gramaticalidade, à psicolinguística, à sociolinguística e à pragmática, antes consideradas irrelevantes para os estudos de aquisição e ensino-aprendizagem de LE.

A Abordagem Comunicativa surgiu com o intuito de contrapor-se aquela visão da linguagem como uma estrutura (competência) e a de ensino-aprendizagem de base behaviorista, defendida pelo método audiolingual e mentalista. Segundo Howatt e Widdowson (2004, p. 326), o movimento comunicativo tem como fundamento a noção de que "o ensino de línguas deveria ter em conta a forma como a língua funciona no mundo real e tentar ser mais receptivo às necessidades dos aprendizes em seus esforços para adquiri-la". Dessa forma, a linguagem passaria a assumir um papel social/comunicativo, baseada nos estudos de filósofos da linguagem, como Wittgenstein e Austin, dentre outros, que reforçaram o que se passou a chamar de virada linguística. Essa seria, segundo Borges (2009), o que Kuhn (2011) classifica de revolução científica, não aquela presente nos moldes das Ciências exatas, mas algo que preconizava uma mudança do pensamento no que tange à evolução dos estudos sobre a aquisição de línguas. Isso se deu pelo fato de que as pesquisas passaram a ser fundamentadas por um novo paradigma e/ou uma nova visão sobre a linguagem e sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Com o desenvolver dos estudos da Abordagem Comunicativa, Schumann (1978), sobre outra perspectiva teórica, apontou como condição essencial para a aquisição de Segunda Língua (L2) uma maior integração à comunidade de fala da língua-alvo sem interferências afetivas, pois, para ele, quanto maior é o contato do aprendiz com a cultura do outro, maior será o êxito no processo de aquisição. A esse processo, o autor denominou "aculturação"¹⁵. Mesmo Schumann (1978) não tendo feito referência exatamente à aprendizagem em contexto formal de LE, é possível identificar certas influências no sentido de destacar a importância do

outro lado, a Performance seria a concretização de uma tarefa ou um trabalho dado, ou melhor, o ato ou efeito de executar, o fazer, propriamente, dito.

A crítica que mencionamos diz respeito as três suposições fundamentais dos estudos de Chomsky (1965) de que a) o que interessa são as regras gramaticais que constituem a Competência linguística de um falante; b) a comunidade linguística é, em suma, homogênea e só necessitamos estudar um falante/ouvinte modelo; e c) a concentração na estrutura pode dizer o que necessitamos saber sobre a linguagem.

Para Hymes (1972) a diferença proposta por Chomsky (1965) entre Competência e Performance é bastante variável e inconsistente para poder ser estudada com êxito. Há diversos fatores que interverem na performance (pausas, limitações de memória, etc) e que ocultam a qualidade da nossa competência linguística.

¹⁵ Há dois problemas com esse modelo: o primeiro é que ele falha em reconhecer que fatores (como integração e atitude) não são fixos e estáticos, mas potencialmente variáveis e dinâmicos, de acordo com a experiência social do aprendiz. O segundo é aquele em que ele falha ao reconhecer que os aprendizes não estão apenas sujeitos às condições sociais, mas também tornam-se sujeitos delas, podendo ajudar a construir o contexto social do seu próprio aprendizado.

envolvimento cultural em tal processo, fato esse que amplia a visão de aquisição de língua, deixando de centrá-la apenas no conhecimento puramente linguístico.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas, cabe-nos ainda apresentar o conceito de Ensino de Língua Para Fins Específicos (ELFE), considerando o contexto desta pesquisa. É importante frisar que, ao mesmo tempo que as abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem e aquisição vão sendo firmadas e/ou reestruturadas, os avanços nos estudos da LA proporciona, no pós Segunda Guerra Mundial, uma nova maneira de ver uma LE, propiciada pelo avanço científico e tecnológico deste período (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Originada no idioma Inglês, o ELFE passou a ser difundido na metade da década de 1960, a fim de atender as demandas dos profissionais/aprendizes das mais diversas áreas do conhecimento, mas que necessitavam desenvolver apenas as habilidades específicas para um determinado fim.

Seguindo essa ótica de desenvolvimento, o Inglês para Fins Específicos (ESP)¹⁶ se desenvolveu a partir de três tendências que se aplicam a qualquer LE, fundamentais para efetivação desta abordagem de ensino-aprendizagem, a saber: a) o ensino-aprendizagem de inglês a partir da análise das características linguísticas de determinada área de estudo e trabalho; b) a Revolução Linguística, propiciada pelo avanço da LA e da abordagem comunicativa, que tirava o foco do ensino-aprendizagem pautados em regras gramaticais e visava o uso real e efetivo da LE, ou seja, foco nas necessidades de uso da língua para a área de estudo e trabalho do aprendiz; e c) foco no aprendiz, em suas necessidades e atitudes ao aprender uma LE, levando em consideração as necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987, apud BEDIN, 2017, p. 65).

As características que fundamentam o ELFE foram assumindo um grande protagonismo frente ao ensino-aprendizagem de línguas e adentrou a formação de professores, visto a crescente demanda por uma aprendizagem específica, voltada exclusivamente a atender contextos profissionais, científicos e técnicos (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009). Com o ELE isso não foi diferente.

No mundo atual, este processo de ensino-aprendizagem está condicionado não apenas pela evolução metodológica e linguística, mas também pelas transformações econômicas e sociais que a globalização tem potenciado desde o início do novo século, com a mudança na oferta e na demanda destas aprendizagens, que

¹⁶ Original do inglês “English for Specific Purposes”.

representou um forte impulso para o estudo das línguas de especialidade, e em consequência um aumento do volume de cursos destinados a elas¹⁷. (GOMÉZ DE ENTERRÍA, 2009, p.11)

Neste sentido, é nítido situar, principalmente no campo da LA, o papel do ELFE e sua importância para o ensino-aprendizagem de línguas em determinados contextos, principalmente aqueles relacionados ao desenvolvimento científico, tecnológico e profissional.

Considerando este pequeno recorte sobre as diferentes visões do processo de aquisição e ensino-aprendizagem, podemos perceber que cada um deles apresenta aspectos coerentes e válidos para o momento em que foram estudados, porém de forma restrita, o que permitiu algumas críticas no meio do caminho, dando abertura ao surgimento de novos, às vezes reformulados, estudos e/ou metodologias. Vale ressaltar que os estudos de aquisição e aprendizagem de línguas se inserem num contexto maior de discussão e rompimento de paradigmas científicos, os quais também influenciaram os pesquisadores a um novo despertar para o fazer científico.

Este novo despertar, ao abrir possibilidades para o surgimento das novas teorias, ia evidenciando a patologia do conhecimento moderno, por meio da hipersimplificação do pensamento, cegando a complexidade do real (MORIN, 2005). Cada teoria e modelo de ensino-aprendizagem e aquisição, embora tenha sido pensada em diferentes contextos histórico-sociais e a fim de atender demandas específicas, ignorava, muitas vezes, a concepção de língua como um sistema aberto, sujeito a todo e qualquer tipo de interferência interna – próprias estruturas linguísticas – e externa – como fatores psicossociais – no processo.

Neste cenário, Morin, Ciurana e Motta (2003a, p.24) afirmam que *“Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema”*. Sendo assim, corroboramos com ele ao acreditar que as teorias acabam por se constituir fragmentadas ao tentar explicar o processo de aquisição e ensino-aprendizagem de uma língua, embora muitas se complementem. Portanto, é neste cenário que surgem as discussões sobre a

¹⁷ Tradução nossa. “En el momento actual, este proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado no solo por la evolución metodológica y lingüística de la enseñanza de lenguas en general, sino también por las transformaciones económicas y sociales que la globalización ha potenciado desde el comienzo del nuevo siglo, con un cambio en la oferta y la demanda de estos aprendizajes, que ha representado un fuerte impulso para el estudio de los lenguajes de especialidad, y en consecuencia un aumento del volumen de cursos destinados a ellos”.(GOMÉZ DE ENTERRÍA, 2009, p.11)

necessidade de se (re)pensar as inúmeras faces que constituem o processo de aquisição e de ensino-aprendizagem de LE, dando abertura à TPC, e entendendo-a como um sistema aberto, com duas consequências capitais: a) vendo o processo de ensino-aprendizagem e aquisição como parte de um desequilíbrio, de um dinamismo estabilizado; e b) concebendo que um sistema, para ser inteligível, é imprescindível não só os elementos que o compõem, mas também sua relação com o meio ambiente, indispensável a ele (MORIN, 2005).

1.2.2 Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas à luz da Teoria do Pensamento Complexo

Muitas foram as teorias de aquisição e abordagens de ensino-aprendizagem, além dos mencionados anteriormente, que agitaram o cenário do ensino de LE ou L2 no transcorrer do século XX, desenvolvendo importantes e significativos estudos. De acordo com Howatt e Widdowson (2004), mesmo com o amplo desenvolvimento dos estudos inseridos no movimento comunicativo e da virada linguística possibilitada por ele "as questões levantadas quando ele se iniciou permanecem amplamente não resolvidas, a mais séria é a ausência de uma teoria de ensino/aprendizagem coerente" (HOWATT; WIDDOWSON, 2004, p. 349).

Sendo assim, podemos perceber que, embora haja muitas aproximações de teorias de aquisição com a teoria de aprendizagem proveniente da psicologia genética e da sociocultural, como as propostas por Piaget e Vygotsky e os estudos posteriores a partir delas, pouco foram os avanços na tentativa de consolidar uma concepção sobre a natureza do ensino-aprendizagem dentro do movimento comunicativo.

Partindo desse pressuposto, defendemos que a razão pela qual uma teoria acabou por superar, complementar ou opor-se à outra, está atrelada ao fato que elas "se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados" (MORIN, 2005, p.52), o que impede uma relação intertransdisciplinar eficiente. Para Leffa (2006), isso impossibilita o amplo desenvolvimento das pesquisas e o fracasso na resolução de diversos problemas práticos. Ainda que exista uma tentativa de diálogo, no geral, mantém-se o conceito de cada uma delas, delineando seus territórios, o que impede a comunicação necessária, considerando a complexidade existente no ser humano e em suas

questões ideológicas, ou seja, visto a dificuldade na aquisição e no ensino-aprendizagem de LE.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), muitas disciplinas antecederam a TPC e todas elas, a sua maneira, contribuíram para o que conhecemos hoje¹⁸. No âmbito da LA, os estudos da TPC, explorados por Morin (2000; 2002; 2003, 2005) na educação, foram ampliados por Larsen-Freeman (1997), quando, pela primeira vez, a autora fez uma analogia entre a ciência da Complexidade e Aquisição de Segunda Língua (ASL). Tal autora corrobora com Morin (*et. al.*) ao afirmar a necessidade de rompimento do pensamento cartesiano, haja vista o conceito de que a ciência, se referindo à aquisição e ao ensino-aprendizagem, deva ir além do conhecimento sistêmico, uma vez que tanto seu sujeito, objeto, quanto ambiente, ou seja, a sociedade na qual está inserida ou a sala de aula, apresentam mecanismos que podem interferir direta e/ou indiretamente na fluência do aprendiz.

A autora prefere usar a expressão “ciência do caos/complexidade”, enquanto outros autores, como Paiva (2011a, 2011b), optam por definir os sistemas como adaptativos complexos ou teoria dos sistemas dinâmicos complexos. Apesar da divergência quanto à terminologia, em todos eles o foco é apresentar uma visão complexa dos fenômenos estudados dentro de um conjunto de teorias, cujo intuito é "o foco no desenvolvimento de um sistema complexo ao longo do tempo" (BOT, 2008, p. 167, *apud* PAIVA, 2014, p.141).

Para Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2002), ao estudar um sistema, para justificar questões de aquisição e ensino-aprendizagem, afirmam que não se pode fragmentá-lo de formas isoladas para que se estude cada um deles sem que seja considerado seu contexto, além das relações possíveis com outros elementos. Para eles, a soma dos segmentos não representa a realidade do sistema, já que este é dinâmico e evolui com o tempo à medida que interagem uns com os outros e, dessa maneira, introduzem modificações no próprio sistema. É esta tendência que evidencia a complexidade da aquisição e do ensino-aprendizagem de LE. Essa interação sistêmica permite uma influência de diversos fatores extralinguísticos, sejam eles políticos, históricos, culturais, ideológicos, técnico-profissional, entre outros. Neste sentido, Paiva (2014) defende que a linguagem passa a ser vista como um sistema em sua natureza dinâmico, não-linear e adaptativo, constituído por uma

¹⁸ Podemos citar aqui a Biologia e a teoria geral dos sistemas de von Bertalanffy (1975); a Matemática e as dinâmicas não-lineares de Poincaré; a Meteorologia de Lorenz (1963) e o efeito borboleta, entre outras.

interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade.

Larsen-Freeman (1997), baseada nos estudos de Morin (2003; 2007), tratou da complexidade com relação à aquisição de línguas estrangeiras ao ressaltar que:

(...) pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças e que há uma ordem subjacente a tudo que nos rodeia. A teoria tenta explicar que resultados complexos e inesperados podem ocorrer, e ocorrerão, em sistemas que são sensíveis às suas condições iniciais. Essa forma de pensamento não-linear contraria a lógica cartesiana, ignora as hipóteses deterministas e abandona o conceito de ciência no sentido de que o conhecimento deve ser sistemático, objetivo e generalizável. O conceito de contexto passa a ser crucial para que possamos entender a natureza diversificada dos fenômenos. De acordo com a nova forma de olhar os fenômenos, os sistemas são complexos, não lineares, dinâmicos, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, sujeitos a atratores e adaptativos, pois se caracterizam pela capacidade de auto-organização. (LARSEN-FREEMAN, 1997 *apud* LEFFA, 2006, p.8)

Partindo do pressuposto de auto-organização – já que há uma ordem subjacente afetada pela imprevisibilidade – desta tendência não cartesiana, é imprescindível negar que qualquer mudança, mínima que seja no decorrer do processo de ensino-aprendizagem possa trazer consequências desconhecidas, como um efeito borboleta¹⁹, já que tudo está conectado numa relação de causa e consequência.

Segundo Edgar Morin (2003b), já que a complexidade é interativa, e isso permite o rompimento com a linearidade do pensamento cartesiano, não seria coerente pensar na aquisição e no ensino-aprendizagem de LE sem considerar todo e qualquer fator que interfira e/ou contribua para a aprendizagem, sejam as relações sociais, entre indivíduos que ocupam o mesmo espaço; históricas, pensando na constituição de uma identidade; linguísticas, nas suas variações, etc., e que alterariam todo e qualquer cenário. Junto a isso, some-se o que Sperber e Wilson (*apud* BRUNO, 2004, p.98-99) pontua a respeito da capacidade cognitiva do indivíduo:

O entorno cognitivo de cada indivíduo é diferente, seja porque seu mundo físico é diferente, porque suas capacidades perceptivas ou inferências são distintas, porque cada grupo fala línguas diferentes

¹⁹ [...] estímulos pequenos podem levar a consequências dramáticas. Isso é frequentemente caracterizado como o chamado efeito borboleta – uma borboleta bate as asas na floresta amazônica e põe em movimento acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez que a borboleta bate as asas, entretanto, não acontece nenhuma consequência meteorológica. (PAIVA, 2005, p.30).

com as que constrói representações diferentes, ou porque as memórias e as experiências e a interpretação delas diferem.²⁰

Esse entorno cognitivo, a nosso ver, é o fundamento teórico que norteia os estudos de Paiva (2005), já que para ela, as relações que ocorrem entre os indivíduos e o meio ao qual estão inseridos (*atratores*) contribuirão ou não para a aquisição e a aprendizagem.

Bruno (2004), a partir deste conceito de entorno cognitivo, menciona as relações construídas entre diferentes fatores e que contribuem ou interferem na efetivação da aprendizagem em contexto formal de ensino:

Em sala de aula, a linguagem estabelece e constrói as relações entre os interlocutores que compõe este contexto: professor/a, alunos/as (falantes e ouvintes), a sala (espaço) e o tempo (da enunciação). Temos então, em sala de aula, tudo o que se precisa para constituir uma cena enunciativa de fato: sujeitos, espaço e tempo. A dimensão da cena enunciativa de sala de aula, assim como a de qualquer outro tipo de contexto, não é o que se acrescenta às estruturas linguísticas que acontecerão ali, mas sim é o que condiciona a organização da linguagem que se vai manipular ali.

(...) Todo o *input* que é manipulado naquele espaço: as lições que fazem parte do programa formativo estabelecido pela escola, as explicações do professor, o material utilizado, as gravações, as falas dos alunos em seus diversos níveis de interlíngua, etc. Enfim, todo o tipo de *input* que, naquele espaço, os alunos necessitem para que possam desenvolver e aperfeiçoar o seu conhecimento na língua alvo. Por isso, é importante que o professor atue como um investigador dentro desse contexto e esteja sempre atento aos diversos acontecimentos linguísticos e extralinguísticos que fizerem parte de suas aulas. (BRUNO, 2004, p. 110-111)

Bruno (2004) trabalha com as relações existentes entre os aprendizes em cenário formal de ensino-aprendizagem, a sala de aula, mas podemos também pensar nelas transferindo-as para a aquisição de LE, em que a cena enunciativa é composta naturalmente na própria sociedade e em suas relações sociais.

Como base nisso, pretendemos aqui, considerando a sala de aula de ELE, a proposta do EMI como um ambiente complexo e a nossa prática como docente de espanhol, fortalecermos o ensino-aprendizagem da LE, ofertando insumos necessários para a formação linguística e sociocultural, visando a comunicação, mas também profissionalizante, dando subsídio para atender a esta demanda específica da nossa prática como docente do EMI do curso de Lazer. Para isso, possibilitaremos por meio da terminologia específica da área investigada, fornecer *input* necessário para que o aluno consiga utilizar a LE com diferentes objetivos.

²⁰ Tradução Bruno (2004).

Segundo Beckner *et. al.* (2009, p.1-2),

A linguagem como Sistema Adaptativo Complexo envolve os principais recursos: o sistema consiste em vários agentes (os falantes da comunidade de fala) interagindo uns com os outros. O sistema é adaptativo, ou seja, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações e as interações se alimentam de forma conjunta interferindo no comportamento futuro. O comportamento de um falante é a consequência de fatores concorrentes que variam de acordo com as motivações sociais. As estruturas da linguagem emergem de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos²¹.

Essa compreensão que se tem da língua como sistema adaptativo complexo, interativo, corrobora com nossa pesquisa, pois através da interação entre sujeito, objeto (a LE) e o ambiente, proporemos um ensino-aprendizagem inter-transdisciplinar entre base comum e ensino técnico, considerando a interação entre os múltiplos agentes, suas interações, motivações sociais e, claro, os mecanismos linguísticos da LE.

Considerar a TPC em todos os contextos de ensino-aprendizagem ou aquisição de LE é de grande valia, já que ela acaba por englobar metodologias e até mesmo resultados das diferentes áreas do conhecimento, transformando-os em um novo paradigma para se (re)pensar os fenômenos já estudados e consagrados.

A complexidade, que pressupõe que a parte contém o todo e o todo está contido nas partes – a partir do conceito de fractais²² –, nos leva a concluir que muitas teorias de aquisição e abordagens de ensino-aprendizagem consolidados, os quais mencionamos anteriormente, já apontavam um teor complexo de diferentes fenômenos, uma vez que não compreendiam e não satisfaziam completamente os problemas que emergiam em cada contexto enunciativo ou nas relações de ensino.

²¹ Tradução nossa. “Language as a CAS involves the following key features: The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another. The system is adaptive; that is, speakers’ behavior is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behavior. A speaker’s behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual constraints to social motivations. The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive mechanisms”.

²² Paiva (2005) propõe um modelo que ficou conhecido como modelo fractal, um sistema dinâmico complexo, composto de subsistemas igualmente complexos e dinâmicos. Para ela, um sistema se subdivide em diversos subsistemas que nomeia: **Bio-cognitivo** (língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade, estilos cognitivos e sensoriais, e algumas estratégias de aprendizagem; **Input** (formal, não-verbal, comunicativo, artificial, autêntico, esporádico, contínuo, oral, escrito, variado; **Interação** (real, simulada, virtual, negociada, em grupo, em par, centrada no professor, com outros aprendizes, com nativos ou com falantes mais competentes); **Contexto sócio-histórico** (a sala de aula, o ambiente natural, o estímulo, o feedback, a cultura, o grupo, os falantes, a oportunidade, o tempo e o espaço); **Automatismo** (sons, entonação, estruturas, léxico, chunks, colocação, gêneros, padrões textuais, padrões discursivos e normas interacionais); **Afiliação** (identidade, preconceito, deslumbramento, integração, preconceito, estereótipos, proximidade, contexto político, inconsciente, status e sentimento de pertencimento); e o **Afetivo** (crenças, medo, ansiedade, atitude, autoestima, história de aprendizagem, autonomia e tipos de motivação tais como integrativa, instrumental, política e afetiva).

Podemos notar essa condição a partir do constante desenvolvimento dos estudos metodológicos, na tentativa de solucionar os problemas na aquisição e no ensino-aprendizagem de LE de cada aprendiz.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), há uma interação dinâmica entre os sistemas complexos não-lineares, que se apresentam em desequilíbrio, se auto-organizam independente de fatores externos, em diversificadas escalas de tempo e de grandeza, mas nunca deixam de ser sensíveis às condições iniciais, ou seja, atuam de maneira circular, num ir e vir incessantes.

Paiva (2011a, p.344) afirma ainda que a

[aquisição] admite competências inatas e também a criação de hábitos automáticos; reconhece a importância da afiliação à cultura da outra língua e a construção de identidades, assim como o papel fundamental do *input*, da interação e do *output*, das conexões neurais e das mediações sociais.

Apesar de Paiva (2011a) tratar da aquisição como sinônimo de ensino-aprendizagem, viemos aclarando, desde o princípio, a importância destes estudos para a compreensão do ensino-aprendizagem e vice-versa.

A nossa intenção com esta pesquisa não é encontrar um princípio teórico-metodológico único, mas enxergar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE a partir da TPC, ou seja, considerar nesse processo o sujeito e o objeto, dar ênfase ao indivíduo e também a sociedade que o compõe, na estrutura da língua e também na sua função, considerando teorias e metodologias opostas como a estruturalista e a comunicativa, além de abrir-se ao novo. Ao observarmos tudo isso, daremos conta da complexidade latente do processo do qual fazemos parte, propondo-nos a (des)construí-lo cotidianamente a fim de alcançar nosso objetivo de proporcionarmos uma efetiva integração da disciplina de ELE ao conteúdo técnico, visando à formação linguística e profissional do aluno.

1.3 A terminologia como componente inter-transdisciplinar

Antes de especificar e conceituar a Terminologia como disciplina inter-transdisciplinar e aclarar o que pretendemos com sua utilização, é imprescindível alguns apontamentos sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) e suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem. Como já mencionado, neste contexto de ensino espera-se um olhar para a LE como fundamental na formação do aluno, articulando contexto social, linguístico e a formação para o trabalho. Visto isso, faz-

se necessário o ensino, mais especificamente o Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), com um olhar para o Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE).

A sociedade moderna, globalizada e informatizada, bem como o mercado de trabalho atual, exige cada vez mais sujeitos aptos a lidar em diferentes discursos, especificidades e particularidades de cada grupo humano, próprias do ambiente em que estão inseridos e das necessidades científico-tecnológicas proporcionadas pela abertura de mercados internacionais e/ou pactos político-econômicos. Uma destas especificidades é a linguagem especializada, ou seja, unidades léxicas terminológicas de áreas afins. Para isso, tomaremos o ELE a partir do ELFE.

Para que se possa atuar nessa sociedade globalizada, onde as distâncias são estreitadas pelas tecnologias, é fundamental estar preparado para lidar com todo e qualquer problema de ordem pragmática, principalmente aqueles que envolvem a comunicação. Neste caminho, a prática docente do EMI deve contribuir para a capacitação do indivíduo que possa não só comunicar-se de forma eficaz em uma LE, mas também atuar no mercado de trabalho globalizado.

A fim de atender tal necessidade, afirmamos aqui que a Terminologia será fundamental neste aspecto, já que a partir do momento que o aluno passar a receber insumo específico para sua atuação profissional, estabelecendo a comunicação necessária também para o desempenho da habilidade linguístico-profissional. Defendemos a importância em integrar a disciplina de ELE às disciplinas do ensino técnico de forma inter-transdisciplinar por meio da inclusão de vocabulário terminológico.

Para bem atuarmos, discorreremos brevemente sobre duas das Teorias da Terminologia, de forma a especificar o processo de surgimento e a proposta que defendemos neste trabalho.

1.3.1 A Teoria Geral da Terminologia e a Teoria Comunicativa da Terminologia

Conceituada como disciplina no começo do século XX, a Terminologia teve sua base científica definida em 1931 por Eugene Wüster. Partindo da necessidade de um discurso específico atrelado ao desenvolvimento de áreas do saber especializado, possibilitado com o desenvolvimento científico-tecnológico, Wüster (1998) definiu a Teoria Geral da Terminologia (TGT) como detentora de características particulares que a diferiam da língua geral. Embora de natureza normativa e prescritiva, *“considerada como um nódulo cognitivo de uma área*

científica ou técnica, importando apenas sua dimensão conceitual” (KRIEGER, 2013, p.24), a TGT desenvolveu importantes pesquisas, fazendo significativas contribuições para o avanço da disciplina científica.

Para Wüster (1998), a Terminologia era vista como uma ciência interdisciplinar, já que estava em confluência com diferentes áreas do saber. A essa constatação, acrescentamos a Linguística Teórica, que por seu caráter estruturalista, não concebia a natureza distintiva dos termos.

[...] Quando Wüster desenvolveu sua Teoria Geral da Terminologia, a linguística estava dominada pelo estruturalismo. O paradigma não permitia levar em conta a natureza distintiva dos termos, distinção que depende de aspectos pragmáticos e semânticos e não de aspectos gramaticais. A linguística gerativa e transformacional, que dominou a partir do fim do primeiro decênio do século XX até os anos de 1970, não autorizava levar em conta o caráter específico das unidades terminológicas ou as diferenças existentes entre os termos e as outras unidades lexicais de uma língua. (CABRÉ, 1993, p.88)

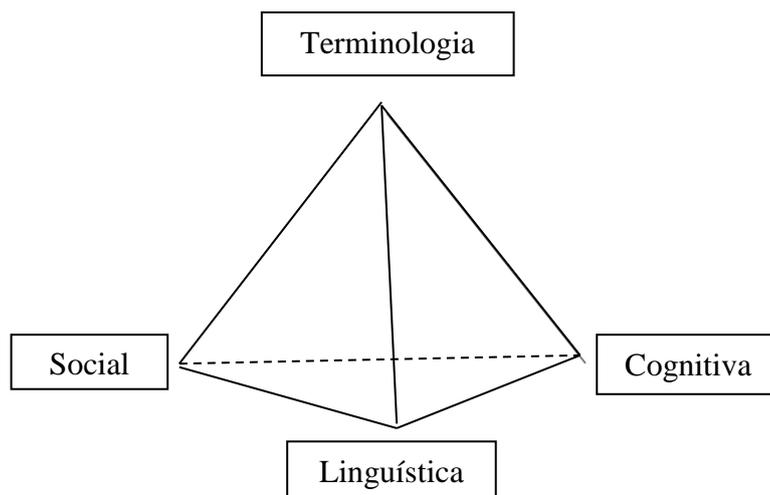
Este avanço nos estudos linguísticos, os quais aclaramos também quando nos propusemos a fazer uma síntese das teorias de aquisição e abordagens de ensino-aprendizagem, contribuiu para que a TGT fosse questionada, de forma que considerar os termos como algo estanque à língua geral, livres de ambiguidades e polissemia, tornou-se ultrapassado visto os estudos e avanços teóricos proporcionados pela LA.

Fortalecida a partir de 1970, a LA fez com que surgisse um novo olhar sobre o processo descritivo e analítico da Terminologia, tomando-a como disciplina e possibilitando que os termos pudessem ser observados como unidades linguísticas, embora específicas, parte da língua natural, sujeitas a ambiguidades, sinonímias, atratores que as categorizavam dentro de um contexto particular, de um espaço próprio e de uma necessidade específica. Perceba que o novo fazer científico, a mudança de paradigma da ciência cartesiana, fez com que a terminologia como disciplina da LA se fortalecesse e se desenvolvesse de forma inter-transdisciplinar.

A menção wüsteriana sobre a diversidade das áreas de saber relaciona-se à adequada compreensão de que não há comunicação profissional, ou especializada, como costuma denominar a Terminologia, sem termos próprios. Isso equivale a dizer que a terminologia, como conjunto de termos é transdisciplinar, e que também todo conhecimento especializado requer termos e respectivos conceitos próprios para estabelecer e transmitir seus conhecimentos. (KRIEGER, 2013, p.24)

É interessante observar que, ao assumir uma característica transdisciplinar, o termo deixa de ser visto como algo restritivo, particular, e passa ao complexo, poliédrico, já que a *“poliedricidade do termo oferece uma tríplice perspectiva de estudo – social, linguística e cognitiva – estas três perspectivas são complementares”* (CABRÉ, 1999, p.38), conforme figura a seguir.

Figura 2 – Tríplice relação da TCT



Fonte: elaboração do autor.

Observe que os elementos que passam a convergir diretamente na análise da terminologia – social, linguístico e cognitivo – exige uma mudança de paradigma analítico dos termos, passando a concepção de que tal uso está atrelado a necessidade discursiva, as estruturas linguísticas e a formação especializada (KRIEGER, 2013). Tal modelo de análise ficou conhecido como Teoria Comunicativa da Terminologia, cunhado por Maria Teresa Cabré (1999).

Ao contrário da TGT, a TCT não rompe completamente com as diferenças entre o termo e a unidade lexical da língua geral. Os termos são unidades linguísticas que abordam conceitos técnicos e científicos, sem deixar de vê-los como signos da língua natural, com características próprias e específicas (BARROS, 2004).

(...) a TCT considera o signo terminológico como uma unidade linguística composta de forma e conteúdo indissociáveis. Para ela, fora do contexto as unidades léxicas não são nem palavras, nem termos, mas apenas unidades léxicas. Não existe termo per se: a unidade lexical torna-se termo (assume o valor de termo) de acordo com o uso em um contexto expressivo e comunicacional específico (CABRÉ, 1999a, apud BARROS, 2004, p. 57).

Ao definir o conceito de termo, é impossível dissociá-lo do contexto do qual faz parte e da intenção comunicativa ao utilizá-lo, pois “não pertencem a um domínio, mas são usados em um domínio com valor singularmente específico” (CABRÉ, 1999, p. 124, *apud* BARROS, 2004, p.58). Nas palavras da própria autora, a TCT é:

(...) uma macroteoria lingüística constituída por três teorias: uma teoria da gramática que inclua a variação dialetal e funcional; uma teoria da aquisição que explique em uma só proposta como se adquire o conhecimento e dê conta das correlações, identidades e diferenças entre as características e o processo de aquisição do conhecimento geral e o especializado em toda sua diversidade funcional; e uma terceira teoria da atuação que recubra em um só modelo o uso geral e o especializado em toda sua variada amplitude (temática, perspectiva, nível de especialização, propósito comunicativo, propósito funcional, tipo de texto, tipo de discurso etc.) (CABRÉ, 1999, p. 120, *apud* BARROS, 2004, p.58).

Ao definir tais parâmetros de análise, a TCT foi se solidificando como teoria e compondo o cenário das pesquisas no ELFE, assumindo uma posição significativa na análise e descrição dos usos das línguas em contextos especializados, definindo objetivos e métodos de aprendizagem, atuando como recurso didático, definindo para isso emissor, receptor, conhecimento da área específica e o canal pelo qual se transmite a comunicação (GOMÉZ DE ENTERRÍA, 2009).

Ao tomarmos tal ciência para análise deste trabalho, consideramo-la como uma ciência inter-transdisciplinar, que busca analisar seu objeto de estudo para além dos limites demarcados, de forma a considerá-la também pela perspectiva social e a necessidade discursiva, ou seja, essa disciplina rompe também com o padrão cartesiano de ensino-aprendizagem, corroborando com os princípios da TPC.

Na nossa prática como docente no EMI, cremos que o uso da terminologia específica da área é imprescindível para a formação profissionalizante do aluno, de forma a contribuir com a sua atuação no mercado de trabalho. Como já pontuamos e evidenciaremos mais a seguir, a partir da análise dos questionários aplicados a um grupo de docentes de espanhol de uma instituição pública federal no interior do estado de São Paulo, o conteúdo lingüístico técnico necessário à formação profissionalizante não é contemplado no processo de ensino-aprendizagem.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA E PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo pretende apresentar a abordagem metodológica adotada no trabalho, bem como evidenciar seu percurso formativo. Para isso, inicialmente trataremos da tipologia de pesquisa, para em seguida apresentar o contexto, os sujeitos envolvidos, as etapas para a aplicação dos questionários para a coletas dos dados a serem analisados e as análises em questão.

2.1 Abordagem metodológica

A presente pesquisa, qualitativa, etnográfica e intervencionista, leva em consideração a necessidade de se observar, descrever e buscar uma integração inter-transdisciplinar efetiva no EMI, entre o ELE e as disciplinas da base técnica. Para isso, foi indispensável (re)pensar a formação e a prática docente e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), reestruturando os conteúdos programáticos da LE e adequando-os de forma a contemplar a formação holística do aluno. A isso, soma-se a análise do material didático utilizado, a organização e estruturação do EMI e reflexão que propusemos ao atual sistema educativo.

Lüdke e André (1986) apontam que, em uma pesquisa qualitativa, os pesquisadores não consideram apenas hipóteses elaboradas de forma apriorística, eles vão levar em consideração questões problemáticas que compõem os focos de interesse que tentarão identificar, investigar, interpretar e intervir no espaço investigado. Já na área da educação, apropria-se da mesma metodologia para investigar a maneira como acontecem as práticas no dia-a-dia da escola e da sala de aula, aqui especificamente o EMI, na disciplina de ELE, considerando os percurso citado.

Desta maneira, pensar na etnografia crítica como uma metodologia complementar à pesquisa, corrobora com os objetivos definidos, considerando a realização da descrição e interpretação da realidade investigada, seja a prática docente, os materiais didáticos utilizados e a estrutura e a organização do EMI. A fim de promover mudanças, os múltiplos olhares sobre os pontos de vista dos participantes, pesquisador e/ou sujeitos participantes, foram peças-chaves para a compreensão aquilo que nos propusemos a investigar.

Sendo assim, a abordagem metodológica que assumimos tomou as respostas dos professores e alunos por uma ótica qualitativa, visando coletar dados para observar e descrever a prática docente, o material didático utilizado e a aprendizagem da terminologia pelos alunos, com vistas a atuação profissional, de forma a intervir nos sujeitos e espaço investigado. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) indicam que:

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A questão problemática que levantamos, com base na nossa prática como docente, está na dificuldade de se propor um ensino-aprendizagem efetivamente integrado, inter-transdisciplinar no espaço investigado. Acreditamos na relevância deste trabalho para a intervenção e proposta de melhoria no EMI.

2.2 Contexto de pesquisa

A realidade do EMI em todo país está cerceada pela falta de diálogo entre as disciplinas da base comum e o ensino técnico nas etapas do processo educacional. Criou-se uma nova modalidade de ensino, mas não se pensou em como concretizá-la, de modo eficiente e prático, principalmente no que tange a capacitação docente para atendê-la.

Nossa proposta foi, a partir da realidade local do IFSP, campus Avaré, possibilitar o desenvolvimento do ELE, permitindo uma formação que rompa com o sistema cartesiano de ensino das escolas tradicionais, a fim de atender à educação técnica integrada, dando aos docentes mecanismos que pudessem ser aplicados a diversos cursos, independentemente de suas características e especificidades, visando suas necessidades enquanto formação linguística, sociocultural e profissional.

2.2.1 A organização curricular do Ensino Médio Integrado e a língua espanhola no IFSP

A fim de eliminar a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro, surge, devido a uma virada de posicionamento político educacional, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que instaura o EMI, com o objetivo de propor uma articulação entre Ensino Médio e o Ensino Técnico-Profissional. Tal articulação está atrelada à mudança de concepção na formação profissional exclusivamente para o mercado de trabalho, de modo que haja uma educação emancipatória (FREIRE, 2009) aos jovens brasileiros.

Em direção a uma formação humana e profissionalizante, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados por meio da Lei 11.892, de 28 de Dezembro de 2008. A criação dessa nova instituição de ensino caminha na direção da formação não só para o mundo do trabalho, mas também a formação social e humana, a fim de capacitar indivíduos para transformar o espaço local, regional, nacional e planetário²³ ocupado por ele.

Quando falamos em educação emancipatória, vemos a educação capaz de mudar a realidade ocupada pelo indivíduo. Neste caminho, acreditamos que a lei de criação dos IF alinha-se à TPC no sentido em que busca romper com a dualidade da formação humana *versus* formação técnica, desconstruindo a falsa ideia de que uma estaria a serviço da outra e contribuindo para a construção de um projeto educacional, complexicista, que permitiria religar o todo e as partes, contextualizar, globalizar (MORIN, 2002). Eliezer Pacheco, um dos responsáveis pela implementação deste projeto educacional, afirma que “derrubar as barreiras entre ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos” (PACHECO, 2010, p. 14).

Ao articularmos trabalho, ciência e cultura visamos a formação de um sujeito crítico, apto a refletir sobre sua atuação profissional, mas principalmente capaz de pensar, agir e mudar o espaço social, histórico, político e econômico que ocupa. Dessa forma, a dualidade base comum e base técnica deveria ser desconstruída pela relação de complementaridade, passando a serem vistas de forma inter-transdisciplinar, conforme defendemos neste trabalho.

Essa interação entre as modalidades de ensino, complementares, bem como a possibilidade do ensino-aprendizagem inter-transdisciplinar, torna-se fundamental dentro desta nova escola que surgiu. A fim de romper com o modelo fragmentário de

²³ Seguindo a teoria defendida de que a organização dos IF está pautada pela TPC, defendemos que o indivíduo aqui está apto a mudar também o espaço planetário, já que tudo estaria interconectado.

lidar com o conhecimento, o manual “*Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepções e Diretrizes*” (BRASIL, 2010) que dispõe sobre as concepções e diretrizes do IF, concebe a importância da interação na constituição de aprendizagens, com vista a educação emancipatória.

Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica [...]. O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (BRASIL, 2010, p. 3-31).

Observe que tanto a Lei de criação dos IFs como também o documento das diretrizes rompe com o ideal de ensino cartesiano, embora sem evidenciar os conceitos da TPC. Delineando-os de forma bastante clara e efetiva, o texto estabelece diálogo entre os conhecimentos científicos, para o trabalho, tecnologia, de olho no social e no humano, vendo-os de forma integrada, como necessários para a formação de um indivíduo apto à ação e à reflexão, rompendo com a hierarquização de saberes, contribuindo para a superação das desigualdades sociais impostas e construindo uma nova identidade educacional.

Neste sentido, corroboramos com Freire:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros, pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona (FREIRE, 2009, p. 134).

Sendo assim, é impossível que haja educação emancipadora sem que haja primeiramente a observação do indivíduo como ser psicossocial, histórico, cultural, heterogêneo, ocupando um tempo e um espaço próprio, para assim formá-lo para o mercado de trabalho. Tais competências estão indissociadas e interconectadas no processo de ensino-aprendizagem técnico-profissionalizante e para a efetiva concretização destas competências defendemos o trabalho inter-transdisciplinar, ou seja, um maior diálogo entre o todo e as partes: as disciplinas, os sujeitos que ocupam o espaço escolar, as relações institucionais, a prática docente, o material didático, etc.

Ao conceber a educação por este prisma, elucida-se a função do docente do EMI, que visando a articulação inter-transdisciplinar do ensino-aprendizagem, deve

priorizar uma ação pautada na integração entre base comum e ensino técnico, no caso entre o ELE e as disciplinas técnicas.

A LE é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o mercado de trabalho exige cada vez mais do profissional, apto ao uso da língua em contextos especializados. Ao olharmos o ensino-aprendizagem de espanhol de forma indissociada, ou seja, concebendo a formação linguística, sociocultural e profissionalizante, passamos a pensar a prática a fim de contribuir com a formação do aluno.

A Organização Didática (OD) do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em seu Artigo 2º, construída “*em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, suas regulamentações, Pareceres, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*” (RESOLUÇÃO Nº 859, de 07 de maio de 2013), pressupõe parâmetros preconizados pela TPC, principalmente no que tange ao Artigo 5º, dos objetivos:

- I. formar o estudante de forma ética, responsável, autônoma e criativa para que, no exercício de sua cidadania, corresponda aos novos desafios socioambientais, pessoais e profissionais;
- II. formar cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis, na busca de soluções para os problemas relacionados ao desenvolvimento social, técnico, econômico e cultural do país;
- III. ofertar ensino que contribua para preparar profissionais capazes de refletir criticamente sobre a ciência, a docência e as técnicas incorporadas aos processos de produção e de serviços.

Entretanto a prática docente, ao tornar efetivo o exercício da cidadania na LE do outro, ao formar cidadãos aptos a tomar decisões e resolver os problemas sociais e culturais, não contempla as questões técnico-profissionalizantes. A atuação acaba por não compreender o desenvolvimento de habilidades próprias para o mercado profissional, uma vez que não há o diálogo efetivo com as disciplinas da base técnica.

Segundo Artigo 6º, referente ao currículo, afirma que o princípio político-pedagógico deve preconizar “*práticas que se estabelecem com o diálogo entre técnicos, professores, estudantes e comunidade vinculados a uma visão histórica, ética e política*”. Dessa forma, o Artigo 9º afirma que, materializado no PPC, o currículo deve contemplar o perfil do egresso, que sairá apto para atuar no mercado de trabalho, e desenvolver “*uma política cultural que envolva o conjunto de*

conteúdos comuns, específicos e eletivos, projetos, experiências, estágios relacionados à formação profissional e integral do estudante”.

Parágrafo único. Os currículos dos cursos oferecidos serão estruturados no que couber, segundo as seguintes diretrizes:

I. base Nacional Comum: compreende o conjunto de componentes curriculares comuns a cada nível de ensino e se constitui como base da formação;

II. parte Diversificada: compreende o conjunto de componentes curriculares comuns à determinada área de conhecimento e define um percurso formativo organizado segundo uma determinada profissionalização;

III. parte Profissionalizante/Formação Específica: compreende o conjunto de componentes curriculares que integram o processo de formação a partir do conhecimento específico da área e de áreas afins;

IV. projeto Integrador: compreende os espaços de ensino e aprendizagem que articulem a interdisciplinaridade do currículo com as ações de pesquisa e extensão de forma a permitir a construção do conhecimento, culminando em uma produção acadêmica e técnico-científica.

Neste caminho, a Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017, Artigo 4º, dispõe sobre as diretrizes para os cursos do EMI, definindo alguns princípios norteadores dos currículos do IFSP, dos quais citamos os mais relevantes para a pesquisa²⁴, a fim de evidenciar o caminho trilhado pelos documentos norteadores com base na TPC, de forma a contribuir para o discurso de que é imprescindível uma revisão no que tange ao ELE:

I. Articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento da outra, com vistas à formação integral do estudante, aqui entendida como a educação que forma o ser humano em sua integralidade (intelectiva, física, psicológica, filosófica, cultural e social) e para sua emancipação;

II. O trabalho como princípio educativo, considerado em suas dimensões ontológica, histórica e ética-política, integrado à Ciência, à Tecnologia e à Cultura;

[...]

V. Organização curricular e práticas pedagógicas que assegurem a integração, a interdisciplinaridade [transdisciplinaridade]²⁵, a diversidade de componentes curriculares e a indissociabilidade entre teoria e prática;

VI. Concepções e práticas que considerem o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades;

VII. Concepções e práticas que considerem o reconhecimento da interculturalidade, das identidades de gênero e étnico-raciais, suas formas peculiares de organização, da dignidade dos grupos minoritários, dos povos indígenas, quilombolas, das populações do campo, entre outros;

²⁴ Não queremos dar a entender que os pontos omitidos são irrelevantes, pelo contrário, não são relevantes ao que nos propomos a fazer neste trabalho.

²⁵ Adendo nosso.

VIII. O atendimento das efetivas demandas de natureza econômico-social dos setores e arranjos socioprodutivos locais, bem como a articulação ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental da região; [...]

Seguindo este raciocínio, o documento ainda preconiza em seu Artigo 9º, ser fundamental, para alcançar tais princípios norteadores, “II. A valorização das atividades práticas e experimentais como estratégias de promoção do espírito investigativo, crítico e reflexivo”, além da

“III. Oferta de componentes curriculares optativos, com vistas à vivência, aprofundamento e complementação de conhecimentos próprios do curso ou não, podendo, ainda, confluir às especificidades socioculturais ou econômicas regionais ou locais;

Chegamos ao ponto que diz respeito ao ensino-aprendizagem de ELE. Vista como disciplina optativa, o espanhol acaba por ocupar um papel secundário no EMI. Embora os documentos pressuponham a oferta obrigatória, a matrícula depende do interesse do aluno. Apesar da grande procura no 1º ano do EMI, os anos seguintes vão perdendo alunos, devido à grande demanda de disciplinas no 2º ano e a preocupação com os vestibulares no 3º ano. Além disso, a falta de material didático específico e a oferta descontextualizada da disciplina à formação técnica faz com que os alunos interessados na formação profissional desistam.

A estrutura curricular do EMI dispõe que o currículo deve contemplar, segundo Artigo 16:

- I. Formação Geral, composta pelas áreas do conhecimento, a saber:
 - a) Linguagens;
 - i. Língua Portuguesa
 - ii. Língua Materna, para populações indígenas
 - iii. Língua Inglesa
 - iv. Arte
 - v. Educação Física
 - b) Matemática;
 - c) Ciências da Natureza;
 - i. Biologia
 - ii. Física
 - iii. Química
 - d) Ciências Humanas;
 - i. História
 - ii. Geografia
 - iii. Filosofia
 - iv. Sociologia
- II. Parte diversificada;
- III. Parte diversificada com oferta obrigatória, mas matrícula optativa, constituída pela Língua Espanhola e Libras;²⁶

²⁶ Grifos nossos.

- IV. Componentes curriculares dedicados à formação profissional específica;
- V. Projeto Integrador, e
- VI. Estágio Profissional Supervisionado, mesmo que em caráter não obrigatório.

Todos os documentos transcritos aqui, seja a OD ou a Resolução 163/2017, como outros já citados no decorrer deste trabalho, evidenciam a mudança do paradigma cartesiano para o paradigma da TPC. Apesar dos documentos norteadores indicarem tal necessidade, a prática docente ainda caminha à passos lentos, visto sua própria formação, a qual não deu subsídios para essa mudança de paradigma.

2.2.2 O Ensino Médio Integrado no campus Avaré

Nos últimos anos houve um relevante e significativo processo de desenvolvimento social e econômico no Brasil, fato este que permitiu um movimento significativo de valorização da Educação, de forma a contribuir para a melhoria de qualidade de vida da população. No que tange à Educação Básica, o Plano Nacional de Educação²⁷ (PNE), estabelece como umas das metas principais a universalização do ensino médio, ou seja, ampliar a oferta e possibilitar educação pública de qualidade.

Neste caminho reconhece-se a necessidade e importância, visto o cenário econômico, nacional e internacional, da expansão na oferta de formação profissional de forma gratuita, em especial na modalidade integrada ao Ensino Médio. Esta política de desenvolvimento se dá em um cenário que aponta dados impressionantes no que tange a oferta de Educação Profissional. Segundo dados apresentados pelo INEP, com informações relativas ao censo escolar de 2010, onde o estado de São Paulo atingia uma porcentagem de 15% em relação às matrículas totais no Ensino Médio, índice que não se repetia nas escolas particulares.

Este déficit de oportunidades de profissionalização para os jovens na rede pública dificulta o desenvolvimento local, regional e nacional, impedindo o crescimento econômico dos municípios, do estado e da nação.

Visto isso, os IF surgem a fim de possibilitar formação profissional e crítica para o desenvolvimento local, visando o crescimento econômica. No estado de São Paulo, a qualidade das redes profissionais chama a atenção nos índices de

²⁷ (Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010)

avaliação educacional. Além de significativos resultados na inserção dos egressos no mercado de trabalho, as escolas técnicas tem possibilitado uma excelente formação, além de desenvolver a criticidade dos seus alunos²⁸.

Nesse cenário de expansão e ampliação dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o IFSP torna-se crucial no município de Avaré, visando a qualidade do ensino básico em equilíbrio com a formação para o mundo do trabalho.

Dados do IBGE (2010) apontam que no município de Avaré quase 71% do total de matrículas na Educação Básica concentram-se no Ensino Fundamental e menos de 19% dos estudantes continuam os estudos, matriculando-se no Ensino Médio. Neste sentido, é imprescindível considerar a importância na diversificação da oferta de ensino para os jovens nesta faixa etária de formação, possibilitando um ensino mais atrativo, de forma a articular, integrar, formação básica e profissionalizante, uma proposta pedagógica moderna e desenvolvimentista para o município de Avaré e região.

Iniciando suas atividades desde 2011²⁹, o IFSP/Campus Avaré oferta, desde 2015, o curso técnico em Lazer integrado ao EM. Pensado a fim de propiciar ao aluno uma práxis educativa e contribuir com o desenvolvimento microeconômico local, o curso tem por intenção desenvolver o senso crítico, além de dar atendimento as dimensões, complexidades e riscos das atividades específicas da área lazer e recreação, permitindo que o aluno, futuro técnico, seja capaz de planejar, coordenar, executar e avaliar projetos e programas. Além de permitir todas as competências e habilidades da educação básica de qualidade, preparando o aluno para ingressar no ensino superior, o curso de lazer também possibilita o desenvolvimento de habilidades como: liderança, iniciativa, trabalho em equipe, integração, responsabilidade, pro-ativismo, empreendedorismo, postura ética-social, criatividade, visão sistêmica, etc. (BRASIL, 2014).

2.2.3 O curso técnico em Lazer: uma demanda local

Com o intuito de ofertar educação de qualidade e capacitar para o mercado de trabalho, o curso Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio está pautado nos

²⁸ O resultado da Rede Federal foi avaliada considerando o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) dos Institutos Federais (5,7 pontos, numa escala de zero a dez, no que se refere ao Ensino Médio), comparado com a média nacional (3,5 nesta etapa de ensino).

²⁹ Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010.

eixos complementares do EMI. A fim de suprir a demanda regional pelo setor de serviços, o curso tornou-se imprescindível para o desenvolvimento local, capacitando sujeitos para o mercado de trabalho, ou seja, ofertando mão de obra qualificada.

Na região de Avaré o mercado de trabalho é amplo e diversificado na área de turismo e lazer, abrangendo uma série de empresas, desde as que organizam eventos, acampamentos, meios de hospedagens diversos, clubes, além das associações, parques, hospitais, creches, orfanatos, centro de convenções, centros culturais, buffets, entre outros (BRASIL, 2014).

Nomeada Estância Turística de Avaré pela Lei Estadual nº 11.162/2002, o município é conhecido como Terra da Água, do Verde e do Sol, principalmente por situar-se nas proximidades da Represa de Jurumirim, fonte de atrativo turístico. Ao redor da represa, um alto índice de hotéis e restaurantes se desenvolveram, contribuindo para o crescimento da região no setor de serviços de turismo e lazer.

A Represa, formada e alimentada pelo Rio Paranapanema, tem 100 quilômetros de comprimento e 3 quilômetros de largura em alguns pontos, além de contar com 1.800 quilômetros de praias de areia branca, com água doce e límpida, habitada por diversas espécies de peixes, atraindo praticantes de diversos esportes como jet ski, windsurf, balonismo e pescaria.

Avaré possui uma infraestrutura receptiva hoteleira completa e diversificada, composta por vários hotéis (hotéis urbanos, hotéis-fazenda, resorts e pousadas), Camping Municipal e particular. Além da Represa, Avaré possui excelentes opções de lazer e passeios, como a Cachoeira da Liberdade, Cachoeira Bela Vista, Corredeira do Rio Novo e Ponte Inglesa, Floresta Estadual - Horto Florestal, Usina do Rio Novo e Trilha do Jequitibá, Parque de Exposições Fernando Cruz Pimentel, Cinema, Kartódromo José Faria, Pista de MotoCross Célio Gambini, Bowling Burger – Boliche, Avaré Golf Country, Escola de Equitação, Curso de Mergulho e Vela, Salto do Rio Novo, Estância São Marcos. Os pontos turísticos mais importantes da cidade são: o Cristo Redentor, a Fonte Luminosa e o Monumento ao Pracinha do Largo São João, o Monumento ao Desbravador na Praça Romeu Bretas, o Museu Histórico e Pedagógico "Anita Ferreira de Maria" e o Santuário Nossa Senhora das Dores, a Concha Acústica, o Teatro Otávio Morales Moreno (Teatro Municipal), a Feira de Artesanato na Praça São João, a Feira da Lua na Praça da Concha Acústica, entre outros (BRASIL, 2014, p.19-20).

O município também é responsável por importantes eventos como a EMAPA (Exposição Municipal Agropecuária de Avaré), uma mostra que reúne os maiores criadores de gados e cavalos do país e pecuaristas de várias partes do Brasil e do

Mundo, além da FAMPOP (Feira Avaréense de Música Popular Brasileira), uma importante feira de músicos, compositores e intérpretes da música brasileira. Ademais, a cidade e região conta com “salões de festas, clubes, buffets adultos e infantis, casas noturnas, escolas, creches, faculdades, etc., que podem vir a compor o campo de atuação do técnico em lazer e recreação” (BRASIL, 2014, p.20).

O IFSP Campus Avaré ocupa uma posição geográfica estratégica na região, conforme mostra os municípios limítrofes. Esses municípios não dispõem de nenhuma instituição pública que ofereça o curso técnico em lazer e recreação. Dessa forma, pressupõe-se que o público-alvo seja não apenas as empresas do município, mas também a dos municípios adjacentes, tais como, Cerqueira César, Arandu, Pratânia, Borebi, Lençóis Paulista, Iaras, Itai, Paranapanema e Itatinga que, conjuntamente, apresentam demanda de mão de obra qualificada para o setor de serviços (BRASIL, 2014, p. 20).

A partir deste cenário, é nítido que o IFSP - Campus Avaré ocupa um importante papel social, e que o curso técnico em lazer é imprescindível para o desenvolvimento local e regional no setor de serviços. Além de permitir a formação básica e crítica do aluno, o curso técnico se propõe a capacitar profissionais para a atuação no segmento de turismo, lazer e recreação, de forma a atender à demanda por profissionais qualificados, alcançando o ensino-aprendizagem de maneira holística.

Visto isso, as especificidades e peculiaridades da região apontadas até aqui evidenciam a necessidade de estruturação de um curso pautado, especialmente, no desenvolvimento eficiente da LE.

2.2.4 O currículo do curso técnico em Lazer no IFSP/campus Avaré

Com vistas a atender a especificidade do EMI, o currículo do curso de lazer busca ofertar uma formação básica e profissional de forma qualitativa. Além disso, ao analisarmos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), é nítido que o currículo visa efetivar uma formação inter-transdisciplinar, de forma a integrar os dois campos de formação.

Organizada a partir das diretrizes do Catálogo Nacional de Curso Técnicos do Ministério da Educação (MEC), o curso se encaixa no eixo tecnológico “Turismo, Hospitalidade e Lazer”. Neste sentido, as disciplinas foram organizadas segundo as legislações vigentes.

(...) desenvolveram a matriz curricular com adaptações que contemplassem as necessidades específicas da área de formação profissional sem, no entanto, prejudicar a Base geral da formação neste nível de ensino. Trata-se de concretizar a proposta como um curso Integrado, a partir de um diálogo real entre essas duas dimensões do currículo (BRASIL, 2014, p.28)

É visível a preocupação por um documento que atenda as especificidades dos cursos técnicos, modalidade específica de formação integrada. Além da formação geral integrada, a organização conta também com uma parte diversificada de disciplinas, nas quais figuram os componentes curriculares optativos, de forma a ampliar a formação, “conforme demanda e necessidade de aperfeiçoamento e interesse de cada aluno” (BRASIL, 2014, p.28). Neste item, está contemplado o ensino de ELE.

No PPC a descrição dos componentes curriculares optativos é feita da seguinte maneira: optativa 1: Informática; optativa 2: Iniciação à Pesquisa; e Espanhol (facultativo). Percebe-se claramente uma dificuldade em conceber o papel do ensino de ELE e a sua importância no EMI de Lazer. Além disso, não fica claro, ao nosso ver, o porquê do facultativo entre parêntesis, diferindo-se das outras optativas.

Quanto a organização de tais disciplinas complementares, o documento dispõe ainda que:

O componente curricular optativo não é obrigatório, portanto, é de livre escolha do aluno e não há nenhuma exigência que o discente tenha cursado outra disciplina para realizá-lo, em qualquer nível (exemplo: O componente curricular optativo Espanhol III pode ser cursado apenas pelo aluno do 3º ano, mesmo que este não tenha cursado o Espanhol I e o Espanhol II). A carga horária da optativa será computada no total geral da carga horária do curso, e no histórico escolar, desde que cursada com aproveitamento pelo aluno. Importante mencionar que o aluno que reprovado por frequência ou nota numa disciplina optativa, poderá optar por não cursá-la novamente. O aluno poderá matricular-se na disciplina optativa de informática e espanhol I durante o primeiro ano, no segundo ano o aluno poderá matricular-se em espanhol II e Iniciação a Pesquisa e no terceiro ano o aluno poderá matricular-se em Espanhol III conforme a matriz curricular. A nota da optativa não entrará no cômputo das áreas e, portanto, deverá ficar no histórico escolar de forma isolada (BRASIL, 2014, p. 29).

Neste cenário, o componente de ELE está relegado a vontade do aluno em cursá-lo, sem que haja qualquer motivação em fazê-lo, bem como ser evidenciado sua relevância para a formação técnica profissional.

Embora haja a prerrogativa de que o aluno possa cursar o componente de língua espanhola a qualquer momento, os sujeitos participantes desta pesquisa foram aqueles que cursaram a disciplina de língua espanhola no 1º e 2º ano do EMI.

2.3 – Descrição dos participantes da pesquisa

2.3.1 Perfil dos alunos

Ao analisarmos o PPC do curso Técnico em Lazer, notamos que tal documento pressupõe que o aluno egresso esteja preparado e “*habilitado a planejar, organizar, executar e avaliar atividades de lazer e recreação para as diversas idades, segmentos e programas sociais*” (BRASIL, 2014, p.23).

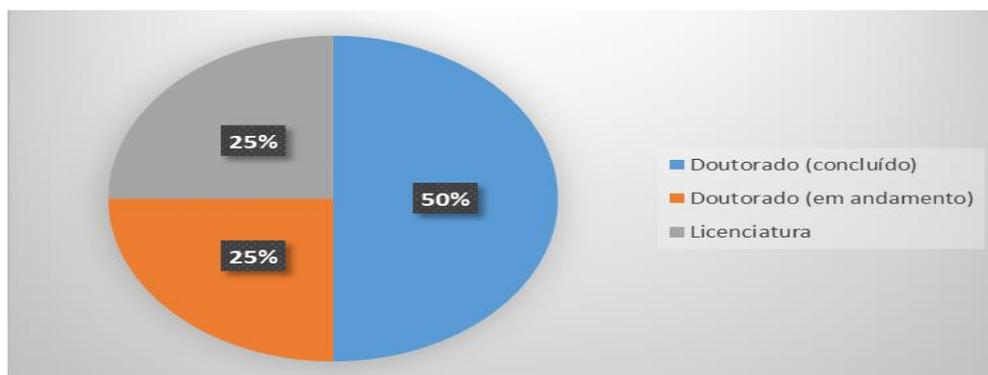
Neste sentido, optamos por aplicarmos esta pesquisa aos alunos do 3º ano do EMI de Lazer, a fim de verificar se tais sujeitos haviam desenvolvido minimamente tais competências e habilidades esperadas, considerando estarem no último ano do curso de Lazer e virem a necessitar de uma ampla formação em LE a fim de atender falantes de outras línguas na prática profissional.

Os participantes da pesquisa foram alunos do 3º ano de 2019 e cursavam o terceiro ano consecutivo da disciplina optativa de espanhol. Com perfis bastante heterogêneos, cada um tinha objetivos diversos quanto à finalidade do curso de espanhol e nem todos pretendiam atuar na área técnica. Eram alunos na faixa etária de 16 a 18 anos.

2.3.2 Perfil dos docentes de língua espanhola

A área de Letras – Português/Espanhol – conta atualmente como 5 docentes, os quais ministram aulas no EMI e no curso de Letras do Ensino Superior. Responderam ao questionário 4 docentes³⁰, todos trabalhando na Rede Federal de Ensino, no IFSP, campus Avaré, formados em Letras, com habilitação em Espanhol. Entre os participantes, os níveis de formação foram variados, de doutores a apenas licenciados, conforme gráfico abaixo.

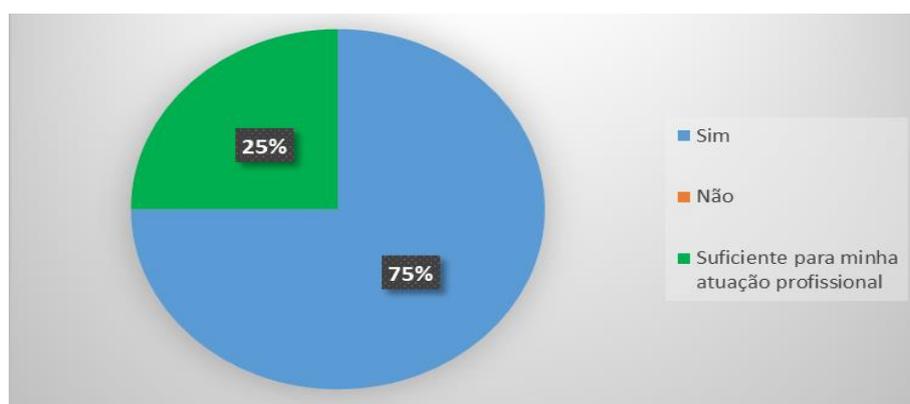
³⁰ Não nos pareceu oportuno que o pesquisador respondesse às questões, visto ser conhecedor do problema de pesquisa.

Gráfico 1 – Nível de Formação Docentes de Espanhol

Fonte: do autor.

Dentre os com título de doutores e doutorado em andamento, todos ministram aulas no EMI e no Ensino Superior. O docente 1 leciona há 14 anos, o docente 2 há 25 anos e o docente 4 há 11 anos. Apenas o participante que possui licenciatura leciona no EMI e trabalha como docente há 5 anos.

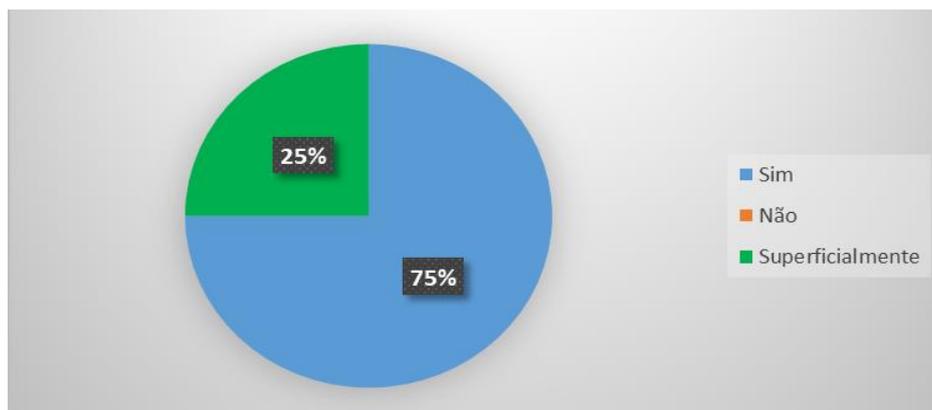
Quando questionado a respeito da proficiência no idioma, apenas um deles, 25%, alegou ser suficiente para a atuação profissional e 75% disseram que sim, possuem proficiência em língua espanhola, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Proficiência em Língua Espanhola

Fonte: do autor.

Já se os docentes conheciam a proposta do EMI, 75% alegaram conhecer e 25% afirmaram conhecer parcialmente.

Gráfico 3 – Conhece a proposta do Ensino Médio Integrado?



Fonte: do autor.

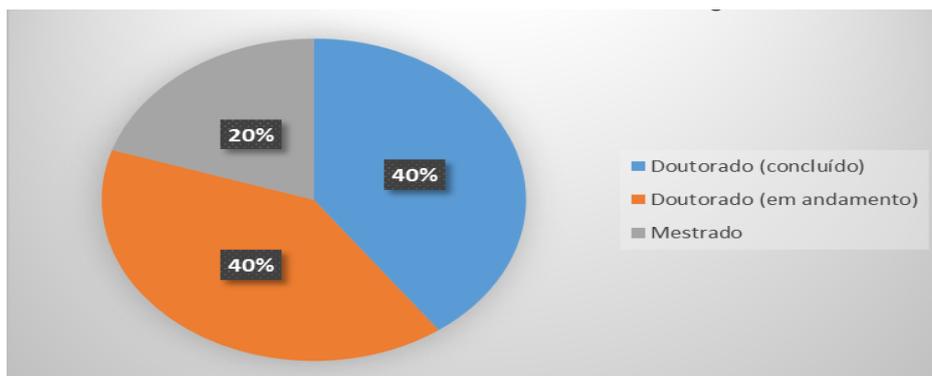
Neste sentido, podemos constatar até aqui que os docentes que ministram aulas de Espanhol, todos apresentam fluência no idioma e conhecem o EMI, sendo assim, estão aptos a proporcionar uma integração e capacitados a buscar a intertransdisciplinaridade na disciplina, de forma a atender as exigências desta modalidade de ensino.

2.3.3 Perfil dos docentes da área técnica em Lazer

Atualmente, fazem parte do corpo docente da área técnica de Hospitalidade e Lazer 9 docentes, todos convidados para responder ao questionário elaborado. Dos 9 convidados, apenas 5 colaboraram com a pesquisa. Quanto a formação, as respostas foram variadas, sendo 2 formados em Turismo, 1 em Turismo e Geografia, 1 em Gastronomia e 1 com três formações, Direito, Administração Hoteleira e Gastronomia.

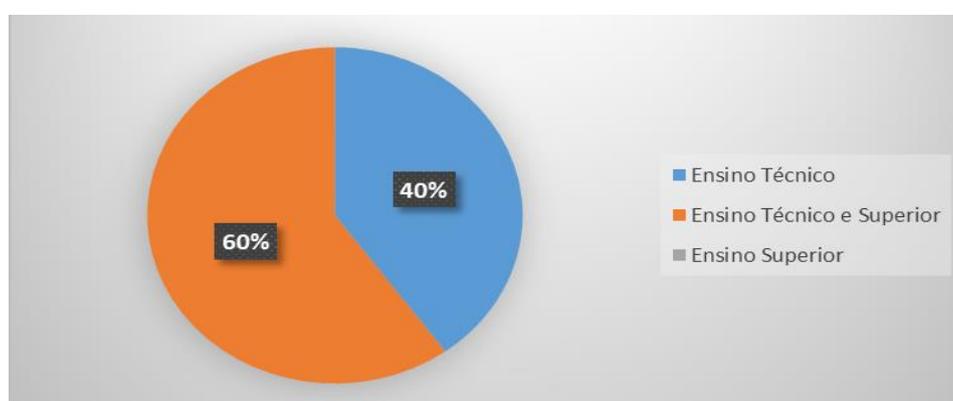
Todos os docentes estão formados no mínimo há 10 anos e máximo de 24 anos. Atuam todos no momento na Rede Federal de Ensino, no IFSP, campus Avaré. Entre eles, o nível de formação é variado, sendo mestres e doutores, alguns com doutorado em andamento, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Nível de Formação Docentes de Área Técnica em Lazer



Entre os docentes entrevistados, alguns lecionam apenas no EMI, outros no EMI e também no Ensino Superior, conforme gráfico.

Gráfico 5 – Nível de Atuação Profissional



Fonte: do autor.

A última pergunta contemplou o tema desta pesquisa: você conhece a proposta do Ensino Médio Integrado? 100% dos entrevistados alegaram conhecer a proposta.

2.4 – Material didático de espanhol.

Pareceu-nos aqui, de extrema relevância, discorrermos um pouco sobre o material didático utilizado no EMI de Lazer para o ensino de ELE.

Como toda e qualquer escola pública, o IFSP participa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e recebe os livros didáticos (LD) para que possam complementar a prática docente. Para esta pesquisa, tomamos para análise os LD que constavam no PNLD de 2015 e 2017. A intenção foi discorrer a respeito das obras, buscando evidenciar se há neles um olhar diferenciado para o realidade do

EMI, bem como verificar a escolha realizada pelos docentes, de modo a identificar se estes reconhecem a especificidade de ensino da qual fazem parte. A escolha em analisar estes dois PNLD se dá pois foram os LD deles que nortearam o processo de ensino-aprendizagem de espanhol nos anos de 2017 e 2018. Os sujeitos participantes desta pesquisa utilizaram, no 1º ano do EM, um material específico do PNLD de 2015. No ano seguinte, já no 2º ano do EM, visto o novo PNLD de 2018, houve outro material utilizado em sala de aula.

Criado em 1985 pelo decreto de Lei nº 91.542, de 19 de agosto, o PNLD teve como objetivo atender uma demanda de compra e distribuição de LD. Inicialmente o programa foi criado para atender o ensino fundamental nas séries iniciais e finais. Daher, Freitas e Sant'Anna (2013) pontuam que o PNLD teve importantes e significativos acontecimentos até chegar aos dias atuais. Dentre eles, destaca-se: a) em 1996, ficou definido que as coleções seriam selecionadas de três em três anos; b) no mesmo ano, definiu-se também que a avaliação aconteceria por meio de edital; c) em 2002, a responsabilidade da avaliação dos LD passa a ser das universidades públicas, em parceria com o MEC; d) em 2003, inicia-se um processo de ampliação do PNLD, que passa a atender também o EM; e) por fim, em 2011 os componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (LEM), inglês e espanhol, passam a fazer parte do programa.

2.4.1 Critérios de análise e seleção do livro didático

Considerando os PNLDs supracitados, fizemos uma análise visando conhecer os critérios específicos de avaliação e seleção dos materiais didáticos do componente curricular de ELE. Podemos observar com nitidez que todo o processo para seleção dos LDs é, segundo o Guia de Livros Didáticos,

(...) orientado por práticas que buscam propiciar ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes, favorecer o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços, dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2014, p.13)

Neste caminho, fica-nos claro o desejo por materiais didáticos que propiciem habilidades e competências que envolvam não apenas aspectos estritamente linguísticos, mas também questão de relevância social, que desenvolva a criticidade do aluno, compreendendo-o como sujeito em formação de uma identidade, que compreenda as diferenças e a cultura do outro.

Nesta perspectiva, a LE assume um importante papel no EM, de forma a ampliar o conhecimento do aluno a respeito de outros espaços sociais, de outras identidades. Para atender tal necessidade, foi elaborada uma ficha de avaliação, pautada em uma série de critérios, a fim de selecionar a coleção que melhor tratou destas questões na elaboração do LD. A seguir, traremos os critérios específicos que as coleções precisam conter.

1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
2. seleciona textos que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
3. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
5. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação;
6. discute relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional;
7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
8. ressalta, nas atividades de compreensão leitora, o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;
9. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
10. promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;

11. prioriza atividades que atribuem à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio;
12. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade;
13. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);
14. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio;
15. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
16. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
17. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;
18. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbovisual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
19. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
20. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
21. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
22. articula o material oferecido na versão eletrônica que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do estudante;
23. vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
24. favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos da disciplina;
25. promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;
26. promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;

27. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 11-13)³¹.

Ao analisarmos tais critérios, buscamos evidenciar aspectos específicos que envolvem o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, culturais e profissionais. Ao propormos esta pesquisa, identificamos que não havia uma integração, inter-transdisciplinaridade entre as disciplinas no EMI. Esta especificidade de formação também fica aquém nos critérios de avaliação dos LDs para o ensino-aprendizagem do ELE. Apenas os itens 24, 25 e 26 aportam tais princípios de integração entre as áreas do conhecimento e discretamente menciona a formação para o trabalho.

Além do exposto, é importante considerar que os critérios acima elencados sofreram algumas alterações para o Guia de 2018. A saber:

Quadro 2 – Alterações nos critérios de análise do LD pelo PNLD

Onde se lia em 2015:	Lê-se em 2018:
11. prioriza atividades que atribuem à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio; 12. promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade;	11. Promove atividades de fala e escuta que contemplem variedade de gêneros de discurso característicos de oralidade;
13. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);	12. Apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral;
26. promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;	24. Promove atividades relacionadas à valorização, construção e divulgação de saberes e conhecimentos;

Fonte: do autor.

Perceba que as mínimas alterações caminharam no sentido de condensar alguns pontos semelhantes, eliminando ambiguidades, ou reduzir informações

³¹ Grifos nossos.

desnecessárias. Um ponto negativo foi a retirada do ponto “26. *promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento*” (BRASIL, 2014, p.13). Tal fator, elimina dos critérios de avaliação, um dos poucos pontos que evidenciavam uma proposta de integração entre as áreas do conhecimento, de forma a contemplar o EMI.

2.5 – Etapas da coleta de corpus

O intuito inicial ao levantar a problemática, a partir de uma investigação dos segmentos diretamente envolvidos, foi interpretar os problemas encontrados a priori em sala de aula e intervir nele.

Para isso, aplicamos um questionário feito com a comunidade acadêmica, tanto com os professores de espanhol como os da área técnica de Lazer. O questionário aplicado aos professores teve como objetivo verificar sua atuação em sala de aula, com vistas a prática inter-transdisciplinar, a concepção de currículo integrado e sua relevância para o ensino-aprendizagem de espanhol, além de coletar sugestões para o desenvolvimento do produto que será fruto desta pesquisa.

Em paralelo, foi aplicado um questionário aos alunos matriculados na disciplina de espanhol, concluintes do 3º ano do EMI em Lazer, a fim de verificar se, transcorrido dois anos de curso, os alunos obtiveram terminologia específica da área de formação, suficiente para atuar no mercado de trabalho, partindo de imagens de brincadeiras e atividades de turismo para que o aluno produzisse em espanhol, na tentativa de identificar se houve a aprendizagem na LE.

Pareceu-nos oportuno analisarmos também o material didático de espanhol aprovado no PNLD e o escolhido pelos docentes do campus Avaré, verificando sua eficiência para esta modalidade de ensino-aprendizagem.

Defendemos que, ao verificar o nível de produção terminológica do aluno poderemos identificar se ele recebeu insumo suficiente e foi capaz de assimilar vocabulário específico da área técnica, sendo capaz de desenvolver a habilidade profissionalizante.

Acrescentamos a isso, o fato de que, uma vez observado e estudado, *in loco*, o Instituto Federal de São Paulo, campus Avaré, especificamente as aulas de ELE no curso de Lazer, fomos capazes de analisar o ensino da LE e intervirmos no

espaço propondo a reestruturação do currículo vigente, e também elaborar estratégias pautadas na integração inter-transdisciplinar da base comum à educação profissional, beneficiando a formação do aluno.

3. COLETA E ANÁLISE DO CORPUS

A coleta do corpus para análise foi efetivada em três etapas. A primeira delas visou obter dados para compreender como os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem concebiam o EMI e se existe, em sua prática docente, o desenvolvimento ou busca por uma integração inter-transdisciplinar. É importante reforçar que nesta etapa foram envolvidos docentes da área de Português/Espanhol e da área de Hospitalidade e Lazer. Com questões abertas e fechadas, o intuito foi coletar dados relativos à formação, proficiência na LE, compreensão que se tem do EMI, bem como as dificuldades de efetivação e sugestões para o desenvolvimento de uma integração. Além disso, buscamos identificar aspectos referentes à prática docente de espanhol quanto ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem comunicativa da LE. A elas, acrescentamos o possível desenvolvimento profissional específico à área de Lazer.

A segunda etapa foi a análise do PNLD de 2015 e 2018 com a finalidade de identificar aspectos que contribuíssem para escolha de um LD específico às necessidades do EMI, seja através dos critérios de avaliação ou da seleção por parte dos docentes. Nesta etapa fizemos uma análise minuciosa dos critérios de seleção do programa, identificando que o mesmo não atende às questões específicas de áreas técnicas em sua avaliação, bem como as próprias coleções não contemplam temáticas referentes aos cursos técnicos, não estando de acordo com a proposta de ensino-aprendizagem integrada.

A terceira etapa buscou, a fim de corroborar com a hipótese inicial de que não há no EMI uma efetiva integração entre o ensino-aprendizagem de espanhol e as disciplinas técnicas, informações a respeito da dificuldade que se tem, por parte do aluno, em utilizar termos específicos da sua área de formação em LE, fato este que pode dificultar sobremaneira a sua atuação profissional. Pudemos constatar, por meio das análises, a dificuldade encontrada pelos aprendizes na LE³².

Sendo assim, apresentamos neste capítulo, em um primeiro momento, uma análise das respostas dos professores de espanhol e da área técnica de Hospitalidade e Lazer; em seguida, o PNLD e os LDs aprovados pelo programa e utilizados em sala de aula; e por último apresentamos a análise e discussão sobre os dados observados na aplicação da pesquisa com os alunos.

³² O questionário aplicado encontra-se para consulta nos anexos.

3.1 Análise dos dados quanto à prática docente de espanhol

Com vistas a evidenciar a prática docente de espanhol, elaboramos um questionário para que os professores, que ministram ou já ministraram aulas no EMI, pudessem responder. O intuito foi levantar dados que embasassem o que viemos defendendo desde o início, no que diz respeito a falta de integração, a importância de se conceber esta modalidade de ensino dentro de suas particularidades, a relevância de um projeto de ensino inter-transdisciplinar, a fim de romper com o ensino cartesiano que ainda impera na educação, quanto refletir sobre a dificuldade do professor em lidar com esta modalidade de ensino, assim como em conceber sua integração.

Várias foram as questões propostas, conforme questionário (vide Anexo 6 e 7), que buscavam esclarecer tais pontos levantados. Para isso, dividimos o questionário em três partes: a) informações pessoais³³; b) quanto ao ensino médio integrado; e c) quanto ao ensino de espanhol.

A partir disso, tentamos identificar a compreensão dos docentes quanto ao EMI, uma vez que 100% haviam alegado conhecê-lo. Nosso primeiro questionamento foi quanto ao que seria, para cada um deles, o EMI. As respostas foram variadas, conforme se observa no quadro abaixo.

Quadro 3 – O que é o Ensino Médio Integrado?

Ao seu ver, o que é o Ensino Médio Integrado?	
<i>Docente 1</i>	A articulação entre a educação básica e educação profissional.
<i>Docente 2</i>	Trata-se da articulação das disciplinas da formação básica com as de caráter técnico.
<i>Docente 3</i>	Trata-se da união do ensino médio regular aos conhecimentos advindos dos cursos técnicos.
<i>Docente 4</i>	Modalidade de ensino na qual há a integração de conteúdos técnicos com os da base comum curricular quando é possível. É a tentativa de que haja um ensino mais "interdisciplinar", mas com o máximo de disciplinas. Entendo como a necessidade de pensar temas a partir dos quais se possa trabalhar em todas as disciplinas.

Fonte: do autor.

Embora as respostas tenham sido variadas, todas elas têm um ponto em comum, que condiz com a proposta de integração do EM ao Técnico. É interessante notar que o docente 1, 2 e 4 apresentam respostas muito semelhantes, focado na

³³ As informações pessoais foram alocadas no perfil do participantes.

palavra articulação. O docente 4 vai além ao apresentar o conceito de interdisciplinar e define o EMI a partir da necessidade de temas que possam ser trabalhados em todas as disciplinas. Já o docente 3 define como união entre o EM e o Técnico.

Uma vez feita a reflexão, questionamos se os docentes, a partir da definição dada de EMI, concretiza esta proposta em sala de aula. As respostas ilustram a distância existente entre a prática docente e a proposta do EMI.

Quadro 4 – Você desenvolve uma proposta integrada em sala de aula?

Você acredita desenvolver uma proposta integrada em sala de aula? Explique como.	
<i>Docente 1</i>	Muito pouco, porque muitas vezes não se tem acesso/conhecimento das matrizes curriculares do ensino técnico. Acredito que se esse conhecimento fosse maior, a articulação seria mais eficiente.
<i>Docente 2</i>	No momento não ministro aulas de espanhol no ensino integrado, contudo, nem sempre consegui desenvolver uma integração com as disciplinas técnica por ter alunos de diferentes cursos técnicos na mesma sala de aula.
<i>Docente 3</i>	Não, pois infelizmente essa integração em sala de aula, seja durante as aulas de espanhol ou de português, mostrou-se difícil de ser realizada.
<i>Docente 4</i>	Não consigo fazer integração completa, até porque tento atender mais o que dizem os PCNs sobre o ensino de LE. Para isso, trabalho mais com a interculturalidade, com o reconhecimento de si e do outro para consolidação de identidade. Confesso que pouco trabalho no âmbito da formação técnica.

Fonte: do autor.

Também com respostas bastante variadas, os docentes trouxeram importantes contribuições para esta pesquisa e para corroborar com a hipótese inicial de que não se faz um ensino integrado, ou seja, não há a inter-transdisciplinaridade que viemos defendendo aqui.

O docente 1 alega não ter acesso/conhecimento das matrizes curriculares do ensino técnico. Visto isso, é importante pontuar que o PPC está disponível para todos, entretanto não há momentos de planejamento escolar efetivo e/ou formação continuada que atue a fim de amenizar tais problemas.

O docente 2 aponta para a dificuldade de desenvolver uma integração por conta da organização que se faz na instituição, ou seja, o fato de estarem em uma mesma sala de aula alunos dos três cursos técnicos seria um empecilho para a prática inter-transdisciplinar. Além disso, notamos que o docente considera difícil, dentro desta organização institucional, a criação de diferentes estratégias, como o

uso de metodologias ativas, por exemplo, corroborando uma vez mais com a falta de formação continuada que contemple tais aspectos.

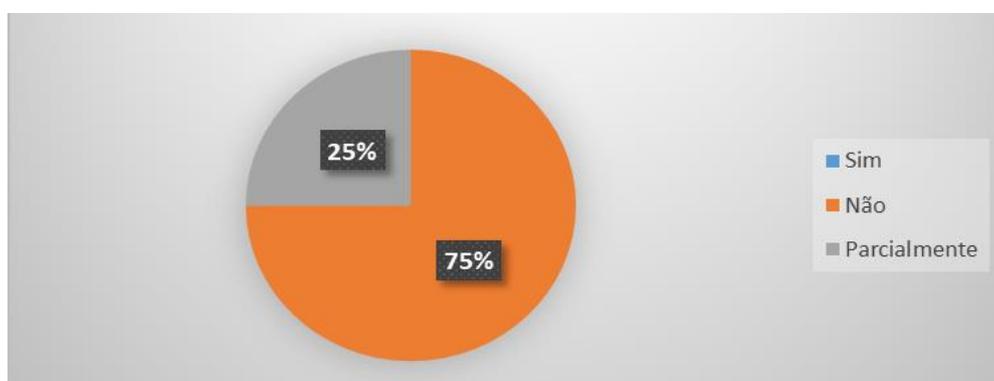
Já o docente 3 é mais categórico ao afirmar que não faz, pois acredita ser uma proposta difícil de ser realizada, ou seja, não há integração e não há como fazer, talvez pela inexistência de diretrizes capazes de nortear o desenvolvimento do EMI ou até mesmo pelo forma como a instituição organiza a disciplina de língua espanhola.

Por sua vez, o docente 4 aponta não conseguir fazer a integração em sua completude, justificando para isso o atendimento aos PCNs sobre o ensino de LE, dando foco a interculturalidade, evidenciando que pouco contribui para a formação profissionalizante.

Podemos constatar aqui que muitos são os argumentos na tentativa de justificar a falta de desenvolvimento da proposta do EMI, sejam eles pela escolha do docente, pela organização institucional ou pela falta de formação continuada efetiva. É interessante notar que o ensino de ELE está totalmente desvinculado da proposta de integração, não havendo inter-transdisciplinaridade, apenas foco no interculturalidade e aspectos linguísticos da LE.

Para ilustrar a dificuldade em desenvolver uma prática integrada, o próximo questionamento visava identificar justamente se os docentes tiveram ou acreditam ter tido formação que contemplasse esta modalidade de ensino. O gráfico a seguir demonstra os dados obtidos.

Gráfico 6 – Sua formação contemplou e o habilitou a desenvolver um ensino integrado?



Fonte: do autor.

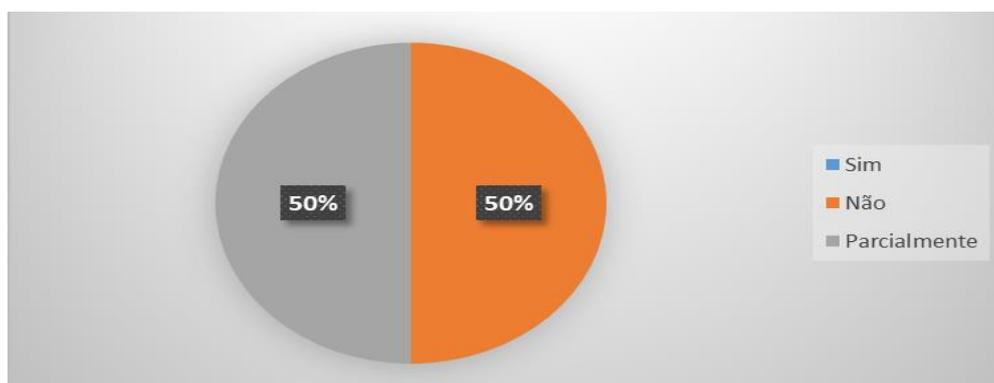
É interessante pontuar que o docente que respondeu parcialmente é o que tem o menor tempo em sala de aula, formado há apenas 5 anos. Quanto maior o

tempo de formação, maior a dificuldade em conceber a proposta do EMI, bem como criar estratégias que possibilitem um trabalho inter-transdisciplinar.

A necessidade de um olhar para a formação docente, de forma a possibilitar uma revisão das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, a contemplar tais mudanças no sistema educacional, na organização das instituições de ensino e possibilitar formação continuada é imprescindível para um ensino-aprendizagem voltado a inter-transdisciplinaridade.

A terceira e última parte do questionário visava identificar a atuação do docente frente as habilidades em LE que são desenvolvidas em sala de aula. Neste sentido, foi perguntado se o docente contemplava um ensino de espanhol integrado em sua prática.

Gráfico 7 – Desenvolve um ensino de espanhol integrado?



Fonte: do autor.

Embora as respostas às questões anteriores transparecessem o não desenvolvimento do EMI, quando questionado referente a prática como docente de espanhol, as respostas foram parcialmente diferentes, 50% disseram que não e os outros 50% que desenvolvem parcialmente, reforçando a dificuldade de concepção do que é o EMI. A partir daí, o questionário solicitava dos participantes que descrevessem, em caso afirmativo ou parcialmente afirmativo, como esta prática se dava, citando exemplos. As respostas obtidas estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Proposta de Integração em Sala de Aula

Em caso afirmativo ou parcialmente afirmativo, descreva brevemente como você desenvolve a integração em sala de aula. Cite exemplos.	
<i>Docente 1</i>	Com atividades/vocabulário/práticas voltadas à área de atuação dos alunos, em uma prática quase de um ensino instrumental, para fins específicos.
<i>Docente 2</i>	A maioria das atividades são selecionadas a partir do conteúdo e, como a sala é bastante heterogênea, com alunos de três cursos

	técnicos diferentes, acabo me preocupando mais em agradar a todos. Em poucos momentos, consegui unir algum tema mais específico de um determinado curso a algum conteúdo e levar para a sala de aula. Contudo, isso foi feito de modo "mascarado" para não desmotivar o restante da sala. É bem diferente de quando ministrava aulas de espanhol para fins específicos, em cursos superiores como turismo, secretariado ou relações internacionais.
<i>Docente 3</i>	Não desenvolvo.
<i>Docente 4</i>	Não a realizo.

Fonte: do autor.

Apenas do docentes 1 e 2 que afirmaram parcialmente desenvolver um ensino integrado. O docente 1 concebe a integração como um ensino instrumental, para fins específicos. Já o docente 2, mais uma vez, alega ser difícil a integração visto a organização da instituição. É interessante observar que tal docente discorre sobre uma integração que ele nomeia como "mascarada" para não desmotivar o restante dos alunos de outros cursos técnicos que não aquele contemplado no material. Por sua vez, os docentes 3 e 4 disseram não desenvolver, embora o docente 3 tenha dito uma formação que contemplasse o EMI na prática ele não o desenvolve.

A partir daí, questionamos os entrevistados quanto a pontos específicos de sua prática docente. Tentamos identificar como se dá o desenvolvimento de cada uma das habilidades fundamentais no ensino-aprendizagem de ELE a fim de ilustrar com maior propriedade se realmente existia ou não, em cada uma delas, esta intertransdisciplinaridade que alguns disseram realizar. A pergunta feita foi "O que você pode dizer das suas aulas de espanhol no Ensino Médio Integrado?". A seguir, seguem os quadros que contemplam as repostas dadas.

Quadro 6 – Prática de leitura

a) Referente à prática de leitura;	
<i>Docente 1</i>	A todo momento o aluno é motivado à leitura, principalmente, em voz alta. Na preparação das aulas, sempre reservava um texto/leitura para atividades de compreensão, principalmente, de maneira discursiva.
<i>Docente 2</i>	Quando ministro aulas para o ensino médio integrado, procuro levar textos aos alunos de modo frequente, contudo, o tamanho do mesmo varia de acordo com o intuito da aula.
<i>Docente 3</i>	Tento buscar textos originais que sejam coerentes com os objetivos a serem alcançados. No entanto, devido a falta de material, buscar textos todas as aulas muitas vezes, mostrou-se ser algo cansativo e muito trabalhoso.
<i>Docente 4</i>	Trabalhamos a leitura numa perspectiva de Letramento, a fim de desenvolver a criticidade do aluno, não como algo instrumental.

Fonte: do autor.

Note que as preocupações são variadas. O docente 1 desenvolve a leitura pela motivação, reservando textos para as atividades de compreensão. O docente 2, por sua vez, torna a leitura frequente em sala de aula, preocupada com o tamanho dos textos. O docente 3 prevê objetivos a serem alcançados com a prática de leitura, mas alega que a falta de material tornou as buscas por textos algo cansativo e muito trabalhoso. Já o docente 4 desenvolve a leitura pela perspectiva do letramento, visando a criticidade do aluno e não como algo instrumental.

Com base nas respostas dadas, podemos inferir que, embora as preocupações com a leitura sejam variadas, não houve em nenhum momento a preocupação com a leitura que estivesse relacionada a área técnica do aluno, ou seja, a preocupação é apenas com o desenvolvimento da habilidade, sem que haja qualquer indício de inter-transdisciplinaridade com o curso de Lazer.

A seguir, o segundo item foi quanto a prática de produção textual. Observem as respostas:

Quadro 7 – Prática de Produção de Texto

b) Referente à prática de produção textual;	
<i>Docente 1</i>	Acredito que em minhas aulas as atividades referentes à prática de produção textual eram mais voltadas a elaboração de pequenos textos, como diálogos, por exemplo. Atuei mais com alunos iniciantes no idioma.
<i>Docente 2</i>	Utilizo bastante da produção textual escrita nas minhas aulas.
<i>Docente 3</i>	Os alunos apesar de interessados, não possuem proficiência para produção de texto mais complexos, pois estão no primeiro semestre do curso e, com todas as atividades da escola, não conseguem se dedicar o suficiente para essas produções.
<i>Docente 4</i>	Os textos produzidos são como prática de treino de gêneros discursivos, mais que tipos textuais.

Fonte: do autor.

O docente 1 traz a produção de texto voltada a elaboração de pequenos textos, diálogos. O docente 2 busca utilizar com muita recorrência esta prática. Já o docente 3 afirma que a falta de proficiência do aluno dificulta a produção de textos mais complexos, alegando que a quantidade excessiva de atividades escolares dificulta a dedicação dos alunos. O docente 4, por sua vez, determina a produção textual como prática de treino de gêneros discursivos.

Observe que não identificamos em nenhuma das resposta o trabalho com produções textuais que desenvolvessem também a capacidade do aluno para a área

técnica. A atividade aplicada aos alunos na terceira etapa, aquela em que era exposto uma situação problema e os mesmos deveriam elaborar uma ficha técnica, vai ao encontro das respostas dos docentes. Embora um deles trate do trabalho com gêneros discursivos, não podemos inferir que em algum momento tratará do gênero ficha técnica, por exemplo. Com exceção do docente 4, os outros não mencionam nenhum trabalho com a produção de textos que fossem específicos da área técnica do aluno.

O terceiro item se referia a prática de oralidade. Vejam as respostas:

Quadro 8 – Prática Oral

c) Referente à prática de oralidade;	
<i>Docente 1</i>	Das habilidades para o ensino de uma LE, acredito que essa seja a que mais enfatizo em sala de aula, com atividades de leitura em voz alta, dramatizações, prática sempre em LE em sala de aula, evitando, sempre que possível LM em sala de aula.
<i>Docente 2</i>	Depende do número de alunos na sala. É mais trabalhada em turmas menores. Entretanto, sempre procuro realizar atividades em grupos que resultam em uma exposição oral visando à prática da oralidade.
<i>Docente 3</i>	Todas as aulas busco, de algum modo (sejam atividades fechadas ou abertas) trabalhar a oralidade e o enriquecimento vocabular desse aluno.
<i>Docente 4</i>	O objetivo da oralidade está presente, mas não se objetiva a proficiência porque são poucas aulas e entendo que o foco do EM é a constituição de identidade e respeito com a língua e cultura estrangeira. Apesar disso, as aulas são ministradas em espanhol e se encoraja os alunos a falarem em espanhol.

Fonte: do autor.

O docente 1 alega ser esta a habilidade para ser desenvolvida no ensino de LE, por meio de leituras, dramatizações, evitando a LM em sala de aula. Já o docente 2 traz a prática da oralidade como dependente do número de alunos na sala. O docente 3 trabalha em todas as aulas, seja com atividades fechadas ou abertas, a fim de proporcionar um enriquecimento vocabular. O docente 4 afirma que a oralidade está presente, mas o foco na LE não é a proficiência e sim a constituição da identidade e do respeito com a língua e a cultura estrangeira.

Podemos afirmar, mais uma vez, que a prática da oralidade não condiz com uma integração, de forma a desenvolver também a habilidade profissionalizante. O aluno é levado a prática oral apenas para desenvolver a LE e respeitar a identidade do outro, sem ao menos tê-la como um propulsor para a sua prática profissional. Apenas o docente 3, embora de maneira implícita, dá abertura para o

enriquecimento vocabular, de forma a inferirmos que aí talvez houvesse um desenvolvimento mais integral do aluno, futuro técnico.

O quarto item da pergunta trazia a prática auditiva. Os docente fizeram os seguintes relatos:

Quadro 9 – Prática Auditiva

d) Referente à prática auditiva;	
<i>Docente 1</i>	Uma das atividades também bem utilizadas em minhas aulas. Além de propiciar contato autêntico com a oralidade da LE, é uma atividade, ao meu ver, bem aceita pelos alunos, seja de prática de conversação em espanhol, seja de músicas ou filmes.
<i>Docente 2</i>	Costumo realizá-la por meio da audição de diferentes materiais como: podcasts, anúncios publicitários, filmes, músicas, etc. Normalmente, é solicitada uma atividade (anterior ou posterior) a partir do áudio.
<i>Docente 3</i>	As atividades que eles demonstram mais animo são exatamente essas atividades, pois é o momento em que eles têm contato com outra cultura. Costumo usar videos de entrevistas, músicas, vídeos do youtube etc.
<i>Docente 4</i>	Como falo todo momento em espanhol, os alunos escutam muito esse insumo. Além disso, há áudios e músicas, bem como filmes como mostras reais de língua.

Fonte: do autor.

Observe que o desenvolvimento da prática auditiva, por parte dos docente, vai no mesmo caminho das outras habilidades descritas anteriormente. O docente 1 afirma utilizar-se bastante da prática auditiva, uma vez que a mesma é bem aceita por parte dos alunos. O docente 2 alega trabalhar com diferentes gêneros para desenvolver esta habilidade. O docente 3 traz como sendo a atividade que os alunos têm mais ânimo para realiza-las, uma vez que é neste momento que eles possuem maior contato com a cultura do outro. Já o docente 4 diz que usa a LE durante todo o tempo da aula, dando insumos aos alunos, além de trabalhar com diversos materiais auditivos.

A partir das respostas dadas, podemos inferir que em algum momento o aluno possa receber algum insumo que contribua com sua formação técnica, entretanto isso não é explícito nas respostas dadas. Note que todas as habilidades trazem respostas extremamente coerentes com o que se espera de um professor do EM, por exemplo, o que preconiza dos PCNs de LE. Entretanto a modalidade do EMI exige um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem, uma vez que tal formação precisa contemplar o uso da LE na prática profissional.

Com vistas a identificar esta recorrência, abrimos um novo questionamento, que esperava do docente relatos quanto à prática na formação técnica profissionalizante. Observe as respostas:

Quadro 10 – Formação Técnica Profissional

e) Referente à formação técnica profissional.	
<i>Docente 1</i>	Acredito que atividades referente a essa temática foram poucos exploradas, na maioria das vezes, a aula foi preparada levando em consideração somente a matriz curricular do espanhol em nível de educação básica e não técnica profissional. Também o fato das turmas serem heterogêneas quanto a parte técnica, geralmente três cursos diferentes, a seleção do material fica mais complicada.
<i>Docente 2</i>	Em poucos momentos a parte técnica é considerada. Algumas vezes, foram trabalhados textos e áudios relacionados a contação de histórias, a jogos infantis ou a esportes, na tentativa de envolver mais a parte técnica do Lazer (curso oferecido no câmpus) e a questões alimentícias, visando ao curso de Agroindústria. Contudo, foram atividades escolhidas por mim mesma e não houve nenhuma articulação com outras disciplinas do curso técnico envolvido. A escolha da atividade se deu pelo fato de, naquele determinado ano, haver mais alunos de um desses cursos na turma e não foi feito de modo claro, para não desmotivar os alunos dos outros cursos técnicos que também frequentavam as aulas.
<i>Docente 3</i>	Infelizmente, por trabalhar com três turmas de diferentes cursos ao mesmo tempo, não há como trabalhar tais atividades.
<i>Docente 4</i>	Aparece somente quando a temática envolve algo que poderia ser de algum dos cursos técnicos. Confesso que não olhei os PPCs dos cursos técnicos para montar meu plano de curso.

Fonte: do autor.

É evidente, a partir das respostas, que a prática profissionalizante não é pensada ao ensinar o ELE. O docente 1, 2 e 3 trazem como dificuldade a forma de organização da disciplina, que não separa os cursos técnicos, entretanto não evidenciam a possibilidade de atividades que poderiam dividir a sala em grupo para desenvolver essa habilidade direcionada a cada uma das áreas, por exemplo.

Todos os relatos dados vão ao encontro da hipótese desta pesquisa de que não há integração entre a disciplina de espanhol e as disciplinas técnicas, ou seja, o aluno, futuro técnico em Lazer, terá dificuldades em atuar no mercado de trabalho diante de uma situação que exija a LE. Nenhuma das habilidades anteriores desenvolvem efetivamente uma formação holística com vistas a área técnica.

Inferimos que o grande problema desta mudança de paradigma está atrelada ao fato de que os docentes ainda não compreendem o que é o EMI, seja

pela falta de formação inicial e continuada, seja pela organização das instituições, ou até mesmo materiais didáticos específicos.

É evidente que a prática docente tem um caráter ainda cartesiano, linear, não rompendo com a ordem imposta. As justificativas dadas pelos professores para não desenvolver esta integração poderia ser questionada se nos valêssemos de metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de LE, por exemplo. O próprio ensino por tarefas, dividindo os alunos em grupos, por áreas, trataria desta dificuldade alegada. Neste sentido, embora não fosse nossa intenção nesta pesquisa, é importante chamarmos a atenção para a ausência de formação continuada, possibilitando a criação desta identificada que defendemos.

É fato que não é apenas essa a questão. Para propormos essa inter-transdisciplinaridade, seria necessário também a abertura das demarcações territoriais das disciplinas, a fim de buscar uma compreensão do que é o EMI também por parte dos docentes da área técnica. Para isso, a abertura ao diálogo, ao planejamento e a formação continuada seria imprescindível.

Com vistas a compreender o que os docentes da área técnica compreendem como sendo o EMI, preparamos um questionário que foi aplicado a eles, do qual trataremos a seguir.

3.2 Análise dos dados quanto à prática docente da área técnica em Lazer

A fim de identificar como os docentes da área técnica veem a língua espanhola na formação do aluno de Lazer, pensamos um questionário que nortearia uma discussão a respeito do papel da língua, a inter-transdisciplinaridade no curso de Lazer, bem como sugestões de como integrar ELE às disciplinas da base técnica. A seguir analisaremos os dados coletados.

Dividimos o questionário em três etapas, semelhantes as etapas aplicadas aos docente de espanhol da base comum. O objetivo foi identificar a concepção que os docentes tem do EMI, bem como da língua espanhola, levantando pontos que consideram dificultar a inter-transdisciplinaridade no ensino-aprendizagem. As etapas foram: a) Informações pessoais³⁴; b) Quanto ao Ensino Médio Integrado; e c) Quanto a integração do espanhol às disciplinas técnicas.

³⁴ As informações pessoais foram contempladas no perfil dos docentes da área técnica de lazer.

A segunda etapa do questionário iniciou-se com a pergunta: *Ao seu ver, o que é o Ensino Médio Integrado?* O objetivo foi identificar as respostas dos docentes da área técnica quanto a concepção que tinham do EMI e compará-la com a concepção dos docentes de espanhol da base comum. As respostas estão transcritas abaixo:

Quadro 11 – O que é o Ensino Médio Integrado?

Ao seu ver, o que é o Ensino Médio Integrado?	
<i>Docente 1</i>	É uma proposta de ensino que alia formação básica com formação técnica profissional. Nela é possível que o aluno articule o conhecimento científico e a formação técnica profissional.
<i>Docente 2</i>	É o ensino que integra as disciplinas da base comum e disciplinas técnicas.
<i>Docente 3</i>	É uma mistura do ensino básico com a formação técnica
<i>Docente 4</i>	Ensino médio durante o qual os alunos recebem também formação técnica.
<i>Docente 5</i>	Formação acadêmica e técnica no Ensino Médio

Fonte: do autor.

É possível notar que os todos os docentes que responderam as questões têm uma visão semelhante do que é o EMI. O docente 1 é o único que traz a ideia de inter-transdisciplinaridade, embora de maneira implícita na resposta. Já os docentes 2, 3, 4 definem como sendo uma integração entre as disciplinas. O docente 5, por sua vez, considera apenas a formação acadêmica e técnica, sem dispor de qualquer insumo que evidencie uma integração. Se comparadas às respostas dos docentes da base comum, identificaremos uma tentativa dele em discorrer de forma mais ampla, mais conceitual.

A pergunta seguinte, mencionada a compreensão que se tinha do EMI por parte de cada um dos docentes, objetivou verificar se os participantes acreditavam desenvolver um EMI na sua prática docente. Sendo assim:

Quadro 12 – Desenvolve uma Proposta Integrada em Sala de Aula?

Você acredita desenvolver uma proposta integrada em sala de aula? Explique como.	
<i>Docente 1</i>	Sim. Por meio de uma construção coletiva do conteúdo a ser desenvolvido e o estabelecimento de relações entre os diversos componentes curriculares e minhas disciplinas.
<i>Docente 2</i>	Faço planejamento das aulas observando as outras disciplinas, conversando com os professores do curso e buscando ajudar os alunos a alcançar o que propõe o PPC.
<i>Docente 3</i>	Sim. Normalmente trabalho por projeto e a cada projeto há uma regra que obriga a utilização de conteúdos da base.
<i>Docente 4</i>	No momento estou ausente, em afastamento para qualificação.
<i>Docente 5</i>	Sim, associando experiências do mercado de trabalho com a

formação teórica

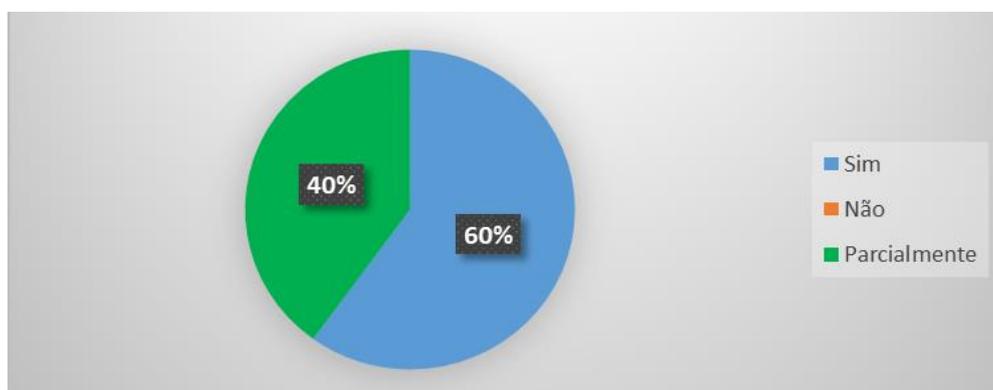
Fonte: do autor.

É interessante notar que, com exceção do docente 4 que opta por não responder alegando afastamento, todos os outros afirmam desenvolver uma proposta integrada: o docente 1 por meio de uma construção coletiva do conteúdo e relações entre os componentes curriculares; o docente 2 fazendo planejamento com outras disciplinas, diálogo entre os docentes; o docente 3 trabalhando por projetos e alegando existir uma regra de determina a integração; e o docente 5 associando experiências do mercado com a formação.

Entretanto, ao compararmos as respostas dadas pelos docentes de espanhol, podemos identificar controvérsias, já que aqueles alegam desenvolver muito pouco ou nada, devido às dificuldades encontradas, a importância dada aos conteúdos da base comum, entre outras.

A última pergunta desta etapa, tentou identificar se a formação dos participantes contemplou e habilitou-o a atuar de forma inter-transdisciplinar, integrada. Observe o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Sua formação contemplou e o habilitou a desenvolver um ensino integrado?



Fonte: do autor.

Neste gráfico é possível observar algo interessante, uma vez que 60% dos entrevistados responderam afirmativamente, alegando terem tido uma formação que contemplou e habilitou-o a desenvolver uma proposta integrada. Comparado com os docentes da base comum, que tiveram formação docente, licenciatura, observamos a afirmação de que não tiveram uma formação que possibilitasse este tipo de trabalho. Aqui, é possível constatar ainda, a necessidade de se trabalhar a inter-transdisciplinaridade na formação de professores.

Finalizado esta etapa, partimos para a última etapa do questionário aplicado aos docentes da área técnica. Tentamos identificar como eles veem a língua espanhola no processo de ensino-aprendizagem no EMI. A intenção foi perceber a importância, além de sugestões que embasassem a elaboração do produto, fruto deste trabalho de pesquisa.

A primeira pergunta foi quanto ao ELE ser importante para a formação do técnico em Lazer: 100% dos docente alegaram ser de extrema importância o ensino da LE no EMI. Visto isso, a próxima pergunta tentou levantar as possíveis dificuldade entre o espanhol e as disciplinas da área técnica. O quadro a seguir mostra as respostas obtidas:

Quadro 13 – Dificuldades de diálogo entre a disciplina de espanhol e as técnicas

O que dificulta o diálogo entre a disciplina de espanhol e as disciplinas técnicas?	
<i>Docente 1</i>	Acredito que a falta de momentos coletivos para articulação de tais disciplinas.
<i>Docente 2</i>	Falta de oportunidade de encontros pedagógico que possibilitem um planejamento em conjunto.
<i>Docente 3</i>	Espanhol é uma disciplina optativa. Nunca fizemos um projeto incluindo essa disciplina.
<i>Docente 4</i>	Falta de contato.
<i>Docente 5</i>	Falta planejar atividades de integração.

Fonte: do autor.

Para eles, o grande problema é a falta de momentos coletivos entre os docentes das disciplinas para articulação, planejamento de ações, mais uma vez apontando problemas na organização das instituições, as quais não dispõem de tempo efetivo para planejamento. A formação pedagógica é levada como sendo o principal ponto de possibilidade para a inter-transdisciplinaridade que se busca no EMI. O que chamou a atenção aqui foi que, embora 100% dos docentes alegaram a LE ser importante para a formação do técnico em Lazer, o docente 3 reforçou que o espanhol é optativo e nunca foi feito um projeto incluindo-o.

A última pergunta foi ao encontro de identificar o que poderia ser feito e de que forma para se estabelecer esta integração que se preconiza nos documentos norteadores e na prática não tem acontecido. As respostas foram:

Quadro 14 – Propostas para Integração entre o Espanhol e as Disciplinas Técnicas

O que poderia ser feito para estabelecer uma integração entre o Espanhol e as disciplinas técnicas? Faça sugestões.	
<i>Docente 1</i>	Momentos de elaboração coletiva para o desenvolvimento de

	atividades recreativas que envolvam o domínio da língua espanhola. Elaboração de jogos recreativos e gincanas que envolvessem a cultura e língua espanhola.
<i>Docente 2</i>	Planejamento das disciplinas em conjunto; conhecimento prévio das ações pedagógicas em sala de aula dos envolvidos; sugestões de material que possam ser usados em comum nas disciplinas envolvidas; participação dos professores nas aulas um do outro.
<i>Docente 3</i>	Poderíamos pensar em um camping em espanhol. Um dia de lazer em espanhol. Essas atividades poderiam estimular o aprendizado de espanhol dos participantes e dos alunos envolvidos. Acredito que podemos aproveitar o momento (auge do espanhol) e explorar brincadeiras/ jogos em espanhol.
<i>Docente 4</i>	Maior conversa e disponibilidade entre os professores. Utilização de textos de consulta em espanhol
<i>Docente 5</i>	Planejar atividades em conjunto, como vivências técnicas e atividades em espanhol

Fonte: do autor.

Todas as sugestões feitas vão corroborar com o que viemos afirmando a partir desta análise: é imprescindível o diálogo, momento de planejamento conjunto entre os docentes, e acrescentamos a formação continuada. Um deles, o docente 2, inclusive sugere sugestões de materiais que possam ser usados em conjunto. O docente 1, 3 e 5 propõem jogos, gincanas para que se ensine a LE integrada a técnica, de forma a ampliar a formação do aluno no espanhol para a sua prática profissional.

Analisados estes dados, iremos agora a análise do material didático utilizado pelos docentes de espanhol, a fim de identificar aspectos relevantes e efetivos para o desenvolvimento da competência profissionalizante.

3.3 Uso de terminologias de lazer nos materiais didáticos do PNLD

Ao analisarmos o Guia Específico para as LE do PNLD de 2015 e 2018, fizemos uma revisão dos critérios de avaliação e seleção dos LD, considerando as informações mais relevantes quanto as coleções de língua espanhola, com vistas a identificar a presença de aspectos terminológicos para a formação profissional, além de tendências a uma possível inter-transdisciplinaridade presentes nas obras.

Embora fosse impossível um LD para o PNLD que atendesse a cada uma das áreas técnicas existentes no Brasil, defendemos a possibilidade e a necessidade de revisão dos materiais didáticos existentes hoje no mercado, direcionando a elaboração de atividades inter-transdisciplinares entre a LE e a

formação técnica, por meio de aportes didáticos, voltados a formação profissional e atuação no mercado de trabalho, com atividade mais abertas, focadas no cumprimento de tarefas comunicativas em situações específicas, gêneros textuais capazes de enriquecer a formação do aluno no EMI, banco de dados formados de acordo com as áreas do Catálogo Nacional do Cursos Técnicos (BRASIL, 2016) dando possibilidades aos docente que construam sua prática didática de acordo com a área atendida por ele.

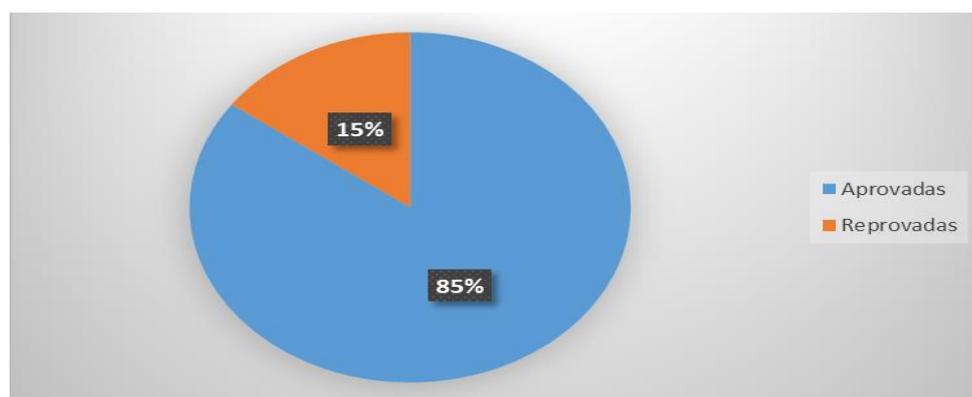
Muitas são as possibilidades de adequação e soluções plausíveis para uma maior e mais efetiva inter-transdisciplinaridade possibilitada pelo ensino-aprendizagem por meio de terminologias das áreas técnicas.

Para ilustrar a necessidade de rever o papel ocupado pela LE nos cursos do EMI, no que tange especificamente ao material adotado para a sala de aula, analisamos as coleções que fazem parte do PNLD de 2015 e 2018 para apontar o que consideramos falhas quanto a seleção de materiais didáticos de LE para a formação técnico-profissionalizante. A proposta aqui se deu pelo fato dos alunos participantes desta pesquisa, que ingressaram em 2017, terem utilizado em sala de aula para sua formação o material escolhido pelos docentes da instituição referente aos dois programas citados.

3.3.1 Livros de espanhol no PNLD de 2015

O PNLD de 2015 contou com treze obras de espanhol inscritas para análise. Das obras apresentadas apenas duas foram selecionadas, a coleção *Cercanía Joven* e *Enlaces* (BRASIL, 2014).

Gráfico 9 – Avaliação das Coleções de Espanhol Inscritas no PNLD 2015



Fonte: do autor.

Ao analisarmos a coleção *Cercanía Joven* e a avaliação do Guia, observamos alguns aspectos gerais relevantes, como o trabalho com gêneros textuais diversos, visando acima de tudo o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2014).

Figura 3 – Livro *Cercanía Joven*



Fonte: (Brasil, 2014, p.24).

Abaixo, reproduzimos um quadro esquemático com aspectos relevantes da coleção:

Quadro 15 – Aspectos Relevantes do LD *Cercanía Joven*

Pontos fortes da coleção	A coletânea de textos e os eixos temáticos privilegiados, bem como o trabalho com o texto literário.
Pontos fracos da coleção	A seção extra “ <i>Profesiones en acción</i> ”, que privilegia profissões de nível superior e usa textos criados para fins didáticos.
Destaque da coleção	O trabalho processual, que inclui atividades prévias e posteriores, nas propostas de produção e de compreensão oral e escrita.
Pontos fortes do Manual do Professor	A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e as orientações a respeito da condução das atividades, bem como a sugestão de atividades e materiais complementares.

Fonte: (Brasil, 2014, p. 24).

Dentro dos aspectos elencados no LD pelo Guia, é importante pontuarmos a aparição da seção *Profesiones en Acción* como ponto fraco da coleção. A nosso ver, tal constatação está atrelada à forma descontextualizada que as profissões aparecem no decorrer dos volumes.

Os três volumes do Livro do Aluno são organizados da mesma maneira, contendo um padrão que se estrutura em seis capítulos, organizados em três

unidades, dispoño das seccións “¡Para empezar!”, que introduz as unidades. Em seguida, os capítulos alternan dúas das seccións “Lectura”, “Escritura”, “Escucha” e “Habla”, traballando tais habilidades.

Ao término de cada unidade, inclúen-se, aínda, as seccións “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”, sobre aspectos culturais do mundo hispano-falante, “¿Lo sé todo?”, con propostas de autoavaliación, “Para ampliar: ver, leer, escuchar y navegar”, con sugestións de materiais extras, “Profesiones en acción”, que tematiza o mundo do traballo, e “La lectura en las selectividades”, con exames de vestibular e cuestións do ENEM. (BRASIL, 2014, p. 25)³⁵

Notamos, ao final de cada unidade, ou seja, após dous capítulos, há uma mínima preocupação com o mundo do traballo, aínda que de forma descontextualizada, conforme já mencionado, desenvolvendo um léxico específico voltado para as profissões de forma xeral, conforme imaxe a seguir:

Figura 4 – Profesiones en Acción

Profesiones en acción

¡Entérate sobre el mundo laboral!

Si te gustó la temática discutida en esta unidad, piensa en las siguientes profesiones:

Profesor de lenguas: es el profesional experto en lenguas. En la carrera de Letras, además de profesor, el graduado está capacitado para trabajar como jefe de redacción, revisor, traductor, lingüista, crítico literario, productor de materiales didácticos, etc. Para eso, se adquiere en ese curso, entre otros, conocimientos de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación en las áreas de lingüística, literatura y educación.

Turismólogo(a): es el profesional que conoce e investiga el turismo como un fenómeno social, por eso su análisis se asocia a las Ciencias Sociales y Económicas. El profesional de turismo también puede actuar en las siguientes áreas: administración de empresas turísticas, gestión hotelera, gestión y desarrollo turístico de una ciudad, proyectos de inversión turística públicos y privados, planificación, logística y ejecución de eventos y congresos, preservación y divulgación del Patrimonio Universal de la Humanidad, recorridos como guías de turismo especializados en Museología, Historia del Arte y Arquitectura, entre otras cosas. Además, el profesional debe saber por lo menos dos lenguas.

Fonte: (Cercanía Joven, 2013, p.47)³⁶

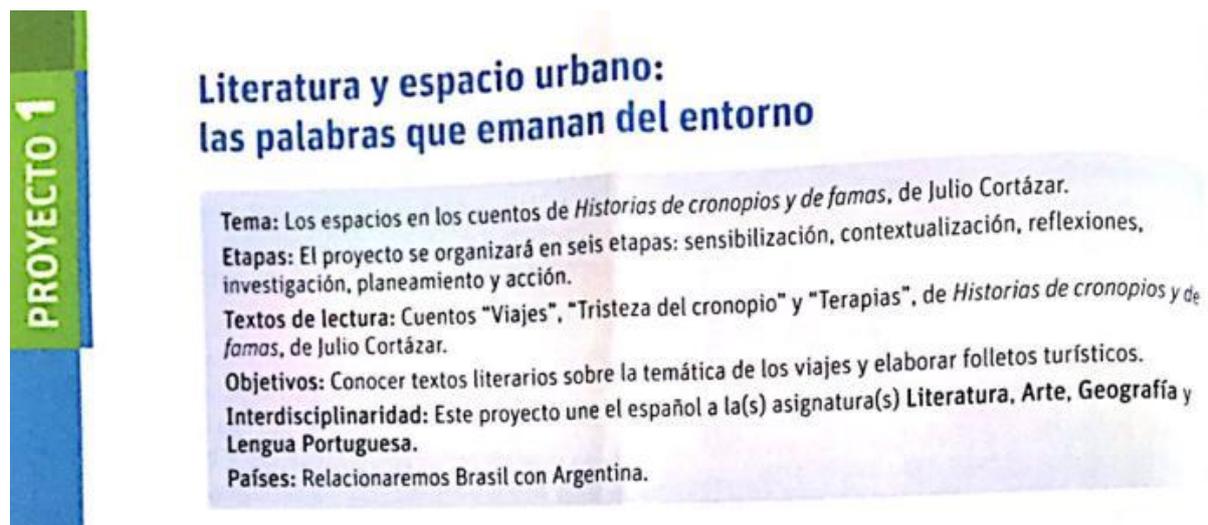
³⁵ Grifos nossos.

³⁶ Segundo a Lei nº 9.610, de 19 de febreiro de 1998, que altera, actualiza e consolida a legislação sobre dereitos autorais e dá outras providências, em seu Art. 46, permite a reprodución de pequenos trechos de cualquier obra

Observe que a imagem acima dispõe apenas das profissões e suas funções, sem nenhuma relação específica com o restante da unidade.

Além disso, ao final de cada unidade há também uma seção intitulada “*Proyecto*”, momento em que se evidencia um trabalho interdisciplinar, entretanto de forma a contemplar as disciplinas da BNCC, sem que haja qualquer relação com uma formação técnica.

Figura 5 – Relação Interdisciplinar I



Fonte: (Cercanía Joven, 2013, p.52)

Embora haja uma preocupação com a interdisciplinaridade na coleção, o trabalho ainda é muito superficial e não há nenhum direcionamento a efetivação desta habilidade.

Por fim, em forma de apêndice, há as seções: “Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!”, que dispõe sobre regras gramaticais, “*Para tocar la guitarra*” (v.1 e v.2), “*Glosario*”, “*Sitios electrónicos*”, e “*Referencias bibliográficas*”.

A partir de uma visão sociointeracionista, o material foca no trabalho com gêneros discursivos que “*relacionados ao cotidiano facilita a percepção do aluno das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais*” (BRASIL, 2014, p. 26).

É interessante pontuar que há, no decorrer dos capítulos do LD, temáticas específicas à área do curso técnico de lazer, que de certa forma oferta termos específicos e que possam ter contribuído para algumas respostas dadas no questionário aplicado aos alunos. Observe o quadro a seguir:

Quadro 16 – Temas dos Capítulos do LD *Cercanía Joven*

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
Unidad 1: El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!	Unidad 1: Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?	Unidad 1: Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos.
<i>Capítulo 1:</i> Cultura latina: ¡hacia la diversidad!	<i>Capítulo 1:</i> Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?	<i>Capítulo 1:</i> Tecnologías: a usarlas conscientemente.
<i>Capítulo 2:</i> Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!	<i>Capítulo 2:</i> Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?	<i>Capítulo 2:</i> Información y comunicación: la tecnología también es diversión.
Unidad 2: El arte de los deportes: ¡salud en acción!	Unidad 2: Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?	Unidad 2: Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos.
<i>Capítulo 3:</i> Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!	<i>Capítulo 3:</i> Publicidad en foco: ¿qué estrategias se pueden usar?	<i>Capítulo 3:</i> Las profesiones: el mercado y el voluntariado.
<i>Capítulo 4:</i> Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!	<i>Capítulo 4:</i> Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?	<i>Capítulo 4:</i> Mercado laboral: en contra de los prejuicios.
Unidad 3: El mundo político: ¡que también sea ético!	Unidad 3: Sabores y olores: ¿comes bien?	Unidad 3: Sexualidad en discusión: diálogo y (auto) conocimiento.
<i>Capítulo 5:</i> Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!	<i>Capítulo 5:</i> Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?	<i>Capítulo 5:</i> Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia.
<i>Capítulo 6:</i> Movimientos populares: ¡participemos en la política!	<i>Capítulo 6:</i> Tienditas y supermercados: ¿dónde comprar?	<i>Capítulo 6:</i> Información para todos y todas: cuánto más sepamos, mejor.

Fonte: do autor.

Alguns capítulos, como por exemplo os capítulos 2, 3, 4 do Volume 1, assim como os capítulos 3 e 4 do Volume 3, contemplam temáticas que oferecem termos da área de Lazer, favorecendo, neste caso em específico, a formação profissional, dando insumos terminológicos para a atuação do futuro técnico no mercado de trabalho, conforme imagens a seguir.

Figura 6 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer I

Vocabulario en contexto

1. En los viajes, cuando no se conoce a nadie en el lugar, las personas se alojan en varios tipos de lugares.



albergue



campamento



posada



hotel



balneario



pensión

Fonte: (Cercanía Joven, 2013, p. 42).

Figura 7 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer II

Vocabulario en contexto

1. Mira las fotos a continuación e intenta identificar cómo se llama cada deporte.

carrera – natación – fútbol – baloncesto – gimnasia rítmica –
balonmano – tenis – fórmula 1 – balonvolea – lucha

deportes

- Oyentes:
- Compañeros de clase



1

Nombre:	Mary Laura Meza
Nacionalidad:	Costarricense
Deporte:	Natación



2

Nombre:	Fernando Alonso
Nacionalidad:	Española
Deporte:	Fórmula 1

Fonte: (Cercanía Joven, 2013, p. 88).

Figura 8 - Vocabulário no Contexto da Área de Lazer III

CAPÍTULO

3

Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!

> Lectura

> Almacén de ideas

1. Vas a leer dos entrevistas a Blanca Manchón, una famosa deportista del mundo hispánico. Observa la fotografía de al lado:

- ¿Qué deporte imaginas que practica?
- ¿Cuál debe de ser su nacionalidad?
- ¿Crees que ha ganado la competición? ¿Por qué?

2. ¿Sabías que hay muchos deportes que se practican en el mar? Relaciónalos con su definición:

1 Surf
Consiste en realizar saltos y giros intrépidos usando una tabla que se enfrenta a las olas formadas por la embarcación. (4)

2 Windsurf
Consiste en surfear una ola grande, poniéndose de pie en una tabla. (1)

3 Kitesurf
Consiste en deslizarse con una tabla sobre el agua sostenido por una cometa. (3)

4 Wakeboard
Consiste en surfear con ayuda del viento en una tabla de surf con una vela que la impulse. (2)

3. Blanca Manchón es considerada...

Género textual: Entrevista
Objetivo de lectura: Identificar el título de la entrevista
Tema: Deporte

Los alumnos tienen que hacer hipótesis a partir de los elementos de la foto: el mar, la ropa, la tabla de surf, los colores de la bandera. Se les puede preguntar dónde está la atleta, cuáles son los colores de la bandera, si está triste o contenta y por qué. Por la bandera y los colores amarillos y rojos se puede afirmar que es una deportista española. Pero no se puede definir exactamente el deporte que practica. Los alumnos pueden decir: surf, windsurf, kitesurf y otros.

El arte de los deportes: salud en acción!

Fonte: (Cercanía Joven, 2013, p.64).

A coleção *Enlaces* por sua vez, elaborada também a partir de uma visão sociointeracionista, busca uma articulação entre a apresentação dos gêneros e as diferentes tipologias textuais, valorizando e respeitando a diversidade cultural e social, direcionada ao trabalho com as relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes (BRASIL, 2014, p.29).

Figura 9 – Livro *Enlaces*



Enlaces

Soraia Osman
Neide Elias
Priscila Reis
Sonia Izquierdo
Jenny Valverde

27527COL43
Coleção Tipo 1

Macmillan do Brasil
3ª edição 2013

www.macmillan.com.br/pnld2015/enlaces

Fonte: (BRASIL, 2014, p.29)

A seguir, trazemos um quadro esquemático com os aspectos mais relevantes da coleção disposto no Guia do PNLD de LEM.

Quadro 17 – Aspectos Relevantes do LD *Enlaces*

Pontos fortes da coleção	O conjunto de textos e de temas apropriados, relevantes e adequados à faixa etária dos alunos do ensino médio.
Pontos fracos da coleção	A presença de alguns textos auditivos criados para fins didáticos.
Destaque da coleção	A seção “ <i>Nos...otros</i> ”, com propostas sobre relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes.
Pontos fortes do Manual do Professor	A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e a discussão de conceitos relevantes para o ensino de línguas.

Fonte: (BRASIL, 2014, p.29).

Os três volumes da coleção analisados para este trabalho mantêm o mesmo esquema de organização, composto de oito unidades que tratam de diferentes temas. As seções são divididas em “*Hablemos de...*”, onde introduz-se o tema da unidade com textos e atividades escritas e orais; “*¡Y no solo esto!*”, a partir de um trabalho direcionado a compreensão leitora, desenvolvendo-a a partir de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura; “*¡Manos a la obra!*”, onde há um trabalho focado nos elementos linguísticos; “*En otras palabras*”, desenvolvendo a capacidade de produção textual; “*Como te decía...*”, propondo práticas de oralidade; “*Nos...otros*”, estabelecendo relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes; e “*Así me veo*”, com uma autoavaliação. Inclusive há, ao final de cada duas unidades uma seção de “*Repaso*”. Cada volume traz no final um apêndice, subdividido em:

“Un poco más de todo”, “Modelos de pruebas de ENEM”, “Más cosas”, “Tablas de verbos”, “Transcripciones”, “Glosario”, “Bibliografía” e “Referencias de Internet” (BRASIL, 2014).

O quadro a seguir evidencia os temas dos capítulos dos três volumes:

Quadro 18 – Temas dos Capítulos do LD *Enlaces*

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
<u>Unidad 1:</u> Conociéndonos en tiempo real.	<u>Unidad 1:</u> Las carreras y los proyectos de vida;	<u>Unidad 1:</u> Hagamos un trato.
<u>Unidad 2:</u> Del tú al usted.	<u>Unidad 2:</u> La dictadura en América del Sul.	<u>Unidad 2:</u> Corta, pega y luego...
<u>Unidad 3:</u> De ciudad en ciudad.	<u>Unidad 3:</u> Tipos de Ocio.	<u>Unidad 3:</u> Globalización: por qué sí, por qué no.
<u>Unidad 4:</u> Bajo diferentes techos.	<u>Unidad 4:</u> Los trastornos alimenticios y el culto al cuerpo.	<u>Unidad 4:</u> ¿Soñarán los androides?
<u>Unidad 5:</u> Medioambiente: ¿y a ti qué?	<u>Unidad 5:</u> Conceptos y tipos de familia.	<u>Unidad 5:</u> No se pierda los próximos capítulos...
<u>Unidad 6:</u> ¿Qué hay detrás de la etiqueta?	<u>Unidad 6:</u> Los objetivos del milenio.	<u>Unidad 6:</u> Diferentes, pero todos bárbaros.
<u>Unidad 7:</u> ¿Qué ves cuando me ves?	<u>Unidad 7:</u> Hábitos alimentarios.	<u>Unidad 7:</u> Por qué decir NO.
<u>Unidad 8:</u> ¡Qué buena onda!	<u>Unidad 8:</u> Cambio climático.	<u>Unidad 8:</u> Tan cerca y tan lejos.

Fonte: do autor.

Ao analisarmos os temas das unidades, notamos que apenas os capítulos 3 e 8 do volume 1 e os capítulos 1 e 3 do volume 2 contemplam terminologias da área de Lazer, podendo dar insumos que capacitaria o aluno a atuação profissional na LE. Entretanto, as atividades são mais simples e o aluno recebe os termos de forma induzida, no decorrer do capítulo, conforme podemos observar nas imagens que seguem:

Figura 10 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer IV

En otras palabras...

ANÁLISIS
GÉN

1. Un folleto turístico tiene como función promocionar una localidad. Fija características del folleto de la ciudad de Prados, Minas Gerais. ¿Te animas a vi

Subtítulos que organizan la información y facilitan su localización.

Predominancia de verbos descriptivos en presente de indicativo.

Arte: Mateus Banti: Fotos: João Prudente/Pulsar imagens (1); João Prudente/Pulsar Imagens (2); Léo Jarvalho <www.pradosmg.com.br> (3)

Prados - MG

Localización
Prados está situada en Minas Gerais, en la región denominada Campos das Vertentes, a 189 km de Belo Horizonte, capital del estado. Tiene una población de 7948 habitantes y 261 410 km² de extensión.

Cultura
En julio hay un festival de música erudita. La tradición musical tiene como origen las ceremonias religiosas de los siglos XVIII y XIX.

Historia
La localidad nace en el siglo XVIII con el surgimiento de la actividad minera. En el siglo XIX tiene una importante participación en la Inconfidencia Minera.

Artesanía
Las piezas y pinturas son de madera, hierro, cerámica, lata, cuero y tela de algodón.

Lugares para visitar
Bichinho es un pueblo que pertenece a Prados y está a 6 km de Tiradentes. Es conocido por su valor histórico. En los últimos años se está desarrollando una intensa actividad en artesanía. En Bichinho está la iglesia Nossa Senhora da Penha del siglo XVIII.

Iglesia Nossa Senhora da Penha

Prados - MG

Artesanía

Fonte: (Enlaces, 2013, p. 57)

Figura 11 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer V

5. Cada deporte necesita objetos específicos y tiene características y términos muy particulares. Aquí tienes una lista de ellos, pero están todos mezclados. Colócalos en la columna del deporte al que corresponden.

campo, cesta, cinturón, hoyo, gol, kimono, cinco jugadores, dos contrincantes, raqueta, línea de tres puntos, once jugadores, red, taco, portero, set

KARATE | BALONCESTO | TENIS | GOLF | FÚTBOL

Fonte: (Enlaces, 2013, p.132)

Figura 12 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer VI

UNIDAD 3

Hablemos de...

1. ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre? Marca las opciones.

<input type="checkbox"/> ayudar a ordenar la casa	<input type="checkbox"/> estar con amigos	<input type="checkbox"/> practicar deportes
<input type="checkbox"/> cocinar	<input type="checkbox"/> hacer actividades artísticas	<input type="checkbox"/> tocar algún instrumento
<input type="checkbox"/> cuidar a mis hermanos	<input type="checkbox"/> hacer trabajos voluntarios	<input type="checkbox"/> usar internet
<input type="checkbox"/> cuidar del huerto	<input type="checkbox"/> leer	<input type="checkbox"/> viajar
<input type="checkbox"/> escuchar música	<input type="checkbox"/> pescar	<input type="checkbox"/> otro/a: _____

2. Coloca las palabras del recuadro en el grupo de palabras adecuado.

ballet *comedia* *cuento* *dibujo* *drama* *escultura* *fotografía* *novela*
pintura *poesía* *policíaco/a* *rock* *suspense* *tecno* *zapateado*

Fonte: (Enlaces, 2013, p.44)

Figura 13 – Vocabulário no Contexto da Área de Lazer VII

UNIDAD 1

9. ¿Qué hacen estas personas? Lee los diálogos a continuación y escribe el área de actuación correspondiente según las opciones del recuadro.

cine *fotografía/moda* *medicina* *periodismo* *turismo* *veterinaria*

a

A: ¿Qué tipo de viaje le gustaría hacer?
B: Algo cultural, como ver museos, exposiciones, etc.

b

A: Un paso a la derecha.
B: ¿Aquí?
A: Sí, perfecto. Ahora, algo más espontáneo.

c

A: Vamos a grabar las próximas escenas en Lima.
B: ¿Y cuánto tiempo vamos a estar ahí?

d

A: Tras analizar las pruebas, me parece necesario recetarle algo para el dolor y unas pastillas para la fiebre.
B: ¿Es grave?

e

A: El estado de su perro es grave y tendrá que pasar la noche en observación.
B: ¡Madre mía!

f

A: La noticia la escribes tú.
B: ¡Vale! Pero necesito un par de horas para hacerlo.

10. Relaciona las carreras de acuerdo con las siguientes opiniones.

a arquitectura	b derecho	c psicología
-----------------------	------------------	---------------------

Para mí, implica estudiar directamente las leyes; es decir, estudiar qué dice tal o cual ley. Además, parte del estudio consiste en ver casos reales, leer sentencias, analizarlas e interpretarlas.

Creo que sus estudios combinan arte y técnica. Tiene una rama creativa, relacionada con el diseño y decoración, y otra técnica, relacionada con contenidos en los que se apoyan los proyectos en el momento de construir.

Me parece que estudia la mente y la conducta de las personas. La formación que te da la carrera está orientada a terapias individuales, familiares y/o grupales.

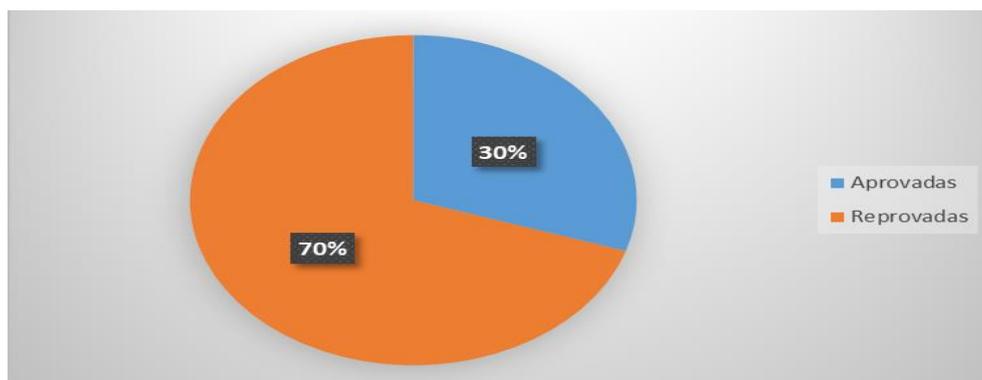
Fonte: (Enlaces, 2013, p. 12)

Ambos os LDs trazem superficialmente aspectos voltados a formação para o mercado de trabalho, uma vez da intenção em atender ao que preconizam os PCNs quanto ao desenvolvimento linguístico e sociocultural, não oferecendo um olhar direcionado ao EMI.

3.3.2 Livros de espanhol do PNLD de 2018

Ao compararmos a edição do PNLD de 2018 a de 2015, notamos uma pequena variação na quantidade de obras apresentadas para avaliação. Foram um total de dez LD de Língua Espanhola. Com relação às dez inscritas, apenas três foram aprovadas.

Gráfico 10 – Avaliação das Coleções de Espanhol Inscritas no PNLD de 2018



Fonte: do autor.

Segundo o Guia do LD de 2018, no que se refere ao quantitativo apresentado para análise, embora menor que na edição anterior, houve um avanço significativo quanto ao cumprimento dos critérios estabelecidos. Em 2015 apenas duas coleções foram aprovadas. As coleções aprovadas quanto ao componente curricular de Língua espanhola foram *Cercanía Joven*, *Sentidos en Lengua Española* e *Confluencia*.

Ao analisarmos a coleção *Cercanía Joven*, reincidente no guia, foi observado a manutenção da abordagem, sociointeracionista, destaque para a língua em uso. O LD apresenta a base teórica fundamentada no “conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades” (BRASIL, 2017, p.33).

Figura 14 – Livro *Cercanía Joven*

CERCANÍA JOVEN

ANA LUIZA COUTO
LUDMILA COIMBRA
LUÍZA SANTANA CHAVES

SM
2ª edição - 2016

0068P18103



Fonte: (Brasil, 2017, p.29)

Ao passar por reformulação, o LD preocupou-se em tornar mais evidente a interdisciplinaridade, discorrendo sobre ela no manual do professor, um apêndice que contribui com a atuação docente, entretanto, na prática, manteve-se exatamente igual, não havendo ampliação metodológica nem esclarecimentos direcionados a efetivação da relação interdisciplinar.

O foco do material ainda é a variedade de gêneros discursivos orais e escritos, tomando diversas esferas, ampliando o contato do aluno com a diversidade cultural, social e étnica dos hispanofalantes.

Os temas selecionados são atuais, de interesse do estudante do Ensino Médio e revelam uma preocupação social com uma formação cidadã, promovendo a valorização positiva da mulher, a cultura em direitos humanos, a ética na política, a diversidade e a inclusão (BRASIL, 2017, p. 33).

A preocupação com a formação cidadã e em discutir temas da atualidade se torna muito presente no LD, fatores relevantes e imprescindíveis para o público alvo.

Quanto a divisão do material, a coleção possui três livros, um para cada série do EM. Cada um dos volumes traz as mesmas unidades temáticas da edição anterior, iniciando pela seção *¡Para empezar!*, onde há dois capítulos, cada um deles organizado em duas seções, *Escucha* ou *Lectura* e *Habla* ou *Escritura*. Em seguida, cada uma das unidades traz as seções *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo; ¿Lo sé todo?; ¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar; Profesiones en acción;* e *Proyecto*. Ao término de cada uma das três unidades, há ainda as seções *La lectura en el ENEM y en las selectividades; Chuleta lingüística: ¡No te van*

a pillar!; Para tocar la guitarra (1º e 2º años); Glosario; Sitios electrónicos para información, estudio e investigación; e Referencias bibliográficas (BRASIL, 2017)³⁷.

Algunas seções foram ampliadas, como *Profesiones en acción*. Os capítulos foram atualizados, com novas atividades, atualização de imagens, etc, mas manteve-se o mesmo padrão.

Figura 15 – Profesiones en Acción II – Parte I

PROFESIONES EN ACCIÓN

¡Entérate sobre el mundo laboral!

Si te gustó la temática discutida en esta unidad, piensa en las siguientes profesiones:

Auxiliar de vuelo o azafato(a): Esta carrera capacita al aspirante para desempeñar las obligaciones y funciones correspondientes a los tripulantes de cabina de pasajeros (azafatas y comisarios de a bordo). Funciones específicas: actuar en la seguridad del vuelo, tanto preventiva como activamente, ante una situación de emergencia, posible incidente o accidente seguido de la evacuación de la aeronave; supervisar los servicios de a bordo [...], a través de un excelente manejo de las relaciones públicas y humanas.
Disponible en: <<http://www.carrerasytrabajos.com.ar/carreras-lista/carreras-en-argentina-donde-estudiar-universidades.html>>. Acceso el 8 de enero de 2016.

Recepcionista de hotelería: Los recepcionistas de hotel dan la bienvenida a los huéspedes a su llegada al hotel. Sus deberes incluyen el registro de las entradas y salidas de los clientes, la entrega de llaves, la realización de reservas por teléfono o por correo electrónico, la preparación de recibos y el cobro de las facturas. Deben responder las demandas y preguntas de los huéspedes e intentar solucionar sus quejas.
Disponible en: <<http://www.educaweb.com/profesion/recepcionista-hotel-130/>>. Acceso el 8 de enero de 2016.

Profesor(a) de lenguas: El Profesorado en Letras se propone la formación de un graduado con sólida preparación en el campo de la Lingüística y las Lenguas, y en el de la Literatura. Esta formación deberá permitirle interpretar la realidad política, social y cultural, con la flexibilidad necesaria para comprenderla e interactuar dentro de ella a través de sus funciones específicas de docente e investigador. Desde estos roles deberá ser capaz de diseñar metodologías de investigación en el área lingüística y literaria, y plantear las estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura.
Disponible en: <<http://www.fhumiary.unr.edu.ar/index.php?id=/carreras/carr1>>. Acceso el 8 de enero de 2016.

Taxista de aeropuerto, estación de autobuses o trenes: Los taxistas conducen un taxi, una furgoneta o una limusina (de empresa o particular) para llevar pasajeros y sus equipajes al destino deseado. Tareas: revisar el vehículo [...] para asegurar el funcionamiento adecuado; [...] establecer la mejor ruta para el destino del pasajero, por ejemplo utilizando el conocimiento local o el equipo de navegación; conducir el vehículo de manera confortable siguiendo las normas de seguridad, de tráfico, de funcionamiento del taxi, etc. [...]
Disponible en: <<https://www.123test.es/profesiones/profesion-taxista/>>. Acceso el 8 de enero de 2016.

Turismólogo(a): El Turismólogo se dedica al estudio científico-académico del turismo, a la elaboración del planeamiento del espacio turístico, a la elaboración y asesoría en política de turismo estatal, municipal y nacional. El profesional brinda consultoría a organizaciones del sector turístico, planea y organiza límites turísticos y gestiona agencia de viajes, coordina, desarrolla y orienta trabajos de selección y clasificación de zonas y áreas destinadas al turismo, etc.
Disponible en: <<http://www.arqhys.com/contenidos/turismologos.html>>. Acceso el 8 de enero de 2016.

Además, existen varias carreras, académicas o no, que también se relacionan con el turismo: diplomático, aeropuerto, mesero, vendedor de alimentos, bebidas y productos típicos del lugar, entre otras.

CAPÍTULO 2 - TURISMO HISPÁNICO: CONVIVIMOS CON LAS DIFERENCIAS

42

Fonte: (Cercanía Joven, 2016, p. 42)

³⁷ Não nos pareceu oportuno apresentar a divisão dos temas por capítulos, uma vez que não houve nenhuma alteração quanto ao apresentado no PNLD de 2015.

Figura 16 – Profesiones en Acción II – Parte II

CÓMO TENER ÉXITO EN EL MUNDO LABORAL

A lo largo de la colección, te brindaremos algunos consejos y sugerencias que te ayudarán en el camino hacia el mercado laboral. A los que ya están insertos en él, las informaciones también les serán útiles para que se consoliden en el cargo que desean, o que puedan cambiar de área.

CUALIDADES PARA SER UN BUEN PROFESIONAL

Publicado el 18/03/2015 por Interlang

En un mercado laboral cada vez más exigente, existe una serie de cualidades o requerimientos que las empresas valoran positivamente entre sus empleados. Si actualmente te encuentras en búsqueda de empleo o si por el contrario lo que quieres es un ascenso laboral, conocer cuáles son las cualidades más demandadas en un buen profesional parece lo más propio. Así que sigue atento porque en este *post* te hacemos un resumen de las más destacadas.

Constante aprendizaje.

Una vez que sabemos desempeñar las tareas de nuestro puesto, nuestro trabajo no acaba ahí. Necesitamos seguir formándonos a medida que avanza nuestra carrera. Un profesional bien formado es un profesional valioso y competitivo.

Conocimiento tecnológico.

Hoy en día, cualquier trabajador necesita tener unos conocimientos avanzados no solo de informática sino del uso de las nuevas tecnologías – como las redes sociales –, de lo contrario, podrá ser fácilmente reemplazado por otros que sí cuenten con este conocimiento.

Idiomas.

Todos los seguidores del *blog* sabéis la gran importancia que damos a este punto. Saber idioma siempre nos hace ganar, y nunca perder. ¿Los idiomas más demandados? Como segundo idioma, el inglés sigue siendo el líder, seguido del francés, alemán y otros idiomas que cada vez toman más importancia, como el chino o el ruso.

Ser ambicioso y honesto.

Cuando hablamos de ambición nos referimos a no conformarse, es decir, a fomentar el deseo de mejorar y de tener éxito laboral. Pero la ambición sin límites y sin planificar apenas sirve de nada, un profesional con la cabeza bien amueblada y con unas metas bien definidas, ofrecerá seguridad. Por otro lado, dicen que "se pillan antes a un mentiroso que a un cojo". La honestidad sigue siendo un valor en alza ya que infunde respeto y profesionalidad.

Tener capacidad de liderazgo.

Trabajar en equipo y comportarse como un buen líder es una de las cualidades más buscadas ya que contar con personas que colaboren, aporten y fomenten la unidad, es garantía de trabajo bien hecho.

De todas estas cualidades, ¿cuáles son con las que más te identificas? Además de estos puntos, ¿qué consideras que le hace falta a un buen profesional?

Disponible en: <<http://interlang.es/blog/cualidades-para-ser-un-buen-profesional/#sthash.ZkzgtFJO.dpuf>>. Acceso el 8 de enero de 2016.

Não escreva no livro.

Fonte: (Cercanía Joven, 2016, p. 43)

Quanto ao trabalho com os elementos linguísticos, notamos que tais aspectos ainda são abordados nas subseções *Gramática en uso* e *Vocabulario en contexto*, as quais desenvolvem o trabalho léxico-gramatical, além da seção *Chuleta lingüística: ¡No te van a pillar!*, que amplia o desenvolvimento desta competência.

A seção *Proyecto*, ainda mantém os projetos interdisciplinares que visam a articulação entre diferentes componentes curriculares da BNCC, com pouca ou nenhuma atualização e revisão. Apesar disso, há agora no manual do professor, no final do livro, fichas que são sugeridas ao docente para avaliação da prática escrita e orientações da seção *Proyecto*. O intuito destas fichas é também indicar “formas de planejar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares que representam perspectivas de articulação entre temas e objetos de estudo de diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 36).

Figura 17 – Relação Interdisciplinar II

PROYECTO 1

Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno

Tema: Los espacios en los cuentos de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.

Etapas: Sensibilización, contextualización, reflexiones, investigación, planeamiento y acción.

Textos de lectura: Cuentos “Viajes”, “Tristeza del cronopio” y “Terapias”, de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.

Objetivos: Conocer textos literarios sobre la temática de los viajes y elaborar folletos turísticos.

Interdisciplinaridad: Este proyecto une el español a la(s) asignatura(s) **Literatura, Arte, Geografía y Lengua Portuguesa**.

Países: Relacionaremos Brasil con Argentina.

Sensibilización

1. Mira la imagen a continuación:



A QUIEN NO LO SEPA

En la literatura, el espacio urbano cumple variadas funciones. Puede ser un escenario o el propio protagonista de la historia. Se lo describe, muchas veces, como un espacio concreto, ubicado geográficamente; otras veces como un espacio imaginario o psicológico. Así como el tiempo es el “cuando” en la literatura, el espacio es el “donde”.

Es la portada de un libro escrito por el arquitecto y escritor de ficción mexicano Federico Martínez Reyes, que decidió juntar dos de sus pasiones en la obra *Entre muros y palabras*.

a) Reflexiona: qué espacio concreto de esta imagen se relaciona con la literatura: ¿el urbano o el natural? ¿Qué elementos te permiten afirmarlo?

b) *Entre muros y palabras* es un libro de cuento corto y minificción que aborda el tema de los lugares e imaginarios arquitectónicos, entre otros.

¿Leíste algún libro como el de Federico Martínez Reyes, esto es, uno en el que el espacio sea muy importante para la historia? ¿Cuál?

c) ¿Te acuerdas de algún autor que se hizo notable por hablar de una ciudad, su paisaje y sus monumentos arquitectónicos en sus libros? ¿Cuál(es)?

O próximo livro que descreveremos aqui é *Sentidos en Lengua Española*. A coleção, também sociointeracionista, adota como eixo central de trabalho os gêneros textuais, presentes em diferentes esferas, em variados meios de circulação e contemplando as mais diversas variedades linguísticas, promovendo “o respeito à diversidade social, étnico-racial, etária, cultural e de gênero (...), propiciam o engajamento dos estudantes em discussões acerca de questões socialmente relevantes” (BRASIL, 2017, p.38).

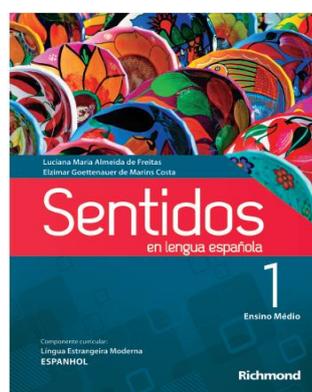
Figura 18 – Livro *Sentidos en Lengua Española*

SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA

ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA
LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS

RICHMOND
1ª edição - 2016

0171P18103



Fonte: (Brasil, 2017, p. 38)

No mesmo caminho de *Cercanía Joven*, esta coleção desenvolve um trabalho com “gêneros discursivos, em sua totalidade, explorando aspectos composicionais, sócio-discursivo-pragmáticos, parâmetros comunicativos e contexto de produção/circulação” (BRASIL, 2017, p.38), atendendo às exigências específicas para o desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Sendo composta de três volumes, os quais estão organizados em quatro unidades, cada qual com um tema central e uma produção oral e escrita de ao menos um gênero discursivo, as unidades estão dispostas tanto por seções quanto subseções, dentre as quais estão:

Páginas de abertura; En foco; Lee (dividida em Ya lo sabes, Lee para saber más, Comprendiendo el texto, Entretextos, Reflexiona e Comprendiendo el género); Escucha (dividida em Entrando en materia, Oídos bien puestos, Más allá de lo dicho, Comprendiendo el género); Escribe e Habla (cada qual dividida em Arranque, Puesta en marcha, Cajón de herramientas, Hacia atrás); e Autoevaluación. Estão acompanhadas também do apêndice El estilo del género. A única exceção dessa organização ocorre na Unidade 1 do Volume 1, Una lengua, muchos pueblos, cuja estrutura contém 15 seções.

Destas, apenas Páginas de abertura, En foco e Autoevaluación compartilham o mesmo título com as demais unidades.

Ao final dos livros, há os apêndices Entreculturas, Hay más, Síntesis léxico-gramatical, Cuestiones del Enem comentadas e, ainda, as Referencias e Guion del CD. Nas unidades ímpares de cada volume e na última unidade do volume 3, há sugestão de desenvolvimento de um Proyecto.

Esta estruturação faz com que todas as critérios necessários para a seleção do LD sejam atendidos.

As temáticas são variadas, mas pouco desenvolve termos da área de lazer. O quadro a seguir busca evidenciar os temas da coleção, a fim de ilustrar o direcionamento dado exclusivamente aos temas transversais e a formação cidadã do indivíduo, respeitando a cultura do outro.

Quadro 19 – Temas dos Capítulos do LD *Sentidos en Lengua Española*

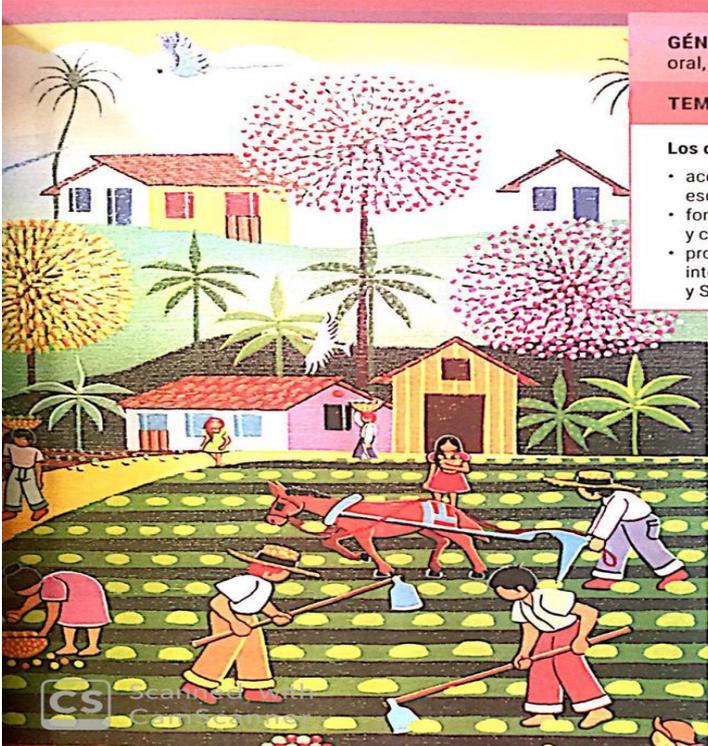
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
<u>Unidad 1:</u> Una lengua, muchos pueblos;	<u>Unidad 1:</u> Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!	<u>Unidad 1:</u> ¡A reír, que todavía es gratis!
<u>Unidad 2:</u> Derecho a la identidad;	<u>Unidad 2:</u> Son como nosotros, somos como ellos;	<u>Unidad 2:</u> Los mundos del trabajo;
<u>Unidad 3:</u> Diversidad sí, desigualdad no;	<u>Unidad 3:</u> A gente não quer só comida;	<u>Unidad 3:</u> Salud y respeto desde el principio;
<u>Unidad 4:</u> (Des) encuentros en la historia de Hispanoamérica.	<u>Unidad 4:</u> Dónde vive la gente.	<u>Unidad 4:</u> Nuestra América, nuestra África.

Fonte: do autor.

Neste caminho, o Manual do Professor também evidencia a preocupação com a prática docente, principalmente ao dar subsídios que orientam e dão fundamentação teórico-metodológica, contribuindo para o desenvolvimento da proposta com os gêneros discursivos e apresentando os documentos norteadores da educação brasileira, especialmente no que tange a Interdisciplinaridade.

É interessante notar que a interdisciplinaridade acontece de forma dedutiva, uma vez que no decorrer do capítulo o objetivo em integrar as disciplinas vai sendo contemplado a medida que as atividades vão acontecendo, a partir do geral para o particular. Há uma hipótese de que o professor desenvolverá a interdisciplinaridade e o aluno a compreenderá, de forma linear, unidimensional. A imagem a seguir evidencia os objetivos que deverão ser alcançado ao final de um capítulo:

Figura 19 – Relação Interdisciplinar III



GÉNEROS DISCURSIVOS: noticia escrita y oral, esquema y exposición oral.

TEMA: identidad y ciudadanía.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros noticia escrita y oral, esquema y exposición oral;
- fomentar tu reflexión sobre el tema identidad y ciudadanía;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Historia, Geografía y Sociología.

Fonte: (Sentidos en Lengua Española, 2016, p. 31)

Note que o último objetivo é exatamente a interdisciplinaridade, que no decorrer da unidade é trazida aleatoriamente, dependendo do professor instruir o aluno à compreensão, ou ao aluno ir construindo a relação entre as disciplinas.

Um fator relevante na obra é a seção *Proyecto* que trabalha com temas transversais a partir da elaboração, produção e apresentação dos projetos desenvolvidos.

Figura 20 – Temas Transversais

PROYECTO

Nuestra escuela contra el bullying **Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.**

2 Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes reconozcan que muchas actitudes que les parecen normales, como reírse de un compañero o insultarlo, pueden ser interpretadas como *bullying* si se repiten con frecuencia. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del proyecto.

1 **¿Crees que es necesaria una campaña contra el *bullying* en tu escuela? ¿Por qué?**
 Respuesta esperada: sí, porque es importante discutir este tema; es necesario frenar el *bullying* o prevenirlo. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del proyecto.

2 **Desafortunadamente, el acoso escolar se ha hecho presente y es indispensable combatirlo. Lee el texto a continuación y discútelo con el grupo.**

ACOSO

El acoso en el entorno escolar ahora se conoce como *bullying*, pero se le llame como se le llame es algo que siempre ha existido pero que no debería existir. Y entre todos y todas podemos hacer que desaparezca.

¿Qué es?

El acoso o *bullying* es una forma de maltrato y, cuando decimos maltrato, se engloba cualquier tipo de maltrato, es decir: físico, psicológico o verbal.

Cuando, de manera reiterada, insultas a un compañero o a una compañera o extiendes rumores falsos sobre ellos/as, les estás acosando, les estás maltratando. Si tienes por costumbre reírte de un compañero o compañera porque no saben hacer algo, por tener gafas, tener sobrepeso, tartamudear, ser de otra cultura y tener rasgos físicos diferentes, tener una orientación sexual distinta a la tuya o la aceptada socialmente como "normal", etc., también le estás maltratando. Quizá no te reconozcas como un maltratador o una maltratadora, pero tómate un momento para analizar tu comportamiento, ponerte en el lugar de ellos/as y asegurarte de que no te comportas así con nadie.

Fonte: (Sentidos en Lengua Española, 2016, p.72)

Quanto aos conteúdos linguísticos, o LD sistematiza-os ao final do livro, tornando-se um apêndice para o aluno, que vai trabalhando com os aspectos léxico-gramaticais no decorrer dos capítulos, a partir da produção dos gêneros discursivos em cada unidade, utilizando o apêndice para consultas e estudando-o a partir da necessidade. Há neste material tanto informações para os docentes quanto para os alunos. Para aqueles, informações que ampliarão o conhecimento a respeito da proposta, enriquecendo sua prática, e para estes um apêndice chamado *Síntesis Léxico-gramatical*.

O último livro aprovado no PNLD de 2018 é o *Confluencia*. No mesmo caminho dos outros, este LD desenvolve uma visão didático-pedagógica sociointeracionista da língua, também com foco no trabalho com gêneros do discurso. A proposta é orientada por meio de projetos que não só desenvolvem as formas de compreensão e expressão na LE de modo integrado, como também permite ao aluno demonstrar sua autonomia e constituir-se como sujeito. (BRASIL, 2017)

Figura 21 – Livro *Confluencia*

CONFLUENCIA

AMANDA VERDAN DIB
CECILIA ALONSO
LÍLIAN REIS DOS SANTOS
MARIA FERNANDA GARBERO
PAULO PINHEIRO-CORREA
XOÁN CARLOS LAGARES

MODERNA
1ª edição - 2016
0172P18103



Fonte: (Brasil, 2017, p. 43)

O trabalho com gêneros do discurso possibilita ter acesso e compreender a diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero. Tais temas estão inseridos em projetos e macroprojetos, os quais buscam integrar os conhecimentos socioculturais e linguísticos dos alunos. Percebemos, aqui, mais uma vez o direcionamento a atender a educação básica de forma geral, corroborando com o que vimos pontuando até o momento quanto a ausência de elementos que poderiam ampliar o conhecimento do aluno e desenvolver sua prática profissional.

Os três volumes do Livro do Estudante estão organizados em quatro unidades temáticas com seus respectivos projetos. Estes oferecem sequências de textos organizadas a partir do gênero discursivo em

foco na unidade. Dessa forma, como o gênero discursivo conecta a linguagem e a vida social, as propostas de projetos visam a inserção da língua espanhola de alguma maneira na vida do(a) estudante.

Nos três livros, as unidades se estruturam em nove seções: Apertura de la unidad, Para entrar en materia, Para investigar el género, Para pensar y debatir, Para escribir, Para movilizar mi entorno, Autoevaluación, Para disfrutar e Comentario lingüístico. A seção Para investigar el género trata, a cada unidade, de um gênero específico, cujo nome se acrescenta ao título da seção. Subdivide-se em três subseções: ¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?, ¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? e ¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?. (BRASIL, 2017, p. 44)

Dentro de cada uma das seções há o atendimento a todos os critérios para a avaliação e seleção da coleção preconizados pelo PNLD de LE. A seguir trataremos dos capítulos e seus temas, com vistas a evidenciar o pouco trabalho direcionado a formação específica do aluno do EMI.

Quadro 20 – Temas dos Capítulos do LD Confluencia

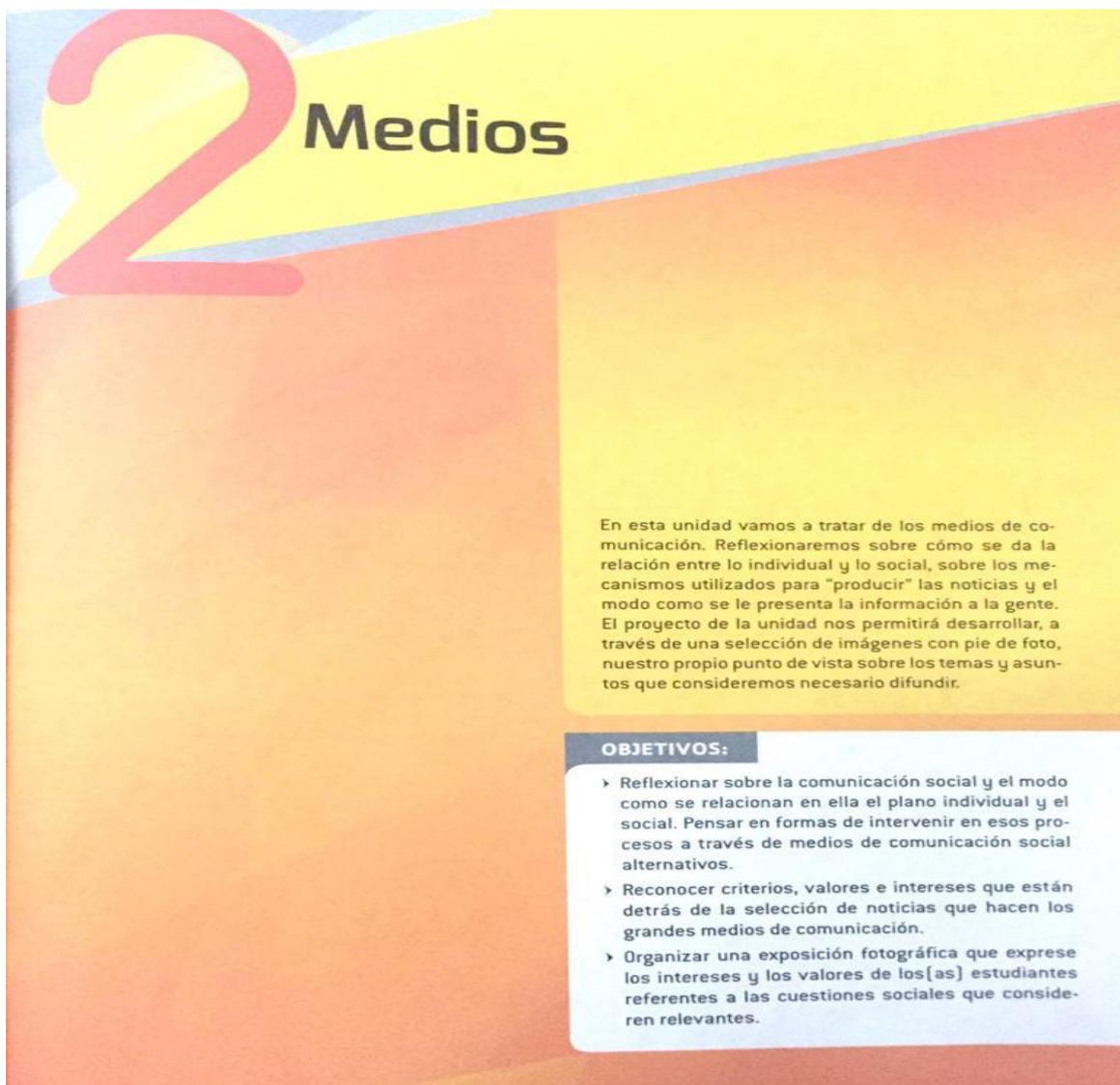
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
<u>Unidad 1</u> – Juntos	<u>Unidad 1</u> – Memorias	<u>Unidad 1</u> – Lenguas,
<u>Unidad 2</u> – Medios	<u>Unidad 2</u> – Escuelas	<u>Unidad 2</u> – Ecológicas
<u>Unidad 3</u> – Cuerpos	<u>Unidad 3</u> – Periferias	<u>Unidad 3</u> – Trabajos
<u>Unidad 4</u> – (Des) Cortesías.	<u>Unidad 4</u> – Hablas	<u>Unidad 4</u> – Palabras.

Fonte: do autor.

Observe que os volumes, a partir dos temas propostos, pouco desenvolve atividades voltadas para a aquisição de vocabulário da LE, embora isso seja contemplado a partir das leituras e vá sendo construído por meio do desenvolvimento das unidades. O foco maior são os temas transversais e a contribuição para o meio social do aluno, bem como sua formação cidadã. Sequer há uma preocupação com a interdisciplinaridade.

Diferentemente dos livros anteriores, aqui não há, de forma declarada, a preocupação em criar relações interdisciplinares, embora haja momentos que tal trabalho possa ser conduzido ou mediado pelos professores por meio dos temas transversais. Outro ponto interessante é que nesta coleção os objetivos iniciais, que são apresentados como metas a serem alcançadas ao final do capítulo, também não evidenciam o trabalho interdisciplinar, conforme imagem a seguir.

Figura 22 – Objetivos do Capítulo



Fonte: (Confluencia, 2016, p. 35)

O Manual do Professor, assim como as coleções anteriores, também busca ampliar a formação docente, dando subsídios para que a efetivação de um bom trabalho.

A coleção adota uma metodologia que culmina na realização de um projeto ao final de cada unidade. Por meio desses projetos, os (as) estudantes podem desenvolver todas as formas de interpretação e expressão na nova língua de forma integrada, mobilizando o desenvolvimento de sua autonomia e sua constituição como sujeitos. Além disso, a coleção prevê a inter-relação dos projetos em forma de macroprojetos, que podem vir a propiciar a integração entre estudantes das três séries que compõem o Ensino Médio, favorecendo a criação de um ambiente de trocas e interações entre discentes e docentes dentro da escola. (BRASIL, 2017, p. 45)

Os macro projetos que dispõem a coleção são construídos com o objetivo de estreitar laços entre os alunos e a comunidade escolar, desenvolvendo temas que

fazem parte do entorno dos alunos, contribuindo com a formação social e cidadã, possibilitando a formação integral do aluno.

Figura 23 – Proposta do Projeto

PARA MOVILIZAR MI ENTORNO

Si nos ponemos a pensar, dentro de cada uno de nosotros vive una persona bastante curiosa. Frente a contextos desconocidos, muchas veces necesitamos echar mano de nuestras vivencias, nuestro conocimiento del mundo: el universo compartido capaz de ayudar en la interacción.

La curiosidad, además de empujarnos hacia nuevos caminos, ofrece desafíos que nos hacen crecer como seres humanos y, sobretudo, como seres sociales y eso se hace presente en todas las profesiones.

En esta unidad vimos distintas maneras de comunicar. Ahora te invitamos a aportar tu curiosidad a la construcción de un proyecto en el que, partiendo de tu mirada y de la de tus compañeros(as), produzcan fotos que den voz a lo que desean decir.

Para ello, es fundamental que imagen y mensaje interactúen. Un fotoperiodista, por ejemplo, el profesional de periodismo que trabaja con la fotografía como noticia, debe lograr juntar una mirada atenta a un texto que, aunque no aparezca escrito, cree una atmósfera de "una foto que habla".

La atención, la sensibilidad y la curiosidad deben sumarse en la realización de una imagen que invite al espectador al diálogo. Ante fotos de ese tipo, al leer lo que nos proponen, interviene nuestra experiencia, agregando sentidos a partir de lo que sabemos sobre su contexto. Los registros fotográficos pueden ser muy variados. Como ejemplo de realización de un proyecto semejante, te presentamos una imagen que retrata una exposición escolar de fotografías:



Estudiantes y visitantes en la exposición de un proyecto interdisciplinario.

La foto retrata un momento en que la comunidad escolar observa una exposición de fotografías que forma parte de un proyecto interdisciplinario desarrollado en 2015 en la escuela pública Profesora Leila Mara Avelino, ubicada en la región de Sumaré, São Paulo, Brasil.

Os elementos lingüísticos acontecem também de forma sistematizada, um estudo contextualizado das situações de uso nas mais diversas comunidades de fala, o que permite evidenciar uma tendência dos LD de espanhol. O mais interessante na obra é que os conteúdos gramaticais a serem estudados não são listados, somente aqueles que parecem relevantes são desenvolvidos e explicitados contextualmente (BRASIL, 2017).

Figura 24 – Conteúdos Gramaticais

COMENTARIO LINGÜÍSTICO

1 Temas de variación: el uso de 'vosotros/vosotras'

En las variedades de español características de muchas regiones de España (pero no de todas) la gente emplea el pronombre 'vosotros' y su forma femenina para referirse a la 2.ª persona del plural en el tratamiento formal. El texto "La agenda *setting*", de la sección **Para entrar en materia** de esta unidad, está escrito en una de esas variedades, lo que puede identificarse por las formas verbales y pronombres empleados.

En este apartado presentaremos una correlación entre las personas gramaticales y los pronombres correspondientes en las variedades citadas, que presenten el pronombre 'vosotros', lo que facilitará el entendimiento de textos producidos en esas variedades.

Siempre que sea necesario, y reconociendo la variación que existe en el mundo hispánico con respecto al uso de las formas verbales y los pronombres de tratamiento, daremos aquí la correlación adecuada para interpretar los textos presentes en cada unidad.

persona gramatical	pronombre sujeto
1.ª persona del singular	yo
2.ª persona del singular	tú
3.ª persona del singular	él/ella/usted*
1.ª persona del plural	nosotros/nosotras
2.ª persona del plural	vosotros/vosotras
3.ª persona del plural	ellos/ellas/ustedes

* 'Usted' es un pronombre sujeto formal de 2.ª persona del singular del discurso, por lo que se opone a 'tú', que es la forma de tratamiento informal, pero se usa con el verbo conjugado en la 3.ª persona del singular, y por esta razón, lo ubicamos en la casilla correspondiente a las 3.ª personas.

Como se puede ver, así como 'nosotros/nosotras' es el plural de la persona 'yo', 'vosotros/vosotras' es el plural de la persona 'tú' en la variedad en la que se escribió el texto "La agenda *setting*".

Cuando dice la autora:

"¿Alguna vez os habéis preguntado por qué los periódicos llevan en su portada prácticamente los mismos temas?"

la elección del pronombre 'os' y de la forma verbal 'habéis preguntado' indica que está hablando con confianza con sus lectores. No establece una distancia de cordialidad o de formalidad. Si fuera el caso, diría algo como:

¿Alguna vez se han preguntado por qué los periódicos llevan en su portada prácticamente los mismos temas?"

El pronombre 'se' y la forma 'han preguntado', dentro de esa variedad, tienen el valor de establecer una comunicación más formal.

Es importante que notes que esta es una observación que solo es válida para este texto, no sirve para interpretar cualquier texto en español, debido a la variación que presenta la lengua. Hay numerosas variedades en las que los hablantes no usan el pronombre 'vosotros' y, entonces, en esas variedades, el último ejemplo serviría tanto para el tratamiento formal como informal.

A medida que avancemos, comentaremos esta y otras cuestiones lingüísticas.

2 Orden de palabras

Muchas veces un texto en español puede resultar algo difícil de entender a un hablante de portugués con poca familiaridad con el idioma, debido a la posición en la que aparecen las palabras en ciertas oraciones.

Ao analisarmos os LD do PNLD de 2018 percebemos a ausência de aspectos condizentes com um ensino-aprendizagem efetivo de ELE no EMI, uma vez que nenhum deles possibilitaria, de forma concreta, a atuação do aluno, futuro profissional técnico em Lazer, por exemplo, no mercado de trabalho.

3.3.3 Livro didático no IFSP/campus Avaré

A partir do recorrido antes, quanto ao PNLD de 2015 e 2018, constatamos que os LDs, com base sociointeracionista, desenvolvem as competências e habilidades preconizadas para o ensino-aprendizagem de ELE. Entretanto, é nítido que a preocupação é na formação sociocultural e linguística, de forma a proporcionar aos alunos o respeito e a valorização da cultura do outro, além de comunicar-se em LE.

O LD utilizado no IFSP, campus Avaré, no PNLD de 2015, foi *Enlaces*. A partir da análise feita do material, podemos constatar que a outra possibilidade permitiria uma maior oferta de temas para a área de Lazer, uma vez que haviam mais capítulos que tratavam de temas voltados à prática profissional do ensino técnico, estabelecendo uma relação interdisciplinar com as disciplinas do curso. Inclusive a coleção *Cercanía Joven* propõe um trabalho interdisciplinar, embora de forma modesta. A coleção *Enlaces*, opção feita por parte dos docentes do campus Avaré, apresentou um número menor de temas específicos à área de Lazer, além de não contemplar minimamente uma terminologia específica.

É oportuno frisar que, apesar do LD não ser o único material utilizado em sala de aula pelos docentes, o seu planejamento pouco contempla uma intertransdisciplinaridade, integração, com a base técnica.

Inferimos que, a partir do uso do LD por parte dos docentes, houve uma percepção quanto a ineficiência do material escolhido no PNLD de 2015 para atender as especificidades do EMI. Com base nesta constatação, no PNLD de 2018 os docentes alteraram o LD e escolheram *Cercanía Joven*. Embora tenhamos recorrido sobre os outros livros, é perceptível que este material é o único do PNLD que desenvolve uma proposta com vistas a interdisciplinaridade, além de trabalhar com temas que permitiriam um desenvolvimento integrado, dando abertura a intertransdisciplinaridade que defendemos desde o início.

Os alunos participantes desta pesquisa utilizaram no 1º ano do EMI o livro *Enlaces*, no 2º ano o livro *Cercanía Joven* e no 3º ano mantém-se a mesma coleção.

A seguir, apresentaremos a última etapa da pesquisa, na qual analisamos a produção de termos da área de técnica por parte do aluno.

3.4 Análise dos dados quanto ao uso das terminologias pelos alunos

Ao analisar os dados coletados, podemos constatar que a ausência de uma proposta efetiva de integração, inter-transdisciplinar, entre a LE e as disciplinas do curso técnico em Lazer, dificultará a atuação do aluno egresso no mercado de trabalho, uma vez que ele não detém vocabulário terminológico, quase nenhum repertório linguístico específico da área de Lazer para sua prática profissional.

O questionário apresentado ao aprendiz de ELE foi dividido em três atividades. A primeira delas propunha aos alunos do 3º ano EMI em Lazer, que cursavam a disciplina optativa de espanhol pelo terceiro ano consecutivo, a produção de nomes das brincadeiras da disciplina técnica de “Atividades de Lazer e Recreação”³⁸. A intenção foi identificar se, passados dois anos de curso, haveria a produção de termos da área técnica na LE.

Para isso selecionamos algumas imagens de jogos infantis comuns na LM do aluno em formação, os quais também foram desenvolvidos na disciplina técnica, na tentativa de que houvesse uma possível produção na LE. Dividimos esta primeira atividade em duas partes: a) vocabulario: juegos infantiles; b) *Comunicación*. O objetivo da divisão foi identificar o que se tinha de vocabulário na LE integrado ao ensino técnico e, em seguida, identificar se seria possível explicar tais jogos em espanhol. Cada uma das imagens contava com um espaço para que o aluno pudesse preencher com o nome da brincadeira em espanhol, de forma aberta, e um outro espaço para assinalar a opção “No sé”³⁹, uma vez da impossibilidade em responder. Após a análise das respostas obtidas, constatamos claramente a impossibilidade, quase constante, de produzir termos da área.

A primeira figura trazia algumas crianças de mãos dadas em roda, evidenciando a brincadeira de roda popularmente conhecida como Ciranda, conforme imagem a seguir.

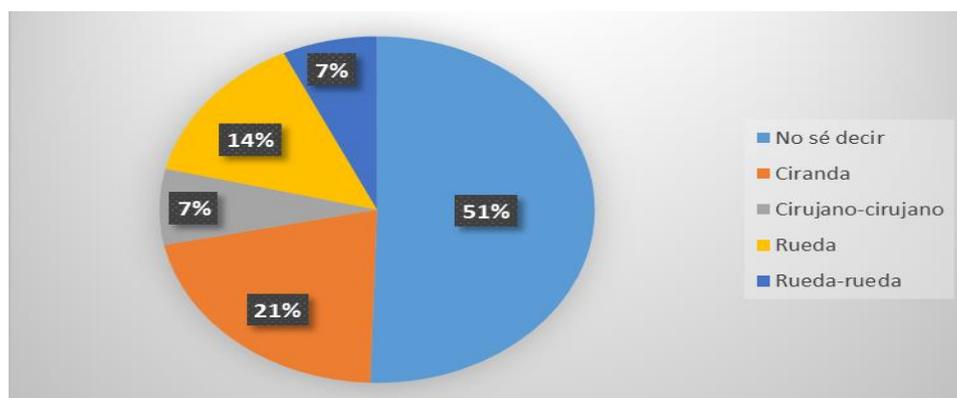
³⁸ É importante frisar que essa disciplina acontece no 1º e no 2º ano do EMI. Sendo assim, o aluno que participou da pesquisa já havia cursado a disciplina.

³⁹ Não sei. Tradução nossa.

Figura 25 – Ciranda/Rueda de Sán Miguel

Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/brincadeiras-de-roda/>

Nesta brincadeira, dos 14 alunos participantes da pesquisa, metade deles arriscaram dar resposta na LE, aproximando-se apenas duas, “*Rueda*” e “*Rueda-rueda*”, considerando o nome “*Rueda de Sán Miguel*”. Embora tenha havido uma pequena aproximação, o percentual é pequeno frente as repostas obtidas e aos 51% que optaram em não responder, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Ciranda em Espanhol

Fonte: do autor.

Notamos que 21% dos entrevistados recorreram a LM para produzir em LE. Além disso, o alto índice de alunos que não sabem o termo também é considerado, 51%.

Em seguida, os alunos receberam esta imagem:

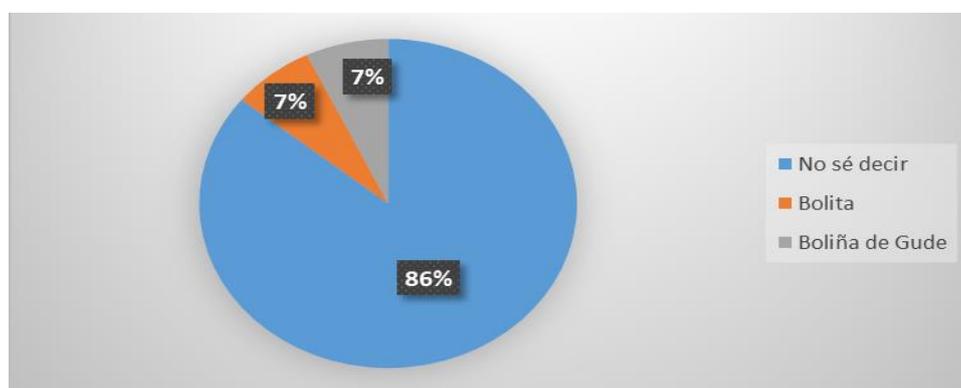
Figura 26 – Bolinha de gude/Las canicas



Fonte: <https://ensfundamental1.wordpress.com/brinquedos-e-brincadeiras17/>

Quanto a essa, 12 dos entrevistados, 86%, alegaram desconhecer-la em espanhol, apenas dois sugeriram respostas, embora com nenhuma relação com o termo correto:

Gráfico 12 – Bolinha de Gude em Espanhol



Fonte: do autor.

Se pensarmos na tríplice relação existente na TCT, conforme dispõe Cabré (1999) quanto ao uso da terminologia de forma cognitiva, social e linguística, poderíamos explorar vários aspectos relevantes desta brincadeira, como por exemplo a variedade terminológica na própria LM e se isso acontece também na língua estrangeira.

A próxima imagem apresentou duas respostas corretas. Acreditamos que, devido à grande popularidade da brincadeira, em algum momento os alunos viram o termo em espanhol e isso contribuiu para a produção na LE.

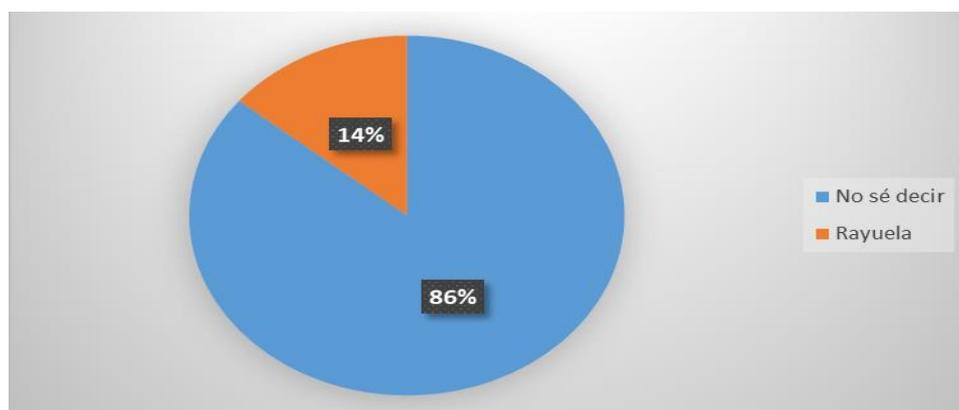
Figura 27 – Amarelinha/La rayuela



Fonte: <http://suenyrios.blogspot.com/>

Note que, do total de participantes, dois trouxeram a resposta do jogo com propriedade, entretanto, o número de alunos que não sabiam a resposta foi alto, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 13 – Amarelinha em Espanhol



Fonte: do autor.

A próxima imagem, referente a queimada, também apresenta um fator interessante, a tentativa do aluno de transferir do português o termo para tal brincadeira.

Figura 28 – Bola queimada/Pelota Bota

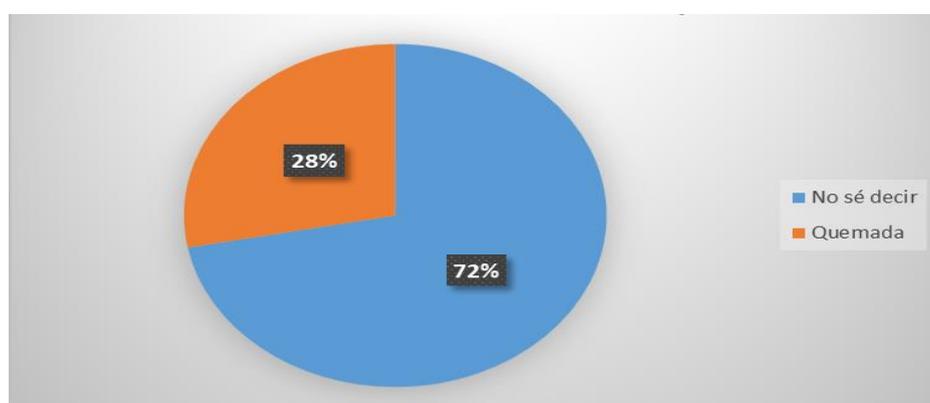


Fonte: <https://ensfundamental1.wordpress.com/brinquedos-e-brincadeiras17/>

É interessante notar aqui o que já pontuamos a respeito da tríplice relação que sustenta o uso terminológico e a possibilidade de inter-transdisciplinaridade. Esta brincadeira se trabalhada em LE, além de ensinar um termo da área de Lazer para desenvolver a habilidade profissional, poderá ser um fator importante para o ensino-aprendizagem da variedade terminologia, particular da variedade linguística dos países hispanofalantes. Encontramos como equivalentes os termos *brilé* e *balón prisioneiro*, por exemplo.

O gráfico a seguir ilustra os resultados obtidos com a figura:

Gráfico 14 – Queimada em Espanhol



Fonte: do autor.

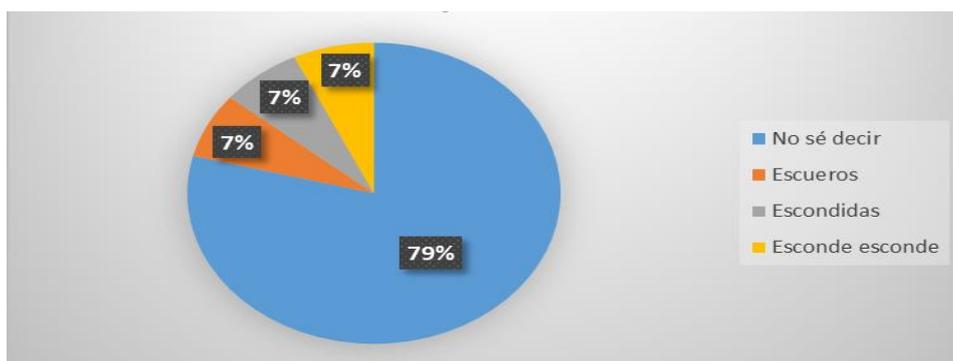
A imagem a seguir apresenta como dados gráficos a mesma relação de transferência entre o termo em português para o espanhol, com algumas alterações da escrita.

Figura 29 – Esconde-esconde/Escondite



Fonte: <https://www.tedioso.com/144723-tedioso-com-144723-conteudo-similar.html>

Os alunos, ao transferir o termo do português para o espanhol, equivocam-se sobremaneira na produção em LE, uma vez que tais erros, quando cristalizados, poderão ocasionar sérios problemas na sua prática profissional.

Gráfico 15 – Esconde-esconde em Espanhol

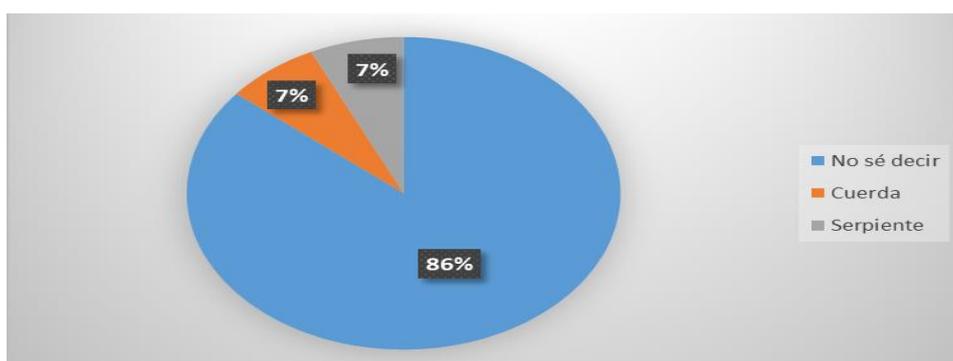
Fonte: do autor.

A próxima imagem analisada trouxe um termo que também apresentou dificuldades dos participantes em escreve-lo em espanhol. LE.

Figura 30 – Olha a cobra/Buscapiés/Al pasar la barca

Fonte: <https://ensfundamental1.wordpress.com/brinquedos-e-brincadeiras17/>

A imagem, que traz a brincadeira Olha a Cobra, é um termo que permitiria o trabalho com a variedade linguística específica de várias regiões, entretanto, a falta de integração impossibilita o desenvolvimento efetivo do aluno para a atuação profissional. A análise gerou o gráfico abaixo:

Gráfico 16 – Olha a Cobra em Espanhol

Fonte: do autor.

Além da dificuldade de produção em LE, é importante mencionar que tal brincadeira, assim como a figura 4 e 6, exige dos participantes conhecimento não só do termo dela, mas também os objetos necessário para sua prática, o que pode dificultar ainda mais a atuação do técnico em lazer caso não possua repertório terminológico para isso.

A próxima brincadeira foi escolhida por se tratar de um jogo de origem brasileira. A intenção foi verificar se os alunos conseguiram identificar a nacionalidade do jogo e possivelmente produzi-lo transferindo para a LE.

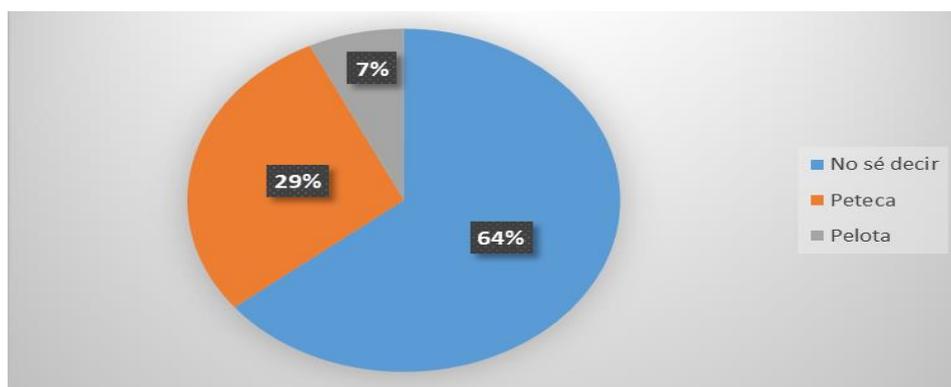
Figura 31 – Peteca/La peteca



Fonte: <https://ensfundamental1.wordpress.com/brinquedos-e-brincadeiras17/>

Ao analisarmos as respostas, notamos que a transferência, conforme apontamos, não é comum a todos os participantes, uma vez que a maioria ainda afirma não saber o termo na LE, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 17 – Peteca em Espanhol



Fonte: do autor.

Aqui, poderíamos efetivar uma inter-transdisciplinaridade ainda maior, trazendo aspectos culturais do folclore brasileiro, comparando-o ao folclore dos países hispanofalantes, com hábitos, costumes, etc.

A próxima brincadeira foi a de Pular Corda, tão popular quanto a Amarelinha.

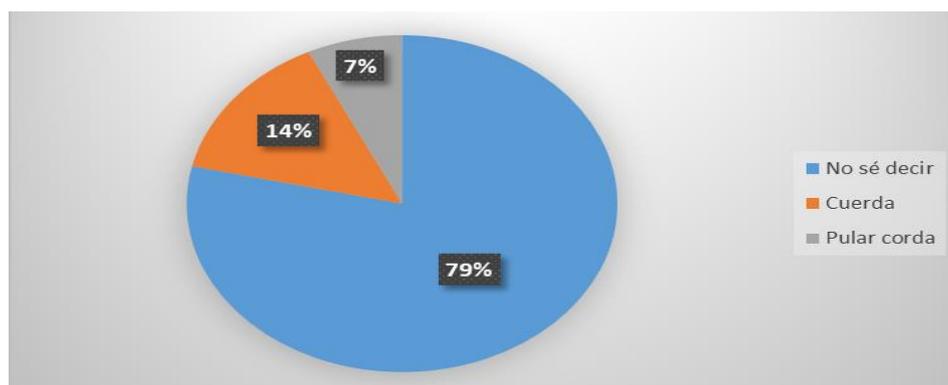
Figura 32 – Pular corda/Saltar a la comba



Fonte: <http://professorsergiocastro.blogspot.com/2015/06/educacao-fisica-escolar-plano-de-aula.html>

Embora haja a popularidade que citamos acima, neste caso não houve nenhuma aproximação ou acerto quanto ao termo na LE, apenas uma tentativa ao aproximar o termo ao instrumento utilizado para a brincadeira:

Gráfico 18 – Pular Corda em Espanhol



Fonte: do autor.

A última imagem desta etapa da primeira atividade representa a brincadeira Rouba Bandeira.

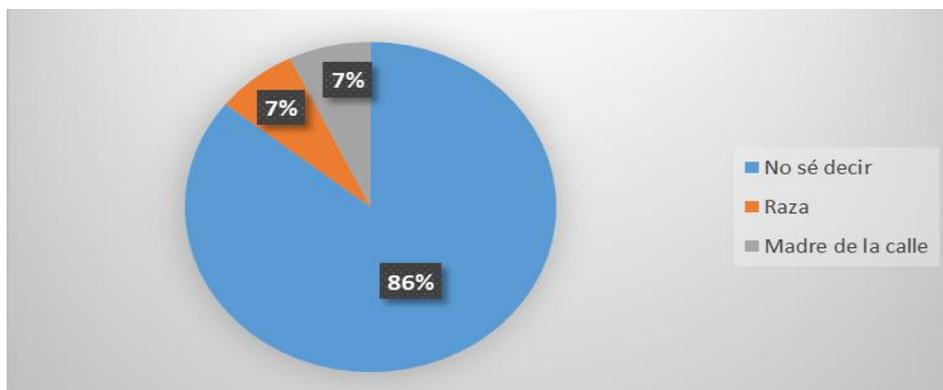
Figura 33 – Rouba bandeira/El pañuelo



Fonte: <http://cmeisal.blogspot.com/2013/10/incluindo-o-aluno-com-deficiencia.html>

A figura em questão apresentou duas respostas sem nenhuma relação com o termo específico, conforme imagem a seguir:

Gráfico 19 – Rouba Bandeira em Espanhol



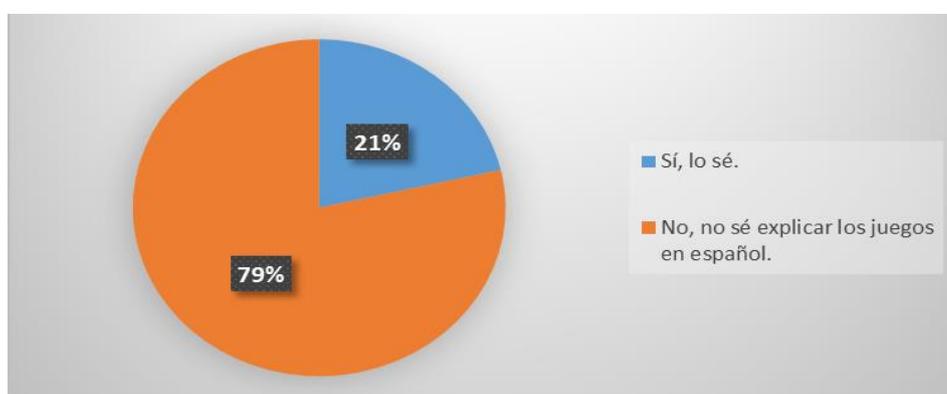
Fonte: do autor.

A não popularidade da brincadeira pode ser sido um impeditivo para a produção na LE por parte dos alunos.

Ao finalizarmos a análise desta primeira etapa, podemos reafirmar o que vimos defendendo desde o início quanto a ausência de terminologia da área técnica no ensino-aprendizagem de espanhol, de forma categórica, e que será reforçada pela etapa a seguir.

A segunda etapa da primeira atividade, que envolvia a comunicação, conforme já mencionada, perguntava se o aluno saberia, a partir das imagens da primeira etapa, explica-las em espanhol, dizendo como são jogadas. Dos 14 participantes da pesquisa, apenas 21% disse que seria capaz de realizar o proposto. O gráfico a seguir ilustra a questão colocada:

Gráfico 20 – ¿Sabes explicar los juegos en español?



Fonte: do autor.

Estes dados ilustram com eficácia nossa prerrogativa inicial de que não há integração entre as disciplinas da base comum e da base técnica, uma vez que 79% do participantes afirmaram não ser capazes de explicar as brincadeiras, seja pela dificuldade de produzir em LE ou até mesmo não conhecer o gênero textual e sua estrutura. Reiteramos nossa defesa de que o ensino-aprendizagem da terminologia da área poderia, se concretizado, contribuir para satisfazer a necessidade do EMI e atender a demanda específica na atuação profissional, além das habilidades linguísticas e socioculturais da LE.

Apesar de 21% dos entrevistados afirmarem ser capazes de explicar o jogo em espanhol e até mesmo as regras deles, na prática pudemos constatar que eles não o fizeram com propriedade, uma vez que o vocabulário utilizado é comum a aprendizagem do espanhol básico, não havendo termos específicos, como verbos de ação e direção, materiais utilizados, estruturação textual específica para o gênero textual, etc.

Os textos transcritos abaixo são as produções dos alunos quanto as duas perguntas que eles necessitavam responder a partir da escolha de uma das brincadeiras representadas nas imagens: a) *¿Cómo se juega? Describe las reglas del juego: ¿cómo explicarías las reglas del juego a un hispanohablante?*

Para esta pergunta os alunos responderam:

Quadro 21 – Explicação de uma Brincadeira em Espanhol.

<i>Aluno 1</i>	un juego que la persona deberá escuchar el teléfono sobre lo que fue dito, con o som passando pela lata, después el fio, chegando a outra lata. Escuchando lo que se quieren decir a tu.
<i>Aluno 2</i>	Las personas formam una roda y começam canta una música y giran en círculo.
<i>Aluno 3</i>	todos los participantes forman una rueda, giran y obedecen los comandos de la música. Al final de la música, un participante a la vez se llama al centro de la rueda y debe decir un verso de la música.

Fonte: do autor.

Nas três respostas dadas, os alunos não foram claros ao orientar os possíveis participantes do jogo nem descrever com propriedade as regras dele, materiais utilizados, etc. Além disso, ao analisarmos os termos dados nas brincadeiras, nenhum deles contemplou o nome correto do jogo, conforme já constatado na primeira etapa da atividade.

O aluno 1, ao escolher a brincadeira “Telefone sem fio”, produziu uma interlíngua, mesclando português e espanhol, “*Teléfono sin fio*”. Já o aluno 2, ao escolher a brincadeira “Ciranda”, faz transferência do português e produz em

espanhol “*Ciranda*”. O aluno 3, por sua vez, vai além do esperado, embora seja o único que produza com propriedade as orientações quanto a como jogar e as regras do jogo, cometendo poucos erros de língua, ao trazer o termo específico produz em espanhol “*Cirujano-cirujano*” para a brincadeira “*Ciranda*”.

A segunda pergunta feita, ainda nesta atividade, foi quanto aos objetos utilizados para a prática da brincadeira: b) *¿Utiliza algún objeto y/o instrumento para jugarlo? En caso afirmativo, ¿cómo se llama(n)?*. A intenção aqui foi identificar a capacidade do aluno em trazer os termos específicos próprios da brincadeira escolhida, uma vez que o mesmo já havia instruído o participante a desenvolvê-la, explicando como funciona. Note que a opção dos três foram por brincadeiras mais comuns e mais simples para serem explicadas, além daquelas que possuem pouco objetos para sua prática. As respostas produzidas foram as seguintes:

Quadro 22 – Objetos Utilizados para as Brincadeiras em Espanhol

<i>Aluno 1</i>	una lata furada y un fio.
<i>Aluno 2</i>	No.
<i>Aluno 3</i>	la caixa de son e música.

Fonte: do autor.

Embora haja a produção em LE, muitos são os erros cometidos pelos alunos no que tange aos termos da área ou objetos para a prática de atividades de lazer e recreação.

A segunda atividade proposta aos alunos teve como base para elaboração o plano de ensino da disciplina de “Turismo e Lazer”. Também dividida em duas partes, a saber: a) *Vocabulario: actividades de ocio y prácticas deportivas*; b) *Comunicación*.

A intenção neste momento foi ampliar o leque da pesquisa, de forma a verificar a recorrência da falta de diálogo entre as disciplinas e a dificuldade em produzir termos da área. Os dados coletados, transcritos a seguir, mais uma vez corroboram com nossa hipótese inicial, uma vez que até mesmo as práticas esportivas e atividades de lazer ainda estão aquém do esperado de um tecnólogo em Lazer produzindo em ELE.

Seguindo o mesmo caminho da atividade anterior, iniciamos as atividades com a pergunta: *¿Qué hacen estas personas? Escribe en español*. O objetivo foi verificar a capacidade dos alunos em produzir tais práticas de lazer e esportivas em espanhol. É nítido nas respostas dadas que há uma maior aproximação com o

esperado do aluno do EMI, entretanto são respostas incompletas ou apenas uma transferência do português para o espanhol.

A primeira imagem colocada trazia duas pessoas caminhando.

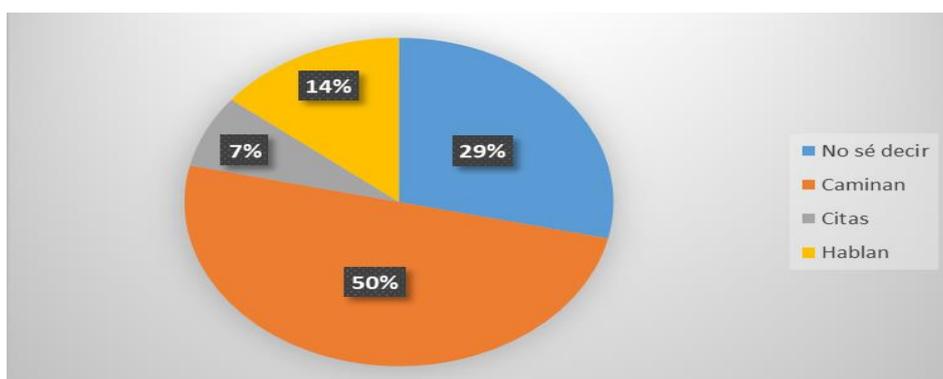
Figura 34 – Caminhar/Caminar



Fonte: <https://veja.abril.com.br/saude/atividade-fisica-de-lazer-aumenta-a-expectativa-de-vida-em-ate-sete-anos/>

Aqui, os alunos produziram respostas satisfatórias, o que confirmou o esperado: há uma facilidade quando há relação entre os conteúdos da LE e os conteúdos técnicos. Quanto maior a aproximação das imagens ao vocabulário comum dado em sala de aula de ELE, maior e mais efetiva a produção do aluno. O gráfico abaixo mostra as respostas:

Gráfico 21 – Caminhar em Espanhol



Fonte: do autor.

Note que 50% dos alunos produziram respostas corretas, dada a relação que o termo, até então vocabulário comum da LE, assume diante à prática profissional. Embora 7% dos participantes tenham respondido *citas* e 14% *hablan* acreditamos na aproximação com a resposta esperada, uma vez que traz aspectos relevantes para a imagem em questão.

A partir da segunda imagem fomos aumentando o grau de dificuldade, distanciando-nos cada vez mais daqueles termos mais comuns ao ensino de ELE proposta no EM.

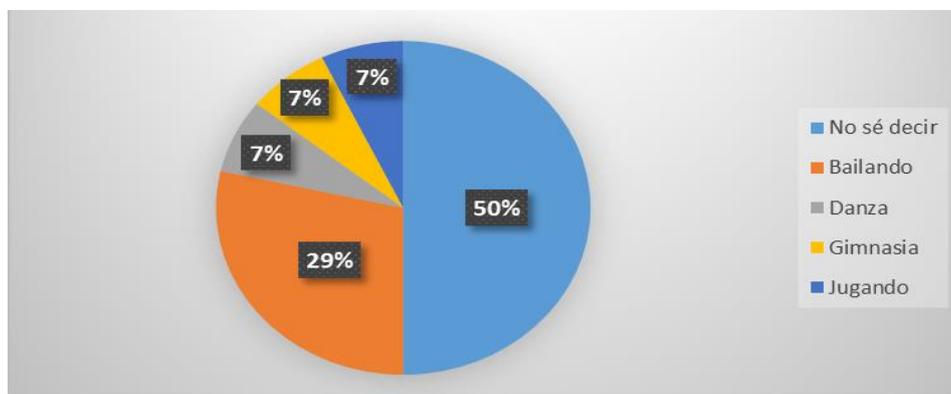
Figura 35 – Atividade Aeróbica/Actividad Aeróbica o de Resistencia



Fonte: <https://www.boaconsulta.com/blog/aprenda-como-prevenir-o-alzheimer-para-nao-sofrer-no-futuro/>

Embora as respostas tenham sido diferentes do esperado, todos os alunos produziram em espanhol um termo relacionado a atividade expressa na imagem. As respostas dadas aqui foram próximas ao repertório lexical do aluno na LE.

Gráfico 22 – Atividade Aeróbica em Espanhol



Fonte: do autor.

Os alunos variaram consideravelmente quanto aos termos apresentados, sendo todos eles atividades aeróbicas. Chamamos a atenção para o percentual de alunos que alegaram desconhecer o termo que se referia a prática esportiva.

A partir da terceira imagem, o número de alunos que alegaram não saber o termo em espanhol foi aumentando, o que se explica pela dificuldade que foi sendo colocada nas atividade de lazer e esportes contempladas nas imagens.

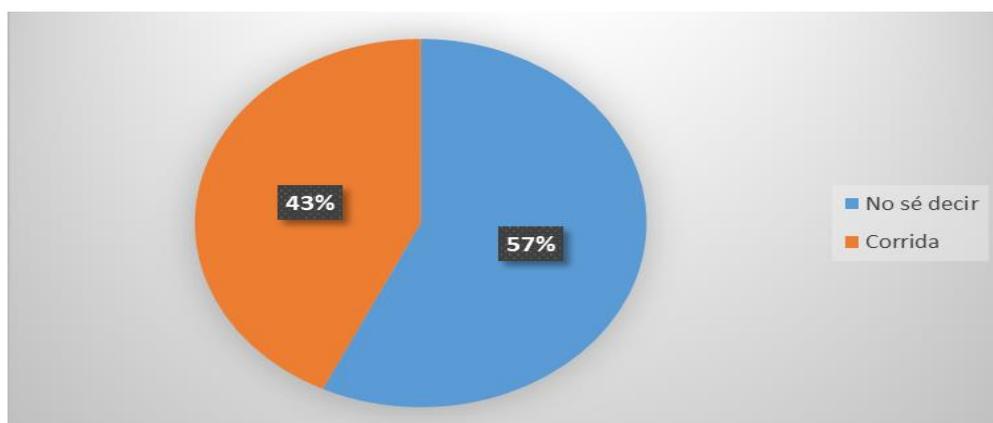
Figura 36 – Corrida/Carrera o Corrida



Fonte: <https://blogeducacaofisica.com.br/qualidade-de-vida/>

Nesta imagem haveria a possibilidade de trabalharmos com a variedade linguística do termo, ampliando o vocabulário terminológico do aluno. Entre as respostas dadas, 43% atendeu ao esperado, havendo uma crescente no número de alunos que não conhecem o termo em espanhol.

Gráfico 23 – Corrida em Espanhol



Fonte: do autor.

Podemos dizer também que o número ainda alto de respostas corretas poderiam representar uma transferência inconsciente do português para o espanhol, justificada pela semelhança lexical entre os dois idiomas.

A próxima imagem traz duas pessoas andando de bicicleta. Aparentemente, a atividade poderia estar relacionado a uma atividade de lazer ou uma prática esportiva, visto os equipamentos de segurança contemplados na imagem.

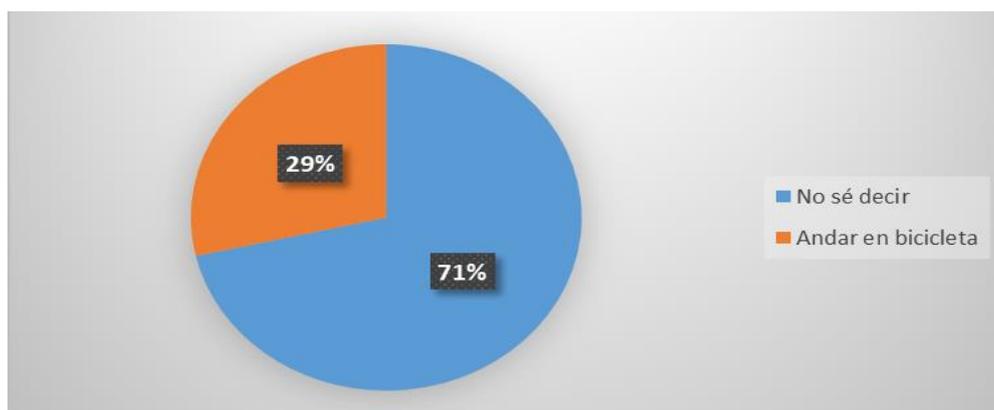
Figura 37 – Pedalar/Pedalear



Fonte: <https://br.depositphotos.com/124034994/stock-illustration-cycling-mother-and-daughter-are.html>

Aqui os alunos identificaram a atividade como uma prática de lazer, visto o cenário apresentado. Para isso, produziram respostas sinônimas à esperada, mas usando a abreviação do termo *bicicleta* para *bici*. Trataremos no gráfico apenas uma delas, enquadrando a abreviação como termo possível, visto nosso objetivo em ilustrar a produção terminológica.

Gráfico 24 – Pedalar em Espanhol



Fonte: do autor.

Acreditamos aqui que os participantes da pesquisa utilizaram-se, mais uma vez, da transferência do português para o espanhol, uma vez que possivelmente conheciam ambas as palavras utilizadas para a produção do termo, também comum a prática de sala de aula e aos materiais didáticos.

A imagem a seguir aumentou consideravelmente o nível de exigência de produção terminológica. A fim de atender a um dos conteúdos do plano de ensino da disciplina técnica, usamos uma imagem de atividades de ecoturismo.

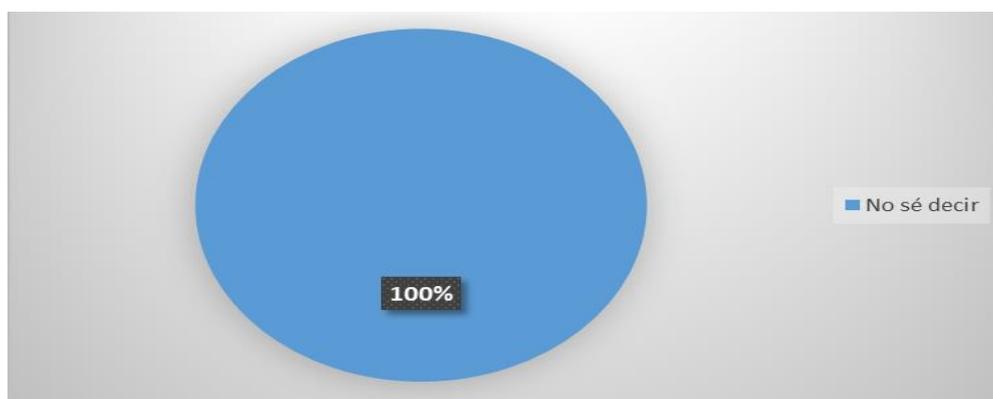
Figura 38 – Arborismo/Arborismo



Fonte: <http://ecoturismoufsm.blogspot.com/2015/>

Note que, ao colocarmos uma imagem que representa determinada dificuldade na prática esportiva, os alunos não arriscaram a transferência e optaram por alegar desconhecimento da atividade física, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 25 – Arborismo em Espanhol



Fonte: do autor.

Por fim, a última imagem sugeriu a prática de atividades dentro de uma piscina, de forma a exigir uma observação mais atenciosa por parte dos alunos para definir o que estariam fazendo aquelas pessoas, além disso, a atuação dos monitores sugeriria uma atividade aeróbica na água, diferente da figura 14 que era na terra.

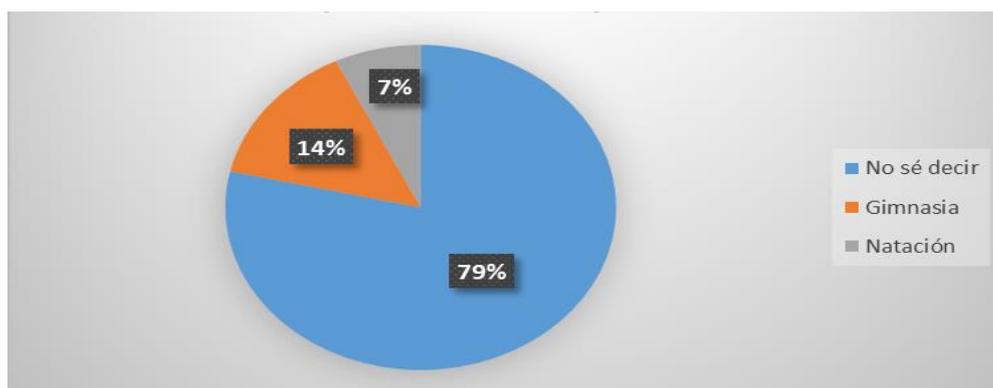
Figura 39 – Atividade aeróbica aquática/Actividad aeróbica o gimnasia acuática



Fonte: <https://gamela.com.br/lazer.asp>

Apesar da semelhança com a atividade já citada, poucas foram as respostas dadas e que trouxeram os termos ou suas variantes no exercício. Enquanto na figura 14 houve 50% de respostas corretas dadas à imagem, embora variadas, nesta imagem apenas 21% utilizaram termos adequados à prática, conforme gráfico que segue:

Gráfico 26 – Atividade Aeróbica em Espanhol

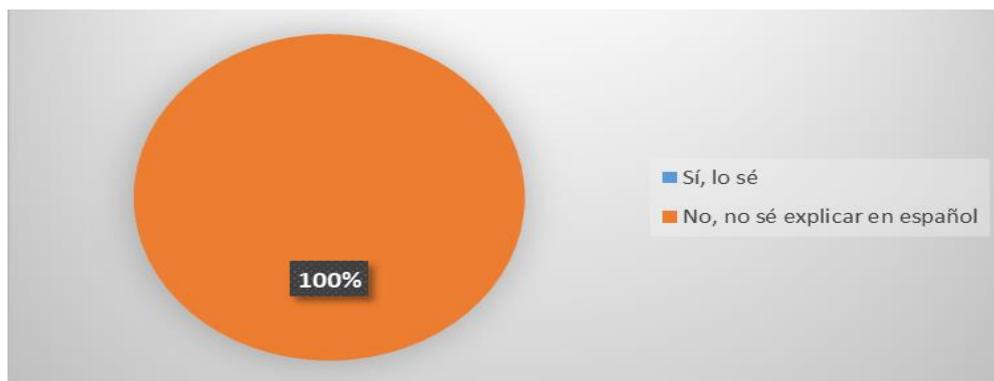


Fonte: do autor.

Embora as respostas dadas vão ao encontro do termo específico esperado, o número de participantes que sugerem não saber dizer em espanhol o termo é alto. É possível também que os alunos não tenham assimilado a imagem e/ou não tentaram responder e produzir na LE.

A segunda etapa da segunda atividade contou com o seguinte questionamento: *¿Sabes explicar las actividades arriba en español? En caso afirmativo, contesta a las cuestiones abajo.* Aqui, 100% dos participantes alegaram não saber explicar as atividades contempladas nas imagens da primeira etapa. Acreditamos que houve uma manipulação do questionário por parte dos participantes, uma vez que os mesmos observaram que, ao responder afirmativamente, seriam levados à outras perguntas e automaticamente expor seus conhecimentos na produção terminológica em ELE.

Gráfico 27 – ¿Sabes explicar las actividades en español?



Fonte: do autor.

As perguntas contempladas nesta etapa foram: a) *Describe la actividad para un hispanohablante que va hacerla*; b) *¿Qué tipo(s) de ropa(s) debe(n) usar?*; c) *¿Cuál(es) el (los) equipaje(s) de seguridad que necesitan?*; entretanto não obtivemos respostas para análise.

Por fim, a terceira atividade propunha ao aluno a produção de uma atividade técnica de lazer, elaborada com base na ficha técnica fornecida pelos professores da disciplina de “Atividades de Lazer e Recreação”, para que o aluno pudesse desenvolvê-la com base na situação problema apresentada. É importante frisar que a ficha faz parte do processo de aprendizagem do aluno, uma vez o futuro técnico já está habituado com sua elaboração e produção em LM. Para efetivação desta atividade, a ficha ganhou uma versão em espanhol, a fim de que o aluno, familiarizado com ela, pudesse produzir em ELE.

Tal ficha, vide Anexo 5, partia da seguinte situação problema: *Eres tutor en un hotel de tu ciudad. En las vacaciones van a recibir un grupo hispanohablante. Tendrás que desarrollar actividades de ocio o deportivas para recibirlos y tu jefe te solicitó un plan. Elabóralo siguiendo los pasos abajo: a) Tema; b) Miembros del equipo; c) Nombre de la actividad; d) Clasificación en el Sistema ESAR⁴⁰; e) Descripción de la actividad para los niños; f) ¿Cuándo será ejecutada/tiempo necesario para la ejecución?; g) ¿Dónde será ejecutada/espacio necesario para la ejecución?; h) Justificación de la opción por esta actividad; i) ¿Cómo la actividad será aplicada (funciones de cada miembro del equipo)?; j) ¿Cuántos recursos serán necesarios para desarrollar la actividad?*.

⁴⁰ O Sistema ESAR é um instrumento que possibilita aos diversos profissionais da área da educação classificar e analisar jogos e brinquedos. Tal modelo propõe-se a verificar os objetos usados para a prática deles de acordo com a idade da criança. Inspirado na psicologia e nas ciências documentais, o sistema classifica tais jogos e brinquedos a partir de atividades lúdicas, condutas cognitivas, habilidades funcionais, atividades sociais, habilidades de linguagem, condutas afetivas. Estes jogos e brinquedos são enquadrados em: E – Jogos de Exercícios; S – Jogos Simbólicos; A – Jogos de Acoplagem; R – Jogos de Regras.

Típico de um questionário aberto, as respostas foram variadas. Sendo assim, optamos pela organização de quadros, relacionando as perguntas às respostas dadas por cada um dos participantes da pesquisa, a fim de ilustrar o processo de elaboração desta atividade e assim analisá-la com maior propriedade. O primeiro item que cabia ao aluno era a proposta do tema da atividade.

Quadro 23 – Temas para as Atividades

a) Tema:	
<i>Aluno 1</i>	no sé
<i>Aluno 2</i>	Familiar
<i>Aluno 3</i>	yo no se
<i>Aluno 4</i>	Familia
<i>Aluno 5</i>	Copa del mundo
<i>Aluno 6</i>	actividades de fácil realización
<i>Aluno 7</i>	El Respeto
<i>Aluno 8</i>	Deporte
<i>Aluno 9</i>	Actividades recreativas
<i>Aluno 10</i>	festividades mexicanas
<i>Aluno 11</i>	Despuertos
<i>Aluno 12</i>	Mi infância
<i>Aluno 13</i>	Quebra gelo
<i>Aluno 14</i>	Musica

Fonte: do autor.

Os temas foram variados, demonstrando a heterogeneidade dos alunos, mas ao mesmo tempo uma certa dificuldade em produzir na LE, fato que veremos com maior propriedade nos próximos quadros.

O segundo item solicitava ao aluno que apontasse os membros participantes da atividade que será desenvolvida por ele. A intenção foi identificar se os alunos de lazer sabiam qual(is) termos técnicos diz(em) respeito a sua prática profissional.

Quadro 24 – Membros da equipe

b) Miembros del equipo:	
<i>Aluno 1</i>	no sé
<i>Aluno 2</i>	dos monitores
<i>Aluno 3</i>	yo no se
<i>Aluno 4</i>	yo y más tres personas
<i>Aluno 5</i>	Isabella, Andreza e Francyne
<i>Aluno 6</i>	líder y monitores
<i>Aluno 7</i>	alumnos del classe
<i>Aluno 8</i>	tecnico en esportivos
<i>Aluno 9</i>	Yo, además 3 recreadores
<i>Aluno 10</i>	yo y dos monitores
<i>Aluno 11</i>	no se decir
<i>Aluno 12</i>	Maria Eduarda Theodoro e Ana Beatriz

Aluno 13	Yo y más 1 monitor
Aluno 14	Monitorear

Fonte: do autor.

Embora houvesse uma tentativa em produzir na LE, os alunos em alguns casos nomearam os participantes da atividade, como exemplo os participantes 5 e 12, devido ao desconhecimento terminológico específico da área. Outros, como os alunos 2, 6, 9, 10 e 13, arriscam a produção e acertaram o termo para a função desempenhada ou produziram cometendo pequenos erros ortográficos. Há aqueles que optaram por afirmar não saber produzir em espanhol, como as respostas dos alunos 1, 3 e 11. Outro fator relevante observado é que há alunos que, ao desconhecer o termo técnico *“monitor”* ou para não querer cometer erros, usam sinônimos ou expressões sinonímicas para elaborar suas respostas, como os alunos 4, 6, 7 e 8, que definem *“tres personas/alumnos del classe/tecnico en sportivo”*.

O próximo tópico questionado foi quanto ao nome das atividades. Dado o tema específico e apontado os envolvidos na ação, foi solicitado aos participantes que dessem nomes às atividades. O objetivo foi resgatar possíveis atividades já trazidas na etapa 1 da atividade 1 ou até mesmo da atividade 2.

Quadro 25 – Nome das Atividades

c) Nombre de la(s) actividad(es):	
Aluno 1	no se
Aluno 2	jogo dos bilhetes
Aluno 3	yo no se
Aluno 4	circuito de desafios (corrida do saco, bolinha na colher, caça ao tesouro)
Aluno 5	Futebol
Aluno 6	mímica y fútbol con ventas
Aluno 7	la comunicación
Aluno 8	oficina de judô
Aluno 9	Relógio de la Tuerre
Aluno 10	La Fiesta Mexicana
Aluno 11	fútbol de jabón
Aluno 12	Juegos de roda
Aluno 13	Adjetivo
Aluno 14	La rueda de animales

Fonte: do autor.

Observe que, com o passar das perguntas, já que cada vez mais vai sendo exigido dos alunos na LE, a produção vai se tornando mais precária, fato este que pode estar atrelado a exigência do questionário ou ao cansaço e desconhecimento do aluno. Os participantes optam, muitas vezes, pelo português para nomear as

atividades (aluno 2, 4, 5, 8 e 9). Embora a ficha técnica fizesse parte da realidade deles, há confusão quanto ao que e como exatamente produzir em espanhol, uma vez que há ausência de termos específicos da área de Lazer na LE.

Em seguida, tomando como base o Sistema ESAR, foi exigido do aluno que classificasse a atividade descrita dentro dele.

Quadro 26 – Classificação no Sistema ESAR

d) Clasificación en el Sistema ESAR:	
<i>Aluno 1</i>	No sé
<i>Aluno 2</i>	S - simbólico e R – Regra
<i>Aluno 3</i>	no se
<i>Aluno 4</i>	E
<i>Aluno 5</i>	yo no se
<i>Aluno 6</i>	Deportivas
<i>Aluno 7</i>	ejercicio y simbólico
<i>Aluno 8</i>	Exercício
<i>Aluno 9</i>	Esporte
<i>Aluno 10</i>	exercício, simbólico
<i>Aluno 11</i>	Ejercicio
<i>Aluno 12</i>	juegos del ejercicio, simbólico y reglas
<i>Aluno 13</i>	reglas simples e ejercicios
<i>Aluno 14</i>	Regla, simbólico y ejercicio

Fonte: do autor.

Aqui, embora houvesse desconhecimento da existência de possíveis termos técnicos específicos para o Sistema ESAR no ELE, notamos que os participantes optaram pela transferência da LM para a produção em espanhol. É interessante que, apesar de haver atividades que se encaixariam dentro da classificação de Acoplagem, nenhum aluno usa tal classificação.

O passo seguinte era descrever a atividade, de forma a especificar sua prática, ou seja, como será desenvolvida. A hipótese de que a produção vai tornando-se cada vez mais precária, aqui chega ao ápice.

Quadro 27 – Descrição das Atividades

e) Descripción de la actividad:	
<i>Aluno 1</i>	no se
<i>Aluno 2</i>	serão colados bilhetes nas costas dos participantes e todos irão se ajudar para descobrir o que está escrito em seu determinado bilhete
<i>Aluno 3</i>	yo no se
<i>Aluno 4</i>	Um circuito para ser realizado em grupos de pessoas (de preferência em quantidades iguais), onde realizarão as atividades na ordem colocada a cima e aquele grupo que terminar primeiro ou terminar num menor tempo será o vencedor. são as seguintes atividades: corrida do saco: cada membro do grupo deverá chegar até uma

	determinada distância pulando dentro de um saco. bolinha na colher: com o grupo emparelhado e com colheres na boca, terão de passar uma bolinha para o parceiro sem usar as mãos até o final da fila. Caça ao tesouro: para finalizar, pistas estarão espalhadas pelo local, aquele grupo que conseguir achar o tesouro primeiro, termina a atividade.
<i>Aluno 5</i>	Hacer gol en los "adversários", 2 tiempos de 10 minutos
<i>Aluno 6</i>	Mímica: los participantes serán divididos en dos grupos y cada miembro se mímica para que los compañeros adivinen. O un grupo que adivine primero, vence.
<i>Aluno 7</i>	las actividades apresentaram juegos com cooperação
<i>Aluno 8</i>	enseñar a hacer Uchiro-uhemi, queda para atrás
<i>Aluno 9</i>	Com todos os participantes enfileirados, separados em dois times, cada um irá receber um número de 1 até o número de participantes. O recreador chefe será o relógio da torre. Quando o relógio bater às 11 por exemplo, os alunos número 11, saem correndo, batem na mão do recreador chefe e volta correndo ao seu lugar. Quem chegar primeiro vence.
<i>Aluno 10</i>	serán actividades que envuelva las culturas de lo México, contando con musicas, danzas e comida
<i>Aluno 11</i>	no se decir
<i>Aluno 12</i>	Las personas van formar una roda y começam canta musicas que lembram sua infância.
<i>Aluno 13</i>	De mão dada ellos forman un círculo y hablan en nombre e un adjetivo. en interior de este permanecerá un jugador con los ojos vendado. El círculo gira a la derecha, cuando del jugador do centro bater o pie en la suelo en círculo para de girar. La persona do meio tenta adivinhar quem es a persona.
<i>Aluno 14</i>	Con todos en la rueda, empiezan a cantar canciones y sonidos de animales, se pondo a delante o atrás, como el monitor hacer

Fonte: do autor.

É perceptível que os alunos não sabem descrever as atividades em espanhol, ou seja, não foram preparados para dar orientação a um hispanofalante e têm dificuldades para produzir na LE. Dos 14 participantes, 3 produziram totalmente em português (aluno 2, 4 e 9). Outros cometeram muitos erros ortográficos em suas produções (aluno 10, 12 e 13) e há ainda uma grande dificuldade em compreender as orientações dadas de forma simples e clara, o que nos faz prever que não obtiveram este tipo de atividade.

O próximo item solicitava que o participante evidenciasse o tempo necessário para o desenvolvimento da atividade.

Quadro 28 – Tempo Necessário de Execução das Atividades

f) ¿Cuándo será ejecutada/tiempo necesario para la ejecución?"	
<i>Aluno 1</i>	no sei
<i>Aluno 2</i>	15 a 20 minutos

<i>Aluno 3</i>	yo no se
<i>Aluno 4</i>	1h20
<i>Aluno 5</i>	Veinte minutos
<i>Aluno 6</i>	30 minutos
<i>Aluno 7</i>	45 minutos
<i>Aluno 8</i>	20 min
<i>Aluno 9</i>	Quinze minutos
<i>Aluno 10</i>	lo día todo
<i>Aluno 11</i>	vinte y cinco minuetos
<i>Aluno 12</i>	Lo tiempo necesario para la ejecución será de una hora e meia
<i>Aluno 13</i>	15 minutos
<i>Aluno 14</i>	10 minutos

Fonte: do autor.

Podemos supor que os alunos talvez optaram por atividades de curta duração por não conseguir transpor de forma clara na LE, prevendo terem que especificar o que e como seria desenvolvidas a proposta feita por eles.

A seguir, solicitamos que fosse apontado o local da atividade e o espaço destinado a ela.

Quadro 29 – Lugar de Execução das Atividades

g) ¿Dónde será ejecutada/espacio necesario para la ejecución?"	
<i>Aluno 1</i>	no se
<i>Aluno 2</i>	Auditório
<i>Aluno 3</i>	yo no se
<i>Aluno 4</i>	gramado do hotel
<i>Aluno 5</i>	"Gramado ou quadra"
<i>Aluno 6</i>	Gimnasio
<i>Aluno 7</i>	La escuela
<i>Aluno 8</i>	Tatami
<i>Aluno 9</i>	Um campo ou espaço aberto
<i>Aluno 10</i>	espacio cerrado
<i>Aluno 11</i>	no se decir
<i>Aluno 12</i>	Será ejecutada en uno espacio abierto
<i>Aluno 13</i>	en un lugar abierto
<i>Aluno 14</i>	al aire libre

Fonte: do autor.

As variadas respostas em alguns casos não apresentam locais específicos para a prática, como os alunos 7, 10, 12, 13 e 14. Além disso, outros optam por respostas em português, como os alunos 4, 5 e 9, ou alegam não saber responder, como as respostas dos alunos 1, 3 e 11.

Em seguida, era necessário que os participantes justificassem a opção por aquela atividade.

Quadro 30 – Justificativa para uso das atividades

h) Justificación de la opción por esta(s) actividad(es):"	
<i>Aluno 1</i>	no se
<i>Aluno 2</i>	É uma boa alternativa para entreter os participantes e serve também como quebra-gelo
<i>Aluno 3</i>	yo no se
<i>Aluno 4</i>	atividades para serem realizadas em família, com jogos que precisam da cooperação da equipe mas que numa visão mais ampla também é competitivo, se olharmos entre as equipes, não entre os membros da mesma.
<i>Aluno 5</i>	Me gusta
<i>Aluno 6</i>	son de fácil realización
<i>Aluno 7</i>	auxiliar los participantes a ajudarem uns aos outros, aproveitando las habilidad de todos do grupos
<i>Aluno 8</i>	Es una actividad muy divertida e diferente
<i>Aluno 9</i>	Es una actividade competitiva, onde há contacto entre los miembros de la equipe.
<i>Aluno 10</i>	porque son un grupo hispanohablante
<i>Aluno 11</i>	La actividad eres muy divertida y ejercita lo cuerpo.
<i>Aluno 12</i>	Relembrar uno poquito de su infância maravilhosa
<i>Aluno 13</i>	memorização dos adjetivos de cada persona y integración entre ellos
<i>Aluno 14</i>	es una actividad divertida y que integra todas las personas

Fonte: do autor.

Seguindo o mesmo caminho nos itens anteriores, os participantes produziram aqui respostas simplistas (5, 6, 8, 10, 11, 12 e 14), além de respostas em português.

Com vista a finalização da atividade, o penúltimo item pedia uma descrição de como seria desenvolvida, ou seja, as funções desempenhadas por cada um dos envolvidos na planeamento.

Quadro 31 – Aplicação das Atividades pelos Membros da Equipe

i) ¿Cómo la(s) actividad(es) será(n) aplicada (s) (funciones de cada miembro del equipo)?:"	
<i>Aluno 1</i>	no sei
<i>Aluno 2</i>	ambos os monitores irão colocar os bilhetes nas costas dos participantes e vão monitorar a brincadeira.
<i>Aluno 3</i>	yo no se
<i>Aluno 4</i>	Yo serei a líder e explicarei as atividades, os demais vão cuidar da separação dos grupos e organizar a próxima atividade enquanto outra se finaliza
<i>Aluno 5</i>	Isabella- habla la actividad Andreza- "cronometra" el tiempo Francyne- "árbitro"
<i>Aluno 6</i>	el líder presenta y los monitores ayudan
<i>Aluno 7</i>	cada miembro ayudara na aplicacion de los materiales e na organizacion de la actividad
<i>Aluno 8</i>	Una persona explicou la actividad, outra fica olhando para nadie batr a cabeza

<i>Aluno 9</i>	Un recreador chefe para comandar la brincadeira, e los outros para cuidar das equipes
<i>Aluno 10</i>	supervisionar las personas de la actividad
<i>Aluno 11</i>	no se decir
<i>Aluno 12</i>	Yo irá aplicar la actividad y la Ana Beatriz ira mi auxiliar
<i>Aluno 13</i>	yo voy apresenta la actividad y o outro monitor orientará las personas
<i>Aluno 14</i>	Los monitores van a cantar y llevar la rueda, pero, el lider va a hablar con todos, para decir las reglas

Fonte: do autor.

Há uma quantidade maior de erros, pouco direcionamento e ausência de termos da área. Podemos prever também cansaço e falta de esforço por conta da dificuldade de resolver a atividade.

O último item dispunha sobre recursos necessários para o desenvolvimento da atividade proposta.

Quadro 32 – Recursos para o Desenvolvimento das Atividades

j) ¿Cuántos recursos serán necesarios para desarrollar la actividad?"	
<i>Aluno 1</i>	no se
<i>Aluno 2</i>	20 papéis sulfite
<i>Aluno 3</i>	yo no se
<i>Aluno 4</i>	Recursos humanos não serão necessários, materiais: sacos de estopa a quantidade igual de participantes, colheres de plástico (mesma quantidade de pessoas no total), 40 folhas sulfites, tintas faciais para marcar aqueles que terminaram a etapa do caça ao tesouro, caneta esferográfica
<i>Aluno 5</i>	Una bola
<i>Aluno 6</i>	Nenhum
<i>Aluno 7</i>	cuatro recursos humanos y algunas vendas, barbantes, dós fenos como los materiales
<i>Aluno 8</i>	Tatami
<i>Aluno 9</i>	3 recreadores apenas
<i>Aluno 10</i>	comidas específicas, musicas y decoración
<i>Aluno 11</i>	jábon - agua – pelota
<i>Aluno 12</i>	Niada
<i>Aluno 13</i>	una venda para vendar los ojos de las personas
<i>Aluno 14</i>	Ninguno

Fonte: do autor.

Mais um ponto é levantado, devido à dificuldade na produção em LE, uma vez que os alunos não conhecem objetos específicos de determinados jogos e atividades propostas por eles.

Após extensa análise, parece-nos evidente a dificuldade do aluno ao produzir em espanhol, visto a falta de inter-transdisciplinaridade entre base comum e

ensino técnico. Acreditamos que a partir do momento que a terminologia passar a fazer parte da realidade do aluno desta modalidade de ensino na LE, ele será capaz de produzir e atuar no mercado de trabalho.

A fim de contribuirmos para amenizar as dificuldades apresentadas, elaboramos um produto que tratará do ensino-aprendizagem de ELE de forma intertransdisciplinar, o qual será descrito a seguir.

4. DESENHO DO PRODUTO

4.1 Título do Produto

Ocio y Turismo: el aprendizaje de la lengua española.

4.2 Introdução

O produto desenvolvido foi pensando a partir da coleta e análise dos dados da pesquisa, a fim de possibilitar o atendimento à demanda do EMI, neste caso em específico, atender ao ensino-aprendizagem de ELE, de forma inter-transdisciplinar, integrando às disciplinas de “Atividades de Lazer e Recreação” e “Lazer e Turismo” do curso técnico em Lazer. Para isso, propomos um material que possibilite esta integração por meio de *input* específico da área, ou seja, da terminologia.

Como já mencionado, a dificuldade em propor uma integração efetiva, inter-transdisciplinar, foi observada em nossa prática como docente, o que despertou nosso interesse pela pesquisa, e corroborada com a aplicação de questionários aos alunos e professores de espanhol. Estes apresentaram as mesmas dificuldades de operacionalização observadas em nossa prática, aqueles trouxeram a falta de terminologia da área para atuação profissional.

Neste sentido, o produto que apresentamos busca articular o espanhol às disciplinas citadas, de forma a propor ao aluno um *ebook* que trate de articular temas que vão além da sala de aula, ou seja, temas transversais, alcançando o que definimos como transdisciplinar: trabalhar temas como preconceito, xenofobia, *bullying*, etc., são imprescindível para a formação do aluno, uma vez que proporcionará discussões a respeito de assuntos planetários. Não só isso, desenvolver a interdisciplinaridade, atendendo a temas que possam ser trabalhados na LE, abordando questões específicas da área de Lazer em espanhol. Ainda que de forma implícita, trabalhar e desenvolver estruturas da língua, a fim de tornar ainda mais significativa a atuação do futuro técnico, ampliando a comunicação em ELE.

Apesar da especificidade técnica do produto, voltado ao curso de Lazer, a proposta pode dar abertura para que outros professores de LE possam adaptá-lo a outras áreas técnicas, em busca do mesmo objetivo, uma integração inter-

transdisciplinar da LE à formação técnico-profissional, ofertando insumos suficientes para atender às necessidades dos aprendizes.

Seja pelo papel ocupado pelo ELE no currículo do curso técnico investigado, a organização da instituição, bem como materiais didáticos adequados, falta de planejamento específico e efetivo e formação inicial e continuada, a LE está aquém do papel formativo, de capacitação efetiva, para o EMI.

4.3 Contexto de Ensino

Há um debate muito grande no atual contexto de ensino sobre a necessidade de se criar estratégias para a completa integração entre base comum e ensino técnico. Visto isso, ao buscarmos definições nos documentos norteadores, identificamos que não há nenhuma especificidade de como integrar base comum e ensino técnico no EMI. Além disso, a ausência de materiais específicos torna-se ainda mais difícil a tarefa em LE.

Assim sendo, buscamos alterar o contexto de ensino, propondo caminhos para estabelecer a inter-transdisciplinaridade e atender o artigo 6º, parágrafo I, que dispõe a respeito das finalidades e características dos Institutos Federais de proporcionar educação de qualidade, qualificando para a atuação profissional e atendendo ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

4.4 Público-alvo

O produto em questão terá como público-alvo alunos e professores do EMI de Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O material foi pensado para alunos que estão no 3º ano do EMI, que já cursaram a disciplina de Espanhol nos anos anteriores, possuindo ao menos o nível B1, segundo definição do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas⁴¹.

⁴¹ Segundo o Quadro Comum, o nível B1 exige que o aluno seja “capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto” (Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 18/10/2019).

4.5 Objetivos do Produto

4.5.1 Objetivo geral

Efetivar o ensino integrado, inter-transdisciplinar, de ELE às disciplinas do curso técnico em Lazer.

4.5.2 Objetivos específicos

- Elaboração de atividades que possibilitem tratar temas transdisciplinares;
- Ofertar terminologia da área de Lazer por meio dos textos, sejam eles transdisciplinares ou específicos;
- Desenvolver um ensino-aprendizagem efetivo por meio de tarefas específicas aos contextos de atividades de lazer e turismo;
- Possibilitar um ensino-aprendizagem que atenda as quatro habilidades principais para a comunicação (escutar, falar, ler e escrever);
- Propor o desenvolvimento da competência técnico-profissionalizante, específica ao EMI.

4.6 Desenvolvimento do Produto

Para atender ao objetivo proposto, o produto foi elaborado após análise minuciosa dos planos de ensino das disciplinas, um questionário aplicado aos alunos do 3º ano de EMI, alunos que cursam espanhol desde o 1º ano, um questionário aplicado aos docentes de espanhol e da área técnica de Lazer, bem como uma análise dos materiais didáticos que compõem o PNLD de Espanhol e aquele selecionado pelos docentes, para, a partir daí, propor um processo de ensino-aprendizagem eficaz, inter-transdisciplinar, integrando entre base comum e ensino técnico, conforme especificidade do EMI.

Para o desenvolvimento do produto educacional, fruto deste trabalho de pesquisa, dividimo-lo em cinco etapas:

- Etapa 1: reestruturação do plano de ensino, enriquecendo o PPC de Lazer do IFSP, campus Avaré, e contribuindo assim para uma formação integrada do aluno;
- Etapa 2: elaboração do aporte didático, pensado mediante os resultados obtidos com os questionários aplicados aos alunos e docentes, de forma a propor um ensino-aprendizagem inter-transdisciplinar, tomando para isso a terminologia;
- Etapa 3: elaboração das atividades contendo sugestões e orientações para o aluno e o professor.
- Etapa 4: organização e elaboração de um breve guia de utilização das atividades pelo professor.
- Etapa 5: elaboração do produto em formato de e-book.

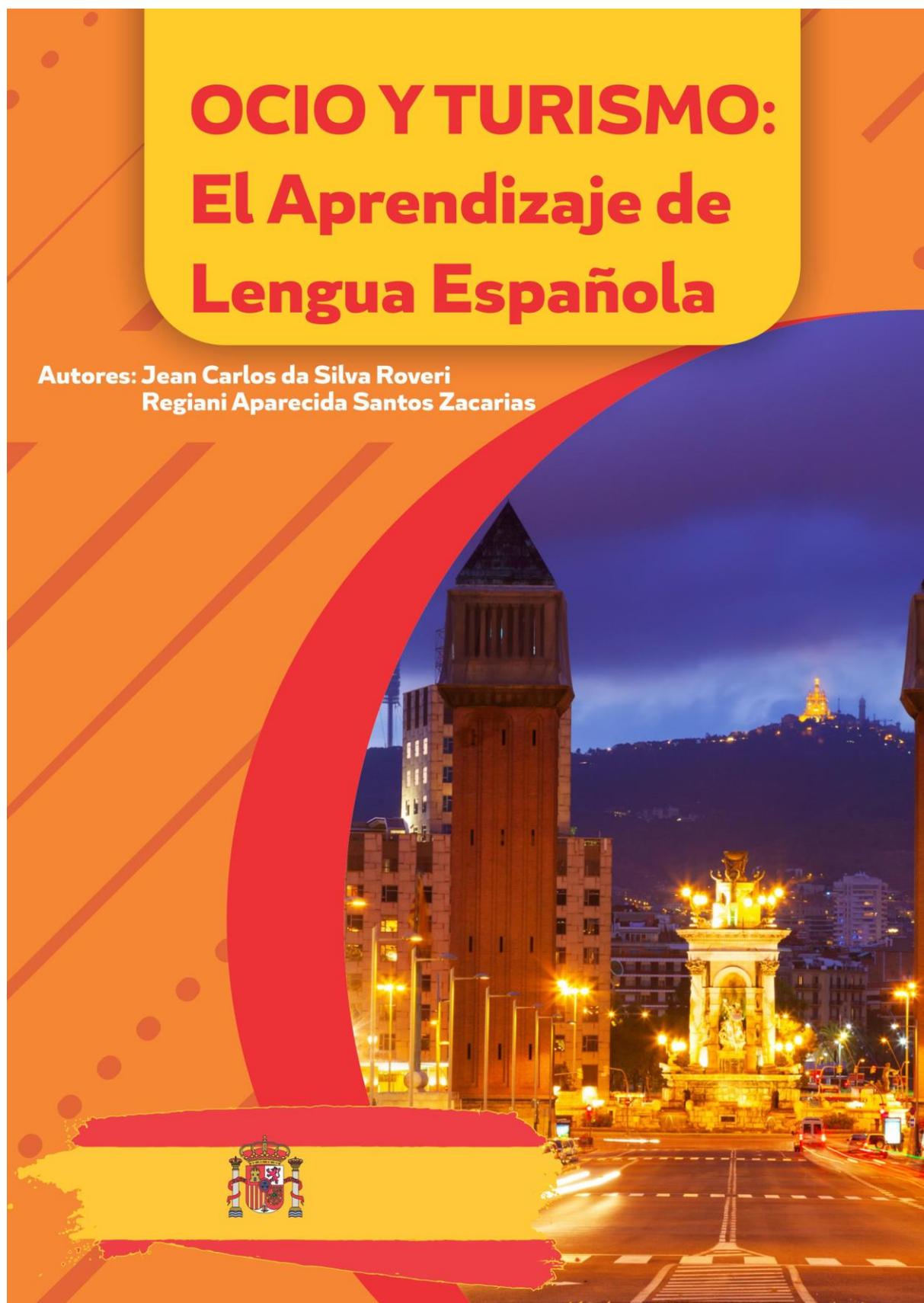
4.7 Expectativa de Aprendizagem

Uma vez da aplicação do material didática elaborado, esperamos que o ELE possa contribuir de forma eficaz para a formação sociocultural, linguística e técnico-profissional dos alunos, atendendo às demandas individuais e locais.

Visto que o EMI possibilita também atender para o mercado de trabalho, precisamos formar indivíduos aptos a atuar de forma efetiva no atendimento as redes hoteleiras, de eventos e atividades de lazer em geral, e dominar uma LE é primordial para atender tais demandas.

A seguir apresentamos a capa do produto, com toda a diagramação relacionada ao curso técnico de Lazer e uma página contendo algumas atividades voltadas a inter-transdisciplinaridade e a oferta de terminologias da área.

Figura 40 – Capa do produto



Fonte: do autor.

Figura 41 – Atividade inter-transdisciplinar

EL MUNDO ES NUESTRO

Un viaje, muchos destinos

I) LA TRANSDISCIPLINARIDAD



A) LA XENOFOBIA Y EL PREJUICIO



(Disponibile en: <http://manoumanwell.me/design>. Acceso: 23/07/2019).

El texto que has leído es una tarjeta de embarque. Común en los viajes, el género trae descripciones personales de los pasajeros y del viaje, como número del vuelo, origen, destino, nombre del pasajero, asiento, etc.
 En el texto arriba hay algo inhabitual. Tras leerlo, contesta a las preguntas que sigue:

- 1) ¿Qué tiene de inhabitual la tarjeta?

- 2) ¿Es posible inferir el tema del texto? ¿De qué trata?

- 3) Habla con tu compañero sobre el tema. ¿Qué piensas? ¿Ya has sufrido con eso?

- 4) ¡A jugar!

4

Fonte: do autor.

Figura 42 – Terminología da área de Lazer

4) RINCÓN LEXICAL

A seguir tienes una lista con algunas terminologías específicas del turismo en el contexto del aeropuerto. Mírala y, enseguida, haz un glosario terminológico buscando crear un concepto para ellas. Mira el ejemplo:

PALABRAS Y EXPRESIONES CLAVE

Última llamada
 La puerta de embarque
 El mostrador de embarque
 Los avisos
 La megafonía
 La silla de ruedas
 El bono / voucher
 Las incidencias
 La ventanilla de reclamaciones
 La lista de clientes
 Deletrear
 El cinturón de seguridad
 El chaleco salvavidas
 Abrocharse el cinturón
 La/El guía acompañante
 Cancelar
 La salida / llegada
 El prefijo
 Descolgar
 Marcar

ELABORA TU PROPIO GLOSARIO TERMINOLÓGICO

Billete:

1. m. Tarjeta o papel impresos que da n derecho a viajar en un medio de transporte.

La La
 La La
 La La



Fonte: do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos nesta pesquisa, ao efetivarmos uma real inter-transdisciplinaridade, a necessidade de uma revisão na formação inicial e continuada possibilitando estratégias para a reformulação do fazer docente, bem como a produção de materiais específicos para o ensino-aprendizagem de LE no contexto do EMI. Para isso, o produto, fruto desta dissertação, possibilitará evidenciar um caminho, por meio da oferta de insumos terminológicos, para desenvolver no aluno a habilidade linguística, sociocultural e técnico-profissionalizante capaz de contribuir para atender a demanda do EMI.

Para isso, sabemos que a TCT será fundamental para lidar com a problemática identificada, tratando-a como meio de possibilitar um ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, contribuindo para a formação holística do aluno.

Como uma nova modalidade de ensino, o EMI foge aos padrões da escola tradicional, uma vez que forma o aluno também para a atuação no mercado de trabalho. Para isso, precisamos romper com o ideal de ensino-aprendizagem cartesiano, linear e unidimensional, trazendo para a prática docente essa nova concepção, necessária a formação e ao desenvolvimento da educação técnico-profissional. É imprescindível propormos revisões nas instituições de ensino, na organização dos conteúdos programáticos, nas divisões entre áreas que dificultam diálogos entre as disciplinas, além da elaboração de materiais didáticos que efetivem a inter-transdisciplinaridade esperada no EMI e formação inicial e continuada efetiva.

A proposta que fizemos é apenas uma demonstração do como fazer, mas não é um material didático fechado. A intenção é possibilitarmos a abertura ao novo, a buscar e investigar, motivando de forma a despertar a curiosidade pela cultural, pela língua, mas também na interação para o mercado de trabalho. Espera-se que o docente que utilize o produto elaborado a partir desta pesquisa possa (re)criar, questionar, problematizar, incentivando o despertando no aluno a consciência reflexiva que se espera dele.

Ao nosso ver, este trabalho se tornará relevante ao possibilitarmos uma reflexão sobre a necessidade de articulação entre as partes e o todo e a criação de estratégias para efetivá-la, evidenciando o trabalho inter-transdisciplinar.

Nossa proposta foi, a partir da realidade local, possibilitar o desenvolvimento da LE no micro espaço, com perspectiva do atendimento ao macro espaço da educação técnico-profissionalizante, dando mecanismos que possam ser aplicados a diversos cursos, das mais diversas áreas do conhecimento técnico, independentemente de suas características e especificidades, mas visando suas necessidades enquanto formação sociocultural, linguística e profissional.

O caminho apresentado aqui conduz à aplicação da concepção da TPC de forma inter-transdisciplinar com a TCT e com as teorias de ensino-aprendizagem de LE. Ao propormos uma concepção de ensino-aprendizagem de ELE à luz da complexidade, buscamos orientar-nos de forma inter-transdisciplinar a fim de religar e problematizar o ensino-aprendizagem das disciplinas, imprescindível para a formação básica e técnica do sujeito, individual e profissional. A intenção não é suprimir a disciplina, “ao contrário, tem por objetivo articulá-la, religa-la, dar-lhe vitalidade e fecundidade” (MORIN, 2000, p. 33).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, L. A. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

BECKNER, C. et al. Language is a complex adaptive system: position paper. ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D. (Orgs.). **Language as a complex adaptive system**. Language Learning. BOSTON, MA: Wiley-Blackwell, p.1-26, 2009.

BEDIN, M. C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulação, rumos e possibilidades. 2017. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. 2 ed. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1975, p.351.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**. Pelotas, 2009, vol. 13, n.2, p. 397-414.

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 Profissional, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepções e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. 43 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **PNLD 2015** – guia de livros didáticos – língua estrangeira moderna – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 56 p.

BRASIL. **PNLD 2018**: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 76 p.

BRUMFIT, C. Teacher Professionalism and Research. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (eds) **Principle and Practice in Applied Linguistics**: Studies in honor of H.G. Widdowson. Oxford: OUP, 1995. 27-41.

BRUNO, F. A. T. C. **Ensino de espanhol: construção da impessoalidade em sala de aula**. São Carlos: Claraluz, 2004.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.17-32.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: **Language**, nº 35, 1959.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

CORACINI, M. J. R. F. Língua Estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 139-160.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **EUTOMIA**: Revista de Literatura e Linguística, vol. 11, n. 1, p. 407-426, 2013.

DESCARTES, René. Discurso do método. In: **René Descartes**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 33-81.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLEISCHER, E. Caos/Complexidade na interação humana. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs). **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011, p. 73-92.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOMÉZ DE ENTERRÍA, J. S. **El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje**. Madrid: Arco/Libros, 2009.

HOWATT, A. P. R. & WIDDOWSON, H. G. **A history of English language teaching**. 2ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J.D. & HOLMES, J. (Orgs.) **Sociolinguistics**. Select readings. Londres: Penguin, 1972.

KRASHEN, S. The Monitor Model for adult second language performance. In: M. Burt, H. Dulay.; M Finocchiaro (Org.). **Viewpoints on English as a Second Language**. New York: Regents, 1977.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira & Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 6ª. ed., 2001.

KRIEGER, M. G. A heterogeneidade do léxico especializado e perfis terminológicos. In. MURAKAWA, C. A. A.; NADIN, O. L. (Orgs.) **Terminologia: uma ciência interdisciplinar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 23-42.

LARSEN-FREEMAN, D. L.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. L. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: **Applied Linguistics**, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no Ensino de Línguas: A Perspectiva das Teorias da Complexidade. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 6, n.1, p.27-49, 2006.

LONG, M.; J. RICHARDS. **Methodology in TESOL: a book of readings**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LORENZ, E. N. Deterministic non-periodic flow. **Journal of the Atmospheric Sciences**, v. 20, n.2, p. 130-141, março, 1963.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MORIN, Edgar. **O método 4**. As ideias. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez – UNESCO Brasil, 2003a.

MORIN, E. Teoria e método. In: **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003b, p. 335-342.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3 ed. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2005.

NICOLESCU, B. A Visão do que há Entre e Além, entrevista a Antónia de Sousa In: **Diário de Notícias**, Caderno Cultura, Lisboa, 3 de Fevereiro de 1994, pp. 2-3.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. **Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem de língua inglesa (Memorial p/ concurso de Prof. Titular)**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

PAIVA, V. L. M. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral (org.): **Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática**. São Carlos, Claraluz Editora, p. 23-36, 2005.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. 1a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M.. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011 a. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acessado em: 23/06/2011.

PAIVA, V. L. M. Identity, Motivation and Autonomy from the Perspective of Complex Dynamical Systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011b.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos Anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-47.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R. H. R. Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada. Mesa Redonda. **V Seminário de Teses em Andamento**. UNICAMP: IEL, 28 out. 1999. 1999.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 71-83.

SÃO PAULO. **Resolução nº 859, de 07 de abril de 2013**. Aprova a organização didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Instituto Federal de São Paulo, 2013, 76 p.

SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Avaré**. Avaré: Instituto Federal de São Paulo, 2014, 160 p. Disponível em: https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/tecnico_lazer/PPC_lazer.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

SÃO PAULO. **Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017**. Aprova diretrizes para os curso técnicos de nível médio na forma integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Instituto Federal de São Paulo, 2017, 18 p.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.). **Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1978, P. 27-50.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

WEINREICH, U. Languages in Contact: Findings and Problems. In: **Círculo Lingüístico de Nova York**, nº 1. Nueva York, 1953.

WÜSTER, E. **Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica**. Tradução de Anne-Cécile Nokerman. Barcelona: IULA, 1998.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. 1. ed., São Carlos-SP: Claraluz, 2005, p. 11-22.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE ESPANHOL: UMA PROPOSTA INTEGRADA AO ENSINO TÉCNICO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO.

Pesquisador: JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00492818.1.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.062.884

Apresentação do Projeto:

Aplicar o material didático elaborado pelo pesquisador, fruto do seu trabalho de pesquisa no mestrado profissional em Docência para a Educação Básica, a fim de verificar seu funcionamento e aplicabilidade em sala de aula. Tal material está pautado em uma proposta de integração entre o ensino de espanhol da base comum e as disciplinas do ensino técnico.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por finalidade verificar o funcionamento e aplicabilidade do material elaborado pelo pesquisador em sala de aula. Tal material está pautado em uma proposta de integração entre o ensino de espanhol da base comum e as disciplinas do ensino técnico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: as atividades propostas possam trazer alguns riscos, como cansaço ou desconforto ao participante no decorrer da aplicação.

Benefícios: Espera-se alcançar a efetivação de um material que atenda a demanda de um ensino integrado entre base comum e educação profissional, suprimindo a falta de diálogo e articulação da disciplina de espanhol como língua estrangeira e as disciplinas do curso técnico integrado em Lazer, além de contribuir para a formação do aluno.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem por finalidade verificar o funcionamento e aplicabilidade do material elaborado

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.062.884

pelo pesquisador em sala de aula. Tal material está pautado em uma proposta de integração entre o ensino de espanhol da base comum e as disciplinas do ensino técnico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE e o TALE estão corretos, apresentando os riscos e benefícios possíveis ao aluno e o nome do Coordenador do CEP/FC.

Recomendações:

Nada a recomendar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a indicar.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1219282.pdf	06/11/2018 11:05:47		Aceito
Outros	Carta_Justificativa.docx	06/11/2018 11:04:05	JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.doc	05/11/2018 10:16:16	JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_TCLE.doc	05/11/2018 10:16:00	JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_e_Produto_Jean_Carlos_da_Silva_Roveri.doc	28/09/2018 11:46:33	JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/09/2018 11:43:37	JEAN CARLOS DA SILVA ROVERI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.062.884

Não

BAURU, 06 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa@fc.unesp.br

ANEXO 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A aprendizagem de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo.

Pesquisador responsável: Jean Carlos da Silva Roveri

Orientadora responsável: Prof. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias

Local da Pesquisa: Instituto Federal de São Paulo, campus Avaré

Endereço: Av. Prof. Célso Ferreira da Silva - Jardim Europa II, Avaré - SP, 18707-150

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

I - Pesquisa e procedimentos

Informação ao Participante:

O que é uma pesquisa?

Uma pesquisa é um conjunto de ações e práticas que visam descobrir e coletar dados sobre um assunto, com o intuito de ampliar o conhecimento, possibilitando desenvolver estudos para atender a uma demanda específica.

Objetivo desta pesquisa: Coletar dados para a elaboração e aplicação de um material didático elaborado pelo pesquisador, fruto do seu trabalho de pesquisa no mestrado profissional em Docência para a Educação Básica.

Para que fazer a pesquisa?

A pesquisa tem por finalidade fornecer insumos para a elaboração de um material e verificar seu funcionamento e aplicabilidade em sala de aula. Tal material está pautado em uma proposta de integração entre o ensino de espanhol da base comum e as disciplinas do ensino técnico.

Como será feita?

Você precisará assistir às aulas de espanhol e participar das atividades propostas na disciplina, as quais estarão integrada às disciplinas do ensino técnico. A pesquisa será durante as aulas do 3º ano do curso integrado em Lazer. Tais atividades acontecerão no decorrer do 1º semestre de 2019.

A pesquisa apresenta riscos e/ou desconforto?

Embora se trate de uma pesquisa estritamente didática e pedagógica, contribuindo assim para a formação do aluno, acredita-se que as atividades propostas possam trazer alguns riscos, como cansaço ou desconforto ao participante no decorrer da aplicação.

Quais os procedimentos que serão tomados caso a pesquisa apresente riscos e/ou desconforto?

Em caso de qualquer desconforto de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual imediato ou tardio, será atendido prontamente pelo pesquisador responsável, cabendo a ele as medidas necessárias para a resolução do problema.

Quais os benefícios esperados com a pesquisa?

Espera-se alcançar a efetivação de um material que atenda a demanda de um ensino integrado entre base comum e educação profissional, suprimindo a falta de diálogo e articulação da disciplina de espanhol como língua estrangeira e as disciplinas do curso técnico integrado em Lazer, além de contribuir para a formação do aluno.

II - Sigilo/Anonimato

O pesquisador assegura o total sigilo e anonimato dos sujeitos investigados, uma vez que a intenção não será avaliar nem coletar dados a respeito da aprendizagem individual e nem coletiva, assim como também não serão tiradas fotos e nem realizadas gravações.

III- Liberdades/Garantias

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu atendimento e/ou tratamento, podendo retirar-se da pesquisa a qualquer momento, estando apenas obrigado a frequentar normalmente as aulas ministradas pelo pesquisador/professor, até o final do semestre letivo. Além disso, fica garantido ao participante não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimentos de qualquer natureza

IV – Procedimentos

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário sua assinatura, assentindo a pesquisa, bem como a assinatura do Termo de Consentimento dos responsáveis legais. Quanto as atividades didáticas, você as desenvolverá normalmente, em sala de aula, conforme já mencionado. Tais atividades estão atreladas a uma aprendizagem integrada entre a disciplinas de espanhol e as da área técnica.

Se você ou os seus responsáveis tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o pesquisador responsável pelo estudo Jean Carlos da Silva Roveri ou sua orientadora Prof. Dra Regiani Aparecida Santos Zacarias, pelo telefone (14) 99696-5317.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da FC/Bauru pelo telefone (14) 3103-9400. O CEP da FC/Bauru, sob a coordenação do **Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo**, é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste TERMO DE ASSENTIMENTO.

Data

Assinatura do Adolescente

Data

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A aprendizagem de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo**”, sob a responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri, RG nº 42.560.725-2, e sua orientadora Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias.

Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em poder do PARTICIPANTE ou de seu representante legal e a outra via em poder do pesquisador responsável.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru, sob a coordenação do **Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo**. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (14) 3103-9400 ou pelo e-mail cepesquisa@fc.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone (14) 99696-5317 ou e-mail jean.roveri@ifsp.edu.br.

I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo:

Coletar dados para a elaboração e aplicação do material didático elaborado pelo pesquisador, fruto do seu trabalho de pesquisa no mestrado profissional em Docência para a Educação Básica, a fim de verificar seu funcionamento e aplicabilidade em sala de aula. Tal material está pautado em uma proposta de integração entre o ensino de espanhol da base comum e as disciplinas do ensino técnico.

II. Procedimentos:

a) Os procedimentos dos quais seu filho participará são os seguintes: assistir às aulas de espanhol e participar das atividades propostas na disciplina integrada às disciplinas do ensino técnico, durante as aulas do 3º ano do curso integrado em Lazer. Tais atividades acontecerão no decorrer do 1º semestre de 2019.

b) Os métodos alternativos existentes são os seguintes: não haverá nenhum método alternativo.

III. Riscos/Desconfortos e Benefícios

a) Possíveis riscos ou desconfortos: embora se trate de uma pesquisa estritamente didática e pedagógica, contribuindo assim para a formação do aluno, acredita-se que as atividades propostas possam trazer alguns riscos, como cansaço ou desconforto ao participante no decorrer da aplicação.

b) Formas de Acompanhamento e assistência em caso de ocorrência dos riscos ou desconfortos: em caso de qualquer desconforto de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual imediato ou tardio, será atendido prontamente pelo pesquisador responsável, cabendo a ele as medidas necessárias para a resolução do problema.

c) Benefícios esperados: espera-se alcançar, com essa pesquisa, a efetivação de um material que atenda a demanda de um ensino integrado entre base comum e educação profissional, suprimindo a falta de diálogo e articulação da disciplina de

espanhol como língua estrangeira e as disciplinas do curso técnico integrado em Lazer, além de contribuir para a formação do aluno.

IV. Liberdades/Garantias

O participante poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, estando apenas obrigado a frequentar normalmente as aulas ministradas pelo pesquisador/professor, até o final do semestre letivo. Além disso, fica garantido ao participante não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimentos de qualquer natureza.

V. Sigilo/Anonimato

O pesquisador assegura o total sigilo e anonimato dos sujeitos investigados, uma vez que a intenção não será avaliar nem coletar dados a respeito da aprendizagem individual e nem coletiva, assim como também não serão tiradas fotos e nem realizadas gravações.

VI. Despesas/indenização

A presente pesquisa não terá nenhum custo ao participante.

VII. Publicação

Os dados coletados poderão ser publicados pelo pesquisador em meio científico, garantindo-se o sigilo e anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL OU REPRESENTANTE LEGAL

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo “**A aprendizagem de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo**”, como PARTICIPANTE. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ao PARTICIPANTE pesquisado.

Declaro, ainda, que () concordo / () não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das informações pessoais e do anonimato.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Representante Legal

Eu, Jean Carlos da Silva Roveri, pesquisador responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

O Senhor(a) _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A aprendizagem de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo**”, sob a responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri, RG nº 42.560.725-2, e sua orientadora Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias.

Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em poder do PARTICIPANTE ou de seu representante legal e a outra via em poder do pesquisador responsável.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru, sob a coordenação do **Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo**. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (14) 3103-9400 ou pelo e-mail cepesquisa@fc.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone (14) 99696-5317 ou e-mail jean.roveri@ifsp.edu.br.

I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo:

Coletar dados para a elaboração de material didático elaborado pelo pesquisador, fruto do seu trabalho de pesquisa no mestrado profissional em Docência para a Educação Básica, a fim de verificar seu funcionamento e aplicabilidade em sala de aula. Tal material está pautado em uma proposta de integração entre o ensino de espanhol da base comum e as disciplinas do ensino técnico.

II. Procedimentos:

a) O procedimento do qual você participará será o seguinte: responder ao questionário proposto pelo pesquisador sobre sua prática docente no Ensino Médio Integrado e dados relativos a sua formação. Tal atividade acontecerá no decorrer do 1º semestre de 2019.

b) Os métodos alternativos existentes são os seguintes: não haverá nenhum método alternativo.

III. Riscos/Desconfortos e Benefícios

a) Possíveis riscos ou desconfortos: embora se trate de uma pesquisa estritamente didática e pedagógica, contribuindo assim para a formação do aluno, acredita-se que as atividades propostas possam trazer alguns riscos, como cansaço ou desconforto ao participante no decorrer da aplicação.

b) Formas de Acompanhamento e assistência em caso de ocorrência dos riscos ou desconfortos: em caso de qualquer desconforto de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual imediato ou tardio, será atendido prontamente pelo pesquisador responsável, cabendo a ele as medidas necessárias para a resolução do problema.

c) Benefícios esperados: espera-se alcançar, com essa pesquisa, a efetivação de um material que atenda a demanda de um ensino integrado entre base comum e educação profissional, suprimindo a falta de diálogo e articulação da disciplina de

espanhol como língua estrangeira e as disciplinas do curso técnico integrado em Lazer, além de contribuir para a formação do aluno.

IV. Liberdades/Garantias

O participante poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ao pesquisador/professor. Além disso, fica garantido ao participante não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimentos de qualquer natureza.

V. Sigilo/Anonimato

O pesquisador assegura o total sigilo e anonimato dos sujeitos investigados, uma vez que a intenção não será avaliar nem coletar dados pessoais do docente, apenas informações referentes a prática e sua formação. Não serão tiradas fotos e nem realizadas gravações.

VI. Despesas/indenização

A presente pesquisa não terá nenhum custo ao participante.

VII. Publicação

Os dados coletados poderão ser publicados pelo pesquisador em meio científico, garantindo-se o sigilo e anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL OU REPRESENTANTE LEGAL

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, como PARTICIPANTE no estudo “**A aprendizagem de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo**”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar-me a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ao PARTICIPANTE pesquisado.

Declaro, ainda, que () concordo / () não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das informações pessoais e do anonimato.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Eu, Jean Carlos da Silva Roveri, pesquisador responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O ensino de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo”, sob a responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri e sua orientadora Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias.

A pesquisa tem por finalidade analisar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado ao Técnico de Lazer.

***Obrigatório**

Actividad 1

Parte 1 – Vocabulario: juegos infantiles

1) ¿Sabes decir en español qué juegan estos niños?

A)



No sé decir

B)



No sé decir.

C)



No sé decir.

D)



No sé decir.

E)



No sé decir.

F)



No sé decir.

G)



No sé decir

H)



No sé decir.

1)



No sé decir.

Parte 2 – Comunicación

¿Sabes explicar los juegos en español? ¿Cómo se juegan? En caso afirmativo, contesta la cuestión 2 abajo. *

- Sí, lo sé.
- No, no sé explicar los juegos en español.

2) Elige una de las imágenes y contesta :



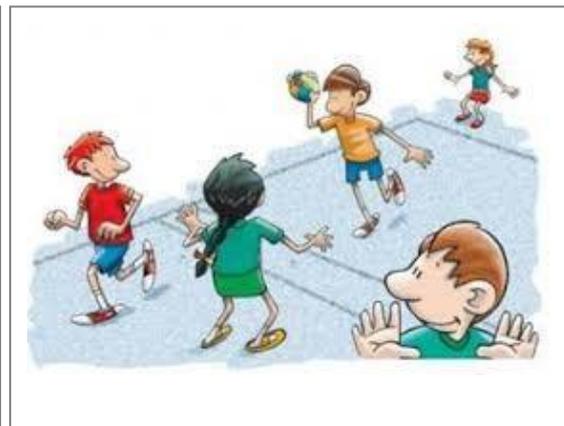
A



B



C



D



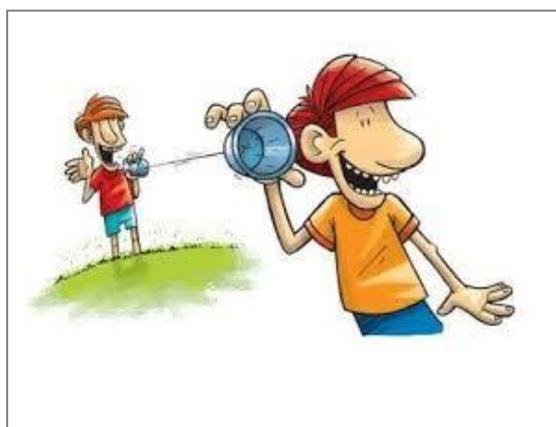
E



F


 G

 H

 I

 J

a) ¿Cómo se juega? Describe las reglas del juego: ¿cómo explicarías las reglas del juego a un hispanohablante? *

b) ¿Utiliza algún objeto y/o instrumento para jugarlo? En caso afirmativo, ¿cómo se llama(n)? *

Actividad 2**Parte 1 – Vocabulario: actividades de ocio y prácticas deportivas**

3) ¿Qué hacen estas personas? Escribe en español.

A)



No sé decir.

B)



No sé decir.

C)



No sé decir.

D)



No sé decir.

E)



No sé decir.

F)



No sé decir.

Parte 2 – Comunicación

¿Sabes explicar las actividades arriba en español? En caso afirmativo, contesta a las cuestiones abajo. *

- Sí, lo sé.
- No, no sé explicar los juegos en español.

4) Imagínate que eres tutor de una de las actividades que sigue y contesta:

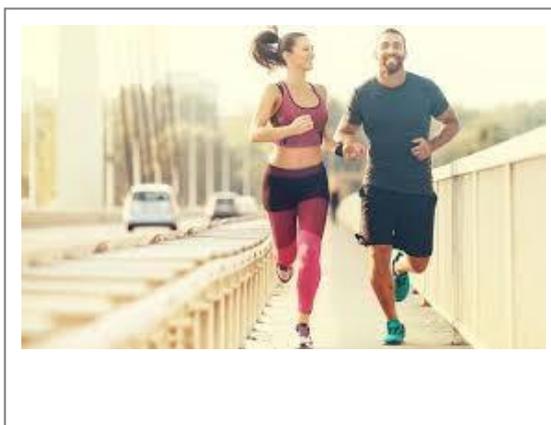
Marca la letra de la imagen elegida. *.



A



B



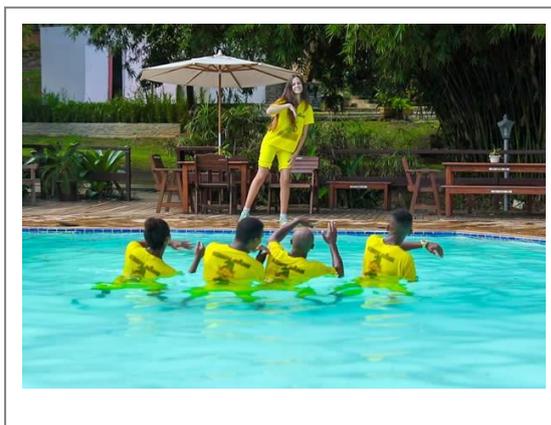
C



D



E



F

a) Describe la actividad para un hispanohablante que va a hacerla.

b) ¿Qué tipo(s) de ropa(s) debe(n) usar?

c) ¿Cuál(es) el (los) equipaje(s) de seguridad que necesitan?

Actividad 3

5) Eres tutor en un hotel de tu ciudad. En las vacaciones van a recibir un grupo hispanohablante. Tendrás que desarrollar actividades de ocio o deportivas para recibirlos y tu jefe te solicitó un plan. Elabóralo siguiendo los pasos abajo:

a) TEMA: *

b) Miembros del equipo: *

c) Nombre de la(s) actividad(es): *

d) Clasificación en el Sistema ESAR: *

e) Descripción de la actividad: *

f) ¿Cuándo será ejecutada/tiempo necesario para la ejecución? *

g) ¿Dónde será ejecutada/espacio necesario para la ejecución? *

h) Justificación de la opción por esta(s) actividad(es): *

i) ¿Cómo la(s) actividad(es) será(n) aplicada (s) (funciones de cada miembro del equipo)?:

*

j) ¿Cuántos recursos serán necesarios para desarrollar la actividad? *
Recursos humanos e recursos materiales (descripción/cantidad):

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O ensino de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo”, sob a responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri e sua orientadora Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias.

A pesquisa tem por finalidade analisar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado ao Técnico de Lazer.

***Obrigatório**

1. **Qual sua formação? ***

2. **Há quantos anos você se formou? ***

3. **Qual o seu nível de formação? ***

- Licenciatura
- Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização (concluído)
- Pós- Graduação Lato Sensu - Especialização (em andamento)
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado (concluído)
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado (em andamento)
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Doutorado (concluído)
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Doutorado (em andamento)

4. **Você leciona em qual nível da Educação? ***

- Ensino Fundamental, apenas
- Ensino Fundamental e Médio
- Apenas no Ensino Médio
- Ensino Médio e Superior
- Apenas no Ensino Superior

5. **Atualmente é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP? ***

Sim

-
- Não

6. **Leciona em qual campus? ***

7. **Você ministra ou já ministrou aulas de Espanhol na Rede Federal de Ensino? ***

- Sim
- Sim, mas prefiro ministrar aulas de português. Não
-

8. **Você possui proficiência em Espanhol? ***

- Sim.
- Não.
- Suficiente para minha atuação profissional.

9. **Viveu algum período de tempo em um país hispanofalante? ***

- 1 a 3 meses
- 4 a 6 meses
- 7 a 9 meses
- 10 a 12 meses
- Mais de um ano
- Nunca

10. **Você conhece a proposta de Ensino Médio Integrado? ***

- Sim
- Não
- Superficialmente

A respeito do Ensino Médio Integrado

11. **Ao seu ver, o que é o Ensino Médio Integrado? ***

12. **Você acredita desenvolver uma proposta integrada em sala de aula? Explique como. ***

13. **Sua formação contemplou e o habilitou a desenvolver um ensino integrado? ***

- Sim
 Não
 Parcialmente

Quanto ao ensino de espanhol

14. **Você propõe um ensino de espanhol integrado que contemple a formação profissional do aluno? ***

- Sim
 Não
 Parcialmente

15. **Em caso afirmativo ou parcialmente afirmativo, descreva brevemente como você desenvolve a integração em sala de aula. Cite exemplos. ***

O que você pode dizer das suas aulas de espanhol no Ensino Médio Integrado?

a) Referente à prática de leitura; *

b) Referente à prática de produção textual; *

c) Referente à prática de oralidade; *

d) Referente à prática auditiva; *

e) Referente à formação técnica profissional. *

ANEXO 7 – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DA ÁREA TÉCNICA DE LAZER

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O ensino de espanhol: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo”, sob a responsabilidade do pesquisador Jean Carlos da Silva Roveri e sua orientadora Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias.

A pesquisa tem por finalidade analisar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado ao Técnico de Lazer.

***Obrigatório**

1. Qual sua formação? *

2. Há quantos anos você se formou? *

3. Qual o seu nível de formação? *

- Licenciatura
- Pós-graduação Lato Sensu - Especialização (concluída)
- Pós-graduação Lato Sensu - Especialização (em andamento)
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado (concluído)
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado (em andamento)
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Doutorado (concluído)
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Doutorado (em andamento)

4. Você leciona em qual nível da Educação? *

- Ensino Técnico
- Ensino Técnico e Superior
- Ensino Superior

5. Atualmente é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP? *

- Sim
- Não

6. Leciona em qual campus? *

7. **Você conhece a proposta de Ensino Médio Integrado? ***

- Sim
 Não
 Superficialmente

A respeito do Ensino Médio Integrado

8. **Ao seu ver, o que é o Ensino Médio Integrado? ***

9. **Você acredita desenvolver uma proposta integrada em sala de aula? Explique como. ***

10. **Sua formação contemplou e o habilitou a desenvolver um ensino integrado? ***

- Sim
 Não
 Parcialmente

Quanto ao Ensino Integrado de Espanhol como Língua Estrangeira às Disciplinas da Área Técnica de Lazer

11. **Você acredita que o Espanhol como Língua Estrangeira é importante para a formação do técnico em Lazer? ***

- Sim
 Não
 Talvez

12. **Existe integração entre a sua prática docente e a disciplina de Espanhol? ***

- Sim
- Não
- Às vezes

13. **O que dificulta o diálogo entre a disciplina de espanhol e as disciplinas técnicas? ***

14. **O que poderia ser feito para estabelecer uma integração entre o Espanhol e as disciplinas técnicas? ***

15. **Como você criaria uma integração entre a sua disciplina da área técnica de Lazer e a disciplina de Espanhol? Faça sugestões. ***



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: Ocio y Turismo: el aprendizaje de lengua española

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO