

Laura Rodrigues de Lima

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL E PROMOÇÃO
DE EQUIDADE EDUCATIVA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO
EM UMA SALA DE AULA DO PROEJA CERTIFIC NO IFSC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito para obtenção do título
de Doutora em Linguística

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inêz
Probst Lucena

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lima, Laura Rodrigues de

Educação linguística em espanhol e promoção de equidade educativa : um estudo etnográfico em uma sala de aula do PROEJA CERTIFIC no IFSC / Laura Rodrigues de Lima ; orientador, Maria Inês Probst Lucena, 2019.

241 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Ensino de espanhol. 3. Educação linguística em língua adicional. 4. Equidade educativa. 5. PROEJA CERTIFIC. I. Lucena, Maria Inês Probst. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Laura Rodrigues de Lima

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL E PROMOÇÃO
DE EQUIDADE EDUCATIVA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO
EM UMA SALA DE AULA DO PROEJA CERTIFIC NO IFSC**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística.

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2019.

Prof. Dr. Atilio Butturi Junior
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Walkyria Monte Mor
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Marimar da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Adair Bonini
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Ramiro Marinho da Costa – Suplente
Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Rosely Pérez Xavier – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

A Ana Kaciara Wildner
(*in memoriam*)
Uma inspiração,
uma companhia,
uma força
que se faz sempre presente.

AGRADECIMENTOS

Ao Gael, que me encheu de amor e alegria e me fez encontrar forças quando eu não achava mais ser possível.

À professora Maria Inêz Probst Lucena, pela orientação atenta, pela paciência, pelo apoio. Não poderia sequer imaginar este trabalho sem a sua orientação.

Aos novos amigos que ganhei nessa caminhada, professores e estudantes do campus Jaraguá do Sul, por terem acreditado e confiado no meu trabalho e por terem me dado o prazer de conviver e aprender com eles.

À professora Walkyria Monte Mor, por sua produção e atuação no cenário acadêmico brasileiro e por suas contribuições preciosas e gentis na defesa.

Ao professor Carlos Guerola, pelo diálogo rico, energizante e revigorante ao longo do desenvolvimento deste trabalho e na defesa.

À professora Marimar Silva, pelo olhar atento, dedicado e contextualizado ao texto.

Ao professor Adair Bonini, pelas oportunidades de diálogo e aprendizagem ao longo do meu percurso formativo e a partir da defesa da tese.

Ao professor Ramiro Marinho, pela leitura e preciosas contribuições para o texto.

Às professoras Walkyria Monte Mor e Leandra de Oliveira e ao professor Carlos Guerola, pelas observações, críticas e sugestões no momento da qualificação.

Aos meus pais Eliziete e Kleber, ao meu irmão Júnior, à minha cunhada Evellyn, e à minha prima Dani pelo amor, suporte emocional e por acreditarem em mim sempre que eu duvido.

À tia Léa, por ser meus olhos, braços e abraços, ser minha segurança e tranquilidade. Por cuidar com tanto amor do nosso menino.

Às minhas enormes amigas, Sara, Sabrina, Daiane, Márcia, Julia e Eloisa e ao gigante amigo Giordano, pelo suporte, pelo incentivo, pelo colo, pelas “sessões de descarrego”, pelo amor e por colocar no final do meu túnel um copo gelado carnavalesco!

Às amigas, Sara, Daiane e Julia, pela revisão cuidadosa do texto, pela amizade fiel de trabalhar nele quando poderiam estar fazendo qualquer outra coisa.

Ao Guilherme, pelo incentivo, apoio e salvamentos nos momentos de nó. Por segurar firme as pontas no meio da tormenta.

Às minhas casas fora de casa, compostas de paredes e acalantos. Obrigada, Paulo, João, Daiane, Lucas, Sofia, Andréa, Anderson e Theo, por me acolherem de tantos jeitos.

Ao Leonardo, por segurar minha cabeça com atenção e dedicação.

Ao Vidomar, pelas contribuições preciosas e pelo trabalho de revisão atento e comprometido.

Aos meus familiares e amigos, por dividirem comigo as alegrias e os sofrimentos, por me fazerem rir e relaxar nos intervalos e por perdoarem minhas faltas.

A todos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Em especial aos meus companheiros do campus Florianópolis-Continente.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, com especial carinho aos inspiradores e apaixonados professores Atilio Butturi, Mary Cerutti-Rizzatti, Ione Valle e ao atencioso secretário Lucas Cidade.

À CAPES, pelo apoio financeiro no estágio sanduíche.

Apenas nos pusimos en dos pies
Comenzamos a migrar por la sabana
Siguiendo la manada de bisontes
Más allá del horizonte, a nuevas tierras lejanas
Los niños a la espalda y expectantes
Los ojos en alerta, todo oídos
Olfateando aquel desconcertante
Paisaje nuevo, desconocido
Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias, sino equipaje
Vamos con el polen en el viento
Estamos vivos porque estamos en movimiento
Nunca estamos quietos
Somos trashumantes, somos
Padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño que lo que toco
Yo no soy de aquí, pero tú tampoco
De ningún lado del todo y, de todos lados un poco
Atravesamos desierto, glaciares, continentes
El mundo entero de extremo a extremo
Empecinados, supervivientes
El ojo en el viento y en las corrientes
La mano firme en el remo
Cargamos con nuestras guerras
Nuestras canciones de cuna
Nuestro rumbo hecho de versos
De migraciones, de hambrunas
Y así ha sido desde siempre, desde el infinito
Fuimos la gota de agua, viajando en el meteorito
Cruzamos galaxias, vacío, milenios
Buscábamos oxígeno, encontramos sueños
Apenas nos pusimos en dos pies
Y nos vimos en la sombra de la hoguera
Escuchamos la voz del desafío
Siempre miramos al río, pensando en la otra rivera
Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias, sino equipaje
Nunca estamos quietos, somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño, que lo que toco
Yo no soy de aquí, pero tú tampoco
De ningún lado del todo y, de todos lados un poco
Lo mismo con las canciones
Los pájaros, los alfabetos
Si quieres que algo se muera
Déjalo quieto

Jorge Drexler, *Movimiento*

RESUMO

Esta pesquisa trata do ensino de espanhol em um curso PROEJA CERTIFIC do IFSC, cuja proposta pedagógica prioriza o ensino integrado e a formação para o trabalho. Foi desenvolvida dentro da área da Linguística Aplicada, desde uma perspectiva crítica e política de ensino de línguas. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, com abordagem interpretativa, cuja geração de dados foi decorrente das observações e da participação de momentos de interação entre estudantes e professores na sala de aula e em reuniões de planejamento. O trabalho tem como objetivo central discutir as práticas de ensino de espanhol a partir da perspectiva de estudantes e professores de linguagem do componente curricular Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário, principalmente da perspectiva da professora de espanhol. Mais especificamente, este estudo objetiva mostrar o papel das práticas de ensino de língua no que se refere à promoção de equidade educativa, enquanto direito de mobilidade socioeconômica e cultural proposta em documentos regulamentadores da Educação Básica. Objetiva ainda discutir como contemplar os princípios da educação linguística em língua adicional e como promover os usos híbridos de recursos linguísticos pode corroborar para desconstruir uma ideologia monolíngue e monocultural. Para o seu desenvolvimento, além da Linguística Aplicada, a pesquisa fundamentou-se em estudos oriundos de diferentes áreas do conhecimento, principalmente das Ciências Sociais e da Educação. Buscando entremear a análise dos dados gerados no trabalho de campo com as perspectivas teóricas adotadas, o trabalho foi construído a partir do diálogo, principalmente, com concepções de educação tecnológica, equidade educativa, capital simbólico, educação linguística, transculturalidade e multilinguismo. Os resultados principais apontam para descompasso entre expectativas dos estudantes e proposições didáticas concretizadas pelos professores, bem como discrepâncias entre o que era planejado e o que era posto em prática. No entanto, a análise mostra que, em meio às pressões internas e externas que se dão em um contexto de ensino de línguas voltado para a formação para o trabalho, alunos e professores construíram práticas sensíveis à diversidade social, cultural e linguística inerente à sala de aula de um curso PROEJA CERTIFIC. Tais práticas permitiram que os estudantes fizessem usos criativos de recursos linguísticos, ampliando sua compreensão e participação no mundo em que vivem. Os resultados deste trabalho podem contribuir para as discussões sobre ensino de

línguas adicionais em programas de formação de professores, principalmente, dos que atuam no contexto do PROEJA.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Educação linguística em língua adicional. Equidade educativa. PROEJA CERTIFIC.

RESUMEN

Esta investigación trata la enseñanza de español en un curso PROEJA CERTIFIC del IFSC, cuya propuesta pedagógica prioriza la enseñanza integrada y la formación para el trabajo. Fue desarrollada dentro del área de Lingüística Aplicada, desde una perspectiva crítica y política de enseñanza de lenguas. Consiste en una investigación etnográfica, con enfoque interpretativo, cuya generación de datos fue derivada de las observaciones y de la participación de momentos de interacción entre estudiantes y profesores en el aula y en reuniones de planificación. El trabajo tiene como objetivo central discutir las prácticas de enseñanza de español desde la perspectiva de estudiantes y profesores de lenguaje del componente curricular Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías del curso PROEJA CERTIFIC en Vestuario, principalmente desde la perspectiva de la profesora de Español. Además, este estudio pretende enseñar el papel de las prácticas de enseñanza de lengua en la promoción de equidad educativa como derecho de movilidad socioeconómica y cultural propuesta en documentos reguladores de la Educación Básica. También tuvo como objetivo discutir cómo sopesar los principios de la educación lingüística en lengua adicional y cómo promover los usos híbridos de recursos lingüísticos puede corroborar la deconstrucción de una ideología monolingüe y monocultural en un ambiente multilingüe y transcultural como el aula de un curso PROEJA CERTIFIC. Para su desarrollo, además de la Lingüística Aplicada, la investigación se fundó en estudios oriundos de diferentes áreas del conocimiento, principalmente de las Ciencias Sociales y de la Educación. Al buscar entremezclar el análisis de los datos generados en el trabajo de campo y las perspectivas teóricas adoptadas, el trabajo fue construido a partir del diálogo, principalmente, con concepciones de educación tecnológica, equidad educativa, capital simbólico, educación lingüística, transculturalidad y multilingüismo. Los resultados principales apuntan divergencias entre las expectativas de los estudiantes y las proposiciones didácticas concretadas por los profesores, así como discrepancias entre lo que era planeado y lo que era puesto en práctica. Sin embargo, el análisis muestra que, en medio de las presiones internas y externas que se dan en un contexto de enseñanza de lenguas orientado a la formación para el trabajo, alumnos y profesores han construido prácticas sensibles a la diversidad social, cultural y lingüística inherente al aula de un curso PROEJA. Tales prácticas permitieron que los estudiantes hicieran usos creativos de recursos lingüísticos, ampliando su comprensión y participación en el mundo en que viven. Los resultados de este trabajo

pueden contribuir a las discusiones sobre enseñanza de lenguas adicionales en programas de formación de profesores, principalmente, de los que actúan en el contexto del PROEJA.

Palabras clave: Enseñanza de español. Educación lingüística en lengua adicional. Equidad educativa. PROEJA CERTIFIC.

ABSTRACT

The present research encompasses Spanish teaching in a *PROEJA CERTIFIC* course from the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), which pedagogical proposal prioritizes integrated teaching and professional training. The study was developed under the scope of Applied Linguistics, from a critical and political perspective of language teaching. It is an ethnographical research, within an interpretative approach, in which data generation was due to observations and participating in moments of interactions between students and teachers inside the classroom and also in meetings of planning. The present study aims at discussing Spanish teaching practices from the students' and teachers' perspective who are part of the curricular component *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário* (Languages, Codes and their Technologies from the PROEJA CERTIFIC course in Clothing), mainly from the perspective of the Spanish teacher. More specifically, the study aims at demonstrating the role of language teaching practices in relation to promoting educational equity, as a cultural and socioeconomic mobility right proposed in documents that regulate Elementary (Basic) Education. Besides, the present study aims at discussing how to contemplate the principles of linguistic education in additional language; also, in how promoting the hybrid uses of linguistic resources can corroborate to deconstruct a monolingual and mono-cultural ideology in a multilingual and transcultural environment such as the classroom in a PROEJA CERTIFIC course. Besides departing from an Applied Linguistics perspective, the research was developed upon studies from different areas of knowledge, especially Social Sciences and Education. By means of permeating the analysis of the data generated in the work field with the theoretical perspectives assumed, the study was composed from dialogues, mainly based on technological education concepts, educational equity, symbolic capital, linguistic education, transculturality and multilingualism. The main results indicate a mismatch between students' expectations and didactic propositions materialized by teachers, as well as discrepancies within what was planned and what was put into practice. Nevertheless, the analysis demonstrates that, within internal and external pressure that occur in a language teaching context oriented to professional training, students and teachers built sensitive practices to social, cultural and linguistic diversity, which are inherent to PROEJA classrooms. Such practices allowed students to make use of creative usage of linguistic

resources, amplifying their understanding and participation in the world they live in. Results of the present research may contribute to the debate concerning additional language teaching in teaching education training programs, especially those performed at PROEJA's context.

Keywords: Spanish teaching. Linguistic education in additional language. Educational equity. PROEJA CERTIFIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Câmpus IFSC Jaraguá do Sul.....	54
Figura 2: Educação linguística em língua adicional	102
Figura 3: Esquema de aulas e atividades do projeto temático ‘O Fantástico’	160
Figura 4: Conto escrito pela estudante Marinha	166
Figura 5: Conto escrito pela estudante Liz	180
Figura 6: Publicação do grupo que pesquisou sobre os Incas.....	194
Figura 7: Publicação do grupo que pesquisou sobre os Guaranis.....	194
Figura 8: Apresentação de trabalho do grupo que pesquisou sobre os Astecas	195
Figura 9: Apresentação do grupo que pesquisou sobre os Maias	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária das alunas e alunos da turma PROEJA.....	64
Gráfico 2: Assiduidade dos alunos da turma PROEJA no componente curricular de LCT.....	65

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Políticas de igualdade em educação	72
Tabela 1: Naturalidade dos alunos participantes da pesquisa.....	67

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CERTIFIC	Programa Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IF	Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LA	Linguística Aplicada
LCT	Linguagens Códigos e suas Tecnologias
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEJA	Proposta Curricular Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SEM	Setor Educacional do MERCOSUL
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
1.1	DELIMITANDO O TEMA	30
1.2	CAMINHOS QUE LEVARAM A ESTA PESQUISA	33
1.3	JUSTIFICATIVA E PERGUNTA NORTEADORA	34
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	35
1.5	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	36
2	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA	39
2.1	A PESQUISA ETNOGRÁFICA	39
2.2	GERAÇÃO, SEGMENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	47
2.3	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA	53
2.4	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	58
2.4.1	Os professores de linguagem	59
2.4.2	Os alunos do curso Técnico PROEJA CERTIFIC em Vestuário	63
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	69
3.1	IGUALDADE E EQUIDADE EDUCATIVA	69
3.1.1	A EJA, o PROEJA e o CERTIFIC enquanto políticas de equidade educativa	80
3.1.2	Da EJA, o PROEJA: Educação Básica integrada à Educação Profissional para jovens e adultos.....	86
3.1.3	Do PROEJA, o CERTIFIC: certificação de conhecimentos gerais e profissionais.....	90
3.2	ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL E (DES)IGUALDADE SOCIAL.....	92
3.2.1	Língua como capital simbólico	93
3.2.2	Linguística Aplicada crítica e língua adicional como prática social	98
3.2.3	Educação Linguística em Língua adicional.....	100
3.2.4	Transculturalidade e multilinguismo.....	105
3.2.5	Ensino de espanhol como língua adicional e usos híbridos da linguagem	109
4	EQUIDADE EDUCATIVA NO PROEJA DO IFSC: QUAL O PAPEL DA LÍNGUA ADICIONAL?	115
4.1	“O SONHO AQUI DO IFSC, INFELIZMENTE, TEM PRAZO DE VALIDADE”: ENQUANTO A IGUALDADE AINDA PRESSUPÕE A DIFERENÇA.....	116

4.1.1	O PROEJA no IFSC como política de promoção de igualdade	117
4.1.2	O PROEJA CERTIFIC como política de promoção de equidade	124
4.2	“HOJE EM DIA É OBRIGATÓRIO TER PELO MENOS PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL”: HÁ UMA LÍNGUA BOA PARA O TRABALHO?	135
4.2.1	“O espanhol soa meio falso”: entre abrir e fechar as fronteiras	139
4.2.2	“O espanhol a gente gosta bastante”: sem fronteiras para o espanhol	142
4.2.3	“A gente tem que estudar as palavras, os verbos, os pronomes, pra poder falar, pra poder hablar, professora!”: ensino gramatical ou educação linguística?	145
5	ENTRE PLANEJAMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO DE ESPANHOL NO PROEJA CERTIFIC	159
5.1	“EU ESCREVI CERTO, PROFESSORA? VOCÊ VIU SE EU FIZ DIREITINHO?”: QUAL EQUIDADE SE PRETENDE COM O ENSINO DE ESPANHOL NO PROEJA CERTIFIC?	159
5.2	“LÁ VOCÊ APRENDE A OPERAR ISSO, CORTAR AQUILO, MAS AQUI É DIFERENTE [...]. A GENTE PENSA MAIS, A GENTE FALA MAIS”: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA TRANSCULTURAL E MULTILÍNGUE NO PROEJA – É POSSÍVEL?	171
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS	201
	ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	217
	ANEXO B – PUBLICAÇÕES NAS PÁGINAS CRIADAS PELOS PARTICIPANTES EM UMA REDE SOCIAL	221
	ANEXO C – MATERIAIS PRODUZIDOS OU DISTRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES	225

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem uma trajetória histórica marcada por grandes dificuldades, mas também por conquistas igualmente grandiosas, sempre exigindo dos educadores e de todos os envolvidos com essa modalidade posturas incansáveis de luta e predisposição para enfrentar reveses e dificuldades. Por exemplo, em tempos em que os alunos adultos eram vistos como imaturos e incapazes, seus usos de linguagem entendidos como incorretos e limitados e em que tais alunos eram considerados aptos apenas para uma formação manual, Paulo Freire e demais representantes da Educação Popular¹ atuaram de maneira única para intensificar o debate sobre a concepção crítica de EJA (BRASIL, 2000; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Ao discutir as perspectivas libertadoras e transformadoras da educação (FREIRE, 1981), os autores jogaram luz sobre o contexto de desigualdade econômica e social em que estavam inseridos os sujeitos da EJA, apontando para a vinculação preconceituosa da condição do adulto não escolarizado à condição de pessoa com dificuldade de aprendizagem (BRASIL, 2000; SIGNORINI, 2000).

Desafios relacionados à opressão e exclusão dos “invisibilizados” (CAVALCANTI, 2011) do processo educativo, à censura de seus recursos linguísticos considerados ilegítimos (SIGNORINI, 2006; BOURDIEU, 2008), bem como ao perfil dualista da educação disponibilizada para esses sujeitos, em comparação à disponibilizada para outros, não são menos sérios nos dias de hoje, principalmente no atual contexto de incertezas de políticas de EJA em que se encontra o País². Contudo, nesta década e na anterior, vimos crescer um contínuo

¹ Os chamados Movimentos de Educação Popular do Brasil foram movimentos que ocorreram na década de 60 e que tinham como objetivo último transformações qualitativas na estrutura social do País por meio da educação.

² No início de junho de 2016, após afastamento da Presidenta Dilma Rousseff pelo senado e após quase um mês do governo interino do Presidente em exercício, Michel Temer, foram anunciados cortes em programas de educação básica que podem chegar a 1,1 bilhão de reais por ano. A medida de cortes foi determinada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, nomeado por Temer, e teve como alvo programas como Brasil Alfabetizado, Escola da Terra, Saberes Indígenas na Escola, etc. (Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-vai-fazer-pente-fino-em-830-mil-bolsas-com-valor-total-de-11-bilhao-19435531>>. Acesso em: 10 jun. 2016). Também em 2016, em setembro, o já empossado Presidente Temer apresentou a Medida Provisória nº 746, que

de esforços corajosos que vêm acontecendo na pluralidade de frentes, como fóruns e conselhos das diferentes esferas do poder público (municipal, estadual, federal). Nessas frentes, das quais participam educadores(as) da educação básica e superior, educandos(as) da EJA, pesquisadores(as), militantes, gestores(as) públicos, tenta-se garantir o direito à educação, ao conhecimento e à cultura dos jovens e adultos populares (ARROYO, 2005; BRASIL, 2013) por meio de documentos e de políticas públicas como os programas Brasil Alfabetizado, Mulheres Mil, PROEJA, PRONATEC, dentre outros programas também voltados para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A partir dessa nova configuração do cenário educacional brasileiro, que se fortaleceu nas últimas décadas, aumentou mais ainda a necessidade de estudiosos da linguagem refletirem sobre como o ensino de línguas pode contribuir para que sujeitos historicamente excluídos tenham acesso a dois direitos constitucionais no Brasil: a educação e o trabalho.

Ao compreender a linguagem como um fenômeno cultural e social, que demanda o uso de diferentes línguas para agir no mundo (GARCIA, 2009; MONTE MOR, 2009, 2012, 2013; MENKEN;

institucionaliza o Ensino Médio em tempo integral, com ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas e com flexibilização do currículo, que passa a ser composto por menos áreas do conhecimento obrigatórias e por atividades de formação técnica e profissional à escolha do estudante. Na visão das entidades do Fórum Nacional de Educação (FNE), o novo currículo pode aumentar a desigualdade de classes, colocando em xeque os esforços para a inclusão de estudantes com nível socioeconômico mais baixo na Educação Básica e reeditando a dualidade e fragmentação entre formação intelectual e formação manual (FNE, 2016). O plano de governo do presidente Jair Bolsonaro não cita EJA em nenhum momento. Segundo entrevista ao jornal *Valor Econômico* em 28 de janeiro de 2018, o ministro da educação, Ricardo Vélez, comenta que pretende alterar a BNCC, porém a educação profissionalizante será mantida nos mesmos moldes do governo anterior, com a finalidade de aproximar os jovens do mercado de trabalho. A educação superior será mais restrita ao que chamou de “elite intelectual”. Velez defende um modelo de escola cívico-militar para o ensino médio, alegando que assim irá afastar os jovens da criminalidade. Nos primeiros cem dias de governo o MEC irá dedicar-se ao programa “Alfabetização acima de tudo”, que ainda não foi detalhado quanto ao público alvo e nem quanto à metodologia empregada. Será comandando por Nadalim, conhecido por defender o controverso método fônico para alfabetização (Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>>. Acesso em: 28 jan. 2018).

GARCIA, 2010; CESAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007), entendo que um dos papéis do ensino de línguas na EJA é o de promover o reconhecimento e a valorização dos diferentes usos da linguagem que os alunos trazem/constróem para/na sala de aula (FREIRE, 1996; PRADO et al., 2014). Outro papel é o de apoiar a criatividade comunicativa, que, de acordo com Garcia (2009), é constituinte de espaços multilíngues e transculturais, os quais, como defendo, neste trabalho, são os espaços de ensino do contexto estudado. Ao incentivar a valorização e mediar a compreensão das escolhas feitas nas negociações linguísticas do mundo real, vendo na linguagem uma maneira de liberdade e empoderamento, inclusive empoderamento cultural, não de opressão (BLOMMAERT, 2013; FREIRE, 1996; 1987; 1981), o ensino de línguas pode colaborar para que os sujeitos da modalidade EJA acessem conhecimentos e, logo, direitos que lhe são devidos.

Contudo, em tempos de ampliação do mundo contemporâneo, no qual a realidade multilíngue está posta (GARCIA, 2009; PENNYCOOK, 2010), opõem-se a essa realidade práticas pedagógicas pautadas em uma ideologia monolíngue. Tais práticas desconsideram ações e eventos comunicativos de indivíduos socialmente invisibilizados e podem acarretar problemas linguísticos com consequências para sujeitos como os da EJA, que, muitas vezes, no decorrer do processo formativo, veem-se desestimulados pela desvalorização de suas identidades e de seus usos linguísticos.

A Linguística Aplicada (LA), área na qual se inscreve esta pesquisa, ao discutir teorias “INdisciplinares” (MOITA LOPES, 2006) que assinalam a necessidade urgente de relacionar o ensino de línguas com as reivindicações da sociedade contemporânea (PENNYCOOK, 2001; SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004; CANAGARAJAH, 2005; RAMPTON, 2006; MOITA LOPES, 2006), aponta e reflete sobre quais são essas reivindicações e como tratar delas. Dessa forma, produções na área de LA destacam cada vez mais que “trata-se agora de discutir política” (ROJO, 2013, p. 68), uma vez que os problemas sociais são também considerados e as questões linguísticas não são tratadas separadamente, de modo fragmentado ou desconectado da realidade social de onde advêm os indivíduos.

Esta pesquisa coloca-se a serviço da urgência em refletir sobre a atualização de práticas de ensino de línguas considerando as negociações do mundo real, no qual, segundo Garcia (2009), deu-se uma colisão de linguagens e culturas, especialmente decorrente do avanço das novas tecnologias. Pennycook (2010) acrescenta que se somam à

nova realidade tecnológica aspectos como mobilidade recente de pessoas, as diásporas e o reconhecimento e envolvimento com novas formas de cultura popular. Tal conjuntura permite que novas possibilidades de práticas da linguagem apareçam (LUCENA, 2015; LIMA, 2011), que sujeitos se desviem e excedam as estruturas normatizadoras, de acordo com os papéis que desempenham em determinados contextos (MENEZES DE SOUZA, 2010).

Na subseção que segue, esclareço a partir de que temática esta pesquisa está organizada.

1.1 DELIMITANDO O TEMA

Com o intuito de contribuir com discussões que partem de um viés crítico e político sobre o ensino de línguas, na contemporaneidade, pretendo, nesta pesquisa etnográfica³, partindo da visão dos alunos e professores do componente curricular Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT) - a saber, do professor de Português, da professora de Artes e, principalmente, da professora de Espanhol -, refletir sobre as práticas de ensino desenvolvidas, mais especificamente sobre as de ensino de espanhol, no contexto de um curso Técnico em Vestuário do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Trata-se de um curso vinculado ao Programa Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), que compreende, além de integração entre Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica, uma política pública para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010). Esse curso, que forma técnicos de nível médio na cidade de Jaraguá do Sul, forte parque industrial de malharias e confecções e de metalomecânica, é oferecido pelo câmpus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

O olhar para as práticas de ensino de espanhol no contexto pesquisado é orientado por uma reflexão a respeito do papel dessas práticas para a promoção de equidade educativa para os estudantes do PROEJA CERTIFIC. Com base em Bolívar (2005, 2012) e López (2005), compreendo o construto de equidade educativa como um

³ Os princípios metodológicos etnográficos serão detalhados no capítulo 2.

princípio que orienta políticas e práticas educativas comprometidas não apenas com a universalização da educação, mas também com o êxito de todos os estudantes, principalmente daqueles que mais sofrem as consequências da desigualdade socioeconômica. Tais políticas e práticas viabilizam, por meio de tratamento diferenciado a indivíduos diferentes entre si, a redução de desigualdades inerentes ao ponto de partida de cada um e, por conseguinte, promovem uma trajetória escolar equitativa para todos.

Por entender que a construção de diretrizes didático-metodológicas preocupadas com a promoção de equidade educativa deve comprometer-se com a formação crítica e atuante dos estudantes, busco focalizar as práticas de ensino de espanhol como língua adicional que podem ser consideradas como práticas de educação linguística. Entendo como práticas de educação linguística aquelas que promovem uma reflexão profunda de todos os envolvidos sobre por quê, pra quem, o quê e como ensinar (em) língua adicional na escola. Compreendo também que essa reflexão pode contribuir para uma formação que viabilize uma atuação ampliada na (re)construção da própria realidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; CAVALCANTI, 2013).

Esclareço que prefiro adotar, em vez de “língua estrangeira”, a denominação “língua adicional”, pois entendo, assim como Schlatter e Garcez (2009), que esta expressão contribui para atenuar a oposição falantes nativos *versus* falantes não nativos. Além disso, a expressão “língua adicional” sinaliza para o repertório (já bastante diverso, inclusive em língua materna, dados os usos regionais e sociais) do indivíduo.

Por estar a presente pesquisa inscrita na área da Linguística Aplicada e ter como temática o ensino de espanhol em um contexto da EJA, os dados gerados durante o trabalho de campo levaram-me a buscar nos conceitos de multilinguismo e transculturalidade embasamento teórico para discutir a diversidade linguística inerente às salas de aula dos cursos PROEJA no IFSC, espaços que, cada vez mais, recebem indivíduos advindos de diferentes regiões do Brasil e também

de outros países⁴ que, por razões diversas, foram um dia excluídos do processo educacional formal.

O conceito de transculturalidade assumido neste trabalho parte do entendimento de cultura como um conjunto de práticas simbólicas decorrentes de processos de constituição de grupos sociais, sendo que este conjunto abriga em seu cerne a historicidade, a diversidade, o atrito e a incompletude de tais práticas (BOURDIEU, 2013; HALL, 2001; COX; ASSIS-PETERSON, 2007). Por conseguinte, transculturalidade é tomada para entender o trânsito de culturas, os movimentos de circulação, de cruzamento, de ida e retorno, de atravessamento das normas legitimadas (HALL, 2001; COX; ASSIS-PETERSON, 2007; GARCIA, 2009; MONTE MOR, 2017).

A partir desse entendimento de transculturalidade, defino multilinguismo como pluralidade de línguas e de linguagens sociais e de semioses e modalidades que constituem a linguagem como prática social situada (GARCIA, 2009; MONTE MOR, 2009, 2012, 2013). Isto posto, reitero que assumo a sala de aula do curso PROEJA CERTIFIC como um espaço multilíngue e transcultural, porque nele são negociados e translocados diversificados usos sociais do português e do espanhol, com gírias, falares regionais e falares de grupos socioeconômicos específicos.

Por fim, olhar o contexto da sala de aula do PROEJA como um espaço multilíngue e transcultural levou-me, por sua vez, à necessidade de buscar construtos que fundamentassem os usos de linguagem observados durante o trabalho do campo. Dessa forma, cheguei ao construto de usos híbridos, que entendo como usos de diferentes recursos linguísticos pertencentes a diferentes línguas e linguagens para fazer sentido em práticas sociais situadas em movimentos multilíngues e transculturais (ZOLIN-VESZ, 2014; LUCENA; CAMPOS, 2018).

Tendo tratado do tema desta pesquisa e discorrido, em termos de apresentação, sobre os conceitos que fundamentam a análise de dados,

⁴ O IFSC tem recebido cada vez mais estudantes estrangeiros de diferentes países em cursos de diferentes níveis. Destaca-se o número de alunos imigrantes haitianos em busca de formação profissional – principalmente de nível médio – e de cursos de língua e cultura brasileira, que chegam ao estado em consideráveis fluxos, principalmente após o terremoto que atingiu o Haiti em 2010. Mais de cinco turmas já foram abertas especificamente para esses alunos, em diferentes câmpus, reforçando a missão de inclusão social do IFSC (Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/noticia-ensino/5554>>. Acesso em: 6 jul. 2016).

trago brevemente, a seguir, um relato sobre minha motivação para desenvolver este estudo, que remete a um contato pessoal com a Educação de Jovens e Adultos, cuja amplitude foi descoberta durante a escrita da tese, bem como remete a inspirações e aspirações profissionais.

1.2 CAMINHOS QUE LEVARAM A ESTA PESQUISA

A motivação pelo tema desta pesquisa surgiu da minha relação pessoal e da minha experiência profissional com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com o PROEJA. Aos 14 anos, quando o último ano do Ensino Fundamental, comecei a trabalhar, no contraturno das minhas aulas, como auxiliar de professora em um curso particular de reforço para crianças em fase de alfabetização. Com o material e a metodologia que usava no trabalho, passei a alfabetizar um dos meus tios, que, depois de alfabetizado, virou estudante da EJA até concluir o Ensino Médio. Assim como esse tio materno, minha mãe e cinco dos seus outros oito irmãos foram estudantes da EJA para concluir o ensino fundamental ou médio (os outros três deixaram de estudar durante a infância e não retornaram à escola durante a vida adulta), sendo que uma das minhas tias maternas chegou a cursar um curso PROEJA do IFSC, formando-se em março de 2017. Também meu pai foi estudante da EJA para concluir o ensino médio, bem como 3 dos seus 9 irmãos.

Durante a faculdade, lecionei espanhol em um curso pré-vestibular destinado a jovens e adultos das comunidades da Formiga e do Boréu, na cidade do Rio de Janeiro, no qual muitos alunos eram formados pela EJA. Já em Florianópolis, atuei como professora de espanhol na EJA das redes municipal e estadual, sendo que, no estado de Santa Catarina, também trabalhei como técnica pedagógica do Centro de Educação de Jovens e Adultos. A partir de 2012, já como professora de Espanhol efetiva do IFSC, passei a atuar em cursos do PROEJA e, em 2014, em um curso piloto PROEJA CERTIFIC em Guia de Turismo.

Como docente do PROEJA CERTIFIC, modalidade ainda em construção, deparei-me com a falta de diretrizes didático-metodológicas institucionais explícitas para o ensino de espanhol como língua adicional que observassem as características e especificidades dos estudantes de EJA e das demandas das formações profissionais e tecnológicas específicas de cada curso. Dessa forma, vi-me diante da necessidade de buscar maior formação para traçar objetivos coerentes de ensino e

aprendizagem e para elaborar e organizar minhas práticas de ensino de espanhol para esse contexto.

Apesar de morar e trabalhar em Florianópolis, a escolha do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do IFSC Jaraguá do Sul como campo de pesquisa deveu-se a este ser o único câmpus nas proximidades a oferecer o componente curricular de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT) com aulas de Espanhol. Também foi motivador para mim sua proposta pioneira de certificação de saberes, diferente da que realizamos no desenvolvimento do curso de PROEJA CERTIFIC em Guia de Turismo no câmpus Florianópolis-Continente do IFSC, bem como a sua proposta de interdisciplinaridade, constituída por práticas que visavam a qualificar e a otimizar a formação oferecida aos alunos, ao mesmo tempo em que procuravam respeitar e valorizar seus percursos profissionais e formativos (IFSC, 2014).

Além de minha motivação pessoal e profissional, considerei que desenvolver este estudo justificava-se por razões relacionadas a interesses da minha instituição de trabalho, o IFSC, e de sua comunidade acadêmica e por poder colaborar nas discussões feitas na área da Linguística Aplicada sobre ensino de Espanhol na EJA, que ainda não são frequentes. Delimito essas justificativas na seção seguinte.

1.3 JUSTIFICATIVA E PERGUNTA NORTEADORA

Considerando os desafios que têm sido colocados até o momento, para o ensino de Espanhol na educação tecnológica, pelas políticas públicas de viés crítico voltadas para o ensino de línguas adicionais e pelas teorias da Linguística Aplicada, surge a proposta de estudo deste trabalho. Atualmente já se conta com pesquisas de mestrado e doutorado, desenvolvidas em universidades brasileiras, que analisam o ensino e aprendizagem de línguas na EJA pelo viés da Linguística Aplicada. Contudo, conforme levantamento feito no banco de teses da CAPES, considerando os anos compreendidos entre 2005 e 2015, são poucas as que tratam das línguas adicionais e da educação profissional e mais raras ainda as que versam sobre o ensino de Espanhol no PROEJA. Das quatro pesquisas relacionadas ao Espanhol analisadas, apenas uma trata do ensino da língua no PROEJA (SILVA BRASIL, 2013), mas tal pesquisa voltou-se para os interesses de aprendizagem dos alunos, sem alusão às práticas de linguagem. Outra, dentre essas quatro pesquisas, trata de materiais didáticos para o ensino do Espanhol na modalidade EJA (RAMOS, 2011), mas sem relacionar as especificidades já

presentes nesta relação às demandas da educação profissional. No banco de teses da CAPES, é possível encontrar uma pesquisa que trata de material didático para o ensino de língua adicional na educação profissional na modalidade EJA, a saber, Santos (2010), entretanto tal pesquisa discute o ensino de inglês. Nenhuma das pesquisas citadas problematiza a equidade educativa, a educação linguística, o multilinguismo e a transculturalidade nos contextos nos quais a aula de línguas adicionais acontece.

Diante de tal lacuna e partindo do ponto de vista daqueles que participam do desenvolvimento desta pesquisa, representados neste trabalho pelos estudantes do PROEJA CERTIFIC e docentes da área de Linguagem, pretendo refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua adicional no qual eles estão envolvidos, a partir da seguinte pergunta: **Em um contexto de Educação Tecnológica de jovens e adultos, como os participantes da pesquisa avaliam as práticas de ensino de espanhol como língua adicional e como essas práticas se relacionam com a promoção de equidade educativa e de educação linguística multilíngue e transcultural presente em documentos oficiais reguladores da Educação Básica?** A partir dessa pergunta, trago, abaixo, o objetivo geral e os objetivos específicos que conduzem esta pesquisa.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com este estudo etnográfico, objetivo discutir as práticas de ensino de espanhol como língua adicional no PROEJA CERTIFIC, sob o ponto de vista dos estudantes e professores de linguagem, principalmente da professora de Espanhol. A partir das discussões destas práticas específicas, esta pesquisa visa contribuir com o debate sobre o princípio de equidade educativa, bem como sobre as práticas de educação linguística em língua adicional em contextos multilíngues e transculturais.

Mais especificamente, este estudo objetiva:

1) discutir, a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa, as práticas de ensino de espanhol, levando em consideração suas concepções de espanhol como língua adicional e de ensino de espanhol, bem como os discursos que a elas subjazem;

2) apontar o papel das práticas de ensino de língua, com foco no ensino de espanhol, desenvolvidas no componente curricular de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, dentro da educação

profissional de adultos marginalizados socialmente, no que se refere à promoção de equidade educativa enquanto direito de mobilidade socioeconômica e cultural proposta em documentos regulamentadores da Educação Básica;

3) debater, a partir dos pressupostos da LA Crítica, como contemplar os princípios da educação linguística em língua adicional e como promover os usos híbridos de recursos linguísticos pode corroborar para desconstruir uma ideologia monolíngue e monocultural em um ambiente multilíngue e transcultural como a sala de aula de um curso PROEJA CERTIFIC.

Entendo que, ao buscar compreender os aspectos imbricados nos objetivos acima, esta pesquisa poderá, em termos mais abrangentes, colaborar com o campo da Linguística Aplicada, integrando as referências de estudos voltados para o ensino de espanhol na Educação Profissional e na EJA. Em termos teóricos, este estudo também visa contribuir com o observatório formado pelo conjunto de trabalhos sobre práticas de linguagem em contextos escolares que vêm sendo desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Educação Linguística e Pós-Colonialidade, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através da discussão no grupo sobre práticas de linguagem.

Ao problematizar como as práticas de educação linguística em espanhol de um curso PROEJA podem contribuir para a equidade educativa bem como para o fortalecimento ou desconstrução da ideologia monolíngue que leva ao apagamento das identidades dos sujeitos-trabalhadores invisibilizados, esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação de discussões sobre política educacional relacionadas à sala de aula de línguas. Tais contribuições poderão ainda fornecer elementos para a formação de professores de Espanhol, principalmente daqueles que atuam em cursos PROEJA, bem como contribuir para avanços nas políticas linguísticas de EJA no IFSC, assim como em outros cenários educacionais.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Em busca de atingir os objetivos traçados e de responder a pergunta de pesquisa, este trabalho etnográfico está organizado em cinco capítulos. Neste capítulo de introdução, apresentei o tema da pesquisa, a motivação, a justificativa, a pergunta norteadora e os objetivos. No segundo capítulo, apresento os princípios e procedimentos metodológicos da pesquisa. No terceiro capítulo, composto por duas

seções, apresento o referencial teórico. Na primeira seção, disserto sobre equidade educativa e sobre a EJA e programas derivados da modalidade – PROEJA e CERTIFIC – serem tidos como políticas de equidade educativa. Na segunda seção, trato de questões mais pertinentes à linguagem e ao ensino e aprendizagem de linguagem, descrevendo esta pesquisa como inscrita na área da Linguística Aplicada e em seu viés crítico e político e apresentando os construtos de capital simbólico, educação linguística em língua adicional, transculturalidade, multilinguismo e usos híbridos da linguagem que embasaram as discussões realizadas neste trabalho. No quarto e no quinto capítulos, desenvolvo a análise dos dados gerados durante o trabalho de campo. Por último, apresento as Considerações Finais.

2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA

Neste capítulo, trago os pressupostos e procedimentos metodológicos da presente pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, não me restrinjo aqui à descrição de técnicas utilizadas no processo investigativo, mas apresento principalmente as teorias e metodologias que fundamentam as escolhas procedimentais e analíticas desde a geração⁵ e análise de dados até a redação deste texto. O capítulo está dividido em quatro seções. Na subseção 2.1, discuto o enfoque teórico-metodológico escolhido. Na seção 2.2, descrevo os processos de geração e análise de dados. Na seção 2.3, apresento o campo de pesquisa. Por fim, na seção 2.4, apresento os participantes.

2.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Em uma sociedade organizada pelo poder e pelas lutas de força, na qual a voz que comumente se faz ouvir é a do poder, passa-se, em determinado momento da história, a se ouvir os integrantes dessa sociedade que têm muito a dizer, mas cujas vozes são abafadas por tais forças. Segundo Erickson (1989), essa prática tem início já na Europa do século XVIII, quando grupos de intelectuais passaram a se dedicar ao resgate do folclore e da sabedoria popular das pessoas que viviam no campo e não tinham acesso à educação formal e à cultura erudita. Para o autor, esse seria o berço da pesquisa interpretativa, uma pesquisa que tem como ponto central trazer à tona a voz de seus participantes.

Com o passar do tempo, os relatos sobre os interesses das classes populares foram mudando de grupo focal. Após a revolução industrial, por exemplo, era importante saber da vida e das perspectivas dos trabalhadores das cidades industriais, conhecer suas ações. Mas foi especialmente no século XIX que o interesse pelos povos das colônias africanas e asiáticas fez com que a curiosidade pela perspectiva das

⁵ Porque esta pesquisa é etnográfica, a expressão *coleta de dados* é substituída por *geração de dados*. Alinhada aos pressupostos teóricos-metodológicos de Erickson (1986) e Cavalcanti e Moita Lopes (1991), entendo que o trabalho de campo etnográfico não corresponde a colher dados, como se já estivessem prontos, esperando pelo pesquisador, e sim que os dados são gerados a partir da participação do pesquisador no contexto de pesquisa, uma vez que sua presença “não é neutra e suas escolhas refletem sua posição epistemológica” (FRITZEN, 2012, p. 59).

minorias⁶ passasse a ser objeto de relatos monográficos cada vez mais detalhados, desenvolvidos em longos períodos de observação participativa no campo de pesquisa⁷ (ERICKSON, 1989). Esses relatos minuciosos, que traziam a descrição do modo de vida dos povos vistos como os “outros”, foram denominados pelo recente campo da Antropologia como *etnografias* (ERICKSON, 1989).

A Etnografia caminhou, desde o final do século XIX e início do século XX até os dias de hoje, em um crescente de valorização de uma descrição profunda e detalhada das percepções do etnógrafo sobre as interpretações que os participantes observados dão às suas ações. De acordo com a perspectiva interpretativa, utilizada nos estudos etnográficos, os seres humanos interpretam e dão significados aos objetos e às condutas que fazem parte do seu meio, atuando em relação a eles com base nas interpretações do que eles significam. Essas interpretações, uma vez feitas, geralmente são tomadas como reais. São tidas como qualidades efetivas, e por vezes até definitivas, dos objetos e condutas (ERICKSON, 1989).

Uma vez que este trabalho trata-se de um estudo etnográfico, pretendo socializar as vozes ouvidas dos estudantes e professores do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do IFSC Jaraguá do Sul a partir da perspectiva deles. Trago essas vozes a partir de inferências sobre os contextos socioculturais e políticos nos quais se encontram, bem como sobre suas crenças e concepções tão habituais que ficam fora da percepção consciente e nem chegam a ser verbalizadas por eles (ERICKSON, 1989; CAVALCANTI, 2006; LUCENA, 2015). Trata-se de um posicionamento oposto ao da tradição positivista de pesquisa em educação, no sentido de que a subjetividade relacionada à interpretação e descrição das perspectivas dos participantes é vista como essencial ao processo de pesquisa e não eliminada em prol da sistematicidade e da objetividade.

As pesquisas em educação desenvolvidas dentro da tradição positivista pressupõem uma uniformidade subjacente e essencial na vida social humana, passível de ser mensurada e esquadrinhada. Por outro lado, do ponto de vista da pesquisa etnográfica interpretativa, a uniformidade que pode ser observada é compreendida como uma construção social (ERICKSON, 1989) e se deve ao fato de que os seres

⁶ Para fins deste trabalho, assim como Cavalcanti (1999), fazemos uso do termo *minorias* no sentido ideológico, entendendo que os grupos aqui ditos minorias são, na verdade, maiorias tratadas como minorias.

⁷ Para mais detalhes, ver Erickson (1989).

humanos, por meio da cultura, compartilham sistemas aprendidos para definir significados. Contudo, de acordo com Erickson (1989), tal regularidade é sempre superficial, e isso se deve à diferença entre conduta e ação humanas, uma distinção importante para a pesquisa interpretativa, de acordo com o teórico.

Erickson (1989) define que, além da conduta, existe a ação, que acolhe a conduta mais as interpretações de significado feitas pelos participantes. Se uma pessoa atua com base nas suas interpretações individuais, imediatas e socioculturalmente situadas das ações do outro, então a ação vai ser sempre conjectural e, por isso, imprevisível. Vai ser sempre passível de gerar irregularidades no contexto social em que é realizada. Em outras palavras, como as ações realizadas em sala de aula durante a interação são intermediadas por sistemas de símbolos, elas não podem ser previstas nem seus resultados podem ser controlados. Porque, a cada vez que uma ação de ensino, por exemplo, acontece, mesmo que destinada à mesma pessoa e de forma reiterada, ela pode ser interpretada de uma maneira diferente. Dessa forma, porque as ações correspondem ao que acontece na vida real, são elas que devem constituir a preocupação do pesquisador social etnográfico, não a conduta (LUCENA, 2012; GARCEZ; SCHULZ, 2015).

É nessa imprevisibilidade que se fundamenta o caráter subjetivo da pesquisa etnográfica interpretativa, pois não existem interpretações e observações objetivas de ações situadas em um contexto social único e irrepetível (LUCENA, 2012). Contudo, “a análise objetiva, sistemática, do significado subjetivo é [...] essencial na investigação social, incluindo a investigação sobre o ensino” (ERICKSON, 1989, p. 12). A partir desse entendimento, minha inserção participativa e reflexiva em campo tornou possível a compreensão dos significados dados pelos estudantes e professores do PROEJA CERTIFIC a ações das quais participavam, através de um processo interpretativo subjetivo que exigiu, além da participação reflexiva, o registro cuidadoso e a descrição detalhada do que foi observado (CLEMENTE et al., 2011; GARCEZ; SCHULZ, 2015; LUCENA, 2015).

Mesmo entendendo que a análise dos dados gerados deve ser objetiva, Lucena lembra que “a perspectiva mostrada é fruto também da interpretação do pesquisador, uma vez que as explicações estarão sempre sujeitas a todo tipo de forças sociais às quais ele está exposto” (2012, p. 125). Após observar e registrar uma grande diversidade de ações e de maneiras de os participantes as significar, precisei fazer um recorte dentro do material etnográfico, e esse recorte foi feito a partir de minha subjetividade.

Além da subjetividade ligada às pesquisas etnográficas interpretativas, outra característica desse tipo de estudo, que se foi transformando ao longo do tempo, refere-se à unidade de análise. Tinha-se, comumente, como unidade de análise uma determinada comunidade, sempre vista por completo, em seu conjunto, mesmo quando trabalhos etnográficos começaram a ser também desenvolvidos nas escolas (ERICKSON, 1989).

De acordo com Erickson (1989), foi nas últimas décadas do século XX que a pesquisa etnográfica interpretativa sobre o ensino passou a ter também como foco o que acontece **dentro** da sala de aula, ou seja, a ter essa microcultura como unidade de análise. Segundo o autor, nesse tipo de pesquisa, as perguntas que devem guiar o trabalho do pesquisador devem ser: “O que está acontecendo aqui, especificamente? O que significam esses acontecimentos para as pessoas que participam deles?”⁸ (ERICKSON, 1989, p. 6). Essas perguntas ajudaram-me a levar em conta a microcultura de sala de aula e o modo como os participantes constroem papéis e significados com base tanto em significados desenvolvidos dentro do espaço formal da sala de aula do PROEJA, quanto fora dele, em outros espaços também formais ou informais.

Ao lembrar que as interpretações que os indivíduos conferem às ações se dão dentro de normas culturais que regem a organização social dos grupos, Erickson (1989) destaca que cada indivíduo participa de diversos grupos de variadas abrangências – desde aqueles configurados por apenas dois indivíduos até um constituído por uma sociedade em sua totalidade. O autor explica, então, que os significados das ações compartilhados por um dado grupo podem ser extralocais e locais. Eles podem ser locais em dois sentidos. Em primeiro lugar, porque um grupo que interage por muito tempo passa a compartilhar certas concepções e tradições locais específicas, formando uma “microcultura distintiva” (ERICKSON, 1989, p. 15). Para esta investigação interpretativa escolar, isso importa supor que as microculturas de diferentes salas de aula são distintas umas das outras.

Quanto ao segundo sentido, os significados dados às ações também são considerados locais com relação à “execução momento-a-momento da ação social no tempo real” (ERICKSON, 1989, p. 15). Da

⁸ Original: “¿Qué está sucediendo aquí, especificamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan de ellos?” Esta e as demais citações de fontes publicadas somente em espanhol aparecem aqui na minha tradução informal para os propósitos deste projeto.

mesma forma que acontece na vida fora da escola, também nas interações em sala de aula os significados construídos em um dado momento podem se renovar, ser revistos por todo o grupo ou por parte dele, ainda que relacionados às ações mais habituais e reiterativas. Para Erickson, isso acontece porque cada indivíduo do conjunto tem um ponto de vista particular desde o interior da ação. No entanto, apesar de as decisões, no limite, serem sempre individuais, à medida que a ação muda de um determinado momento até o momento seguinte, algumas das perspectivas dos participantes podem ser compartilhadas de forma intersubjetiva pelos outros levando a uma concordância entre os distintos pontos de vista individuais, ainda que não sejam idênticos. Nesse sentido, as diferenças mínimas de significados dados pelos participantes às ações que acontecem de modo situado na execução momento-a-momento dessas ações compõem a microcultura distintiva de uma sala de aula.

Interessa a esta pesquisa etnográfica interpretativa de sala de aula olhar justamente para as diferenças mínimas de significados dados pelos alunos para as diferentes práticas locais, pois provavelmente são as “pequenas diferenças na vida cotidiana da sala de aula que determinam uma grande diferença com relação à aprendizagem dos estudantes” ou são as “perspectivas de significação sutilmente distintas que fazem com que para os alunos faça sentido aprender em uma aula e não em outra, desde o ponto de vista do aluno” (ERICKSON, 1989, p. 15).

É a partir dessa perspectiva que penso as flutuações das interpretações e respostas a uma mesma ação – como a ação de propor uma prática de estudo e produção textual, por exemplo – considerando um momento ou um dia de aula após o outro ou até mesmo um e outro aluno do mesmo grupo. Consequentemente, é possível descobrir de que maneira as opções e as ações de todos os membros constituem um currículo levado à prática, embora não figure explicitamente no currículo oficial proposto pelos docentes e pela escola. Ao tratar esse currículo desde uma perspectiva interpretativa, compartilho com Lucena o entendimento da sala de aula de língua adicional enquanto espaço vivo e em constante transformação, onde políticas públicas curriculares não são apenas acatadas, mas recriadas (LUCENA, 2012).

Atenta aos significados locais, a pesquisa etnográfica interpretativa, a partir da observação participante, permite uma inserção nesse currículo levado à prática, que não é o prometido ou o arbitrariamente imposto, mas aquele concretizado a partir da disposição dos estudantes e professores envolvidos nele para negociar significados,

sem ignorar questões fundamentais que perpassam essa disposição, como relações pessoais, herança cultural e disputas por poder construídas a partir de um contexto macro. Dessa forma, o currículo colocado em prática deve ser tratado como resultado de políticas externas, mas também de políticas locais no nível da sala de aula, de acordo com as quais ações são negociadas e legitimadas, legitimando também o poder de determinados integrantes do grupo (na maioria das vezes, o/a professor/a ou os/ as professores/as) para conduzir a construção desse currículo. Ao observar as relações políticas presentes na escola, o pesquisador é capaz de problematizar uma das atividades essenciais exercidas pela escola enquanto instituição: a seleção social⁹ (ERICKSON, 1989; BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Neste ponto, faz-se importante abrir parênteses para tratar da questão ética que envolve a pesquisa etnográfica interpretativa. Cavalcanti (2006) e Clemente (2012) chamam atenção para o cuidado que o pesquisador deve ter já na delimitação do referencial teórico, evitando que, em contradição com as premissas da pesquisa etnográfica, o referencial seja carregado de preconceitos contra as microculturas pesquisadas. Além disso, também é preciso tratar com atenção as questões que podem ser prejudiciais à imagem dos integrantes dos grupos pesquisados (CAVALCANTI, 2006; GARCEZ; SCHULZ, 2015). Fritzen defende que a pesquisa etnográfica deve ser construída “sem apontar simplesmente as supostas falhas e supostas carências nos procedimentos e decisões didáticas dos professores, gestores, nos modos de vida das famílias, sem expor os professores e o grupo que nos acolhem” (FRITZEN, 2012, p. 67). Sustenta-se que essa atitude investigativa corresponde ao papel da pesquisa etnográfica de não reproduzir as concepções pejorativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem escolar e aos seus participantes, mas sim contribuir para a transformação das realidades sociais postas.

Além de os grupos sociais construírem significados localmente, formando uma microcultura distintiva ou executando momento-a-momento uma ação social, também o fazem sobre influências extralocais. Quanto a essas influências, é preciso considerar as percepções dos indivíduos com relação aos interesses ou restrições que imperam no mundo exterior ao contexto localizado do grupo pesquisado. Nas palavras de Garcez e Schulz, essa “mirada estendida a

⁹ A discussão sobre a escola enquanto instituição que contribui para a reprodução dos mecanismos de seleção social será feita no capítulo 3, do referencial teórico.

outros momentos e cenários, evita conclusões precipitadas e estabelece conexões com estruturas sociais menos facilmente observáveis” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 1). Em uma sala de aula escolar, essas influências podem vir de outro professor, da família, do grupo religioso do qual o aluno participa, da sociedade de maneira geral. Nesse sentido, a questão a ser levantada por mim, neste trabalho, está relacionada a “como levar em conta a realidade da cultura e a sociedade extra local sem pressupor a existência de vínculos causais mecanicistas entre estas realidades exteriores e as realidades das relações sociais cara a cara” (ERICKSON, 1989, p. 16). Conforme discutido anteriormente, a pesquisa etnográfica interpretativa considera as influências da cultura de nível macro na microcultura, bem como as da microcultura nas ações dos indivíduos; contudo, a complexidade do processo de construção situada das ações faz com que elas sejam mutáveis, portanto imprevisíveis.

Considerando os significados construídos a partir de influências locais e extralocais, procurei basear-me no pressuposto de que a investigação das ações construídas no espaço da sala de aula só é possível quando consideradas as “circunstâncias particulares e concretas da prática de um professor específico com um conjunto específico de alunos neste ano, neste dia e neste momento” (ERICKSON, 1989, p. 17). Como cada indivíduo é único e suas ações são situadas no tempo e no espaço, os significados compartilhados são exclusivos do momento em que são construídos e do grupo particular de indivíduos.

Não significa desinteresse pelo descobrimento de fatores universais ter-se em conta que uma mesma ação de ensino pode ser eficaz para um aluno ou para um grupo de alunos em um momento e no próximo não, pode ser eficaz para um aluno enquanto para outro não. O que acontece é que se parte de outro caminho para chegar a esses aspectos. Faz parte da pesquisa etnográfica interpretativa preocupar-se com fatores globais, pois “ter um olhar situado para o cotidiano escolar e registrá-lo minuciosamente nos torna etnógrafos conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27). No entanto, é preciso considerar sempre que se está partindo de suposições com base em um contexto específico. Como lembra Cavalcanti, é preciso ter em mente que as suposições realizadas pelo pesquisador são algumas dentre muitas interpretações possíveis, assim como as visões dos participantes da pesquisa descritas no trabalho de investigação. Essas significações e interpretações “são provisórias: elas podem mudar, podem ser contraditórias” (CAVALCANTI, 2006, p. 243).

Em consonância com os autores supracitados, bem como com Erickson (1989), meu principal interesse com esta pesquisa é particularizar, não generalizar. O que acontece em uma sala de aula, apesar de ser único e exclusivo, ao mesmo tempo possui propriedades universais. Mas, por serem primeiramente únicos, esses acontecimentos específicos devem ser muito bem estudados em sua unicidade antes de generalizados para outras salas de aula.

Garantida a atenção para a organização social e cultural, seja ela formal ou informal, que subjaz às ações observadas, bem como as especificidades de cada ação situada, esta presente pesquisa etnográfica interpretativa de sala de aula busca compreender como professores e estudantes constituem ambientes uns para os outros em suas ações conjuntas, reconhecendo esses indivíduos como contemporâneos (CLEMENTE, 2012). Para tal, busquei articular o conhecimento sobre a vida dos estudantes e professores, adquirido através de observação e participação em campo, com os significados construídos e compartilhados por eles no desenvolvimento de ações localizadas (ERICKSON, 1989, 2001).

Essa participação no contexto estudado gerou o que Cavalcanti (2006) denomina uma sensibilização para o contexto e um compromisso político com as questões levantadas pelos participantes, entendendo que o envolvimento deles com a pesquisa poderia colaborar para que desenvolvessem reflexões críticas sobre a própria realidade (CLEMENTE, 2012). A partir de Cavalcanti (2006) e Clemente (2012), entendo que, enquanto pesquisadora etnográfica, assumi o papel de observadora e intérprete de como os estudantes e professores materializavam as regras culturais que cumpriam, negando uma postura de avaliadora do que acontecia em sala de aula a partir da minha própria perspectiva. Garcez e Schulz lembram que “descentralizando nossa perspectiva do que está acontecendo naquele aqui-e-agora, nos mantemos atentos para evitar a adoção do modelo de mundo do colonizador” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27). Dessa forma, compartilha-se o entendimento de que é falsa a narrativa de superioridade acadêmica que afirma que as alternativas para os problemas dos grupos pesquisados só podem advir dos centros formais, legitimados pelo poder associado à ciência. Admite-se que tais alternativas estão no conhecimento local e na criatividade desses grupos, historicamente marginalizados e excluídos (MOITA LOPES, 2006), como é o caso dos estudantes do PROEJA CERTIFIC. O intuito desta pesquisa, ao procurar entender como os participantes avaliam as práticas de espanhol, é buscar neles e com eles opções para os problemas e

expectativas que fazem parte do ensino de língua adicional dentro dessa modalidade, no IFSC.

Considero que esta pesquisa etnográfica pode ainda desvelar as práticas cotidianas locais e características do grupo pesquisado, entendendo que os significados dados para as ações durante a interação dos participantes é, ao mesmo tempo, o ambiente de aprendizagem, ou seja, o contexto criado para que se dê o aprendizado, e o conteúdo a ser aprendido (ERICKSON, 1989, p. 13). A aprendizagem se dá significando/interpretando a ação do outro, e é importante destacar que as ações são realizadas principalmente por meio da linguagem, bem como a construção do significado das ações sociais compartilhado com o grupo no qual se está inserido (PAREJO, 2014). Dessa forma, interpreto que o ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC, especificamente, já acontece na construção dos ambientes criados pelos participantes, inclusive aqueles ambientes em que a interação objetiva o ensino e a aprendizagem da própria língua adicional.

De acordo com Erickson (2001), ao trabalhar com um objeto tão familiar como práticas de linguagem em ambientes escolares, é comum que o pesquisador/professor fique cego para nuances dos significados construídos pelos atores, motivo pelo qual o exercício etnográfico de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho é fundamental, principalmente para o etnógrafo linguista/professor. Como etnógrafa linguista e professora do PROEJA CERTIFIC, entendo que foi fundamental manter a vigilância e estar atenta à necessidade de distanciamento para olhar o que me era familiar. Para pesquisar ações mediadas por práticas linguísticas, ou seja, para fazer etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015), como pesquisadora etnográfica, preocupei-me com os procedimentos de geração, segmentação e análise de dados, para focar também em como a linguagem que constituía as práticas sociais observadas na sala de aula de espanhol no PROEJA CERTIFIC era entremeada por relações de poder e em como as práticas reproduziam ou resistiam a essas relações.

2.2 GERAÇÃO, SEGMENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Pesquisar sobre práticas de linguagem em um contexto complexo como uma sala de aula de PROEJA exigiu uma escolha metodológica que possibilitasse buscar em diferentes áreas do conhecimento as bases teóricas para focalizar, por meio de procedimentos diversificados, os diferentes aspectos do que era observado durante o trabalho de campo.

A pesquisa etnográfica interpretativa, ao passo que suscita o uso de métodos múltiplos e de diferentes perspectivas conceituais e teóricas, oferece os meios necessários para tentar compreender a complexidade do contexto e das ações observadas (DENZIN; LINCOLN, 2006; LUCENA, 2012). O uso de variados instrumentos etnográficos, que captam distintos pontos de vista, garante também a sistematicidade e a rigorosidade da investigação (SANTOS, 2012). Dessa forma, nesta pesquisa, optei por diferentes métodos, fazendo uso de questionários, gravações audiovisuais, entrevistas, notas de campo, diário de campo e análise documental.

Para tentar garantir a compreensão das ações observadas, participei do contexto pesquisado a partir de um movimento dialógico. É possível dizer que “a relação dialógica estabelecida na pesquisa de cunho etnográfico faz com que não apenas encontremos os dados, como também participemos da criação desses dados” (LUCENA, 2015, p. 80). De forma que, se revele em nós, pesquisadores(as), **na** relação pesquisador(a)-participante, um insumo oriundo da intersecção entre a observação e interpretação das categorias apresentadas pelos informantes e o conhecimento teórico-metodológico desenvolvido durante o processo de pesquisa.

Este insumo (asserções, interpretações), obtido através dos dados gerados com as práticas e vivências do fazer etnográfico, é o que origina conceitos e possibilita a organização das categorias de análise (ROCKWELL, 2011). Assim sendo, não é possível, na pesquisa etnográfica de sala de aula, desenvolver um trabalho utilizando unidades de observação derivadas de categorias preestabelecidas que, por sua vez, orientam a análise, criando certa circularidade na interpretação e prejudicando ver o que acontece de verdade (ERICKSON, 1989).

Considerando as premissas etnográficas para a geração de dados, os registros a serem analisados nesta pesquisa foram gerados em um semestre inteiro de trabalho de campo, que teve início em agosto de 2016. Contudo, antes de agosto, iniciei pessoalmente a negociação de entrada formal em campo, participando da reunião dos professores da área de Linguagem que atuavam no curso Técnico PROEJA CERTIFIC em Vestuário do câmpus Jaraguá do Sul do IFSC, realizada no dia 13 de julho de 2016. Nessa reunião apresentei meus objetivos iniciais e um resumo do projeto de pesquisa. Após minha fala e uma conversa sobre os encaminhamentos do curso até o momento, os professores e pedagogas teceram considerações sobre minha presença na escola e consentiram minha participação nas aulas. A partir da resposta

afirmativa do grupo, o processo de entrada em campo exigiu ainda a aprovação da direção do câmpus, da Pró-Reitoria de Ensino do IFSC e dos 22 alunos da turma, através das assinaturas de termos autorizando o uso de suas informações para fins acadêmicos.

A geração de dados decorreu das observações e da participação de momentos de interação entre os alunos e professores nas aulas do componente curricular Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), nas reuniões pedagógicas de planejamento semanal, assim como das conversas com eles em ambientes fora de sala de aula e até mesmo fora da instituição de ensino. Participei de 16 dias de aula de aproximadamente quatro horas de duração, nas quais estavam incluídos os intervalos para lanche. Participei também de 13 reuniões de planejamento com os professores, com duração de aproximadamente 1h30min cada, sendo que precisei faltar a uma das 14 reuniões realizadas ao longo do semestre. Além disso, participei de um sábado letivo referente à reposição da greve de 2015 e de um churrasco de confraternização da turma na penúltima semana de aula, totalizando aproximadamente 90 horas de trabalho de campo ao longo do semestre. Por meio da observação participante, busquei compreender cada aluno enquanto ator social a partir de um entendimento tão profundo quanto possível – dada a minha condição de morar em outra cidade – de suas vivências dentro e, excepcionalmente, fora do espaço institucional, para então poder ater-me a como cada um significava as práticas de ensino de linguagem nas quais se envolviam.

Os registros das observações foram feitos em forma de anotações e gravações em vídeo ou áudio e, posteriormente, organizados em diários de campo¹⁰.

Nas primeiras três aulas foram feitas apenas anotações de campo. Durante este período, dediquei-me a elas de forma mais intensa, por serem o único meio de registro. Segui com as anotações durante todo o trabalho de campo por compreender que as gravações audiovisuais não são interpretáveis sozinhas, sendo que foi constantemente necessário fazer observações com “anotações mentais” (CAVALCANTI, 2006, p. 238). As anotações mentais eram feitas nos momentos em que era necessário deixar o papel de escriba, ao ser solicitada pelos alunos ou professores para atuar como mais uma professora do grupo, ou durante

¹⁰ As gravações foram autorizadas por todos os participantes da pesquisa através das assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido, conforme exigência do Conselho de Ética para Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC.

os ricos momentos de conversas informais antes das aulas começarem, no seu intervalo ou no fim, ou ainda em momentos de confraternização fora da sala de aula, espaços nos quais a escrita com caderno e caneta ou a câmera não cabiam. Tais anotações mentais viravam anotações de campo imediatamente após a interação com os participantes, durante o almoço sozinha, após o almoço com as professoras, dentro do carro antes de seguir viagem de volta para casa.

As gravações iniciaram apenas após a minha presença em sala não ser mais uma novidade para os participantes e após todos os professores e alunos assinarem termos de autorização do uso de suas informações para fins acadêmicos. Ao construir condições favoráveis para a entrada do gravador e/ou da filmadora em sala de aula, assegurando a garantia de confidencialidade dos registros, as gravações tornaram-se um importante recurso para complementar as observações e as anotações de campo. Os registros audiovisuais dessa pesquisa somaram quase vinte e quatro horas de gravação, incluindo interações de sala de aula, na sala de informática e no auditório. Eles foram consultados durante todo o processo de pesquisa, principalmente no decorrer da escrita dos diários de campo e no desenvolvimento da análise.

Os chamados diários de campo consistem em registros interpretativos das observações, interpretações e anotações realizadas durante o processo de pesquisa. O exercício de escrita, leitura, reflexão, novas observações e anotações e releitura dos diários é de fundamental importância para o processo de construção da descrição do contexto, para um conhecimento mais profundo dos participantes e para a construção das categorias de análise (FRITZEN, 2012). As anotações devem ser feitas logo após a permanência em campo, para evitar o risco de produzir registros distorcidos devido a falhas na memória. Devido às condições de trabalho de campo realizado nesta pesquisa, que envolviam, dentre outras questões, uma longa viagem de ida e volta para outra cidade, houve três semanas em que só foi possível escrever os diários no dia seguinte. Contudo, na maioria das vezes, eles foram redigidos no final do dia, após meu retorno para casa, e algumas vezes foram elaborados ainda em Jaraguá do Sul, cidade em que a pesquisa foi realizada, imediatamente depois da reunião de planejamento.

Através da escrita, leitura e releitura dos diários em momentos posteriores, foi possível interpretar significados construídos pelos participantes com relação às ações de ensino e aprendizagem de linguagem, levando em consideração a receptividade e/ou a resistência

dos estudantes e professores, o que, por vezes, não era percebido durante o trabalho de campo.

Outros instrumentos importantes de geração de dados também foram utilizados de forma a complementar as observações, gravações e diários. Dentre eles, questionários, entrevistas e análise documental. Com o questionário, pretendi traçar um perfil inicial dos participantes, reunindo informações relevantes sobre dados biográficos e dados relacionados à escolaridade e ao exercício profissional. Apliquei-o após algum tempo de observação em campo, após ter estabelecido vínculos com os participantes da pesquisa.

As entrevistas foram desenvolvidas com alguns dos participantes da pesquisa em momentos quando se fazia necessária uma compreensão mais profunda de significados dados por eles a objetos ou ações do contexto observado. Alinhando-me a Spradley, realizei essas entrevistas como “conversas amigáveis” (SPRADLEY, 1979, p. 55), nas quais elementos importantes para a investigação eram introduzidos lentamente, com objetivo de que os atores respondessem como participantes de uma pesquisa. Pretendi, assim, ter a oportunidade de verificar se os participantes confirmariam (ou não) as interpretações por mim feitas a partir da realidade observada, já registradas, ainda que não de modo conclusivo, nos diários de campo.

Já a análise de documentos produzidos pelos participantes da pesquisa foi fundamental para a visualização de como a linguagem se configurava nas produções escritas dos participantes e para esclarecer aspectos das relações construídas entre eles. O estudo dos documentos institucionais e governamentais, por sua vez, permitiu contrapor as práticas de ensino e aprendizagem de linguagem no ambiente escolar aos discursos de educação e política linguística presentes nos documentos oficiais. A partir desses documentos, foi possível contextualizar o ensino de línguas no IFSC levando em consideração “a relação de forças entre a política pública e os agentes responsáveis pela sua implementação e apropriação” (LUCENA, 2012, p. 122), problematizando ainda o momento de mudanças impositivas no atual cenário de políticas públicas educacionais com as transições governamentais após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e após as eleições presidenciais de 2018.

Com a geração dos dados concluída em 14 de dezembro de 2016, iniciei o processo de segmentação dos registros. Garcez et al. (2014) definem a fase de segmentação dos dados como um período analítico, no qual se decide o que é, onde começa e onde termina um segmento significativo, ou seja, uma unidade analítica, retirada do fluxo contínuo

de um evento interacional observado. Garcez et al. (2014, p. 256) lembram ainda que “para a seleção de segmentos com base na perspectiva dos participantes, há um esforço a ser feito de modo a encontrar sustentação para o que se vê como marcos divisórios relevantes na interação”. Em outras palavras, é preciso encontrar as divisas construídas de forma consensual pelos participantes entre uma unidade e outra que compõem uma determinada ação social observada. Essas divisas estão relacionadas com as significações construídas por eles para as ações.

Assim como a tarefa de análise não está desvinculada do processo de segmentação, de acordo com os pressupostos da pesquisa etnográfica, ela tampouco pode desvincular-se da tarefa de geração dos dados. Desde o início do trabalho de campo, a geração dos dados da pesquisa foi acompanhada de uma análise inicial concomitante, por meio principalmente da observação participante e da escrita dos diários de campo. A fase analítica concomitante à geração de dados fez com que minhas perspectivas iniciais sofressem mudanças, pois percebi que minhas urgências enquanto professora pesquisadora não eram as mesmas compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Lucena (2015, p. 79) lembra que devemos considerar “o projeto inicial como um plano flexível, uma vez que a perspectiva interpretativista permite o redirecionamento de decisões tomadas durante a investigação”. Por meio das análises iniciais das anotações de campo, percebi que, por mais engajada politicamente que estivesse em fazer uma pesquisa que seguisse os pressupostos etnográficos para entender o que estava acontecendo naquele contexto de ensino e aprendizagem, vi-me na “armadilha de conteúdo de uma disciplina” (CAVALCANTI, 2006, p. 245). Percebi que minha preocupação inicial correspondia a uma pergunta de causalidade (ERICKSON, 1989). Eu queria descobrir quais práticas de ensino de espanhol eram necessárias desenvolver para que os alunos do PROEJA tivessem a mesma formação que os estudantes de idade regular de outros cursos do IFSC Jaraguá do Sul com o mesmo nível de formação. O movimento dialético entre dados e teoria durante o processo de análise inicial levou-me a perguntas relacionadas ao que estava acontecendo realmente no contexto e a como os participantes avaliavam os acontecimentos nos quais estão envolvidos. Dessa maneira, o questionamento inicial (como e com quais práticas os estudantes do PROEJA adquirem o mesmo nível de formação que os demais estudantes da Educação Tecnológica Básica) foi substituído pela seguinte pergunta de pesquisa: como os participantes da pesquisa avaliam as práticas de ensino de espanhol como língua adicional e como

essas práticas se relacionam com a promoção de equidade educativa e de educação linguística multilíngue e transcultural presente em documentos oficiais reguladores da Educação Básica?

A pergunta desta pesquisa está direcionada para o entendimento do ensino de espanhol exclusivamente em ambientes de PROEJA. Trata-se de um contexto onde atuo há mais de seis anos e de um câmpus no qual tive a oportunidade de trabalhar por um ano. Para Cavalcanti (2006), reconhecer e identificar conceitos e categorias analíticas não é uma tarefa fácil quando se pesquisa um contexto familiar. Isso acontece porque eles estão ocultos em ações que muitas vezes o pesquisador crê conhecer profundamente, por já ter vivenciado, observado e significado construções parecidas, ainda que na realidade as desconheça na sua nova ou distinta significação. Ao entender, na prática investigativa, a dificuldade a que Cavalcante se refere, flagrei-me, durante o processo de análise inicial, preocupada com comparações, achando que essa ou aquela ação foi mal interpretada e/ou deveria ser construída de uma forma diferente. Mais uma vez, a leitura e releitura dos diários, bem como dos demais dados gerados e do referencial teórico-metodológico utilizado ajudaram-me na difícil tarefa de estranhar o familiar contexto desta pesquisa, que descrevo a seguir.

2.3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

O município de Jaraguá do Sul, localizado na região Nordeste do Estado de Santa Catarina, teve um crescimento populacional de mais de 80% nos últimos 20 anos, conforme dados do IBGE, passando de 92.542 habitantes em 1996 para 167.300 em 2016. Integra a microrregião do Vale do Itapocu¹¹, com forte expressão econômica nas áreas têxtil e metalomecânica. É nessas áreas que a maioria dos cursos do câmpus Jaraguá do Sul é oferecida, contemplando não apenas os habitantes da cidade e da microrregião citada, mas também de outros municípios próximos, totalizando o atendimento a uma população de aproximadamente 300 mil pessoas.

A população de Jaraguá do Sul é formada por muitos migrantes vindos de outras cidades de Santa Catarina e de outros estados, principalmente do Paraná. Mudaram-se atraídos pela possibilidade de prosperidade econômica pessoal e de melhores condições de vida

¹¹ Integram a microrregião os municípios de Jaraguá do Sul, Corupá, Guaramirim, Schroeder, Massaranduba, Barra Velha e São João do Itaperiú.

vislumbradas a partir do progresso que ocorreu na cidade desde a década de 1970, com o crescimento das indústrias locais (SCHÖRNER, 2011). O processo migratório se reflete no câmpus, com a grande maioria do quadro de servidores e funcionários vindos de outros lugares. Atualmente a cidade também tem recebido imigrantes haitianos, que encontram no câmpus cursos de português e cultura brasileira para estrangeiros.

O câmpus Jaraguá do Sul do IFSC (Figura 1) está localizado na região central da cidade, próximo ao terminal de transportes públicos e aos principais pontos comerciais, culturais e da administração pública. Trata-se de um complexo de prédios que se destaca em uma das ruas mais movimentadas da região. A centralidade, segundo os professores participantes desta pesquisa, ainda assim não garante que a maioria da população, principalmente da fração a que se destinam os cursos PROEJA (Diário de campo, 28/09/2016), tenha acesso à informação de que se trata de um instituto federal, que oferece educação profissional pública e gratuita.

Figura 1: Câmpus IFSC Jaraguá do Sul



Fonte: Acervo da autora.

O portão de entrada do câmpus apresenta uma guarita com dois ou três segurança uniformizados, e a fachada do prédio, por si só, não remete a um espaço de oferta de educação básica para aqueles que não conhecem o IFSC enquanto instituição educacional. O sinal que dava

pistas de que aquele pudesse ser um espaço educacional, no segundo semestre de 2016, era uma faixa pendurada na grade que cerca o câmpus na qual se protestava contra a flexibilização do currículo do ensino médio e contra redução de investimentos na educação anunciadas na Medida Provisória nº 746/2016 e na Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016.

A secretaria não pode ser avistada já na entrada do prédio, de forma que é a guarita que desempenha o papel de primeira recepção e encaminhamento das pessoas que chegam ao câmpus interessadas em se informar sobre os cursos oferecidos. No entanto, desde 2014, o PROEJA conta com uma sala de acolhimento, localizada já na entrada do câmpus, onde ficam constantemente o articulador do curso e um estagiário com a função de auxiliar o articulador e de também recepcionar os alunos e ajudá-los com questões diversas.

Além dessa e das demais salas reservadas à coordenação pedagógica e administrativa, a estrutura do câmpus conta com mais de dez salas de aula bem equipadas com carteiras confortáveis, projetores e internet *wireless*; quatro laboratórios de informática; banheiros; corredores e pátios com bebedouros, bancos e lixeiras de lixo reciclável; diversos laboratórios para aulas práticas, como os de costura, modelagem, desenvolvimento têxtil, estamparia, química; espaços de convivência, como a biblioteca reformada, climatizada e espaçosa, auditório, cantina privada, quadra poliesportiva, pátio e contêiner do grêmio estudantil. O câmpus dispõe ainda de cozinha e sala de convivência voltadas para uso dos servidores, mas eventualmente utilizadas pelos alunos também.

Durante o semestre de observação, aconteceram no câmpus um recital de poesia, um torneio esportivo, um evento de rock além de palestras e outras atividades ligadas à Semana de Ciência e Tecnologia do IFSC. Praticamente todos os eventos foram organizados por ou contaram quase que exclusivamente com a participação dos alunos do curso Técnico Integrado em Química.

As salas de aula e os corredores estavam, desde a primeira semana do segundo semestre, repletos de trabalhos e intervenções culturais de alunos e grupos do Curso Técnico Integrado em Química desenvolvidos principalmente nas áreas de Artes, Língua Portuguesa, Química e Física. Tais trabalhos foram sendo substituídos por outros conforme o semestre ia passando, ficando todos os espaços do campo ocupados, principalmente na semana de Ciência e Tecnologia do IFSC e nas últimas semanas de dezembro, com as exposições de trabalhos de fim de curso. Na última semana de aula, um trabalho coletivo da turma

do PROEJA acompanhada durante essa pesquisa, que consistia em um grande cartaz com expressões em português, espanhol e guarani, produzido após visita técnica à aldeia indígena Tiaraju, foi exposto no caminho que leva à biblioteca e ao auditório.

Conheci esse câmpus do IFSC em 2012, quando fui aprovada em concurso público para professora de Espanhol dessa instituição e para tal espaço fui encaminhada. Trabalhei durante um ano nos diversos cursos lá oferecidos, dentre eles o antigo curso PROEJA em Vestuário. Durante esse ano de trabalho, iniciamos duas turmas desse curso específico, com mais de 20 alunos cada. Na primeira, apenas um aluno concluiu o curso e na segunda, apenas três foram certificados. Lembro-me de que, em uma reunião de planejamento, na qual a evasão dos alunos do curso foi tema de debate, alguns colegas servidores que participavam da reunião desprezaram o PROEJA como um peso para o câmpus e para a instituição, devido à demanda de espaço e de quadro docente para a formação de poucos alunos.

Nos debates na instituição em que o PROEJA era a temática, havia a defesa de que as turmas fossem extintas para dar lugar a cursos que concentrassem mais alunos, de forma a trazer mais recursos para o câmpus. Por outro lado, havia a defesa do aumento de vagas através da criação de outros cursos técnicos já ofertados pelo câmpus, como o de moda, na modalidade PROEJA. As discussões informais sobre a situação da modalidade no câmpus culminaram, no começo de 2013, em reuniões semanais formais com os servidores que atuavam na modalidade, para debater um itinerário formativo diferenciado para o curso PROEJA em Vestuário, com o objetivo de combater a evasão dos alunos através de certificações parciais, de modo que o trancamento do curso não refletisse em reprovação e perda de todo o período de estudo realizado anteriormente ao trancamento.

Com o convite da SECADI para o desenvolvimento do projeto piloto PROEJA CERTIFIC em Vestuário, o curso foi reformulado e passou a contar com a certificação parcial, além do reconhecimento e certificação de conhecimentos profissionais e também escolares. O novo projeto pedagógico curricular (PPC) reflete o engajamento dos servidores do câmpus e da reitoria na construção conjunta e de autoria coletiva de um curso que busca corresponder aos interesses e necessidades da comunidade a que o câmpus pertence e que tem como objetivo

[...] construir com os estudantes trabalhadores da área do vestuário o percurso formativo para sua

formação técnica e para a elevação da sua escolaridade, integrando conhecimentos de ambas as formações, e oportunizando o reconhecimento de saberes adquiridos no trabalho e na vida, por meio do diálogo entre estes saberes e os conhecimentos escolarizados. (IFSC, 2014, p. 10).

Com o propósito de que os conhecimentos sejam trabalhados de maneira efetivamente integrada, está previsto no PPC que os componentes curriculares podem ser ministrados por mais de um professor em sala de aula ao mesmo tempo. No caso do componente curricular de LCT, por exemplo, os três professores, de Artes, Português e Espanhol têm carga horária prevista em seu plano de trabalho semanal para permanecerem juntos em sala. O PPC destaca ainda o acesso a mais professores em sala como uma maneira de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos, que acabam tendo menos horas de aula em relação, por exemplo, ao outro curso técnico integrado oferecido pelo câmpus para alunos em idade regular, o Técnico em Química. Importa destacar que a carga horária flexibilizada e horários de aula diferenciados do curso PROEJA têm por objetivo melhor atender as demandas dos alunos, que, de maneira geral, precisam conciliar os estudos a compromissos diversos, como afazeres domésticos, cuidado com a família e longa jornada de trabalho.

Os professores que atuam articuladamente também dispõem de carga horária semanal de duas horas, prevista em seu plano de trabalho, para preparar e organizar coletivamente conteúdos e materiais pedagógicos. No segundo semestre de 2016, as reuniões de planejamento dos professores que ministravam o componente curricular de linguagem ocorreram no período vespertino, às quartas-feiras, geralmente da 13h30min às 15h. Segundo o PPC do curso, esse horário também se destina ao planejamento e discussões sobre avaliações, oficiais ou não, e também deve ser usado para a produção de “pesquisas e relatórios sobre esta nova visão de educação para o trabalhador” (IFSC, 2014, p. 100).

Os componentes curriculares do curso PROEJA CERTIFIC do câmpus Jaraguá do Sul, incluindo o de LCT, compreendem aulas presenciais integradas e atividades a serem cumpridas pelos alunos fora da sala de aula e no espaço de trabalho. Essas últimas são chamadas pelos alunos e professores de *atividades complementares* e, de acordo com o PPC, devem estar articuladas às atividades escolares. O documento defende que uma metodologia de organização do ensino

escolar que aborda experiências formativas diferenciadas e distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos possibilita o reconhecimento do conhecimento acumulado pelos estudantes. Os conhecimentos obtidos em experiências do contexto em que vivem os alunos, sejam associativas, comunitárias, ambientais, sociais, culturais, políticas, econômicas ou profissionais, quando articulados aos conhecimentos escolares e profissionais objetivados no curso, são passíveis de avaliação e certificação. Dessa forma, as práticas pedagógicas vivenciadas por meio de atividade complementar estão previstas nas ementas dos componentes curriculares e devem constar, de maneira articulada às práticas presenciais, nos planos de ensino dos docentes.

O Projeto Pedagógico do Curso PROEJA CERTIFIC afirma que existe uma preocupação em oferecer educação tecnológica de qualidade para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na educação básica na idade apropriada (IFSC, 2014). O currículo diferenciado, os diversos arranjos burocráticos para viabilizar aulas integradas, o reconhecimento dos saberes dos alunos, a sala de articulação do PROEJA, entre outros, demonstram um desejo de oferecer uma formação que vá além da tentativa de preenchimento de conteúdos, ou de compensar perdas ou ausências. Indicam a vontade de oferecer uma verdadeira educação tecnológica universal, a partir de um respeito pelas histórias de vida e pelos conhecimentos já construídos ao longo de sua trajetória por cada jovem e adulto trabalhador. Na seção seguinte, trato sobre esses estudantes e de seus professores no componente curricular de LCT.

2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme discutido anteriormente, uma pesquisa etnográfica deve ouvir e socializar a voz dos indivíduos envolvidos nas práticas sociais observadas privilegiando seus pontos de vista. Para que isso aconteça, é importante que o pesquisador identifique as pessoas que colaboram com a pesquisa como contemporâneas, bem como que reconheça a colaboração delas nos rumos e no estilo da etnografia construída, pois é o diálogo reflexivo dos participantes com o pesquisador que faz com que a etnografia seja o produto da interação entre eles (CLEMENTE, 2011; 2012).

Tentei construir, neste trabalho, juntamente com o grupo pesquisado, uma etnografia que representasse o conhecimento local e a criatividade para lidar com os problemas que envolvem as práticas de

ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional no PROEJA CERTIFIC. Para tanto, mergulhei no contexto onde se deram as ações e busquei o maior envolvimento, dentro do possível, com as pessoas que integravam o grupo. Nesse sentido, apresento em seguida os atores participantes desta pesquisa, na tentativa de fazer ver as pessoas de carne e osso com as quais construí, colaborativamente, esta etnografia.

Utilizo nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes, com o objetivo de preservar sua identidade. A escolha de salvaguardar os nomes dos participantes se deu em minha segunda ida ao câmpus, no dia 17 de agosto de 2016, quando apresentei os objetivos da pesquisa e perguntei-lhes se seria possível participar, como pesquisadora, dos encontros relacionados ao componente LCT. Os professores já se haviam mostrado bastante receptivos a participar do desenvolvimento da pesquisa em minha primeira visita ao câmpus, em 13 de julho de 2016, quando discuti meu trabalho exclusivamente com eles. Já a turma, de maneira geral, em um primeiro momento, não pareceu muito à vontade com a minha solicitação, situação que se modificou ao longo do primeiro mês de trabalho de campo. Quando, no dia 17 de agosto, fizemos juntos a leitura do termo de autorização do uso de suas informações para fins acadêmicos, disse-lhes que suas identidades seriam conservadas, caso assim preferissem. Então, os estudantes optaram pela omissão de seus nomes, com o que os professores concordaram, posteriormente, durante a reunião pedagógica de planejamento do componente curricular de LCT do mesmo dia 17.

2.4.1 Os professores de linguagem

A primeira pessoa do câmpus Jaraguá do Sul com quem estabeleci contato foi a professora Isadora. Falamos por telefone antes da minha visita oficial ao câmpus. Durante o período de realização do trabalho de campo, Isadora era a professora de Espanhol em exercício. Ingressou no IFSC no início de 2016, através de processo seletivo de professor substituto para a vaga do professor de Espanhol efetivo, afastado da instituição para conclusão de curso de doutorado.

Desde o primeiro contato, a professora foi muito receptiva à ideia da minha presença em sala durante suas aulas. Foi ela quem me deixou a par das reuniões de planejamento da área de Linguagem, dizendo que eu seria bem-vinda a participar também desses encontros, além das aulas. Quando fui ao câmpus pela primeira vez, ela foi a primeira dos três professores participantes da pesquisa com quem me encontrei e, após

trocamos muitas mensagens pelo celular, cumprimentei-a com certa intimidade e com alegria por finalmente nos encontramos pessoalmente.

Licenciada em Letras Português-Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Isadora tinha, à época da coleta de dados, quase três anos de experiência como professora de Português e Espanhol em escolas públicas e em cursos livres de língua. A atuação no curso PROEJA em Vestuário era sua primeira experiência na Educação de Jovens e Adultos e teve início no primeiro semestre de 2016.

Durante todo o ano de 2016, Isadora esteve em sala de aula acima do limite de 18 horas/aula semanais (Diário de campo, 24/08/2016), determinado pela Resolução Nº 23/2014/Consup para todos os professores do IFSC. Ela ensinou Português e Espanhol nos cursos técnicos em Química, Vestuário e Moda no câmpus, além de dar aulas de espanhol em um curso de línguas particular da cidade.

O componente curricular de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT) do curso Técnico PROEJA CERTIFIC em Vestuário, com duração de um ano e com início no primeiro semestre de 2016, conforme dito anteriormente, era ministrado por mais dois professores além da Isadora. No primeiro semestre, Isadora compartilhava o componente com uma professora substituta de Português, cujo contrato acabou em julho, e com uma professora efetiva de Artes, que solicitou remoção para outro câmpus. No segundo semestre, período de realização desta pesquisa, Isadora passou a trabalhar com o professor Milton, de Português, e a professora Cecília, de Artes.

O professor Milton, com mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, além de especialização e graduação em Letras Português, completou, ao final de 2016, dez anos de carreira como professor do IFSC. Enquanto trabalhei no câmpus Jaraguá do Sul fomos companheiros de área e compartilhamos a mesma sala de professores, materiais didáticos e experiências didáticas. Milton era o colega de trabalho com quem eu buscava ajuda para entender o funcionamento do câmpus, minhas funções de servidora e o funcionamento da Educação Tecnológica.

Milton atuou no curso PROEJA em Vestuário do câmpus desde sua primeira turma, em 2012. Naquele ano, participamos juntos do primeiro Fórum de EJA do IFSC, no qual os programas da modalidade ofertados pela instituição foram apresentados e discutidos. No final de 2016, foi realizada a terceira edição do Fórum de EJA, que debateu as diretrizes da oferta de cursos para jovens e adultos no IFSC, e,

novamente, o professor Milton foi um dos servidores do câmpus Jaraguá do Sul a participar desse evento.

Tendo atuado na modalidade EJA desde 2012, Milton foi convidado para a função de articulador do PROEJA no câmpus a partir do segundo semestre de 2016. Como articulador, assumia, dentre outras, as atribuições de acompanhar o desenvolvimento das aulas e das atividades complementares realizadas pelos alunos nos diferentes componentes curriculares; observar o desempenho dos alunos e os auxiliar com suas necessidades e dificuldades; acompanhar as reuniões de organização e planejamento docente; acompanhar, orientar e incentivar professores e alunos na efetivação da integração entre os conhecimentos das diferentes áreas e entre as atividades escolares e complementares (IFSC, 2014).

Nos momentos das aulas de Linguagem em que assumia a condução das atividades, buscava trabalhar com gêneros do discurso¹² escritos e orais variados e também propunha muitas atividades de leitura e produção textual na sala de informática. Quando as outras professoras controlavam o andamento das aulas, o professor Milton ocupava-se em orientar os alunos, sentando-se ao lado de um deles ou de um pequeno grupo. Outras vezes participava das atividades assumindo papel de aluno e de professor ao mesmo tempo, atuando nas leituras coletivas de textos, fazendo perguntas para sanar dúvidas referentes aos conteúdos estudados. Isso acontecia, sobretudo, nas práticas de ensino e aprendizagem de espanhol. Nos momentos em que não conduzia a aula, aproveitava ainda para conversar com os alunos sobre questões que diziam respeito ao seu papel de articulador, perguntando sobre ausências, entrega de atividades e trabalhos escolares, além de fazer o registro em fotos dos estudantes realizando atividades diferenciadas para postar na página da turma em uma rede social.

Assim como o professor Milton, a professora Cecília também assumiu o componente curricular de Linguagem apenas na metade de 2016. Com a diferença de que ela chegou no câmpus apenas em setembro, ou seja, após iniciado o segundo semestre letivo. Antes dela, a

¹² Entendo gênero do discurso a partir de Bakhtin (2003). De acordo com o autor, os gêneros do discurso consistem em formas relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Ainda segundo Bakhtin, só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso, de forma que nos apropriamos dos gêneros do discurso “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

professora Silvia vinha propondo o ensino integrado de linguagens a partir do trabalho com gêneros do discurso com temática fantástica, como contos e lendas. Após a remoção a pedido da professora Silvia para um câmpus na sua cidade, próximo à sua família, a vaga de Artes foi ocupada pela professora Cecília, que chegou no grupo de Linguagens com muitas ideias, propostas e energia para o planejamento das aulas e das atividades do componente curricular. Ambas as professoras pareciam ter a mesma disposição apaixonada e o mesmo comprometimento profissional, além de uma prática pedagógica semelhantemente criativa, o que favoreceu o processo de mudança.

Bacharel e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Cecília foi aprovada em concurso público para o IFSC em 2015, tomando posse em 2016. À época da coleta dos dados, já trabalhava como professora de Artes em escolas de Educação Básica no Rio Grande do Sul. O trabalho com o PROEJA no câmpus Jaraguá foi sua primeira experiência com Educação de Jovens e Adultos. Nas reuniões de planejamento, demonstrava estar sempre em busca de textos que a ajudassem a entender o trabalho com o PROEJA e o trabalho na Educação Tecnológica, realizando uma espécie de capacitação autodidata em serviço.

Mesmo participando ativamente do processo de planejamento e organização do componente curricular, as aulas em que os conhecimentos da área de Artes eram centrais foram poucas, devido às demandas que iam sendo geradas nas aulas por conhecimentos de Português e Espanhol. Contudo, Cecília estava presente em todos os encontros e participava ativamente deles, trazendo conhecimentos da sua área, de forma a relacioná-los com os conhecimentos referentes às línguas estudadas. Além disso, também orientava os alunos com relação às atividades de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente quando os outros professores, eventualmente, não se encontravam em aula.

Dentro da EJA, uma modalidade de educação sempre diversificada linguisticamente, a sala de aula do componente curricular de LCT do curso Técnico PROEJA CERTIFIC em Vestuário de Jaraguá do Sul extrapolou o sentido de pluralidade linguística, integrando o ensino de línguas e de artes, juntando três professores, com diferentes propostas de práticas pedagógicas, vindos de outras cidades e estados da Região Sul, com vinte dois alunos, vindos de todo o Brasil, cujas histórias se entrelaçaram nessa sala de aula. Tratava-se de uma sala de aula frequentada, dessa forma, por indivíduos de classes sociais e

comunidades diferentes, com valores e históricos sociais diferentes e usuários de diferentes recursos linguísticos. Na próxima seção, apresento fragmentos das histórias desses alunos participantes da pesquisa.

2.4.2 Os alunos do curso Técnico PROEJA CERTIFIC em Vestuário

Os participantes que integram essa pesquisa são mulheres, trabalhadoras das indústrias e ateliês de costura, mães, esposas de detentos; são também homens, desempregados, trabalhadores das fábricas, autônomos. São jovens mães e pais, adultos, vistos aqui como atores dos contextos sociais nos quais estão inseridos, cada um com sua própria trajetória de lutas, conquistas e fracassos que compõem quem eles são hoje. Embora breve, a apresentação identitária dos homens e mulheres que integram a modalidade EJA do IFSC em Jaraguá do Sul mostra que eles/elas são indivíduos que, assim como mais da metade da população brasileira¹³, tiveram sua trajetória escolar interrompida, na maioria das vezes, devido a questões relacionadas à desigualdade social vigente no País.

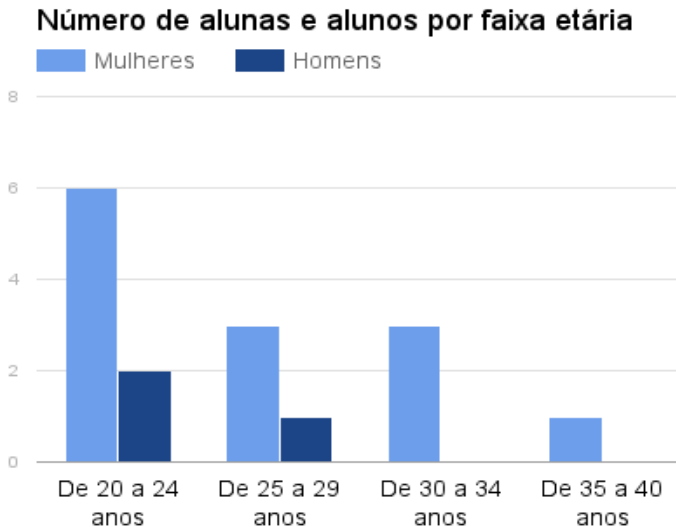
A fim de tentar compreender um pouco mais quem são os indivíduos da turma PROEJA participante desta pesquisa, apresento, a seguir, dados obtidos a partir de questionários respondidos pelos 16 estudantes que cursaram integralmente o componente curricular de LCT e de entrevistas realizados durante o trabalho de campo.

A turma de 16 estudantes do PROEJA, predominantemente formada por mulheres, contava com apenas três estudantes homens. Também chamou atenção o fato de não haver nenhum idoso no grupo. Nos nove anos de experiência que tenho lecionando em cursos PROEJA, sempre me deparei com grupos bastante heterogêneos, compostos por pessoas de diferentes faixas etárias, desde adolescentes

¹³ De acordo com relatório contendo a síntese dos indicadores sociais brasileiros, divulgado em 2016 pelo IBGE, apenas 46,4% da população brasileira de 25 a 64 anos de idade possui o ensino médio completo (Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>> . Acesso em: 15 jan. 2017). Em Santa Catarina, o número de pessoas sem Educação Básica completa chega a quase 3 milhões. Este número está sendo divulgado nos cartazes de campanha do IFSC de oferta de cursos PROEJA para 2017.

até idosos. Nessa turma, as alunas mais velhas tinham 36 e 34 anos e o homem mais velho, 26 anos.

Gráfico 1: Faixa etária das alunas e alunos da turma PROEJA



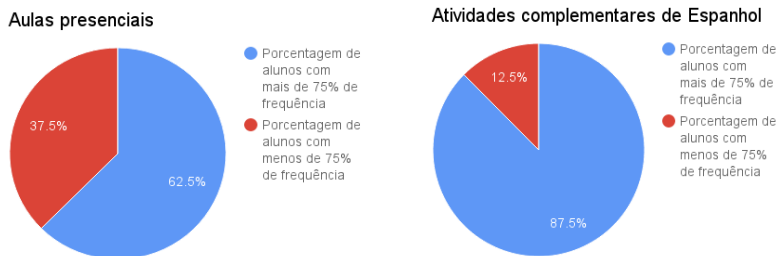
Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados da presente pesquisa, 2016.

Em resposta ao questionário, os dezesseis alunos e alunas declararam-se religiosos. Dez disseram ser católicos, cinco evangélicos e um disse ser luterano. A obtenção desse dado dialoga com a alta frequência de discussões de teor religioso observadas nas aulas de linguagem durante o trabalho de campo. A maioria dos alunos e alunas declarou-se parda, sete no total. Outros seis estudantes declararam-se brancos e três, negros.

Quanto à assiduidade, o PPC do curso PROEJA CERTIFIC determina que um aluno precisa obter no mínimo 75% de frequência no semestre para ser aprovado em um componente curricular. Ainda de acordo com o PPC, o total de aulas computadas nos diários dos componentes curriculares deve referir-se tanto às horas de aulas presenciais quanto às horas de realização de atividades complementares. A carga horária total do componente curricular LCT é de 300 horas, divididas em dois semestres. No segundo semestre de 2016, o componente teve 68 horas presenciais. Com relação às horas complementares, computei e somei apenas as horas solicitadas pela

professora de Espanhol, que totalizaram 24 horas. Os gráficos a seguir mostram a assiduidade dos alunos com relação às aulas do componente e às atividades complementares de Espanhol.

Gráfico 2: Assiduidade dos alunos da turma PROEJA no componente curricular de LCT



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da presente pesquisa, 2016.

Ao questionar os alunos sobre suas faltas nas aulas presenciais, registrei que a maioria das ausências deviam-se a questões relacionadas à própria saúde ou de familiares. Principalmente as alunas precisavam faltar para cuidar dos filhos doentes ou acompanhar os pais ao hospital. Das treze alunas, sete já têm filhos, duas estão grávidas, sendo que uma já é mãe de dois filhos e a outra está grávida pela primeira vez. As alunas grávidas faltaram algumas vezes por se sentirem indispostas. Um dos alunos, pai de um bebê, faltou uma vez por não conseguir dormir à noite. A segunda maior razão de ausência nas aulas da turma foi o cansaço, relacionado ao trabalho e às poucas horas de sono. Os alunos que atuam nas empresas têxteis de Jaraguá do Sul, trabalham no segundo turno, ou seja, das 14h às 23h. Tendo uma janela de nove horas entre a saída do trabalho o início da aula (Diário de campo, 21/09/2016).

Mesmo antes do número total de atividades complementares, é possível ponderar, com base nos diários de campo, que a assiduidade presencial é bem mais comprometida do que a de realização das atividades complementares fora de sala de aula. Nos diários, são feitas menções frequentes à preferência de alunos por concluir em casa as atividades, principalmente as de produção textual. Ao conversar com as alunas Maia, Joice e Liz sobre isso, elas elencaram como vantagens de terminar seus textos em casa: poder pegar o ônibus mais cedo, o que garante a elas mais tempo em casa; conseguir pegar o filho na escola no

horário certo; ter mais silêncio para concentração e, assim, poder escrever um texto mais elaborado (Diário de campo, 23/11/2016).

Diferentemente da maioria da turma, Eliseu e Lívio raramente e nunca, respectivamente, saíam mais cedo. Lívio só deixava a aula ao ser formalmente dispensado pelos professores, permanecendo em sala para concluir atividades mesmo após o horário. Os dois alunos, solteiros e sem filhos, jovens trabalhadores, disseram em entrevista informal que preferem aproveitar ao máximo as aulas para realizar as atividades, pois podem contar com o auxílio dos professores e ter menos tarefas escolares para realizar em casa (Diário de campo, 28/09/2016). Contudo, apesar de sempre ficar até o final da aula, Lívio preferia ainda dar continuidade à revisão e conclusão dos seus textos em casa.

Durante a realização da pesquisa, oito alunos da turma atuavam em empresas têxteis de Jaraguá do Sul e outros cinco disseram já haver atuado antes. Ou seja, do total da turma, apenas três alunos nunca atuaram no setor. Dentre os oito alunos que não estavam trabalhando na área têxtil, três trabalhavam em outros ramos (uma aluna era cozinheira em uma pizzaria, outra era diarista e um aluno era ajudante de pedreiro esporadicamente) e cinco estavam desempregados, tendo como única fonte de renda a bolsa do PAEVS¹⁴.

Ao responder o questionário, treze dos dezesseis alunos afirmaram que pretendem trabalhar na área de formação. Ao justificarem seus interesses por atuar no setor, a principal motivação, citada dez vezes pelos estudantes, era o fato de gostarem da área. O fato de as empresas têxteis oferecerem uma possibilidade de progressão na carreira foi apontado quatro vezes. Já a estabilidade profissional, relacionada à grande oferta de empregos, bem como a possibilidade de ganhar mais tiveram três menções cada. Dois alunos disseram ainda sentirem-se motivados porque os pais trabalham na mesma área.

Das três alunas que não pretendem atuar no setor têxtil, duas têm planos de fazer outros cursos relacionados às profissões que desejam seguir. Uma delas, apesar de trabalhar atualmente em uma empresa

¹⁴ O Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) consiste na concessão de auxílio financeiro ao estudante com dificuldade de prover as condições necessárias para a permanência e o êxito durante o percurso escolar. A situação de vulnerabilidade social é compreendida como processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo relacionais e de pertencimento social.

têxtil de Jaraguá, pretende ser policial ou bombeira e a outra planeja ser fotógrafa. A terceira aluna, que trabalha como diarista, disse que recebe um bom salário e que só trocaria de profissão com a condição de ganhar mais dinheiro e se sentir melhor pessoalmente, ainda mais valorizada pessoalmente do que se sente. As três disseram ter buscado o IFSC com o objetivo de terminar o Ensino Médio em uma instituição gratuita e de qualidade. A mais jovem das três comentou que se mudou para Jaraguá do Sul para morar com o irmão em busca de melhores condições para cuidar de sua saúde e também de uma escola pública que oferecesse um bom ensino (Diário de campo, 19/10/2016).

Uma característica da cidade e do câmpus, que se reflete na turma do PROEJA é o alto número de migrantes. A tabela a seguir ilustra que muitos alunos e alunas mudaram-se de outras cidades e estados para Jaraguá do Sul, sendo que 100% dos alunos migrantes, ao responderem os questionários, disseram ter vindo para a cidade com suas famílias em busca de melhores empregos e condições de vida.

Tabela 1: Naturalidade dos alunos participantes da pesquisa

	Frequência	Porcentagem
Naturais de Jaraguá do Sul	3	19%
Naturais de outras cidades de SC	5	31%
Naturais de outros estados da Região Sul	8	50%
TOTAL	16	100%

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da presente pesquisa, 2016.

Na cidade onde, segundo a estudante Suelen, “a princípio, era para ser fácil de encontrar serviço, apesar de não ser mais tão fácil assim hoje em dia por causa da crise” (Suelen, Nota de campo, 26/11/2016), dezesseis homens e mulheres reuniram-se durante o segundo semestre de 2016 com o objetivo de dar continuidade a suas trajetórias formativas interrompidas e/ou conquistar um diploma de curso técnico que lhes possibilitasse “crescer profissionalmente, [...] ter uma carreira que dê retorno” (Giovana, Nota de campo, 26/11/2016).

Tendo apresentado neste capítulo os princípios metodológicos desta pesquisa, a seguir, apresento o referencial teórico que ancora as discussões e análises realizadas neste trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, é apresentado o embasamento teórico assumido nesta pesquisa. Na primeira seção, discuto, inicialmente, a noção de equidade educativa, confrontando os documentos que orientam a Educação Básica no Brasil com perspectivas teóricas do campo da Educação (BOLÍVAR, 2005, 2012; LÓPEZ, 2005). Em seguida, abordo conceitos do arcabouço teórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) (RIBEIRO, 1999; PAIVA et al.; PAIVA, 2005; HADDAD, 2007; MACHADO, 2009), como, por exemplo, os conceitos de funções da EJA e educação tecnológica. Na segunda seção, disserto sobre língua adicional enquanto capital simbólico e prática social a partir da perspectiva sociológica de Bourdieu (1998, 2008, 2015) e com base em teóricos que pensam a Linguística Aplicada numa perspectiva crítica (PENNYCOOK, 2001; SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004; SIGNORINI, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2008; CAVALCANTI, 2011; KLEIMAN, 2013, dentre outros). Discuto também a visão de educação linguística multilíngue e transcultural em língua adicional (MONTE MOR, 2009, 2013; SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012; CAVALCANTI, 2013; ZOLIN-VESZ, 2014).

3.1 IGUALDADE E EQUIDADE EDUCATIVA

As políticas de democratização da educação no Brasil, baseadas no princípio da escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, têm origem nos ideais franceses de revolução (HORTA, 1998). Com relação ao ideal de igualdade moderno, Bolívar (2012) afirma, a partir de Roemer (1998), que, segundo tal paradigma, os indivíduos são iguais perante a lei; logo, devem sempre receber o mesmo tratamento, pois merecem os mesmos direitos e recursos. Em se tratando de políticas públicas educativas, o paradigma de igualdade está relacionado à universalização da educação, a se oferecer a todos os indivíduos a igualdade de oportunidade de acessar todos os níveis formativos.

Em diferentes momentos da história do Brasil, a previsão de oferta de educação para todos como sinônimo de igualdade permeou os

documentos orientadores da Educação Básica brasileira. No final da década de 80 do século passado, por exemplo, a partir da Constituição de 1988, passou a ser obrigação do Estado oferecer e garantir o ensino fundamental como direito público subjetivo, o que significa que passou a ser facultado a todo cidadão cursar o ensino fundamental e, em caso de falta de vaga, cobrar do Estado o cumprimento da lei constitucional de disponibilizar acesso a esse nível de instrução. A igualdade estava proposta no sentido de garantir a todos o mesmo ponto de partida no que diz respeito à formação inicial.

É preciso salientar que, assim como durante muito tempo na França pós-revolução (RESSINETI; COSTA, 2016), no Brasil, a aplicabilidade do princípio de igualdade na educação restringiu-se ao nível elementar. Na realidade brasileira, esta restrição estendeu-se ainda até o início deste século, quando a democratização de toda a Educação Básica e a promoção da Educação Superior passaram também a ser promovidas. Contudo, é possível observar, nos dias de hoje, ecos desse entendimento¹⁵, que parecia estar sendo superado, de que apenas a educação de nível elementar deve ser de oferta generalizada, restando apenas às classes privilegiadas o acesso aos demais níveis.

Apesar de as atuais diretrizes políticas brasileiras sinalizarem para a democratização apenas da formação elementar, pretendo discutir, nesta pesquisa, o princípio de igualdade na educação para além dessas possíveis estratégias políticas, a meu ver, limitantes. A partir, principalmente, de Bolívar (2005, 2012) e López (2005), discuto quatro tipos de igualdade que podem servir de inspiração a sistemas educativos que pretendam ampla democratização da educação. Os dois autores, ao mapearem em suas produções os quatro tipos de igualdade, divergem um pouco com relação à terminologia adotada, mas, fundamentalmente,

¹⁵ A reverberação mais flagrante desses ecos provavelmente esteja em declarações feitas durante a campanha política pelo atual Presidente do Brasil, nas quais o mesmo defendeu que o governo federal congele investimentos em educação e que redistribua os valores atuais de forma a “inverter a pirâmide” (PASSARINHO, Natália. **Eleições 2018: As falhas nos programas de Bolsonaro e Haddad, segundo especialistas em educação**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45904146>>. Acesso em: 25 out. 2018.). Tal inversão consiste em destinar a maior parte dos investimentos federais ao ensino fundamental, o que sugere uma redução de gastos com a formação universitária e média e, por conseguinte, o fim das políticas de democratização desses níveis, referendadas pela oferta obrigatória e gratuita do Ensino Médio através da Emenda Constitucional 59/2009, bem como pelas políticas de cotas do Ensino Superior, dentre outras políticas.

fazem a mesma descrição de cada um dos quatro. Esclareço que, ao longo da tese, refiro-me às discussões dos dois autores, mas opto por utilizar a terminologia adotada por Bolívar (2012). Reproduzo, no quadro 1, o esquema referente aos quatro tipos de igualdade desenvolvido por Bolívar, acrescentando, a título de ilustração, a terminologia diferenciada de López (2005).

Quadro 1: Políticas de igualdade em educação

Tipo de igualdade (BOLÍVAR, 2012)	Tipo de igualdade (LÓPEZ, 2005)	Objeto	Hipótese/ Pressuposto	Princípio	Estratégias
A Igualdade de oportunidades	A Igualdade no acesso	Trajetória escolar	Capacidades naturais e condicionamentos sociais	Igualdade de acesso e regras do jogo iguais para todos	Suprimir fatores que impedem a igualdade de acesso e compensar
B Igualdade de ensino	B Igualdade nas condições ou meios de aprendizagem	Qualidade de ensino	Capacidade de todos para alcançar as aprendizagens fundamentais	Qualidade de ensino similar, com apoio adicional	Escola compreensiva e currículo comum na etapa obrigatória
C Igualdade de conhecimento e êxito escolar	C Igualdade nos êxitos	Conhecimentos e competências	Potencial de aprendizagem ampliável e modificável	Todos podem alcançar as competências básicas	Educação compensatória. Discriminação positiva, avaliação formativa
D Igualdade de resultados (individual e social)	D Igualdade na realização social dos êxitos	Efeitos da educação	Características individuais de motivação e cultura diferentes	Diferenças de aproveitamento, mas sem uma norma única de excelência	Adaptação curricular e educação especial

Fonte: Adaptado de Bolívar (2012, p. 83).

O primeiro tipo de igualdade descrito pelos autores é a *igualdade de oportunidades*. Inspirada nos princípios do liberalismo, a democratização da educação fundada na igualdade de oportunidades parte do pressuposto de que, sendo todos os indivíduos iguais, faz-se necessário dar-lhes as mesmas condições de acesso ao ensino, para que possam desenvolver-se de forma individual. Nessa lógica, a desigualdade pode ser admitida ao longo e ao final do processo educativo, contanto que não esteja relacionada a uma condição pessoal, que não pode ser controlada pelo indivíduo, como origem familiar, por exemplo, e sim a algo supostamente controlado pelo sujeito e pelo qual pode ser responsabilizado: o esforço (ROEMER, 1998). As políticas de igualdade em educação que Bolívar (2012) distingue como fundadas nas teorias de igualdade de oportunidades meritocráticas fazem justamente esta distinção, a partir do entendimento de que apenas a liberdade de escolha e o esforço voluntário decorrente dela justificariam a desigualdade produzida pelo processo educativo.

A crítica a esses tipos de políticas, em uma sociedade que se pretende justa, reside no argumento de que, dentro da lógica liberalista meritocrática, a única igualdade possível de ser alcançada é uma igualdade formal e não uma igualdade real (BOURDIEU, 2015). Em outras palavras, no campo da educação, garante-se o acesso à escola, pelo menos à Educação Básica ou ao Ensino Fundamental – como é a nova aposta das futuras políticas públicas de educação brasileiras –, mas não se garante o acesso de fato aos conhecimentos valorizados pela sociedade, ou seja, àqueles conhecimentos que permitem que os estudantes façam sentido e ajam em sua realidade, inclusive, transformando-a.

Bolívar (2012) argumenta que o problema das teorias que defendem um sistema educativo organizado a partir da igualdade de oportunidades está no fato de que o esforço, por exemplo, não é independente de outros condicionamentos sociais, sendo impossível nivelar o processo educativo sem pensar em compensação, inclusive para circunstâncias como o esforço. Em consonância, é possível encontrar em López (2005) a argumentação de que, conforme as sociedades foram ficando cada vez mais desniveladas por uma distribuição injusta de riquezas, passou a haver uma crise cada vez maior na visão de educação organizada a partir da garantia da oferta igualitária do mesmo para todos. Isso acontece porque os indivíduos apropriam-se dos conhecimentos e recursos ofertados pela escola de maneira diferente, a depender do ambiente socioeconômico em que estão inseridos. Estudantes que dispõem de melhores condições sociais e

econômicas conseguem apropriar-se mais e melhor dos bens culturais promovidos nas instituições escolares. López (2005) sentencia que, em sociedades como as latino-americanas, constituídas por grandes desigualdades sociais, uma educação homogênea, seguindo o princípio da igualdade de oportunidade, só pode promover, inexoravelmente, trajetórias e resultados escolares desiguais, sendo os estudantes socioeconomicamente mais carentes sempre os mais prejudicados.

Ambos os estudiosos concordam que a efetivação de justiça almejada pela lógica da igualdade de oportunidades é ilusória ao considerar que o mérito dos alunos está diretamente vinculado ao seu esforço voluntário. Nas palavras de López, “uma escola meritocrática é uma escola que seleciona os mais capazes e os mais produtivos, furtando as oportunidades do resto.” (LÓPEZ, 2005, p. 72).¹⁶

Com relação à promoção do segundo tipo de igualdade, *igualdade de ensino*, a promoção da equidade estaria relacionada a garantir não apenas acesso à educação, mas que ela seja de qualidade equivalente para todos. Estaria relacionada com o que acontece dentro da sala de aula e com tudo o que é necessário para que as experiências de ensino e aprendizagem sejam consideradas de qualidade: currículo relevante para os alunos, boas práticas educativas, professores valorizados e bem formados, escolas com bons materiais e boa estrutura, políticas educativas efetivas.

Em consonância com Bolívar (2012), entendo que garantir currículo e materiais didáticos adequados, boas estruturas e boas condições de trabalho docente é fundamental para se discutir equidade. No entanto, considero fundamental a ressalva feita por López (2005) de que a ênfase na equidade da oferta de meios de educação de qualidade também desconsidera as diferenças entre os alunos. Ignora que nem todos os alunos chegam à escola com as mesmas condições de tirar proveito do que lhes é ofertado, colaborando, assim como as políticas baseadas no objetivo de *igualdade de oportunidades*, para a reprodução da desigualdade formativa.

A partir das discussões propostas pelos autores, minha compreensão é a de que, ao se organizarem com base em uma perspectiva meritocrática, seguindo apenas a lógica da garantia de *igualdade de oportunidades* e de *igualdade de ensino* como sinônimo de justiça social e educativa, as escolas contemporâneas brasileiras cometem a grave injustiça de legitimar o fracasso dos alunos menos

¹⁶ “Una escuela meritocrática es una escuela que selecciona a los más capaces y a los más productivos, quitando oportunidades al resto.” (LÓPEZ, 2005, p. 72).

favorecidos, de os culpabilizar pelo não acesso aos bens culturais, sociais e econômicos a que são subordinados.

A partir do entendimento, promovido principalmente pelos estudos da Sociologia da Educação, de que a escola fundada no paradigma de que todos os seres humanos são iguais contribui para o aumento da desigualdade social e de que as instituições escolares devem estar comprometidas com o desenvolvimento da sociedade como um todo, combatendo excessivas concentrações de riqueza a custo da pobreza generalizada, teóricos sociais e do campo da educação propõem o conceito de equidade educativa (BOLÍVAR, 2012). Se o princípio de igualdade está relacionado à universalização da educação, o de equidade está relacionado ao êxito. Se o princípio de igualdade prega o mesmo tratamento aos indivíduos, o de equidade defende que todos os indivíduos são diferentes entre si e, por isso, devem receber um tratamento diferenciado, díspar, com o objetivo primordial de reduzir a desigualdade inerente ao ponto de partida, beneficiando os indivíduos mais desfavorecidos (BOLÍVAR, 2012).

Sendo a garantia de acesso à escola o primeiro passo para a democratização da educação, considero que as políticas educativas que visam à *igualdade de oportunidades* e à *igualdade de ensino* são apenas o primeiro passo para a promoção de equidade educativa. Como essas políticas não preveem as diferenças entre os indivíduos, entendo, a partir de Bolívar (2005, 2012) e López (2005), que as mesmas precisam ser complementadas por outras políticas, com vistas aos outros tipos de igualdade de que tratam os autores, principalmente aquelas que favoreçam o desenvolvimento social como um todo, como discuto mais adiante.

A partir da percepção do fracasso das políticas educativas baseadas em visões homogeneizantes de alunos e turmas, houve, nas discussões teóricas sobre justiça educativa, um movimento de atenção às diferenças, de reconhecimento das individualidades e das identidades dos indivíduos e dos grupos (BOLÍVAR, 2012). Nas palavras de Bolívar (2012), “o justo já não pode seguir identificando-se com um *universalismo homogeneizador*, pois exige ser compensado com o *reconhecimento* de contextos e culturas”¹⁷ (BOLÍVAR, 2012, p. 80, grifos do autor).

¹⁷ Lo justo ya no puede seguir identificándose con un *universalismo homogeneizador*, pues exige ser compensado con el *reconocimiento* de contextos y culturas (BOLÍVAR, 2012, p. 80).

Os dois últimos tipos de igualdade descritos no quadro 1, de acordo com Bolívar (2005, 2012) e López (2005), deveriam ser pretendidos por sistemas que consideram o reconhecimento das diferenças e a necessidade de políticas equitativas compensatórias. São eles: *igualdade de conhecimento e êxito escolar* e *igualdade dos resultados*.

Quando se trata de *igualdade de conhecimento e êxito escolar*, o foco está em possibilitar a todos os alunos o acesso aos saberes relevantes e valorizados pela sociedade. Para que isso aconteça na prática, são necessárias compensações que coloquem os alunos com menos acesso ao capital simbólico valorizado e difundido pela escola em condições equivalentes de apropriação desse capital em relação aos demais alunos, que já partem de uma condição privilegiada por estarem inseridos domesticamente na cultura promovida pela escola. Seria o que Bolívar (2012) chama de “discriminação positiva”, ou seja, ações compensatórias que buscam neutralizar as desigualdades que escapam à responsabilidade individual. Sem o objetivo de prescrever quais ações seriam essas, Bolívar (2012) descreve que tais práticas compensatórias poderiam ser de três tipos: 1) de redistribuição, 2) de reconhecimento e 3) de representação.

As primeiras estariam relacionadas a uma equidade econômica, relacionada à distribuição de bens dentro da escola como impulsora de uma maior igualdade social fora dela. Como exemplos de práticas de redistribuição, o autor cita: a otimização do tempo escolar, estudos dirigidos, estabilidade e qualidade das equipes educativas.

Após abordar as práticas compensatórias de redistribuição, Bolívar (2012) elenca as limitações comumente enxergadas nessas práticas: i) a influência limitada na promoção de alterações significativas a partir de modelos que já estão sendo colocados em prática foram empreendidos; ii) a grande resistência dos meritocratas, que querem assegurar as vantagens das desigualdades geradas nos modelos competitivos; iii) o fato de os grupos mais prejudicados estarem menos capacitados para ter acesso à informação sobre seus direitos, para entender a relevância de ações compensatórias, para lutar por tais ações e para se fazerem ouvidos.

Enquanto as políticas de compensação de redistribuição têm como meta uma justiça prioritariamente econômica, as políticas de compensação do segundo tipo, de reconhecimento, estão vinculadas ao viés cultural, com o objetivo de reconhecer a diversidade cultural. Assim, modificam, inclusive, a lógica da escola, de forma a incluir no currículo escolar os conhecimentos pertencentes aos universos

socioculturais dos estudantes desprivilegiados socialmente, até então não valorizados no espaço institucional, promovendo sua apreciação por toda a comunidade escolar e, conseqüentemente, pela sociedade de forma geral.

As políticas de equidade a partir do reconhecimento, fundamentam-se na observação de que uma redistribuição econômica, há tanto discutida nas diversas áreas do conhecimento (como a Economia, a Sociologia, a Educação), nunca aconteceu e que não é justo para com os mais prejudicados pelas desigualdades seguir indefinidamente apostando em políticas educativas voltadas para a expectativa de que ela se concretize, apesar de a ordem mundial seguir sendo a capitalista. Nesse sentido, surgem propostas indicando soluções que consideram o combate a desigualdades em outros níveis além do econômico, a partir de novas sensibilidades morais e éticas, que propõem o reconhecimento da dignidade de pessoas ou grupos, o reconhecimento do multiculturalismo e a promoção de uma estima social experimentada por todos (BOLÍVAR, 2012).

Seriam políticas de equidade educativa a partir da afirmação **positiva** das diferenças. Ao invés de se reconhecerem as diferenças para neutralizá-las, o discurso, neste caso, é o de promover uma mudança social e simbólica, de forma que as diferenças passem a ser apreciadas, gozem de prestígio social. Tais políticas de equidade educativa de reconhecimento podem obter resultados bastante significativos para o combate à desigualdade, por provocar mudanças mais efetivas e profundas.

As críticas às políticas com foco no reconhecimento residem em uma reflexão sobre o perigo de legitimar as diferenças e promover respeito e apreciação pelos indivíduos e grupos em nome de um bem-estar generalizado, deixando de lado a distribuição equitativa de capitais simbólicos valiosos socialmente, por meio dos quais esses indivíduos e grupos podem atuar e mover-se na sociedade (BOLÍVAR, 2012). No limite, o foco no reconhecimento poderia até romper com qualquer objetivo de igualdade de ensino e de conhecimento e mesmo contribuir para uma naturalização do fracasso. As políticas educativas não podem promover, para os distintos grupos culturais que diferentes escolas atendem, apenas a legitimação e valorização do capital cultural que já possuem, sob o risco de não oportunizar uma formação para atuação no mundo real, que ainda é organizado a partir da lógica cultural elitista, bem como sob o risco de aprisioná-los em uma imobilidade social que não corresponde aos desejos deles.

Com relação ao último tipo de práticas compensatórias, as de representação, Bolívar (2012) destaca que essas teriam um caráter político, que, na minha opinião, complementa o caráter cultural das práticas de reconhecimento, no sentido de que permite aos estudantes colocar em evidência suas demandas e valores e a posicionar-se politicamente com relação a eles. Segundo o autor, tais práticas relacionam-se à promoção de uma justiça política através de paridade participativa dos indivíduos e grupos silenciados historicamente. Neste caso, o empenho das políticas educativas estaria voltado a garantir não apenas a proteção da pluralidade, mas também a ocupação dos diversos espaços de prestígio e poder por essa pluralidade.

No intuito de fugir da intenção de propor reflexões sobre como devem ser os meios e as instituições educativos perfeitos, idealizados, Bolívar (2012) faz uma revisão teórica a partir da qual apresenta uma discussão pragmática sobre como promover equidade educativa. O autor defende que é importante ir além do discurso crítico e entender que a eficácia no ensino e aprendizagem de conhecimentos valorizados socialmente pode contribuir para uma maior justiça social.

Bolívar apresenta a proposta de promoção de equidade educativa de Amartya Sen, ganhador do prêmio Nobel de Economia de 1998, que defende a equidade educativa a partir da garantia de capacidades básicas iguais para todos. Como capacidades, Sen (1995) entende “um conjunto de vetores de funcionamentos, que refletem a liberdade do indivíduo para levar um tipo de vida ou outro (SEN, 1995, p. 20 apud BOLÍVAR, 2012, p.96). Tratar-se-ia de educar os alunos pensando no desenvolvimento de sua capacidade de realizar determinados feitos através dos quais poderiam ter o poder de decidir suas próprias vidas. Na proposta de Sen (1995), a outra face da igualdade seria a liberdade, liberdade de poder escolher realizar determinadas práticas sociais, profissionais, etc., não no sentido de ter permissão para fazê-lo, e sim de possuir os recursos, a capacidade de fazê-lo, como resultado da formação escolar. As políticas de equidade estariam focadas em capacitar todos os alunos para estarem aptos a realizar o necessário para exercer a liberdade de escolher a vida que desejarem ter. A escola, nessa lógica, deveria disponibilizar a formação necessária para que os indivíduos desenvolvessem capacidades iguais de realizar os modos de ser que eles têm razões para valorizar.

A proposta de promoção de equidade educativa a partir do desenvolvimento de capacidades, dentro da lógica da igualdade de conhecimentos, sugere um distanciamento das propostas com foco na igualdade de oportunidades e de ensino por ser menos homogeneizante.

Aparenta considerar mais as diferenças entre as pessoas e as vontades e necessidades dos indivíduos e dos grupos.

Como proposta, a partir do referencial teórico apresentado em seu trabalho, Bolívar (2012) defende, assim como o que está na base da teoria de Sen (1995), um currículo básico comum para todos. Em suas palavras, “o objetivo não é ensinar tudo o que se poderia saber, mas que todos aprendam o que não se deveria permitir ignorar”¹⁸ (BOLÍVAR, 2012, p. 114). Dito de outra forma, o limite da equidade não estaria por cima, mas por baixo. Na visão de Bolívar, tal currículo deveria garantir um capital simbólico básico sem o qual não se pode ser um cidadão de pleno direito. Um capital simbólico que atenda não apenas a escola, mas que contribua para a mobilidade social e para o acesso ao mundo do trabalho.

Ainda em se tratando de propostas que objetivam promover uma equidade educativa na prática e, por consequência, mudanças nas formas desiguais de organização social, resta discutir as que têm como foco o quarto tipo de igualdade, a *igualdade de resultados*. Políticas de equidade educativa voltadas para este tipo de igualdade partem do pressuposto de que o universo escolar e o social não são independentes. Por isso as desigualdades escolares não influenciam apenas o fracasso escolar, mas também o fracasso profissional – por falta de formação adequada que possibilite acesso a certos níveis – e, como consequência, influenciam as desigualdades sociais.

Pensar a equidade educativa com foco na igualdade de resultados, compreende a proposição de políticas e de práticas que viabilizem que estudantes com resultados escolares iguais possuam as mesmas oportunidades tanto de mobilidade social quanto no mundo do trabalho. As críticas às políticas com foco estritamente na igualdade de resultados é que elas podem ser um tanto utópicas ao fechar-se na compreensão de que a conquista de mobilidade social e liberdade profissional seriam resultado direto do percurso de escolarização. López (2005) destaca que, ao seguir essa lógica, as instituições podem tender a uma visão utilitarista da educação, deixando de considerar o processo educativo como valioso por si só.

Penso, em consonância com Bolívar (2012), que apenas integrando os diferentes tipos de políticas é possível propor de fato promoção de equidade educativa. Perante a legislação brasileira, os grupos têm direito à diferenças e igualdades (BRASIL, 1988), e uma

¹⁸ “[...] el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que todos aprendan lo que no debiera permitirse ignorar” (BOLÍVAR, 2012, p. 114).

efetiva promoção de equidade depende de as políticas públicas em educação voltarem-se bem mais para a atenção às diferenças, tanto no sentido de promover equidade a partir da promoção do reconhecimento e da representatividade dessas diferenças, quanto nas práticas compensatórias redistributivas necessárias. Deve-se ter em conta justamente que a educação apenas não pode compensar as carências sociais, mas pode contribuir não institucionalizando sua reprodução, de forma a proporcionar que alunos com a mesma formação escolar tenham liberdade de escolher trajetórias profissionais e de exercício de cidadania equivalentes. Políticas públicas de promoção de equidade educativa, mesmo dentro de uma lógica socioeconômica capitalista, voltam-se ao abandono da ideia de competição, que reforça as desigualdades de partida e que acaba por alimentar o construto de mérito e por desenvolver o sentimento de não dever nada a ninguém, de capacidade de conquistar tudo sozinho. Ao invés de selecionar os mais talentosos, o foco das políticas de equidade educativa está em incluir os mais desfavorecidos, conduzindo os estudantes e toda a sociedade a não esquecer sua dívida social.

Na próxima seção, passo ao referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que embasa esta pesquisa. Opto por trazer os conceitos relacionados à EJA no referencial teórico por entender que, mais do que uma modalidade de educação e um contexto de pesquisa, a EJA se constitui atualmente como uma área do conhecimento com arcabouço teórico próprio que se funde com sua própria história de formação. Ademais, ao tratar a EJA, o PROEJA e o CERTIFIC como políticas de equidade educativa, apresento conceitos caros à análise dos dados gerados em campo, como os de sujeito de EJA, funções da EJA e educação tecnológica.

3.1.1 A EJA, o PROEJA e o CERTIFIC enquanto políticas de equidade educativa

É recorrente encontrar na produção acadêmica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro da área da Linguística, longos panoramas históricos de seu desenvolvimento no Brasil e no mundo. Ao realizar o levantamento de dissertações e teses desenvolvidas na área da Linguística Aplicada – exposto na introdução – que, assim como este trabalho, tinham como temática a modalidade EJA, observei que esses panoramas geralmente vão buscar uma origem em um passado longínquo e delineiam um processo de progresso até chegar no tempo

presente. Iniciam com um determinado construto de EJA da época da educação jesuítica; passam então à década de 1960, com o movimento de educação popular; depois às décadas de 1970 e 1980, contexto de desenvolvimento do ensino supletivo; e chegam à década de 1990 e à atualidade, quando a EJA tem o *status* de modalidade de educação formal.

Os diferentes construtos de EJA nas diferentes fases da educação brasileira guardam relações uns com os outros, sejam essas relações de oposição, complementaridade ou de retomada. Muitos dos enunciados que se dão dentro dos discursos sobre a EJA do século XXI, por exemplo, são retomadas de enunciados consagrados na década de 60 e, depois, na de 90, épocas nas quais, respectivamente, os educadores Paulo Freire e Dermeval Saviani, bem como outros autores filiados às pedagogias fundadas por eles, a saber, a Libertadora e a Histórico-Crítica, contribuíram com o debate sobre a concepção crítica de educação de adultos. Esses enunciados, que compuseram e compõem discursos favoráveis ao EJA nos meios acadêmicos e de mobilização social, também ampararam e seguem amparando até a atualidade políticas públicas para a EJA, uma vez que adquiriram um grau de institucionalização e integram documentos orientadores da educação. De acordo com Garcia (2001), os discursos da tradição pedagógica Libertadora, fundada por Freire, e da tradição Histórico-Crítica, de Saviani:

são discursos que se autoproclamam dialéticos, críticos, progressistas, reivindicando-se de uma concepção objetiva e científica da história [...]; ressaltam preocupações e aspirações sócio-políticas em torno da ideia de uma sociedade livre e emancipada e de um sujeito autônomo; têm como pressuposto a ideia da existência de antagonismos sociais derivados das lutas entre capital e trabalho; defendem o esclarecimento das consciências e o conhecimento como pressupostos para a ação; e tentam articular questões de análise no nível macro com questões micro. São discursos que têm raízes em movimentos políticos e teóricos que tiveram um grau de institucionalização no Brasil e se opõem às práticas e teorias ditas “tradicionais”, centrando suas análises na Pedagogia como constitutiva de relações de poder e dando atenção aos seus aspectos de reprodução e

aos contextos políticos e econômicos mais gerais nos quais os discursos estão inseridos (GARCIA, 2001, p. 32).

Tanto na década de 60 quanto após a década de 90, tais discursos alicerçaram-se em uma racionalidade universal, capaz de emancipar o sujeito, levando-o ao progresso individual e a autorresponsabilidade pela transformação do mundo e da história. Principalmente na atualidade, com o advento das novas tecnologias e com a mobilidade cada vez maior de pessoas, a educação crítica tem reforçado seu objetivo de formar para a compreensão ampla da realidade social, incluindo desde as comunidades locais até a compreensão das condições globais. O ensino de viés crítico e progressista aparece, então, como uma proposta de promover o domínio do saber e do saber-fazer críticos, entendendo-os como pré-requisitos para a participação dos indivíduos na vida social e para sua própria mobilidade e prosperidade (LIBÂNEO, 1984).

No contexto da EJA, esses enunciados e discursos embasaram propostas de desenvolvimento de saberes escolares capazes de formar alunos autônomos no processo de busca, análise e aplicação de informação em prol da promoção de mudanças sociais, de transformações em diversos campos: político, cultural, científico, tecnológico, estético, religioso, moral. No século XXI, é possível observar uma sinalização dessas propostas em documentos como a Proposta Curricular Nacional para a EJA (PCNEJA) do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, de 2002. Como exemplos, têm-se os trechos a seguir, que vão ao encontro do contexto educacional aspirado pelo discurso progressista:

[...] a EJA deve contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e discriminação, por meio de uma educação intercultural. Além disso, deve promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo (BRASIL, 2002, p. 19).

[...] todo o processo de ensino e aprendizagem [na EJA] precisa estar relacionado à conscientização e à participação, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico para a superação da ordem sociocultural e socioeconômica deficiente. O acesso à educação deve permitir a reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para atuar e transformar a realidade (BRASIL, 2002, p. 89).

Esta Proposta Curricular é um dos primeiros documentos do século a tratar do que Saviani (2011) denomina uma educação verdadeiramente dialética, ou seja, que reconhece a ação recíproca da educação e da sociedade uma sobre a outra, considerando que o determinado também age sobre o determinante, que a educação, enquanto processo contraditório, não funciona unicamente como um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado, mas também pode ser um “instrumento do proletariado na luta contra a burguesia” (SAVIANI, 2011, p. 60). Trata-se de um documento institucional que joga luz sobre as desigualdades decorrentes da lógica capitalista e a partir do qual é possível traçar um paralelo com as teorias de promoção de equidade discutidas na seção anterior, pois deflagra a necessidade de políticas e práticas que possibilitem aos estudantes excluídos do processo educativo participar ativa e criticamente na transformação da ordem sociocultural e socioeconômica. Tal documento se constitui como proposta curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCNEJA), descritas no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que também já reconhecia a necessidade de desenvolvimento de estratégias educacionais de combate à desigualdade através da formulação das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA.

De acordo com o Parecer, a função reparadora consiste em restaurar o direito negado de uma educação escolar de qualidade a todos os cidadãos, garantindo não apenas o acesso à escola, mas igualmente o “[...] reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7). O documento fala em reparação enquanto desnaturalização do acesso aos processos de letramento e aos bens decorrentes deles, colocando como papel da escola desvelar os meios pelos quais o acesso a esses bens é convertido em instrumento de poder, enquanto sua negação converte-se em perdas materiais e simbólicas, estando a estratificação social diretamente relacionada à desigualdade de acesso a tais bens.

A função reparadora da EJA, por ter em seu cerne a preocupação com o acesso à escola, pode ser relacionada a políticas de equidade educativa com foco na promoção de *igualdade de oportunidades*, mas também pode ser relacionada com a promoção de *igualdade de ensino* e de *igualdade de conhecimento e êxito escolar*, pelo interesse em que os estudantes tenham uma educação de qualidade e que acessem efetivamente os bens culturais passíveis de lhes conceder liberdade e mobilidade social.

Já a função equalizadora visa restabelecer a trajetória escolar de jovens e adultos, de modo que possam recuperar a “[...] oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (BRASIL, 2000, p. 10). Trata-se de oferecer, proporcionalmente, aos cidadãos que foram desfavorecidos, maiores oportunidades, como forma de reparação corretiva, de modo a lhes possibilitar novas inserções no mundo do trabalho e novas alternativas de participação na vida cotidiana. Nesse sentido, essa função equalizadora da EJA é vista como uma “[...] forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p. 10). Estabeleço, portanto, relação entre a função equalizadora e as políticas de compensação que visam ao fomento de equidade educativa com foco na *igualdade de conhecimento e êxito escolar*, pois tal função tem como proposta considerar as desigualdades reais para aplicar mais recursos na formação de alunos menos privilegiados na distribuição social de bens econômicos e culturais.

A terceira função da EJA, a função qualificadora, refere-se à tarefa de propiciar atualização continuada de conhecimentos, o que, segundo o decreto, também significa promoção de formação profissional, por esse motivo, talvez a mais fácil de relacionar à missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), instituição que constitui o contexto de estudo desta pesquisa. É tida como a função permanente e última da EJA e posta como um compromisso para a realização de melhor capacitação profissional e para a imputação de significados às experiências de vida socioculturais trazidas pelos estudantes. A função qualificadora, apesar de poder ser relacionada com a promoção de *igualdade de conhecimento e êxito escolar*, a meu ver, está mais profundamente ligada às políticas de equidade educativa voltadas para a *igualdade de resultados*, já que uma das principais preocupações é com viabilizar formação de qualidade passível de oportunizar atuação profissional correspondente.

É importante ressaltar que, apesar de reconhecer que as três funções da EJA podem ser interpretadas como presumidoras de uma concepção de homogeneidade formativa incompatível com as concepções de língua, cultura e de educação linguística assumidas neste trabalho, minha leitura das funções é a de que elas reivindicam homogeneidade com relação à oferta de oportunidades de acesso à educação básica e continuada e de acesso à voz, à palavra. Meu entendimento é o de que, ao buscarem desobscurecer o quanto o domínio dos bens relativos à leitura e à escrita representa um meio e um instrumento de poder (BRASIL, 2000, p. 7) e ao defenderem que a EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, que dialogue com as necessidades e as experiências trazidas pelos alunos, as funções descritas no Parecer CNE/CEB nº11/2000 propõem pluralidade formativa a partir de uma equidade no acesso a conhecimentos fundamentais, indo ao encontro das expectativas dos alunos de EJA, uma discussão que pretendo aprofundar nos capítulos de análise a partir dos dados gerados no trabalho de campo.

Considero importante e atual o debate sobre as funções da EJA, porque os dois documentos citados acima, as DCNEJA descritas no Parecer CNE/CEB nº11/2000 e a PCNEJA, que serviram e servem como referencial base para políticas públicas e para a produção teórica em EJA, foram desenvolvidos a partir dessas três funções, e essas, por sua vez, foram elaboradas e alicerçadas em um debate educacional mais crítico e político que tomou os espaços das discussões sobre EJA nos movimentos da sociedade civil organizada e nas universidades brasileiras. Tais discussões, que (re)surgiram nas universidades no final do século XX e início do XXI, a partir da reivindicação feita por órgãos internacionais e nacionais de que os professores tivessem formação específica para atuar na modalidade (GARCIA, 2001), acabaram por levar a EJA à condição de área do conhecimento. Essa condição, hoje consolidada por meio de cursos de graduação e de especialização *latu sensu* em EJA, bem como de disciplinas de EJA em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e até de um Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, deu-se em um longo processo e devido a constituição de relações de poder. A elevação da EJA à condição de área do conhecimento foi possível porque o discurso científico somou-se ao discurso político através da ocupação de espaços políticos por representantes da

academia, como Carlos Roberto Cury e Sérgio Haddad¹⁹. Dessa forma, pode ser tomada como catalisador da EJA, enquanto modalidade de educação da forma como ela se realiza na atualidade, sua penetração no espaço acadêmico e científico, imprescindível para alcançar visibilidade, poder e acesso a financiamento e ao direito de poder dizer em uma sociedade onde a voz dos movimentos populares não foi ouvida durante muito tempo e raramente goza de auditórios legitimados.

Foi nesse cenário de crescimento da produção acadêmica em EJA e de demanda de trabalhadores com domínio das técnicas exigidas em um mundo do trabalho mais tecnológico, bem como a partir das funções da EJA, que se desenvolveu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do qual trato mais detidamente na seção seguinte.

3.1.2 Da EJA, o PROEJA: Educação Básica integrada à Educação Profissional para jovens e adultos

Conforme discutido anteriormente, na virada do século XX para o XXI, as bases epistemológicas e legais que sustentavam a EJA transformaram-se – o que é observável através de uma série de políticas públicas. Tais mudanças, caracterizadas principalmente por um projeto de expansão da oferta de educação para jovens e adultos a partir de uma discussão política e acadêmica mais ampliada sobre a modalidade, viabilizaram novamente a EJA juntamente com a formação profissional. Novamente, porque essa relação já existia na educação tecnicista das décadas de 1970 e 1980.

Organizada por enunciados que pertenciam a discursos assistencialistas e conservadores, por sua vez relacionados a políticas econômicas com discursos produtivistas e geradores de mão de obra barata, a educação tecnicista das décadas de 1970 e 1980 tratava trabalhadores/alunos de forma homogênea por meio do ensino supletivo, que priorizava soluções técnicas e práticas para atender a grandes

¹⁹ Carlos Alberto Cury foi membro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES e da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Sérgio Haddad atuou, dentre outras frentes políticas representativas, como membro do Conselho Técnico de Educação Básica da CAPES e como membro da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação.

massas e responder a uma atualização contínua (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Tratava-se de uma conjuntura na qual as políticas de EJA eram pensadas a partir do projeto modernista de desigualdade social (FRIGOTTO, 2010) e de um projeto dualista de educação, em que a Educação Básica era destinada apenas à elite pensante do País.

Apesar de a integração da EJA com a Educação Profissional ser retomada no início dos anos 2000, a fusão que originou o PROEJA é fundamentada por bases epistemológicas e legais diferentes das que fundamentaram a educação tecnicista. Um dos primeiros textos ao qual o documento regulamentador do PROEJA faz referência é ao da Constituição Federal de 1988, em que se descreve uma educação de qualidade, com “igualdade de condições para o acesso e permanência” (BRASIL, 1988, art. 206, inc. I), como um direito de todos, inclusive daqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Posteriormente à Constituição, deu-se início à produção de uma série de políticas públicas regulamentadas por documentos que proclamavam a universalização da educação em sua modalidade básica, que, segundo o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22). Passou a ser dever do Estado, promulgado no Plano Nacional de Educação 2001-2011, a oferta obrigatória e gratuita do Ensino Fundamental e, posteriormente, na Emenda Constitucional 59/2009, a oferta obrigatória e gratuita do Ensino Médio. Dessa forma, no tocante à regulamentação legal, é possível observar um direcionamento estatal para universalizar o direito social de acesso a uma educação básica capaz de formar os sujeitos criticamente para o exercício da cidadania, para o trabalho e para continuar os estudos na modalidade da Educação Superior, independente de pertencimento a grupos socioeconômicos e da faixa etária, restaurando, para aqueles que não tiveram acesso à educação de qualidade na idade própria, o acesso a esse direito.

Convém aqui considerar a complexidade da noção de direito, mais especificamente do direito à Educação Básica. A partir de Boaventura Santos (2000) e de Guerola (2014), é possível considerar o direito à Educação Básica como um direito estatal e hegemônico, pois é sancionado pelo Estado e porque, apesar de também se constituir uma demanda dos excluídos sociais, trata-se de um direito que não é dito por esses excluídos, mas sim instituído para eles, por outras pessoas que não são excluídas. Nesse sentido, o direito possui uma face de imposição. Contudo, neste trabalho, concentro-me na importância da ampliação do

direito à Educação Básica, principalmente para aqueles a quem ele já foi negado anteriormente, consciente da insuficiência da promulgação ainda recente de dito direito e já bastante ameaçada no atual cenário político.

Sobre a limitação da universalização da Educação Básica e sua relação com a estrutura social brasileira, conformada a partir de um país colonizado e escravocrata e, posteriormente, a partir de uma doutrina capitalista neoliberal, Frigotto afirma que:

[...] para o projeto societário historicamente até aqui dominante de uma sociedade capitalista, mesmo em termos restritos, não há necessidade de universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente o ensino médio e, como consequência, a ênfase da formação técnico-profissional e “tecnológica” é de caráter restrito e de alcance limitado. (FRIGOTTO, 2010, p. 29).

A fala de Frigotto é trazida aqui para esclarecer que, ao entender que o PROEJA se constitui em bases diferentes das bases estruturalistas e utilitaristas da educação tecnicista, não ignoro as críticas referentes ao programa se constituir dentro de uma lógica neoliberal. Contudo, reconheço que, a partir dos anos 2000, passou a haver uma nítida ampliação de esforços para a integração e a universalização da educação e da ciência, principalmente para jovens e adultos trabalhadores, com a criação dos institutos federais e do PROEJA.

O PROEJA afasta-se do projeto de educação tecnicista justamente a partir dos pressupostos críticos de formação educacional emancipatória, tecnológica e politécnica que se fazem intensamente presentes nos documentos oficiais que orientam o programa (BRASIL, 2005, 2006a, 2007a, 2007b, 2013). O PROEJA surgiu como política educacional de formação para o trabalho em um contexto capitalista em crise estrutural, que produzia sucessivamente desemprego e exclusão social. Nesse sentido, propôs-se uma concepção de política educacional fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a capacidade de “contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. [...] dimensões estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007a, p. 35).

Apesar de muitos documentos ainda falarem sobre educação profissional, em Moll (2010), os autores que discutem PROEJA

defendem a substituição dessa concepção pela de educação tecnológica. De acordo com eles, a definição desses conceitos nas políticas públicas que se pensam para essa parte da sociedade significa a definição da própria educação tecnológica. De acordo com Quartiero et al. (2010), são variadas as atitudes dos professores frente às propostas tecnológicas e importa perceber que existem dois movimentos. No primeiro, a tecnologia é vista como benéfica e, após ter sido aceita pela sociedade, dificilmente deixará de estar incorporada às práticas sociais, importando às instituições públicas como a escola pensar os usos sociais feitos dela. No segundo movimento, a tecnologia é vista como sujeito e motor da história social, e a escola é sempre obsoleta frente às “necessidades de formação humana que a tecnologia estaria a demandar” (QUARTIERO et al., 2010, p. 294).

Os autores pontuam que, mesmo nos documentos oficiais orientadores do PROEJA, há uma “oscilação entre discursos críticos e de adaptação à tecnologia” (QUARTIERO et al., 2010, p. 294). Defendem, assim como outros (FRIGOTTO, 2010; GUIMARÃES; SILVA, 2010), que uma educação comprometida com a formação do ser humano deve ser embasada pelo discurso crítico, não reproduzir um discurso de ordem, segundo o qual vivemos em uma era tecnológica à qual devemos sempre buscar nos adaptar.

Em consonância com esses autores e tendo em vista a proposta pedagógica do IFSC, utilizo o termo *educação tecnológica*, em oposição a *educação profissional*, por compartilhar o entendimento de que “a educação profissional pressupõe a formação apenas para o trabalho” (GUIMARÃES; SILVA, 2010, p. 248), enquanto a educação tecnológica crítica pressupõe a formação do ser humano, com características científicas, politécnicas e humanísticas, nos campos social, político e cultural (FRIGOTTO, 2010; GUIMARÃES; SILVA, 2010).

De acordo com o documento base e com o documento de ampliação do PROEJA (BRASIL, 2005; 2006a), as novas propostas que compõem o programa objetivam a ampliação do alcance da EJA e sua qualificação. Contudo, segundo Costa (2015), que pesquisou sobre como a implementação da política de integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade EJA tem-se configurado nos institutos Federais de Santa Catarina, a EJA ainda é incipiente nos cursos de Ensino Médio e o PROEJA não vem cumprindo seu papel de atrair demanda. Para Costa (2015), urge discutir uma política de PROEJA no estado de Santa Catarina que implique “[...] desenhar marcos de referência sobre o que se entende por essa política

educacional” (COSTA, 2015, p. 7). De acordo com o pesquisador, tais marcos devem dialogar mais com os campos de atuação profissional dos estudantes, com suas vidas e com o mundo do trabalho.

O posicionamento de Costa vai ao encontro do debate realizado na última Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada no Brasil, em 2010. A conferência formulou uma concepção de EJA como educação permanente, que deve estar vinculada a todos os aspectos da vida social, cultural, política e econômica. Conforme Paiva (2005), a concepção de educação permanente não deve se limitar à educação formal escolar, mas deve incluir todas as dimensões da vida e todas as áreas do conhecimento e meios que possam contribuir para as formas de desenvolvimento da pessoa. Esse processo educacional deve ocorrer “[...] ao longo da vida e deve ser considerado como um todo” (PAIVA, 2005, p. 87). Compreendo que essa concepção de EJA agrega a garantia legal de direitos e a concepção da educação ao longo da vida, reconhecendo a diversidade dos sujeitos da EJA; o que, para muitos pesquisadores e educadores (HADDAD; DI PIERRO, 2000; MACHADO, 2009; PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004; PAIVA, 2005; HADDAD, 2007), representa um avanço na luta pela consolidação do PROEJA.

É do interior dessa valorização da aprendizagem nos variados espaços e tempos que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI) convida os Institutos Federais a desenvolver um projeto piloto, propondo uma formação que dialogue não apenas com os campos de atuação profissional dos alunos, mas também parta do entendimento de que a educação não se limita à formalidade escolar, estando ligada a todos os aspectos da vida social, cultural, política e econômica (HICKENBICK et al., 2015). Em resposta ao convite da SECADI, o IFSC desenvolve o projeto piloto PROEJA CERTIFIC, com oferta dos primeiros cinco cursos no início de 2015, cujo arcabouço teórico passo a discutir na subseção seguinte.

3.1.3 Do PROEJA, o CERTIFIC: certificação de conhecimentos gerais e profissionais

Os cursos PROEJA CERTIFIC, ou seja, os cursos PROEJA desenvolvidos de forma vinculada ao Programa Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), propõem-se a analisar, avaliar e certificar saberes adquiridos ao longo da

vida, bem como conhecimentos profissionais adquiridos pelos estudantes que já atuam na área em que buscam formação. Isso torna possível a redução da carga horária total do curso, deixando-o mais atrativo para alunos trabalhadores, ao passo que pode permitir que se tenha menos horas diárias de aula e/ou dia(s) sem aula na semana, bem como recesso nos períodos de alta temporada das áreas de atuação dos estudantes (por exemplo: verão, no curso Técnico em Guia de Turismo; safra de peixes regionais, no curso Técnico em Pesca, etc.) (HICKENBICK et al., 2015).

A liberdade dada à equipe que desenvolve esse projeto piloto vai além do que diz respeito à flexibilidade da carga horária. Ela estende-se à definição dos componentes curriculares e das escolhas metodológicas e avaliativas, assim como ao desenvolvimento do currículo (HICKENBICK et al., 2015; HICKENBICK, RAMOS, 2015), o que torna os cursos PROEJA CERTIFIC um exemplo de construção curricular flexível, coletiva e inovadora. Ou seja, são cursos piloto porque são pensados e organizados didática e metodologicamente de forma inédita.

Ao delinear o estado da arte do reconhecimento de saberes por meio de um mapeamento de artigos, teses e dissertações que abordam o tema, Ramos e Mattos (2018) perceberam que as políticas públicas de formação e certificação profissional implementadas no Brasil são fortemente orientadas pela avaliação de competências e apoiadas em uma concepção da educação para o mercado de trabalho (RAMOS; MATTOS, 2018), em detrimento de uma concepção integral de educação. No entanto, as autoras destacam um outro viés epistemológico em que se ancoram políticas de reconhecimento e certificação de saberes preocupadas com a justiça social, um viés voltado para o atendimento das demandas históricas de movimentos sociais de direito à educação.

Enquanto atual coordenadora institucional do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Ramos reconhece as tensões e contradições das políticas de implementação de dispositivos de reconhecimento de saberes no País, entendendo que tais tensões e contradições refletem as perspectivas dos grupos distintos que compõem a sociedade. Ramos e Matos declaram-se interessadas em “concepções e práticas educativas de reconhecimentos de saberes que levem em conta uma formação dialógica, omnilateral e politécnica” (RAMOS; MATTOS, 2018, p. 1715). As autoras reconhecem, a partir do estado da arte que delinearão, que o viés epistemológico que mais inspirou as concepções do Programa

CERTIFIC no Brasil foi o sociocultural, apoiado no sociointeracionismo de Lev Vygotsky, na dimensão ideológica emancipatória de Paulo Freire e no modelo de reconhecimento, validação e certificação de competências de Luís Alcoforado, professor de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Alcoforado (2014) sustenta, a partir de seu modelo, uma teoria de que os saberes mais significativos para a nossa atividade profissional advêm da própria ação e não da teoria. Nas palavras do autor, “a velha ilusão das organizações positivistas que acreditam na prescrição rigorosa do trabalho a executar, alienando-o da pessoa que o realiza, será sempre uma procura inglória, uma vez que é sempre a pessoa que faz a função e que ao (re)fazê-la se transforma e transforma os seus saberes” (ALCOFORADO, 2014, p. 21). É nessa linha que o documento base do programa CERTIFIC e, alinhado a ele, o Projeto Político Pedagógico do Curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do IFSC Jaraguá do Sul respeitam e apreciam o valor formativo do trabalho e as respostas inusuais que a experiência de vida pode proporcionar, e o fazem através da proposta de políticas e práticas de reconhecimentos desses saberes.

Importa, neste trabalho, contribuir para a discussão sobre o papel da linguagem nesse contexto educativo singular do PROEJA CERTIFIC, mais especificamente sobre o papel do ensino de espanhol como língua adicional na empreitada de combate à reprodução das desigualdades socioeconômicas, por meio de promoção de equidade no processo educativo, que inclui o reconhecimento dos saberes de forma mais orgânica e efetiva. Na seção seguinte, passo ao referencial teórico relacionado aos estudos da linguagem que também embasa a análise dos dados desta pesquisa.

3.2 ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL E (DES)IGUALDADE SOCIAL

Pensar o ensino de língua na educação profissional vinculada à EJA em um país de proporções continentais e de realidades sociais diversas como o Brasil exige atuação política. Exige um planejamento linguístico (GARCEZ, 2013; LAGARES, 2013) que garanta direito à equidade educativa por meio de acesso aos conhecimentos considerados essenciais aos estudantes pela sociedade. A partir das reivindicações sociais da garantia desse direito para os estudantes da Educação Básica, inclusive os da EJA, configurou-se um contexto político no qual foi possível a construção de documentos como as Orientações Curriculares

para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), de 2013, e, mais recentemente e derivada delas, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este último documento, ainda em desenvolvimento e envolto em incertezas quanto a sua efetivação, diante do atual quadro político brasileiro, passa, no momento, por um processo de revisão que pode resultar em alteração e/ou criação de novas políticas públicas para toda a Educação Básica.

Para o desenvolvimento deste trabalho, que discute mais especificamente o ensino de espanhol, apoiei-me nos direcionamentos críticos para o ensino de línguas adicionais contidos nesses documentos, que vinham, até 2016, sendo construídos coletivamente e democraticamente e constantemente analisados com atenção por docentes e pesquisadores. Também embasam esta pesquisa construtos teóricos da área da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e conceitos advindos de outras áreas com as quais a LAC estabelece relações interdisciplinares, como a Sociologia, a Educação e os Estudos Culturais. Dentre os conceitos principais que apoiam as discussões dos dados, cito *capital simbólico*, *educação linguística*, *educação multilíngue e transcultural* e *usos híbridos da linguagem*, que apresento nas seções seguintes.

3.2.1 Língua como capital simbólico

Os usos e origens históricas dos conhecimentos legitimados pela sociedade ocidental foram profundamente discutidos por Bourdieu²⁰ a partir de construtos como capital simbólico, reprodução e herança cultural, entre outros. De acordo com as contribuições do pesquisador, a busca por saberes legitimados como instrumentos de acesso a espaços de direito e de poder é uma busca por formas de capital simbólico,

²⁰ Por meio da análise do sistema educativo francês na década de sessenta, Bourdieu discute a sociologia da educação e tem seu trabalho reconhecido e utilizado como referência para pensar políticas públicas, organização escolar e práticas pedagógicas em diferentes contextos e em todo o mundo. Ao jogar luz sobre a retórica da democratização da educação, relacionar educação e cultura trazendo à tona categorias de análise como capital cultural e social e denunciar as devidas conexões entre desigualdades sociais e escolares (Cf. VALLE, 2015), o sociólogo consagrou-se como um dos autores indispensáveis à discussão sobre educação até a atualidade, quando, infelizmente, as estruturas de ensino denunciadas mudaram pouco.

como, por exemplo, o capital cultural e o linguístico (BOURDIEU, 1998, 2014, 2015).

De acordo com Bourdieu (1998, 2014, 2015), o capital cultural e o linguístico consistem em um investimento de longo prazo, feito pelas famílias e necessariamente empreendido pelo próprio indivíduo durante sua vida. Trata-se, portanto, de um investimento de tempo intimamente relacionado com outros capitais, como o capital econômico, pois quanto maior este capital, mais tempo disponível há para adquirir aquele (BOURDIEU, 2015).

Na maioria das vezes, ao se referir ao capital cultural e linguístico, Bourdieu está tratando do que é valorizado e legitimado como cultura e língua por uma parcela economicamente abastada da população. No entanto, o sociólogo esclarece que, nas configurações mais diversas das organizações sociais, novos espaços de direito e poder podem ser criados de forma a reconfigurar o que é legitimado. Entendo que é possível traçar um paralelo entre essa possibilidade de reconfiguração do que é entendido como legítimo e as políticas de promoção de equidade visando compensação por reconhecimento e representação (BOLÍVAR, 2012, 2005; LÓPEZ, 2005). Trata-se de políticas através das quais a escola, bem como outras instituições, como aquelas pertencentes à esfera midiática, por exemplo, podem configurar-se como novos espaços de promoção valorização e legitimação da cultura e da língua de outras classes sociais.

Apesar de prever essas novas possibilidades de arranjos, Bourdieu insiste que, devido ao poder político e econômico que os grupos mais abastados detêm, justamente o que possuem é o conhecimento, ou o capital cultural e linguístico, frequentemente incentivado e cobrado em instituições como a escola (BOURDIEU, 2015). Ao revelar a postura reprodutora das instituições de ensino, Bourdieu (2013, 2015) denuncia que, mesmo a escola valorizando e cobrando, durante a formação escolar, o capital cultural e linguístico dos grupos socioeconomicamente privilegiados, os conhecimentos referentes a esse capital não são ensinados por ela. Esclarecem-se, assim, as razões da defasagem entre capital escolar e capital cultural. Segundo o sociólogo, o que a escola faz é inculcar indistintamente, em todos os indivíduos que ela forma, o desejo e a admiração pelos capitais culturais e linguísticos das frações dominantes da população (BOURDIEU, 2013), o que a caracteriza como reprodutora do sistema de classes dentro e fora de seus limites (BOURDIEU, 2015). Trata-se, portanto, na visão do autor, de iludir os indivíduos das classes populares com falsas promessas que serão desmentidas, ora mais depressa, pelos

veredictos do mercado escolar, ora mais tardiamente, pelas sentenças do mercado de trabalho.

Ao usar as lentes de Bourdieu para pensar a educação linguística na realidade brasileira, é possível observar a diferença de status das diversas línguas brasileiras, tanto funcionalmente quanto em relação à forma como são avaliadas e pesadas. Contudo, mesmo havendo muitas línguas com funções e pesos diferentes, poucas pessoas têm acesso ao multilinguismo (no que diz respeito tanto às línguas brasileiras quanto às línguas adicionais presentes no país) (SIGNORINI, 2006; CAVALCANTI, 2011).

Ao discutir o ensino de português nas escolas brasileiras, algumas linguistas aplicadas denunciam que, no Brasil, poucas pessoas têm acesso aos usos normativos de prestígio. Dizem ainda que, quando esforços são feitos nesse sentido pela escola, são no intuito de apagar a língua ou línguas que já constituem o repertório dos indivíduos, em prol de um monolingüismo e de uma unicidade (SIGNORINI, 2006; CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007; MONTE MOR, 2013). Em outras palavras, a escola, apesar de valorizar os usos linguísticos normativos, não dá conta de ensiná-los efetivamente aos indivíduos que chegam à instituição sem eles, como entendo que geralmente é o caso dos alunos do PROEJA. Mas, na tentativa de fazê-lo, muitas vezes lhes faz crer que aqueles usos são os únicos legítimos e que os demais devem ser abandonados. Tomo, nesta pesquisa, com foco no ensino de espanhol em um curso PROEJA CERTIFIC, a discussão feita pelas autoras no campo do ensino de português por entender que, muitas vezes, acontece a mesma valorização acrítica de usos linguísticos relacionados a um idioma padrão na sala de aula de língua adicional, silenciando-se todos os outros recursos que constituem o repertório linguístico dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Relacionando a discussão da regularização da língua com a teoria de Bourdieu, cabe refletir que a prática de atribuir maior valor a determinados usos linguísticos e menor a outros está relacionada a uma lógica econômica das línguas dentro do que o autor chamou de “mercado linguístico” (BOURDIEU, 2008, p. 24). O mercado linguístico se constitui como um sistema de censuras e de aprovações específicas, que possibilita determinadas trocas simbólicas e veta outras. De acordo com a lógica econômica do mercado “[...] uma língua vale o que valem aqueles que a falam, ao nível das interações entre indivíduos, o discurso deve sempre uma parte muito importante de seu valor ao valor daquele que o domina.” (BOURDIEU, 2008, p. 166). O ‘preço’ atribuído aos usos que se faz da linguagem está relacionado à descoberta

do ‘preço’ atribuído ao corpo próprio, ou seja, à pessoa social que faz os usos.

Dessa forma, é preciso considerar que, como lembra Bourdieu, o acesso ao capital linguístico prestigiado em língua adicional e/ou materna por si só não é capaz de promover transformações sociais e profissionais imediatas nas realidades dos estudantes, como os do PROEJA, por exemplo. Porque é preciso considerar que há uma concorrência formada por indivíduos “herdeiros” capazes de somar aos seus aprendizados escolares e certificados todo o capital cultural e social herdado e que se posicionam como os únicos grupos legítimos, estendendo sua legitimação unicamente aos usos que eles próprios fazem da linguagem.

Como demonstrou Bourdieu (2015) e conforme discutido na primeira seção deste capítulo, a partir principalmente de Bolívar (2012, 2005) e López (2005), a promoção de igualdade de acesso/oportunidades é um primeiro passo para a verdadeira democratização da educação e, por conseguinte, para democratização das línguas enquanto capital simbólico, mas não é suficiente para alcançá-las. Além disso, se considerada apenas a partir de uma ideologia meritocrática, tal igualdade pode até contribuir para uma legitimação maior ainda das vantagens das classes dominantes (VALLE, 2014). Isso acontece porque, ao se considerar que todos os sujeitos partem de condições iguais, ignora-se todo o desenvolvimento de aptidões culturais e linguísticas legitimadas que se dá fora do sistema escolar e se aceita que todos têm a mesma chance de alcançar os mesmos resultados com relação ao domínio de determinada norma cultural e linguística na escola e no mundo do trabalho, para o qual ela deveria preparar, culpabilizando-se o sujeito – e apenas ele – por qualquer fracasso.

A escola e o ensino de línguas, diretamente envolvidos com o desenvolvimento de capital cultural e linguístico mais amplo e plural, podem achar novos caminhos para desencadear mudanças profundas na sociedade a partir das contribuições do ensino de linguagem. No PROEJA, devido à maior liberdade e flexibilidade curricular da

modalidade EJA²¹, o ensino de línguas pode ser menos reproduzidor de uma única norma legitimada, promovendo discussões críticas sobre outras possibilidades de usos de recursos linguísticos e sobre o processo de legitimação em si.

Importa, neste trabalho, utilizar os construtos de capital cultural e linguístico de Bourdieu para refletir sobre as práticas de ensino de língua, principalmente de espanhol, no contexto do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do IFSC Jaraguá do Sul. Pretendo mostrar como essas práticas são (ou não são) consideradas pelos participantes da modalidade como propulsoras de importantes mudanças estruturais por meio de empoderamento resultante de reconhecimento, valorização e representação das diversidades que os constituem. Importa saber se, na visão dos participantes, essas propostas vão além de conteúdos exclusivamente revisionistas (MONTE MOR, 2013) ao “tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os alunos, não apenas em sua imediaticidade, mas também naquilo que implica a superação da condição em que vivem” (SÃO PAULO, 2010, p. 21). Importa também investigar se, ao problematizar os processos de simples ajustamento ao sistema produtivo (MONTE MOR, 2012), as práticas de ensino de língua, no contexto do PROEJA CERTIFIC, promovem acesso ao capital cultural e linguístico importante para a mobilidade social e profissional almejada pelos estudantes.

Tendo apontado conceitos da sociologia de Bourdieu e discutido suas implicações e relações com a Linguística Aplicada, aprofundo, a seguir, aspectos teóricos da Linguística Aplicada Crítica e, a partir deles, a concepção de língua como prática social, que fundamenta o desenvolvimento desta pesquisa.

²¹ O parecer CNE/CEB 11/2000, que descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, dá margem para que a comunidade escolar supere o currículo historicamente instituído e escolha coletivamente os temas que farão parte do currículo escolar ao dizer que: “A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente” (BRASIL, 2000, p. 61).

3.2.2 Linguística Aplicada crítica e língua adicional como prática social

As exigências da contemporaneidade demandam, mais do que nunca, o entendimento dos fenômenos e do ensino de línguas nos contextos socioculturais específicos em que eles têm lugar, considerando as marcas que a história social, a partir de suas regulações e liquidez, imprimem nesses fenômenos e nesse ensino específico. A Linguística Aplicada ocupa-se de questões sociais em que as práticas de linguagem têm papel constitutivo (MOITA LOPES, 2008; KLEIMAN, 2013), preocupando-se com as condições sócio-históricas nas quais essas práticas são concebidas e significadas. Para tal, a Linguística Aplicada parte da integração de conhecimentos teóricos de várias áreas, como Linguística, Educação, Antropologia, Psicologia, entre outras (PENNYCOOK, 2001), sendo considerada um espaço inter/transdisciplinar ou, como sugere Moita Lopes (2006), uma área “mestiça”.

Destaco que o termo *prática de linguagem* é utilizado neste trabalho com base em Pennycook (2010). Para o autor, o conceito de prática, em oposição a outros mais abstratos, como sistema ou estrutura, convida a uma discussão acerca da linguagem tomando-a como parte da vida real. Lucena (2015, p. 70), a partir de Pennycook, propõe que pensar as práticas de linguagem no contexto de sala de aula “significa entender as ações que são desenvolvidas repetidamente, porém não de uma perspectiva técnica ou metodológica, mas sim, a partir do conhecimento desenvolvido nos contextos específicos da vida cotidiana”.

Enfatizar a linguagem como parte da vida real a partir do construto de prática, faz todo sentido em uma pesquisa inscrita na Linguística Aplicada, por se tratar de uma área atenta às circunstâncias sócio-históricas. Tal atenção deve-se ao seu compromisso social de “não obscurecer os mecanismos não puramente linguísticos” (SIGNORINI, 2006, p. 170), ou seja, de tratar com criticidade a dimensão política e social que constitui e legitima as práticas linguísticas. Nas palavras de Pennycook (2006), a Linguística Aplicada de viés crítico, doravante LAC, consiste em:

[...] uma abordagem mutável dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de método, uma série de técnicas, ou um

corpo fixo de conhecimentos. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma antidisciplinar ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Trata-se, então, de um viés que procura problematizar o caráter ideológico e político da linguagem. A orientação crítica da LA, na qual se inscreve este trabalho, entende que as pesquisas da área devem ser feitas a partir das periferias, das margens (MOITA LOPES, 2008; KLEIMAN, 2013), com e pelos grupos minoritários e minoritarizados (CAVALCANTI, 2011). Dessa forma, a LA assume uma agenda de crítica tanto à epistemologia dominante ocidental (KLEIMAN, 2013), no que diz respeito às formas de fazer ciência, quanto à lógica dominante vigente de legitimação pela norma (SIGNORINI, 2006), com relação aos usos e ao ensino e aprendizagem da linguagem.

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) propõe que as pesquisas da área não se ocupem de grandes generalizações, mas do particular e do situado (MOITA LOPES, 2013), abdicando de pacotes teóricos advindos de centros hegemônicos de produção do conhecimento científico, em prol de teorias que reflitam os interesses das minorias participantes das pesquisas. A área propõe também que a língua seja entendida enquanto prática social e que seja legitimada a língua em uso (SIGNORINI, 2006), bem como que as pesquisas que tratam do contexto escolar, considerando a vocação interventiva da LA, tenham como objetivo favorecer a apropriação pelos grupos da periferia dos saberes produzidos nos centros hegemônicos, e por outro lado, legitimar os saberes produzidos por esses grupos (CESAR; CAVALCANTI, 2007; PAREJO, 2008; KLEIMAN, 2013).

A concepção de língua enquanto prática social em que se ancora este trabalho, é tomada de Pennycook (2010). De acordo com o autor, “[...] sempre que praticamos linguagem [...] estamos engajados em uma prática local de linguagem”²² (PENNYCOOK, 2010, p. 127), o que significa que construímos linguagem socialmente, em meio às interações situadas das quais participamos como usuários de língua(s). É caro a este trabalho, que trata do ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC, o

²² No original: “Whenever we practice language [...] we are engaged in a local language practice”. (PENNYCOOK, 2010, p. 127).

conceito de língua enquanto prática social de Pennycook, por estar relacionado ao entendimento de que todos os usuários das línguas são, ao mesmo tempo em que as usam, seus legítimos produtores, construindo, reconstruindo e desconstruindo linguagem por meio de suas práticas. Trata-se de uma noção que abrange a diversidade, a heterogeneidade, a pluralidade linguística e cultural. Concerne a uma noção de língua como prática de ação no mundo, capaz de dar a conhecer as realidades do mundo e as próprias, bem como de as transformar.

Caracterizada a área em que se situa esta pesquisa e esclarecida a concepção de língua adotada, passo, em seguida, à discussão teórica sobre educação linguística em língua adicional.

3.2.3 Educação Linguística em Língua adicional

A preocupação da Linguística Aplicada Crítica com a observação do uso situado da linguagem foi reverberar no trabalho de pesquisadores que pensam o ensino de línguas adicionais. Schlatter e Garcez (2012), por exemplo, propõem a pesquisadores e professores, com base em Brito (1997)²³, o conceito de educação linguística em língua adicional, entendendo, assim como Monte Mor (2009), que o ensino de línguas adicionais pode realizar um trabalho educacional, ao contribuir com a ampla formação dos educandos. Na mesma linha, Cavalcanti (2013), em seu texto sobre formação de professores de língua adicional, defende que o construto de educação linguística compreende a promoção de formação educativa complexa, sócio-histórico e culturalmente situada, que focalize também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua adicional e da língua do estudante/professor em formação (CAVALCANTI, 2013). Tal conceito remete a uma ampliação do papel do ensino de língua nas escolas para além da capacitação de usos de recursos linguísticos, abrangendo também a formação crítica e cidadã.

Neste trabalho, para discutir o ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC, opto por adotar o termo *língua adicional*, em lugar de falar em *língua estrangeira*. Nas palavras de Schlatter e Garcez (2009):

falar de uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os

²³ BRITTO, Luiz Percival. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras e ALB, 1997.

educandos (e educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (...) esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela. (SCHLATTER E GARCEZ, 2009, p.127).

Entendo que tal termo ameniza a oposição entre falantes nativos e falantes não nativos. Além disso, o termo *língua adicional* enfatiza o repertório linguístico diverso, a partir do qual o falante lança mão de todos os seus recursos linguísticos nas práticas comunicativas.

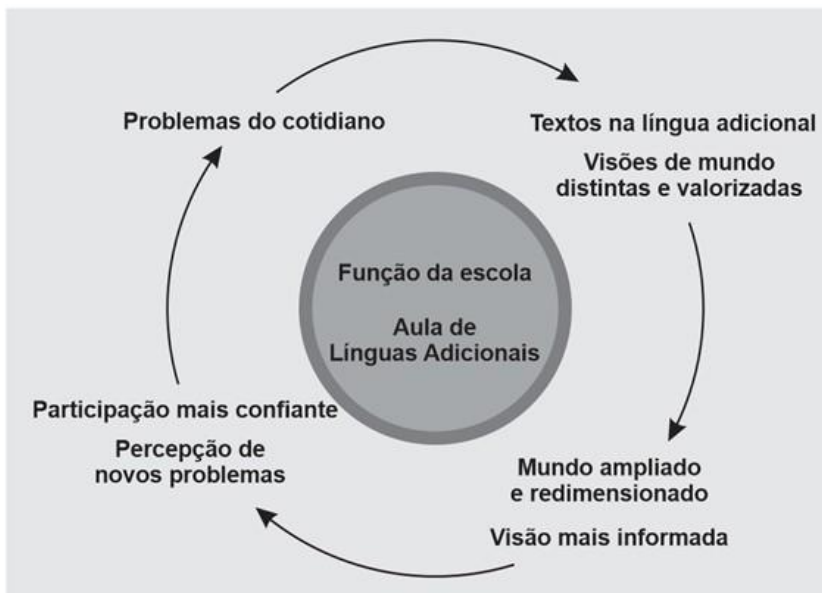
Em Prado et al. (2014), pesquisadores que discutem práticas de educação linguística em línguas adicionais na EJA defendem que está imbricado à conceitualização de educação linguística o compromisso com uma reflexão profunda sobre por que aprender língua adicional na escola, quais aprendizagens em língua adicional a escola tem o compromisso de promover, quais conhecimentos em língua adicional, diferentes e complementares aos aprendidos na vida cotidiana e profissional, são de responsabilidade da escola tratar em sala de aula.

No sentido de refletir sobre essas questões, os autores propõem que a educação linguística em língua adicional para jovens e adultos deve “[...] contribuir para formação que possibilite ampliação da participação como cidadãos no mundo que vivem” (PRADO et al., 2014, p. 139). Isso significa que o planejamento de um componente curricular voltado para educação linguística em língua adicional deve, desde o início de seu planejamento, prever escolhas de temas, de conteúdos e de atividades que estimulem a ampliação da compreensão do mundo em que se vive, de modo a viabilizar a reflexão sobre esse mundo e intervenções nele. É possível estabelecer relação desse entendimento de educação linguística com as orientações presentes na Proposta Pedagógica da EJA, de 2002, em que encontramos o seguinte texto: a aula de Língua Adicional (referida no documento como Língua Estrangeira) pode “ajudar a interpretar o quadro político e social composto pela mídia, bem como a compreender tanto as culturas estrangeiras quanto a própria cultura, com as diferentes formas de expressão e de comportamento” (BRASIL, 2002, p. 67). O documento destaca a importância de se refletir sobre outros pontos de vista e, assim, levar os estudantes a refletirem sobre os seus próprios.

Schlatter e Garcez (2012) propõem um esquema para pensar a organização da aula de língua adicional na EJA a partir do objetivo de

que os estudantes possam expandir sua participação no mundo através de experiências de interações com textos da LA estudada.

Figura 2: Educação linguística em língua adicional



Fonte: Schlatter e Garcez (2012, p. 38)

Seguir essa dinâmica de aula significa partir de uma sensibilização para questões que os estudantes da EJA consideram pertinentes, discutindo essas questões a partir de textos em língua adicional, em língua portuguesa e/ou textos híbridos. Significa partir de problemas pertencentes à realidade cotidiana em que os estudantes estão inseridos, para propor compreensão e produção de textos orais e escritos relevantes para suas vidas, inserindo-os em práticas sociais, não apenas de leitura, mas também de escrita, que fazem parte do mundo jovem e adulto.

A partir das interações com os textos, é necessário, então, encontrar meios de, através de leitura e debate, tanto na LA quanto nas outras línguas que eles já usam, viabilizar a reflexão sobre novas e diferentes formas de ver a realidade, praticando encontros com o outro como forma de transitar na diversidade e problematizando, assim, sua própria forma de se relacionar com a realidade. Prado et al. (2014)

sugerem que o processo de educação linguística em língua adicional pode promover nos estudantes questionamentos como:

[...] quem sou eu nesse mundo? quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? Para que serve essa língua? Que conhecimentos essa língua encerra? O que eu posso fazer mais e melhor ao conhecer essa língua adicional? (PRADO et al. 2014, p. 143).

De acordo com os autores, é a partir desses questionamentos que os estudantes podem problematizar e refletir sobre suas possibilidades e seus limites de atuação no mundo por meio da linguagem. Ao provocar estes questionamentos, a aula de língua adicional voltada para uma educação linguística pode oportunizar aos estudantes que: 1) redimensionem o que já conhecem e já valorizam; 2) passem a valorizar outras realidades e tenham condições de dimensionar o que é demandado deles para se inserir nelas; 3) tenham condições de reconhecer práticas, cenários, situações que envolvem usos de linguagem nos quais podem ou não podem circular, refletindo criticamente sobre se querem tomar parte de novas práticas, cenários e situações e o que precisam fazer para tal, identificando, fundamentalmente, em quais contextos é necessário inserir-se para exercer cidadania de modo crítico, criativo e atuante (PRADO et al., 2014).

Importa ressaltar que, na visão de educação linguística em que se ancora este trabalho (GARCEZ, 2008; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; CAVALCANTI; 2013), a aula de língua adicional não objetiva formar os estudantes para interagir na língua estudada como se fossem usar apenas ela em suas realidades profissionais e sociais. Em se tratando de ensino de língua adicional no contexto em que se dá esta pesquisa, o de uma turma de PROEJA, no qual a relação com a prática profissional é eminente, apoio-me em Schlatter e Garcez ao entender que “a educação linguística em Línguas Adicionais terá sido bem-sucedida se os educandos estiverem capacitados a usar o que aprenderam na aula de [LA] para participar de discursos que se organizam também em inglês” (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 38). Ou seja, pensar em empregabilidade no planejamento curricular de aulas de LA sob o viés

da educação linguística no contexto do PROEJA é pensar em usar os conhecimentos da LA para agir também na LA, mas não o tempo todo ou apenas nela. Em outras palavras, significa usar os conhecimentos em LA para agir imediatamente, também em língua portuguesa, agir em outras situações escolares e também na vida, sem adiamento.

Tanto em Prado et al. (2014) quanto em Cavalcanti (2013), é possível encontrar a observação de que o tipo de aula que se dá em um curso de LA com fins de promover educação linguística coloca os professores em relação dialógica com os estudantes, na qual todos aprendem e todos ensinam a partir de reflexão e análise conjunta sobre sua própria realidade linguística e sobre os usos linguísticos que fazem. Como esse tipo de aula se desenvolve a partir de um fazer coletivo, outra prerrogativa é que haja flexibilidade que permita alterações no planejamento, no sentido de buscar novos textos e propor novas atividades para responder a demandas dos estudantes que podem aparecer durante o desenvolvimento do curso, bem como para tratar de conhecimentos que podem se tornar necessários para seguir adiante com o planejamento (PRADO et al., 2014; CAVALCANTI, 2013). A mobilidade para reconfigurar o planejamento, considerando a faceta dialógica da educação linguística, parece-me proporcionar mais intensamente que os estudantes identifiquem suas próprias demandas e desejos de ir além dos saberes que detêm, através do direcionamento para análise e reflexão conjuntas. Na linguagem, essa análise pode incluir, entre outras coisas, o estudo das estruturas linguísticas necessárias para a construção de determinados textos, um estudo que, dentro da lógica da educação linguística, não pode ser realizado em abstrato, sem estabelecer relações entre os itens de repertório linguístico e seus diversos sentidos.

Em resumo, o ensino de LA que se dá sob a perspectiva da educação linguística deve ter como compromisso oportunizar que os estudantes possam, a partir de saberes desenvolvidos nas aulas, atuar em contextos diversificados através da LA ou das línguas que já conhecem e usam. Trata-se de promover uma atuação ampliada a partir da compreensão das relações de poder que regem os valores dos capitais linguísticos e culturais legitimados (BOURDIEU, 2008), em detrimento de outros. Ao refletir sobre as lógicas que autorizam determinadas línguas e culturas e outras não, os estudantes são mais livres para posicionar-se politicamente em pleito de políticas de promoção de equidade educativa de reconhecimento e representação (BOLÍVAR, 2012) de sua cultura e de seus usos linguísticos, intervindo de forma

mais confiante e criativa em sua realidade local e em outras mais distantes.

Passo, na próxima subseção, a tratar de conceitos caros à Linguística Aplicada Crítica e intimamente relacionados ao construto de Educação Linguística, a saber, *transculturalidade* e *multilinguismo*, que também ancoram as discussões dos dados.

3.2.4 Transculturalidade e multilinguismo

Os dados gerados durante o trabalho de campo levaram-me a uma reflexão sobre o papel da educação linguística em língua adicional de fomentar práticas de promoção de equidade educativa de reconhecimento e representação tanto dos usos linguísticos que os alunos trazem e fazem em práticas situadas em sala de aula quanto de suas culturas em diálogo com as outras culturas presentes na escola. Tal reflexão fez com que eu revisitasse conceitos vinculados às interações entre línguas e culturas na literatura acadêmica. Dessa forma, cheguei aos conceitos de transculturalidade e multilinguismo, sobre os quais trato mais detidamente nesta seção. No entanto, antes de ir a eles, busco apresentar brevemente algumas considerações a respeito do que vem a ser cultura.

A concepção de cultura é objeto de controvérsia no campo das ciências sociais. Para Hall (2003), ao tentar definir cultura, atua-se em uma área de “deslocamento” (HALL, 2003, p. 211), pois se trata de um conceito impreciso que é constantemente ressignificado. Cox e Assis-Peterson (2007) destacam que a principal dificuldade no empreendimento de definir o que é cultura é não fazê-lo de forma reducionista, sem considerar as profundas complexidades sócio-históricas inerentes a esse construto. As autoras discorrem sobre diferentes visões de cultura²⁴ que preveem, em suas definições, papel relevante para a língua. Alinho-me às autoras no que diz respeito a sua identificação com a visão de cultura como “conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 33). Tal visão de cultura interessa-me para tratar de ensino de línguas no PROEJA, porque se afasta da concepção de cultura como um sistema

²⁴ Para aprofundamento, ver Cox e Assis-Peterson (2007, p. 29-32).

fechado, preso a um único grupo social ou a determinado território. Justamente por se afastar dessas características restritivas, a visão de cultura enquanto sistema de práticas dialoga com o conceito de capital cultural de Bourdieu (1998), por desvelar o viés sociopolítico do construto de cultura, ou seja, sua relação com expectativas e regras determinadas pelos grupos sociais, bem como o fato de que determinados construtos podem ser organizados para excluir e controlar outros (BOURDIEU, 1998, 2014).

Desvendar as relações sociopolíticas e as relações de poder, que cercam a concepção de cultura como uma totalidade homogênea e estável, permite desconstruir mitos como cultura pura, autêntica, nativa, original e propor resistência a práticas educativas que promovam reconhecimento e representação de apenas um construto de cultura. Permitem observar que todas as culturas, mesmo as consideradas mais monolíticas, são, mesmo em sua raiz, híbridas (HALL, 2003).

A partir disso, é possível sugerir olhar para as culturas/práticas culturais em interação na sala de aula de EJA como produções (HALL, 2003). Nesse sentido, Hall (2003) afirma que “estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44). O autor não nega que a cultura se constitui a partir de tradições e genealogias que direcionam escolhas e comportamentos, mas joga luz sobre como essas tradições e genealogias nos capacitam a constantemente produzir cultura e a produzir a nós mesmos. Trata-se de um conceito caro a este trabalho, por oportunizar uma reflexão sobre apagamento de culturas e, por sua vez, sobre apagamento linguístico (BOURDIEU, 2014), enquanto estratégia de educação linguística promovida pelo ensino de língua adicional de viés crítico e político. Digo isso porque – diferentemente do que acontece em alguns grupos “minoritarizados”, como, por exemplo, os grupos de falantes de línguas de imigração (LUCENA; CAMPOS, 2018), nos quais há uma grande preocupação com um possível desaparecimento cultural, identitário e linguístico, ou seja, desaparecimento da tradição herdada – nos grupos minoritarizados sociais, aos quais pertencem geralmente os alunos da EJA, eles próprios desejam, na maioria das vezes, este apagamento, por entender que sua cultura é uma cultura inferior, equivocada, uma marca de desprestígio e de exclusão.

Nesse sentido, as ideias de Hall (2003) parecem-me relevantes para discutir ensino de língua adicional na EJA, pois embasam minha tessitura de ponderações sobre estratégias de apagamento das diversas práticas culturais e usos linguísticos que os alunos trazem para a escola,

bem como de considerações sobre possíveis estratégias de promoção de reconhecimento e de representação dessas práticas e usos. Permitem-me propor que o que acontece na sala de aula do PROEJA CERTIFIC possa ser considerado como (re)construção de cultura e de linguagem a partir da junção de diferentes culturas e línguas. Importa, então, buscar conceitos capazes de fundamentar a relação entre as práticas tanto culturais quanto linguísticas observadas durante o trabalho de campo desta pesquisa.

Opto por adotar o conceito de transculturalidade a partir, principalmente, de leituras de Hall (2003, 2011) e de Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007). Para Hall (2011), transculturalidade é entendida como tradução, no sentido de transferência, de transporte entre fronteiras. A visão do autor é a de que, apesar de se falar muito em contato entre culturas recentemente, devido às novas tecnologias, no limite, todas as culturas, e mesmo os núcleos duros das culturas, são transculturais, pois nenhuma pessoa no mundo viveu ou vive em um contexto culturalmente unificado, tampouco apagou ou apaga seus vínculos culturais quando se desloca entre contextos diferentes. Pensando, a partir de Hall (2011), no projeto de aculturação que a escola moderna ocidental tem-se empenhado em promover (BOURDIEU, 2014), entendo que tal projeto, apesar de ser tomado como natural e viável, é um empreendimento impossível, já que, no choque entre culturas, não há perda ou assimilação integral, mas sim transformações a partir de negociações.

Alinhadas a Hall (2001), Cox e Assis-Peterson (2007) defendem que, em oposição a conceitos como o de multiculturalismo, por exemplo, que, apesar de proporem o reconhecimento de culturas diversas, “silenciam acerca de suas contaminações e seu permanente estado de fluxo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35), o conceito de transculturalidade não negligencia “as contaminações, as interpenetrações, as mestiçagens, as desterritorializações, as fronteiras, as encruzilhadas, as indefinições” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35). Desta forma, é um conceito que permite pensar as culturas dentro das culturas e suas relações dimensionais, um conceito que embasa a discussão sobre distintas culturas dentro de um mesmo microcosmo, o microcosmo de uma sala de aula, em relações que transpõem limites hierárquicos e sociais.

Também nesse pensamento, Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007) sinalizam que, além de prever as contaminações e o permanente estado de fluxo entre as culturas, o radical *trans* carrega em si o sentido de movimento multidirecional, bem como o sentido bidirecional e o

complementar. Essa confluência de sentidos é fundamental para pensar na questão da transculturalidade no Brasil, uma questão que comporta algumas especificidades relacionadas às desigualdades socioeconômicas instauradas no País.

Com base em Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007), depreendo que o conceito de transculturalidade embasa a discussão sobre o *status* das culturas e linguagens das maiorias culturais e linguísticas brasileiras (in)visibilizadas como minorias. Ao discutir o conceito de multilinguismo, desenvolvo melhor essa questão sobre *status*, levantada pelas autoras.

A escolha pelo conceito de multilinguismo está relacionada à noção de transculturalidade acolhida para o desenvolvimento desta tese, pois se opõe ao entendimento de língua como um sistema fechado e estável e advoga a favor do reconhecimento de sua heterogeneidade e dinamismo, bem como acontece com relação ao conceito de cultura a partir da concepção de transculturalidade (COX; ASSIS-PETERSON, 2007; GARCIA, 2009; MONTE MOR, 2009, 2012, 2013).

Entendo que propor o ensino de línguas adicionais a partir da concepção de multilinguismo significa promover, em sala de aula, o contato e o confronto de diferentes usos das línguas, nacionais e adicionais. Significa trazer para o centro do processo de ensino uma diversificada gama de possíveis usos sociais, como os pertencentes a grupos específicos: familiares, socioeconômicos, religiosos, relacionados a questões de gênero e de idade, ao acesso constante às novas tecnologias, bem como a diferentes semioses para expressar sentidos, através de diferentes recursos e meios.

Por fim, destaco que vejo tal conceito como capaz de ancorar a discussão pretendida por esta pesquisa de que os diversos usos sociais das línguas portuguesa e espanhola concorrem na sala de aula do PROEJA CERTIFIC transpondo-se e intervindo uns nos outros, sendo que esse movimento constante de interação e transformação se desenvolve marcado por questões sócio-históricas e relações de poder (BOURDIEU, 2014; 2015).

Caracterizados os entendimentos de transculturalidade e multilinguismo para os fins de análise dos dados desta tese, passo, em seguida, a fundamentar teoricamente a educação linguística em espanhol como língua adicional, com foco na visão de usos híbridos de recursos linguísticos.

3.2.5 Ensino de espanhol como língua adicional e usos híbridos da linguagem

O aumento da oferta do ensino de espanhol no Brasil parece guardar relação com duas frentes que se afastam. De um lado, as políticas linguísticas baseadas em um ideário pan-hispânico, lideradas pela Real Academia Espanhola e inspiradas pelos modelos tradicionais de políticas linguísticas de promoção do inglês; de outro, as políticas linguísticas brasileiras orientadas pelos documentos regulamentadores do ensino de línguas no Brasil, produzidos a partir da década de 90 e, principalmente, nos primeiros quinze anos do novo século.

Com relação à primeira frente, Lagares considera que empreendimentos políticos, como a elaboração de uma gramática descritiva do “espanhol total” (2010, p. 91) e como a constituição do espaço político transnacional do espanhol, orquestrados pelas *academias de la lengua* dos diversos países hispânicos sob a direção e o controle da Academia Espanhola, objetivam e conseguem, em certa medida, estabelecer uma pretensa unidade da língua. Importa atentar, no que diz respeito aos efeitos desse tipo de política na sala de aula, conforme lembra Monte Mor (2012, p. 29), que “a adoção de concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas contribui mais para gerar sentimentos ou percepções de exclusão nos aprendizes do que de integração ou inclusão”.

Por sua vez, Lagares especula ainda que essas políticas pretendem transformar as relações do espanhol com as outras línguas, reposicionando-o com relação ao inglês e às demais línguas supercentrais, de modo a modificar seu *status* internacional, exercendo novos papéis políticos e funções sociais no contexto da globalização (LAGARES, 2010). Nesses empreendimentos, preponderam interesses econômicos a partir dos quais as políticas de promoção do espanhol seguem uma lógica empresarial, que vê nesse fomento uma atividade lucrativa e um ponto de penetração comercial.

No que diz respeito à segunda frente de políticas linguísticas de fomento da aprendizagem do espanhol no Brasil, pode-se dizer que tais políticas estão relacionadas com os interesses de promoção e conexão entre os países que compõem o bloco do MERCOSUL e das instituições ligadas a eles. Conforme discutido em Lima (2011),

Os textos que revelavam as razões determinantes para a obrigatoriedade da lei 11.161, por exemplo,

recuperaram o discurso do Tratado de Assunção, documento que rege relações entre o Brasil e os países do Cone Sul da América do Sul e que declara o português e o espanhol como línguas oficiais do MERCOSUL. As ideias do Tratado ainda foram reforçadas em 2001, com a aprovação do plano de ação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), com medidas que visaram sensibilizar as escolas para o ensino desses idiomas. Houve outro reforço em 2003, com a Declaração Conjunta, firmada inicialmente com a Argentina, em que se passou a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. (LIMA, 2011, p. 58).

As relações comerciais entre os países do MERCOSUL, segundo Cox (1997), fizeram com que, na década de 90, muitos profissionais brasileiros se sentissem impelidos a aprender espanhol. Para a autora, nessa conjuntura, deu-se um discurso utilitarista de ensino de espanhol e uma motivação instrumental de estudar a língua padrão, devido à expectativa de que ela servisse como recurso útil para agir nas iminentes oportunidades de trabalho vinculadas à consolidação do bloco. No entanto, as políticas linguísticas de ensino de espanhol desenvolvidas por parte do Estado brasileiro desencadearam a elaboração de documentos que objetivavam antes a formação crítica dos aprendizes de língua do que fins instrumentais.

De acordo com Lagares (2010), os documentos regulamentadores do ensino de espanhol no Brasil, principalmente os escritos após a aprovação do plano de ação do SEM, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), apresentam uma concepção de língua e traçam objetivos para o ensino e aprendizagem de língua adicional diferenciados dos propostos segundo uma ideologia pan-hispânica.

Lagares (2010) afirma que esses documentos orientam uma educação linguística que desconstrua a imagem unitária do espanhol como língua adicional, que geralmente corresponde à variedade descrita pelas gramáticas normativas. Destaco abaixo um trecho das OCEM que vai ao encontro da afirmação do autor:

Na base dos conceitos de língua como gramática e de cultura padrão está a homogeneidade; e na base

da promoção e da defesa da homogeneidade na língua e na cultura está a exclusão social. Isso no sentido de que a homogeneidade de ambos, ao impor uma normatividade ou modelo único, marginaliza e elimina as variantes socioculturais e de linguagem que naturalmente compõem qualquer língua e qualquer cultura [...]. Porém, a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola. (BRASIL, 2006b, p. 108).

Pode-se dizer que documentos como as OCEM, as DCNGEB e a BNCC (esta última, conforme vinha sendo desenvolvida), elaborados por especialistas da linguagem em parceria com representantes governamentais e da sociedade civil, são documentos atentos aos desdobramentos de preconceitos linguísticos e sociais que uma visão reducionista do fenômeno linguístico pode gerar. Esses textos orientadores, propõem, então, a promoção do reconhecimento da pluralidade linguística real e complexa.

Pensar a educação linguística no PROEJA a partir dessas noções implica a proposição de práticas em que sejam reconhecidos os movimentos, as trocas, a circulação, o trânsito através das línguas. Destaca-se que, nessa perspectiva, reconhecem-se como línguas as várias línguas brasileiras em uso “faladas por alunos de escola pública, sejam eles falantes de português que venham da periferia ou que venham da zona rural” (CAVALCANTI, 2013, p. 225). Ao reconhecer os usos líquidos das línguas, a forma como “vazam uma na outra como rios que correm” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 42), a escola posiciona-se política e ideologicamente como reconhecedora da legitimidade dos diferentes usos das línguas presentes nos ambientes escolares. Nessa perspectiva, a educação linguística em língua adicional na escola é entendida como promotora de um repertório de recursos

linguísticos e de uma consciência metalinguística e não da aquisição do clichê de línguas alvo (CANAGARAJAH, 2006).

Conforme discutido anteriormente, os problemas sociais relacionados aos usos de recursos linguísticos que suscitam discussões sobre multilinguismo, transculturalidade e equidade educativa, também presentes nos documentos oficiais anteriormente citados, constituem interesse da área de Linguística Aplicada Crítica (LAC) brasileira. No entanto, no que diz respeito às pesquisas em LAC relacionadas ao espanhol no país, Paraquett (2012) destaca que os aspectos políticos e críticos desses problemas não costumam figurar nas discussões propostas nessas pesquisas. Paraquett (2012) relata um aumento da quantidade de produções sobre o espanhol na área de LA²⁵, contudo vê a necessidade de convidar pesquisadores da área a se voltarem para questões de ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil buscando entender “as variadíssimas identidades sociais e culturais que constituem os múltiplos sujeitos que falam a língua espanhola” bem como as “muitas manifestações discursivas e culturais expressadas por esses sujeitos e que, ao mesmo tempo, os expressam” (PARAQUETT, 2012, p. 237). Para a pesquisadora, essa é a forma como melhor podemos contribuir enquanto pesquisadores da área de espanhol.

Preocupado com uma pesquisa e um ensino de língua adicional que considere as maneiras como as pessoas usam as línguas em um mundo contemporâneo cada vez mais pautado por fronteiras fluidas e porosas, Zolin-Vesz (2014) advoga por uma educação linguística em espanhol que parta de uma visão translíngue (GARCÍA, 2009; CAVALCANTI, 2013) da língua.

Para o pesquisador, pensar a sala de aula de espanhol a partir do conceito de García, significa

[...] trabalhar no entremeio entre os designs globais dos Estados-nação e seus sistemas educacionais, que apregoam o conceito de língua como códigos autônomos que devem ser mantidos em paralelo e que nunca se tocam, e as histórias locais de aprendizes que usam línguas em um

²⁵ Em artigo anterior, publicado em 2009, Paraquett sinalizou que o número de publicações relacionadas ao espanhol na área de LA era muito baixo. Em sua pesquisa, Paraquett apresentou um levantamento dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, observando que apenas 2,3% dos 130 artigos publicados nos 14 números da revista, até 2008, foram dedicados ao espanhol (LIMA, 2011).

mundo contemporâneo cada vez mais pautado por fronteiras fluidas e porosas entre as línguas. (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 326).

Para Zolin-Vesz, a pedagogia translíngua, portanto, se refere à construção de práticas linguísticas flexíveis, híbridas, que estão nas margens. Significa construção de práticas informadas sobre os usos normativos funcionais das línguas nacionais, além de conscientes das pluralidades inerentes à linguagem, a fim de desenvolver novas compreensões e novas práticas linguísticas.

O pesquisador reconhece os usos híbridos de recursos do espanhol e do português em sala de aula como uma aprendizagem em movimento de seres sempre em movimento, que se movem “não apenas no sentido geográfico, mas também no sentido identitário, ao moverem-se entre diferentes espaços – de casa para a escola ou entre as fronteiras linguísticas do espanhol e do português, por exemplo” (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 327). Entendendo que a aprendizagem da língua se dá em movências de distintas naturezas e em diversas direções, Zolin-Vesz assume o portunhol produzido em sala de aula como uma translíngua, e não uma interlíngua, já que não se trata de um estágio transitório entre o português e o espanhol associado ao erro, à insuficiência e à não progressão do aprendiz em direção ao domínio proficiente da língua espanhola.

De acordo com o pesquisador, o portunhol produzido em sala de aula abarca uma epistemologia de fronteira²⁶ que destrona uma perspectiva monolíngua de ensino de línguas e evidencia o movimento que os estudantes e professores são capazes de fazer entre as fronteiras linguísticas do português e do espanhol. Essas fronteiras, na opinião de

²⁶ Zolin-Vesz (2014) entende a concepção de epistemologia de fronteira a partir de Moita Lopes (2008), que questiona os conceitos tanto de língua quanto de língua nacional, pois “não coincide[m] com o projeto de fazer uma língua corresponder a um Estado-nação e a seus limites territoriais: uma experiência que tem aumentado em um mundo híbrido de fronteiras porosas como o nosso” (MOITA LOPES, 2008, p. 323). Nesse sentido, para os autores, uma epistemologia de fronteira vai além do binômio periferia-centro, já que, como observa Moita Lopes (2008, p. 323), “margens são entre-lugares onde o que é crucial são as incertezas da fronteira e o que aí é vivido”. Retomando Mignolo, Moita Lopes (2008) propõe que a tarefa de uma epistemologia de fronteira é “recriar ou reconstruir os designs globais por meio das histórias locais”, prestigiando “o entrelaçamento de múltiplas histórias locais” (MOITA LOPES, 2008, p. 323).

Zolin-Vesz, têm sua fluidez e porosidade “maximizadas pela proximidade entre ambas as línguas” (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 327). Dentro dessa perspectiva, a língua produzida em sala de aula se encontraria na fronteira, nos movimentos que os indivíduos fazem nos espaços de ensino e aprendizagem no intuito de criar sentidos uns com os outros, usando os recursos linguísticos dos quais dispõem, em um mundo essencialmente multilíngue, transcultural, ou seja, repleto de hibridismos.

A perspectiva de Zolin-Vesz (2014) interessa a esta pesquisa, voltada para o contexto do PROEJA, porque condiz com uma visão de sala de aula de educação linguística em espanhol pautada na equidade entre os estudantes, uma sala de aula da qual todos possuem oportunidades iguais de participar, pois o objetivo não é apreender o espanhol como sistema fechado ou aprender apenas seus usos normativos, autorizando a falar só os que possuem a “resposta correta”, mas principalmente criar sentidos coletivamente. Visa-se a um espaço onde múltiplas vozes e múltiplos usos da linguagem são convocados, de forma a promover consciência multilíngue e apreciação à diversidade linguística (LUCENA; CAMPOS, 2018).

A reflexão sobre a autorização para falar nas circunstâncias de uma sala de aula de língua adicional pode promover a problematização de por que se é ou não autorizado a falar em outros contextos e interações sociais nos quais se é barrado ou convidado a participar. Assim, pode ajudar a “compreender por que as pessoas são incluídas ou excluídas de comunidades, atividades ou participações sociais pode proporcionar muita ação transformadora” (SÃO PAULO, 2010, p. 74). No contexto do PROEJA, tratar dessa questão convida a refletir sobre os valores dados aos diversos recursos linguísticos que os estudantes trazem inscritos em seus corpos e dos quais estão se apropriando durante o processo de escolarização.

Feitas essas considerações a respeito dos conceitos que embasam esta tese, passo ao capítulo de análise, no qual teorizarei mais sobre esses conceitos a partir das práticas de uso de linguagem observadas durante o trabalho de campo.

4 EQUIDADE EDUCATIVA NO PROEJA DO IFSC: QUAL O PAPEL DA LÍNGUA ADICIONAL?

Este capítulo traz análises e discussões feitas a partir da observação de práticas de ensino de língua, principalmente de espanhol, desenvolvidas por estudantes e professores do curso de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) vinculado ao Programa Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC). Trata-se de um curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário, oferecido pelo câmpus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Procura-se, portanto, mostrar tais práticas de sala de aula, relacionando-as com reflexões sobre equidade educativa e sua relação com o mundo de trabalho. Trata-se ainda da forma como visões de língua adicional e de ensino de línguas adicionais fundamentam o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas ora para atender às demandas de um mercado de línguas e de normas, reforçando uma cultura monolíngue e monocultural, ora para atender às demandas de uma filosofia de educação linguística que reconhece a realidade transcultural e multilíngue da sala de aula.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o PROEJA é considerado um exemplo de política pública de promoção de equidade educativa (BRASIL, 2007a, 2007b). Muitas vezes, como é o caso do IFSC Jaraguá do Sul, onde foi desenvolvida esta pesquisa, o câmpus já oferta um curso técnico na modalidade integrada ou subsequente e aproveita a estrutura física e de pessoal para oferecer o mesmo curso na modalidade EJA, com a proposta de oportunizar a diferentes grupos sociais uma formação equiparável. Em Jaraguá do Sul, o curso PROEJA Técnico em Vestuário divide a estrutura do câmpus e o corpo docente principalmente com o curso Técnico Subsequente em Vestuário e com o curso Técnico Integrado em Química, sendo o curso da modalidade subsequente destinado a estudantes que já concluíram a Educação Básica e o curso da modalidade integrado voltado para estudantes em idade regular para cursar o ensino médio integrado à educação profissional.

De acordo com o documento base do PROEJA, o programa é um meio de “fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interditado” (BRASIL, 2007a, p. 42). Em outras palavras, trata-se de um curso cuja oferta almeja a promoção de

equidade educativa entre pessoas que não tiveram oportunidade de cursar a Educação Básica em idade própria e pessoas que tiveram e têm essa chance. Dentro de instituições como o IFSC, pensar nessa promoção de equidade significa refletir, discutir e colocar em prática ações que permitam acesso, condições e resultados educativos equivalentes para todos os alunos com a mesma formação. Ou seja, ações que possibilitem que um estudante formado por um curso técnico na modalidade PROEJA tenha a mesma liberdade de escolha/atuação profissional (BOLÍVAR, 2012; SEN, 1995) e as mesmas condições de exercer plenamente sua cidadania (BRASIL, 1996) que um estudante formado por um curso técnico na modalidade subsequente ou integrada.

Interessa, nas seções que compõem este capítulo, apresentar os dados gerados durante o trabalho de campo, a partir dos quais se fez necessário problematizar se o curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do IFSC Jaraguá do Sul pode ser tomado como uma política de promoção de equidade educativa. No que concerne à relação entre equidade educativa e ensino de língua, pretendo, neste capítulo, discutir a respeito da visão que estudantes e professores do PROEJA têm do papel da língua adicional, mais especificamente do ensino de espanhol, na formação básica e profissional dos estudantes da modalidade.

4.1 “O SONHO AQUI DO IFSC, INFELIZMENTE, TEM PRAZO DE VALIDADE”: ENQUANTO A IGUALDADE AINDA PRESSUPÕE A DIFERENÇA

Com base nos dados gerados durante o trabalho de campo desta pesquisa, pretendo mostrar, nesta seção, como o curso Técnico PROEJA CERTIFIC em Vestuário oferecido no câmpus do IFSC de Jaraguá do Sul se caracteriza como um curso engendrado para reconhecer, valorizar e legitimar as diferenças e as demandas do público de jovens e adultos a que se destina (IFSC, 2014). Assim, vou na contramão da ordem liberalista meritocrática que vem ganhando espaço nos debates sobre educação no atual cenário político brasileiro e que ameaça a continuidade de políticas educativas concebidas nos moldes compensatórios instituídos, por exemplo, pelas funções da EJA.

Nesta seção, dividida em duas subseções, analiso os dados apoiada em discussões sobre os tipos de igualdade que podem servir de meta para políticas de promoção de equidade, principalmente aquelas discussões presentes em Bolívar (2005, 2012) e López (2005). Na subseção 4.1.1, trato dos dados que remetem a políticas voltadas para a

universalização de acesso a um ensino de qualidade, discutindo-os a partir da teoria relacionada a políticas com foco na *igualdade de oportunidades* e na *igualdade de ensino* e a partir da realidade do IFSC. Já na subseção 4.1.2, analiso os dados que conferem ao curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário a característica de projeto inovador, debatendo esses dados com base na teoria relacionada a políticas com foco na *igualdade de conteúdo e êxito escolar* e na *igualdade de resultados*. Nessa subseção, trato principalmente dos dados que remetem especificamente a práticas que avaliei, com base em Bolívar (2012), como práticas de redistribuição, reconhecimento e representação, a fim de problematizar o curso no qual se deram as práticas de ensino de espanhol investigadas, enquanto política pública de promoção de equidade educativa.

4.1.1 O PROEJA no IFSC como política de promoção de igualdade

A expectativa de que a criação do PROEJA colabore para a democratização do acesso à Educação Básica pode ser observada na determinação, presente no decreto fundador do programa, do aumento progressivo da oferta de vagas destinadas ao PROEJA pelas instituições federais de educação profissional. De acordo com o Decreto 5840/96, os institutos federais deveriam disponibilizar ao programa, a partir de 2006, “no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007” (BRASIL, 2006a, p. 2). Tal política de aumento de vagas destinada aos jovens e adultos pode ser tomada, a priori, como uma política com vistas à igualdade de oportunidades (BOLÍVAR, 2005, 2012; LÓPEZ, 2005), pois seu objetivo restringe-se a fazer com que instituições cumpram com o recebimento do contingente de pessoas que demandam acesso à Educação Básica e Tecnológica. Infelizmente, conforme discutido no referencial teórico, uma das grandes críticas aos sistemas educacionais latino-americanos terem como meta apenas a igualdade de oportunidades é que sequer uma verdadeira democratização da Educação Básica chegou a ocorrer na região (LÓPEZ, 2005).

Com relação à democratização do ensino para jovens adultos brasileiros que não tiveram acesso à escola na idade própria, o panorama não é diferente. No IFSC, por exemplo, um último levantamento feito em 2016, dez anos após a determinação do decreto, apontou que o índice de oferta de vagas para o PROEJA é de pouco mais de 4%. Contudo, o

pró-reitor de Ensino, Luiz Otávio Cabral²⁷, destacou, na ocasião da publicação do percentual que, mesmo fora da meta, o IFSC é um dos institutos federais brasileiros com maior índice de oferta de cursos PROEJA e que existem grupos de trabalho na reitoria discutindo sobre o cumprimento do decreto.

Ofertar ao menos dez por cento das vagas para cursos PROEJA e impulsionar o aumento desse percentual significa fazer com que o IFSC, enquanto instituição pública de educação, dedique sua estrutura e pessoal capacitado para atender estudantes que demandam uma maior base de acolhimento para garantir sua permanência e êxito. Efetivar a determinação de oferta progressiva significa cumprir com a missão de inclusão social dessa instituição que, enquanto entidade com finalidade diretamente voltada para o mundo do trabalho, deve responsabilizar-se por aqueles indivíduos que já estão trabalhando e que tiveram que fazê-lo, muitas vezes, sem uma formação que lhes garantisse maior conhecimentos dos seus direitos e maior liberdade de escolha dos seus percursos profissionais.

Dada sua missão de promoção de inclusão social, é fundamental que o IFSC se questione continuamente sobre o porquê de não se ter cumprido a determinação de oferta de dez por cento das vagas estipulada pelo decreto 5840/96. Em uma das primeiras aulas que observei durante o trabalho de campo, presenciei os alunos da turma do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário levantando uma questão que parecia importante para o recebimento de mais estudantes no programa. Trago na vinheta abaixo, escrita a partir do diário de campo do dia 17 de agosto, quando as aulas ainda não eram filmadas, a descrição da questão através da fala do estudante Dênis. Tal fala foi feita no início da aula, enquanto o professor Milton se apresentava como o professor de Português da turma e expunha algumas especificidades do curso CERTIFIC voltadas para garantir ingresso, permanência e êxito dos jovens e adultos estudantes, especificidades que discutirei detidamente mais adiante.

Dênis, pronunciou-se sobre as dificuldades geradas pelo curso não ser oferecido no período noturno. Comentou que conhecia muitos trabalhadores da área de vestuário interessados em

²⁷ Entrevista publicada no site institucional do IFSC. Disponível em: <http://continente.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=619%3Aeducacao-de-jovens-e-adultos-no-ifsc>. Acesso em: 14 dez. 2016.

se inscrever no PROEJA, mas que só teriam condições se a oferta do curso fosse noturna. Também deu o depoimento de que muitos dos colegas que ingressaram na turma dele e se evadiram gostariam muito de ter permanecido no câmpus, que só desistiram mesmo do curso porque conseguiram emprego no período matutino. Ele ainda declarou ter ciência de que este era um problema difícil de resolver porque já tinha ouvido outros professores justificando que a dificuldade residia no fato de que muitos professores atuavam em cursos matutinos e vespertinos e que, legalmente, não seria possível cumprir um terceiro turno. O professor Milton confirmou que era esse mesmo o problema e que para solucioná-lo seria necessário contratar um novo quadro de servidores, o que na atual conjuntura política brasileira era impensável. (Diário de campo, 17/08/2016).

A partir da fala de Dênis e das impressões de outros alunos e mesmo professores da área de Vestuário com os quais tive a oportunidade de conversar durante a pesquisa e, anos antes, durante o tempo em que trabalhei no câmpus Jaraguá, é possível considerar que existe uma real demanda de jovens e adultos trabalhadores sem Educação Básica da cidade de Jaraguá do Sul por ocupar significativamente as salas de aula do câmpus do IFSC. Mas essa demanda está maiormente concentrada no interesse pelo ensino no período noturno.

Mesmo se tratando de uma turma ofertada no período matutino, a turma na qual esta pesquisa foi desenvolvida iniciou com o número máximo de alunos matriculados. De acordo com fala de Verônica, articuladora do programa no câmpus, registrada por meio de gravação em áudio durante reunião de planejamento do componente curricular de Linguagem, foi uma turma que “começou bem cheinha, completinha, mas agora já tivemos evasão. Mesmo assim ainda é bem cheia para um PROEJA” (Verônica, Nota de campo, 13/07/2018).

O fato de uma turma de PROEJA, mesmo quando ofertada no período matutino, contar com lotação máxima de 30 alunos faz pensar que o câmpus não deve simplesmente transferir a oferta para o período noturno. Isso porque a ampliação da oferta com foco na igualdade de oportunidades passa por atender aos trabalhadores que atuam no turno

noturno das fábricas, bem como aos jovens e adultos que veem no curso uma formação capaz de lhes oportunizar o primeiro emprego ou uma mudança de área de atuação e que só têm disponibilidade para estudar durante o dia. No entanto, ao defrontar a fala do estudante Denis, representativa da impressão de outros estudantes e professores, é flagrante a necessidade de ampliação da oferta de vagas para o período noturno, sob o risco de o câmpus não conseguir corresponder à determinação de oferta do Decreto 5840/96 enquanto não o fizer. Conforme apontado pelo professor Milton, a conjuntura política posterior à interrupção do governo da presidenta Dilma Rousseff não sugere ampliação de investimentos nas redes públicas de ensino, o que deixa a instituição com um desafio maior ainda de encontrar encaminhamentos para a problemática colocada pelo estudante Denis.

Dos 30 alunos que iniciaram o curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário, 22 voltaram para cursar o segundo semestre e faziam parte da turma quando iniciei o trabalho de campo, no mês de agosto de 2016. Já em setembro, quatro deles desistiram do curso e, em outubro, outros dois, chegando-se a uma evasão de quase 30% apenas no semestre, enquanto nos cursos regulares de Ensino Médio, segundo dados do último censo escolar, a evasão durante os três anos de curso em todo o Brasil foi de 6,8%²⁸. Trata-se de uma taxa de evasão bastante alta quando comparada com a do Ensino Médio regular no Brasil. Dos seis alunos desistentes, quatro tiveram como motivação o fato de conseguirem emprego no mesmo horário da aula, confirmando a fala do aluno Dênis. Um aluno desistiu porque a irmã – uma das que conseguiu emprego – não lhe faria mais companhia para ir às aulas, e a causa da evasão de uma das alunas não foi possível saber, já que não foi possível entrar em contato com ela após sua desistência.

Ao avaliar a evasão da turma à luz da teoria de capital simbólico e de herança cultural de Bourdieu (1998, 2014, 2015), é possível fazer, muito cuidadosamente, algumas inferências com relação ao perfil dos estudantes do PROEJA, estudantes adultos que buscam uma formação geralmente ofertada na fase adolescente da vida. Uma delas é a de que são pessoas cujas famílias, por motivos variados, não dispuseram de condições para oferecer mais tempo e condições de desenvolvimento de capital cultural e linguístico comumente legitimados, seja na escola ou em outros ambientes. São pessoas que precisaram iniciar precocemente sua vida profissional, tendo que abandonar o percurso escolar básico,

²⁸ Fonte: Censo Escolar 2015, Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

durante o qual podem ter encontrado dificuldade para permanência também por motivos internos ao processo, como possuir um capital cultural e linguístico muito aquém do previsto pela escola.

Ao retornar à escola na vida adulta, o investimento de tempo, segundo Bourdieu (2015), intimamente relacionado com o capital econômico, fica ainda mais comprometido, pois muitos passam de colaboradores a provedores de suas famílias e de si mesmos. De forma que a oportunidade de conseguir uma vaga e poder frequentar a escola toma uma proporção ainda mais frágil de garantia de acesso à educação diante do imediatismo da preocupação com o próprio sustento. Diante de tal primordialidade, fica evidente a necessidade de políticas públicas para além dos limites das políticas de educação, o que não desonera a escola de assumir as responsabilidades que lhe cabem com relação ao combate à evasão escolar.

Uma dessas responsabilidades diz respeito à qualidade de ensino ofertado para os estudantes do PROEJA. Apresento abaixo uma vinheta com algumas falas de Isadora, professora de Espanhol participante da pesquisa, que revela a impressão que ela tinha com relação às condições estruturais e as condições de trabalho docente oferecidas pelo IFSC, condições essas diretamente relacionadas com a qualidade de ensino. As falas da vinheta foram gravadas em áudio na reunião de planejamento didático do dia 26 de outubro. A reunião desse dia teve início com uma conversa na qual a professora Cecília, de Artes, o professor Milton, de Português, e eu fazíamos perguntas sobre como havia sido a experiência de Isadora com a prova de seleção de mestrado que ela havia prestado. Depois do questionamento do professor Milton sobre a dificuldade da prova, eu quis saber a respeito da motivação da Isadora para cursar essa pós-graduação.

Isadora disse que precisava pensar em novos projetos profissionais, porque “o sonho aqui do IFSC, infelizmente, tem prazo de validade”. Pedi que ela me explicasse melhor o que queria dizer e ela comentou que seu contrato acabaria no próximo ano e que ela não gostaria de voltar a atuar em redes de ensino públicas que não fossem federais. Dentre as razões para não querer retornar às outras redes de ensino, Isadora referiu-se a questões de estrutura e de quantidade de aulas. Primeiro disse: “aqui tem a guria da xerox lá, o laboratório de informática, a gente usa o auditório! Quando a gente pede as coisas, a gente

consegue, consegue a maioria! Eu consegui organizar o jornal com o integrado!”. Na sequência, acrescentou que o grande problema da rede estadual de ensino é a quantidade de aulas que o professor precisa dar, que é, segundo Isadora, “desumana”. Acrescentou que apesar de estar no início da carreira docente já sabia que não queria correr o dia inteiro de escola para escola para receber uma recompensa salarial baixa que ainda a obrigasse a atuar em cursos livres de língua para complementar sua renda. (Diário de campo, 26/10/2016).

A vinheta revela a visão da professora Isadora sobre o câmpus IFSC Jaraguá do Sul. Nela é possível observar que a professora destaca as boas condições de trabalho relacionadas tanto à estrutura física quanto ao apoio docente daquele espaço. Isadora listou ainda recursos oferecidos pela instituição que ela valorizava como importantes para a sua prática pedagógica, como serviço de reprografia, com disponibilidade de papel e com uma funcionária para auxiliar os professores nesse serviço, laboratório de informática e auditório. Além desses recursos, apontados pela professora, o câmpus Jaraguá oferece outros espaços e condições, já apresentados na metodologia, bastante relevantes para os alunos do PROEJA.

A professora ainda faz referência à quantidade de horas de aula que os professores da rede estadual de ensino precisam ministrar, denominando-a “desumana”. Ao opor o adjetivo “desumano”, utilizado por Isadora para fazer alusão ao trabalho docente na rede estadual de Santa Catarina, ao substantivo “sonho”, que utiliza para referir-se ao seu trabalho como professora substituta no IFSC, é possível afirmar que Isadora considerava boas as condições de trabalho docente na instituição.

De acordo com a resolução 23/2014/CONSUP, que regulamenta as atividades docentes no IFSC, os professores com contratos de 40 horas semanais podem atuar em sala de aula por no máximo 18 horas/aula por semana. No caso dos professores substitutos, que não desenvolvem projetos de pesquisa ou extensão, isso significa 22 horas semanais para planejamento e preparo das aulas e para atendimento extraclasse aos alunos. De fato, uma carga horária que permite ao professor melhores condições de atuação docente quando comparada à carga horária de 32 horas/aula por semana para um contrato de 40 horas semanais na rede estadual de ensino. Dessa forma, com base no dado

apresentado, em minhas observações em campo e na análise dos documentos institucionais do IFSC, é possível reconhecer no câmpus do IFSC Jaraguá do Sul uma instituição se constitui de forma compromissada com a qualidade estrutural e de pessoal.

Segundo Bolívar (2012), contar com boa estrutura escolar e com quadro docente de profissionais valorizados é necessário para a promoção da equidade educativa com foco na igualdade de ensino. No entanto, o autor enumera ainda outras questões necessárias para garantir experiências de ensino de qualidade, como bons materiais didáticos, um currículo relevante para os alunos e boas práticas educativas. Ou seja, não é suficiente, para promover igualdade de ensino, garantir apenas estrutura de qualidade e corpo qualificado. Também é preciso garantir uma equidade relacionada ao que toca mais especificamente o fazer pedagógico.

Retomando Bourdieu (2014, 2015) e também Bolívar (2012), frente aos dados apresentados e às discussões feitas a partir deles, é importante considerar que as políticas públicas de aumento de vagas, bem como as de garantia de ensino de qualidade para o PROEJA são indispensáveis como um primeiro passo a caminho da promoção de equidade que se pretende promover a partir de instituições como o IFSC. Ao oferecer cursos PROEJA, é importante que o IFSC primeiramente se proponha a identificar a realidade da comunidade e dos estudantes e dialogar verdadeiramente com eles para garantir uma oferta e acesso à Educação Básica e Profissional de maior alcance e qualidade.

No entanto, conforme discutido no referencial teórico, a partir de Bolívar (2005, 2012) e López (2005), políticas que se limitam a aspirar igualdade de oportunidades e igualdade de ensino não são suficientes para viabilizar uma efetiva democratização da Educação Básica e Tecnológica, pois consideram que todos os estudantes que acessam o sistema de ensino partem do mesmo ponto de partida para atingir um mesmo ponto de chegada, geralmente normatizado por uma cultura dominante (BOLÍVAR, 2012; BOURDIEU, 2014, 2015), ignorando que nem todos os alunos chegam à escola com as mesmas condições de tirar proveito do que lhes é ofertado (LÓPEZ, 2005). Políticas públicas voltadas para o PROEJA amparadas, fundamentalmente, no princípio da igualdade legal entre os seres humanos (ROEMER, 1998) desconsideram a realidade dos estudantes jovens e adultos que têm no centro de suas obrigações o trabalho e, muitas vezes, os cuidados de uma família; negam a necessidade de estratégias compensatórias que promovam uma efetiva equidade; ignoram a arbitrariedade da imposição

escolar da cultura dominante, tão distante do capital cultural (BOURDIEU, 1998) que trazem os estudantes, silenciando-os.

Nesta subseção, discuti dados que apontam o comprometimento do IFSC com a ampliação do acesso e com a oferta de ensino de qualidade para estudantes do PROEJA, problematizando a importância de dito comprometimento, bem como suas limitações no que concerne a sua fundamentação estar relacionada ao princípio de igualdade, que prega o mesmo tratamento aos indivíduos. Na próxima subseção, apresento e debato dados relacionados mais diretamente ao fazer pedagógico no curso PROEJA CERTIFIC do câmpus Jaraguá do Sul e na sala de aula do componente curricular de Linguagem, que dizem respeito a políticas e práticas que apontam para a promoção de equidade educativa no IFSC.

4.1.2 O PROEJA CERTIFIC como política de promoção de equidade

No curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do IFSC Jaraguá do Sul, conforme afirmado no capítulo introdutório, a proposta de estudo de linguagem parte de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento e, conforme orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), desenvolve-se através de uma abordagem teórico-metodológica que possibilita “o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada” (BRASIL, 2013, p. 29) por meio do trabalho com projetos temáticos transversais, na maior parte do tempo.

No ano de 2016, o componente curricular Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) era composto pelas áreas de Artes, Português e Espanhol e era ministrado por três professores, um de cada área, de forma conjunta. Durante o período de realização do trabalho de campo, pude acompanhar o desenvolvimento de dois projetos temáticos pensados pelos professores com o cuidado de que envolvessem a área de formação tecnológica dos alunos e as três áreas do componente LCT, “de forma a estarem [os projetos] presentes em todas elas [áreas do componente curricular]” (BRASIL, 2013, p. 29).

O primeiro projeto, iniciado no final do primeiro semestre de 2016 e finalizado nos meses de agosto e setembro, tinha como tema “O Fantástico”, cuja proposta era que os alunos pesquisassem e desenhassem figurinos e ilustrações relacionados a essa temática, estudassem gêneros como conto, microconto, gravura, pintura, notícia,

sinopse de filme, biografia, música, entre outros, em português e em espanhol, e produzissem um livro de contos em português e espanhol, o qual seria composto também por biografias dos alunos/autores escritas em português. O segundo projeto, realizado de outubro a dezembro de 2016, tinha como tema ‘Processos de colonização e independência e as civilizações ameríndias’. O planejamento previa tratar das culturas asteca, maia, inca e guarani, da colonização europeia da América do Sul, com foco nos processos de transformação e formação linguística e cultural. Como trabalhos finais desse segundo projeto temático, os professores propuseram aos alunos o desenho de acessórios, como bolsas e bijuterias, e a construção de páginas na *web* para divulgação das culturas ameríndias em uma rede social. Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos estudaram gêneros do discurso como poesia, carta pessoal, romance, canções. Também estudaram artigos de opinião em suportes como *blog*, *wiki*, entre outros. Também viram o filme espanhol intitulado *1492: A conquista do paraíso*, sobre a chegada de Colombo à América e fizeram uma visita de estudos²⁹ à aldeia indígena guarani Piraiá.

Sobre as escolhas dos conteúdos curriculares, ou seja, dos projetos, das atividades, dos gêneros do discurso estudados e dos trabalhos finais, as professoras Silvia e Isadora, de Artes e de Espanhol, respectivamente, durante a reunião de planejamento docente do dia 17 de agosto, contaram para o professor Milton, de Português, e para mim quais atividades do primeiro projeto temático, o ‘Fantástico’, já haviam sido desenvolvidas com a turma e quais faltavam.

Antes a gente dava aula normal, cada um vinha e dava o seu conteúdo, depois a gente foi aprendendo a proposta [pedagógica do PROEJA CERTIFIC]. (Isadora, Nota de campo, 17/08/2016).

Com os projetos nós integramos mais as áreas [...]. Inclusive a deles [área de vestuário, que é a área de formação dos alunos], mesmo sem a gente ter muito contato com os professores de Vestuário. [...] E a gente acessa melhor o que eles [os alunos] já sabem, facilitou pra conhecer e

²⁹ No IFSC, as visitas de estudo são entendidas como um recurso didático-pedagógico que possibilita aos alunos verem e sentirem na prática o que se discute em sala em qualquer componente curricular.

saber o que eles já sabem (Silvia, Nota de campo, 17/08/2016).

Apesar de a professora Isadora não ter passado por um processo institucional de capacitação específico para atuar em um curso com as singularidades do PROEJA CERTIFIC, em sua fala, ela revela que suas escolhas metodológicas e de conteúdo faziam parte de uma nova aprendizagem, que se dava com a formação através da própria atuação no curso. As duas professoras demonstravam dedicação para planejar e tentar realizar um trabalho condizente com o projeto do curso, que priorizasse a integração de conhecimentos e o reconhecimento dos saberes dos estudantes, identificando suas especificidades e demandas, reconhecendo quais saberes eles traziam para a escola e quais precisavam desenvolver.

A organização do componente curricular de Linguagem a partir de projetos temáticos e sequências didáticas relacionadas à temática da diversidade cultural dialoga com a proposta de educação integrada e transversal presente tanto nas DCNGEB quanto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Ambos os documentos recomendam que os conteúdos da Educação Básica não sejam estudados a partir de uma lógica fragmentada do conhecimento, de forma que conteúdos relacionados às temáticas relevantes para a sociedade – logo, relevantes também para os alunos – perpassem todas as áreas que compõem o currículo escolar e que o conhecimento sobre eles seja construído a partir do diálogo com todas essas áreas (BRASIL, 2006b, 2013). De acordo com os documentos, isso deve acontecer independentemente dos caminhos didático-metodológicos escolhidos e da modalidade educativa.

Pensar em caminhos diferentes para o PROEJA CERTIFIC em Vestuário como uma forma de promover equidade educativa, de acordo com os documentos base dos dois programas e com o próprio Projeto Político Pedagógico do curso (PPP), significava prever, naquele cenário, além de integração, especificidades dos estudantes e, a partir delas, proporcionar certas estratégias compensatórias (BRASIL, 2007a, 2010; IFSC, 2014). Sobre isso, trago abaixo uma fala do professor Milton, da aula do dia 17 de agosto. Era a primeira vez que o professor tinha contato com a turma na função de seu professor de Português. Como era o seu primeiro dia nessa função, o professor se apresentou e, logo em seguida, deu início a uma fala com tom motivador. Parecia querer estimular o engajamento dos estudantes com o curso, contando-lhes sobre o empenho da instituição em pensar um curso atento às

particularidades das demandas de estudantes jovens e adultos e disposto a oferecer meios para compensar possíveis dificuldades de ingresso, permanência e êxito. Segue abaixo a vinheta da fala do professor Milton.

O professor aproveitou para reforçar o ineditismo do curso PROEJA CERTIFIC, cujo projeto de curso prevê componentes curriculares que permitem dentre outras coisas: um trabalho interdisciplinar com mais de um professor em sala de aula, a certificação de saberes profissionais e propedêuticos³⁰ e a possível diminuição da carga horária do curso conforme conhecimentos adquiridos formal e informalmente por cada aluno, certificação parcial e maior mobilidade no curso devido ao trancamento facilitado e a permitir que os componentes curriculares recebam alunos de diferentes turmas, ou seja, com diferentes ingressos, parecido com o que acontece nas universidades. (Diário de campo, 17/08/2016).

Dentre as peculiaridades previstas no PPC do curso PROEJA CERTIFIC citadas pelo professor Milton, observei que o trabalho interdisciplinar com mais de um professor em sala de aula era a ação de maior impacto para a turma. Já as avaliações para identificar os saberes dos alunos relacionados à área de Linguagem, que poderiam proporcionar-lhes dispensa do componente curricular, com possível diminuição de carga horária do curso e certificação parcial, não foram realizadas, pois os professores consideraram que não havia alunos aptos a serem dispensados do componente curricular de Linguagem³¹. Outra singularidade muito utilizada no componente curricular de Linguagem, mas que não foi citada pelo professor Milton durante a sua fala, era a

³⁰ Até então, eu desconhecia esta palavra. Busquei seu significado e compreendi que o professor Milton se referia aos saberes introdutórios das mais diversas áreas do conhecimento, no caso, os presentes na grade curricular do ensino médio.

³¹ Em Hickenbick et. al (2015), as autoras, diante dos baixos índices de certificação de trabalhadores inscritos na Rede CERTIFIC em 2010, colocam a urgência de pesquisas que estudem com minúcia os poucos processos de certificação que vêm ocorrendo no Brasil e que discutam sobre o desenvolvimento de metodologias que levem em conta a perspectiva dos trabalhadores.

carga horária do curso destinada à realização de atividades computadas como horas complementares de estudos.

As duas peculiaridades do curso PROEJA CERTIFIC citadas pelo professor Milton no dado apresentado acima, bem como a previsão de horas complementares de estudos são tomadas, nesta pesquisa, com base em Bolívar (2005, 2012) e López (2005), como estratégias de equidade educativa com foco na *igualdade de conteúdo e êxito escolar*, pois se trata de compensações com vistas à promoção de equidade a partir da consideração de desigualdades reais entre os estudantes do PROEJA e os demais estudantes do IFSC, como os que cursam a Educação Básica Tecnológica em idade regular.

Pensando nos dados a partir dos termos de Bolívar (2012), devido ao curso reunir dois programas, o PROEJA e o CERTIFIC, bastante voltados para a formação para o mundo do trabalho, entendo também que o foco na promoção de *igualdade de conteúdo e êxito escolar* por parte das estratégias compensatórias de promoção de equidade é, nesse cenário particular, indissociável do foco na *igualdade de resultados*. Proporcionar que o estudante do PROEJA CERTIFIC tenha mais chance de permanecer no curso e obter êxito em seu percurso escolar não está dissociado do aumento de suas chances de mobilidade tanto social quanto no mundo do trabalho.

Com relação ao trabalho interdisciplinar com mais de um professor, tomado aqui como uma tentativa de promoção de equidade, apresento abaixo fala da estudante Nicole durante entrevista e uma vinheta. Nas duas situações representadas, as alunas estavam encontrando dificuldades para produzir textos solicitados pela professora Isadora. Nicole precisava de ajuda para compreender do que se tratava a produção solicitada e também para escrever seu texto conforme os padrões normativos do espanhol. Yasmim precisava de ajuda para produzir seu texto fazendo uso do editor de texto, páginas de pesquisa na internet e dicionários *online*. Ambas foram orientadas por outros professores, enquanto a professora Isadora dava orientações coletivas para os demais alunos.

[...] enquanto ela estava falando lá, o professor Milton já veio aqui, já me ensinou, já corrigiu, se não eu não ia conseguir terminar. Até ela chegar aqui! (Nicole, Entrevista, 26/10/2016).

A Yasmin, que é uma das alunas com dificuldades básicas para usar o computador, após me pedir

ajuda para abrir os programas e páginas, conforme orientação da professora, relata que precisa de muita ajuda para “mexer nesse bicho aqui”, referindo-se ao computador. Diz ainda que as colegas costumam ajudá-la, mas que é melhor poder contar com os professores, pois “eles [os outros alunos] também têm que fazer o deles”. (Diário de campo, 14/09/2016).

As falas das alunas sinalizam que essa configuração diferenciada de trabalho do PROEJA CERTIFIC permitiu um melhor acompanhamento dos estudantes durante a realização de atividades do componente curricular de Linguagem, mais especificamente, de espanhol. Principalmente, permitiu o acompanhamento daqueles que apresentavam maior dificuldade pelo fato de o nível de letramento ser diferente do exigido em práticas que envolvem leitura e produção de gêneros do discurso complexos e/ou digitais. Cito como exemplos dessas práticas a leitura e realização de atividades de interpretação do livro em espanhol *Ciudad de los dioses* e a leitura de textos *online* seguida de produção textual em espanhol sobre heranças culturais de civilizações ameríndias observadas em países latino-americanos na contemporaneidade, que serão exploradas mais adiante, no capítulo 5

O fato de a professora de Espanhol contar com a presença de outros professores em sala contribuiu na realização das práticas de ensino em língua adicional, possibilitando que os estudantes realmente acessassem os conteúdos ensinados ao invés de ficarem completamente excluídos. E os alunos não hesitavam em nos chamar para auxiliá-los a compreender as práticas propostas e a participar delas.

A análise dos dados gerados a partir da observação das aulas e do planejamento do componente curricular de Linguagem, bem como dos documentos dos programas PROEJA e CERTIFIC e do PPP do curso no qual foi desenvolvida esta pesquisa, permite considerar que o planejamento dos professores previa ações compensatórias no intuito de que os estudantes jovens e adultos trabalhadores pudessem conciliar sua formação básica e profissional com sua vida, permanecer no curso, acessar os conhecimentos considerados essenciais pela área e concluir os estudos com êxito. Dessa forma, estabeleço diálogo com as proposições de Bolívar (2012, 2005) referentes à afirmação positiva das diferenças. Entendo que algumas estratégias de compensação desenvolvidas no curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário eram redistributivas: mais professores, mais apoio pedagógico, mais

flexibilidade do currículo, menor carga horária presencial que outros cursos técnicos. A partir também de Bourdieu (2015), percebo como principal bem a ser redistribuído o tempo de acesso ao capital cultural e linguístico escolar: o tempo mais curto em sala compensado por mais contato pessoal com os professores.

Recorro a Dubet (2011) para refletir sobre as críticas às políticas/práticas de compensação denominadas redistributivas. Para o autor, essas políticas/práticas são essenciais na oposição ao modelo meritocrático e na luta contra a reprodução da desigualdade social pela escola, contudo: a) são de influência limitada, ou seja, não determinam grandes alterações na dita luta; b) enfrentam grande resistência de ações meritocráticas voltadas para assegurar vantagens competitivas para os grupos socioeconomicamente privilegiados; c) não capacitam grupos mais vulneráveis para defender essas políticas e, quando as defendem, encontram dificuldades de ter suas vozes ouvidas.

Analisando os dados gerados na sala de aula do PROEJA, é possível ponderar se a redistribuição de tempo para viabilizar que os estudantes se dediquem ao estudo dos conhecimentos historicamente legitimados pela escola influencia efetivamente as movências socioculturais e econômicas dos estudantes. Com base em Bourdieu (2015), entendo que, por mais que sejam feitos esforços redistributivos nesse sentido, durante o tempo em que esses esforços visem apenas ao domínio equitativo dos bens simbólicos já legitimados, os estudantes do PROEJA estarão sempre em desvantagem quando em comparação com os demais estudantes, herdeiros de, como mínimo, tempo para dedicar-se à educação básica na idade regular, com as facilidades que isso pressupõe.

A partir das limitações de ações compensatórias (DUBET, 2011) preocupadas com redistribuição de bens escolares, Bolívar (2012) discorre sobre outros tipos de práticas de compensação capazes de contribuir para a superação de tais limitações, quais sejam, as que se dão por reconhecimento e por representação.

Considerando as PROEJA CERTIFIC, entendo algumas das estratégias desenvolvidas no curso como estratégias de compensação através de reconhecimento (HONNETH, 2010; BOLÍVAR, 2012). Entre elas, cito duas que considero imperativas: 1) legitimação dos saberes dos alunos desenvolvidos anteriormente a seu ingresso no curso, na profissão e na vida diária, considerando que os percursos dos estudantes do PROEJA não precisam ser idênticos aos dos estudantes dos outros cursos técnicos; 2) legitimação dos saberes desenvolvidos concomitantemente à realização do curso pelos alunos, fora do espaço

escolar, através das horas complementares e em sua atuação profissional. Mesmo quando diferentes dos propostos pela escola, esses saberes, tanto os desenvolvidos anteriormente quanto os desenvolvidos concomitantemente ao curso PROEJA CERTIFIC, eram considerados, a partir do documento base do programa CERTIFIC, passíveis de valoração e de institucionalização através da certificação (BRASIL, 2010).

Para discutir as limitações das políticas/práticas compensatórias de redistribuição apontadas por Dubet (2011), bem como a relevância de práticas compensatórias voltadas para reconhecimento e principalmente para representação (BOLÍVAR, 2012), trago abaixo uma conversa que tive com o aluno Lívio, já em uma das últimas aulas do ano. Ele foi o primeiro a chegar à sala, como era de costume, e, quando entrei, antes de ligar a câmera, sentei-me ao lado dele e começamos a falar sobre já estarmos no fim do ano e sobre as férias. Ele disse estar animado para elas, mas não se mostrou tão entusiasmado ao dizê-lo, talvez por sua personalidade mais tímida.

Aproveitei que estávamos sozinhos, o Lívio e eu, para então pedir-lhe uma avaliação do curso de Linguagem. Primeiro perguntei o que ele tinha achado do componente curricular de Linguagem. Lívio foi bem sucinto respondendo apenas que “foi bom”. Insisti, perguntando-lhe por que ele considerava que tinha sido bom e que coisas ele havia considerado boas. Ele fez uma longa pausa e depois disse que não sabia explicar por que. Depois de uma nova pausa, enquanto eu comecei a abrir minha bolsa para montar a câmera filmadora, disse que achava o ensino no IFSC “muito bom”. Que antes de estudar ali já ouvia falar de como o ensino era bom, mas que ouvia falar isso com relação ao curso técnico da modalidade integrada, oferecido pelo câmpus Jaraguá do Sul, na área de Química. Insisti, então, que ele falasse o que achava do curso de Linguagem no PROEJA CERTIFIC em comparação com o que ele imaginava sobre o curso de Linguagem no Integrado em Química. Lívio respondeu que achava que os alunos do Integrado acabavam aprendendo mais do que os alunos do PROEJA porque tinham mais tempo na escola. Disse ainda que os alunos do Integrado

“aprendiam mais porque liam e escreviam mais, porque faziam mais coisas, mais atividades que os alunos do PROEJA”. (Diário de campo, 07/12/2016).

As falas de Lívio apontam para uma constatação de que as práticas compensatórias do PROEJA CERTIFIC acabam por proporcionar menos tempo efetivo na escola, dentro de sala de aula, e, no entendimento do aluno, têm como consequência menos acesso a conhecimentos e menos aprendizado. Tal compreensão contrapõe-se ao que diz o documento base do CERTIFIC, que fala em acompanhamento do aprendizado fora da escola como dialógico e potencializador do que ocorre dentro da instituição de ensino. E também se contrapõe, pensando a partir de Bolívar (2005, 2012) e López (2005), ao entendimento da redistribuição de tempo como uma ação de distinção afirmativa. Mas a fala de Lívio dialoga com a limitação apontada por Bolívar (2012) de algumas práticas compensatórias não capacitarem efetivamente os estudantes a fazerem ouvir suas vozes.

Neste ponto, importa ir além da fala do estudante e refletir sobre suas práticas. Lívio foi um dos alunos que realizou todas as atividades propostas como horas complementares de estudo. Com isso, dava exemplos de potencializar seu tempo na escola de forma a cumprir com a carga horária exigida, o que lhe dava margem para faltar quando era necessário trabalhar, como ajudante de pedreiro, juntamente com seu pai. Lívio era também um dos alunos mais jovens do grupo, com 20 anos em 2016, idade muito próxima a dos alunos que frequentavam o curso da modalidade integrada, o que associa a sua facilidade em recorrer aos meios tecnológicos para aprofundar os conhecimentos propostos no curso de forma autônoma.

Na semana em que o Lívio e eu tivemos a conversa relatada acima, as paredes do corredor principal do câmpus, continham cartazes cuja temática eram questionamentos sobre o que era linguagem, produzidos pelos estudantes do curso Técnico Integrado em Química, como trabalho desenvolvido juntamente com a professora Isadora, no componente curricular de Linguagem. Penso que observar produções de alunos contendo discussões que não haviam sido aprofundadas até então no PROEJA, ou expostas de forma sistematizada como produto de um estudo, tenha levado Lívio a pensar que os alunos do Integrado “aprendiam mais porque faziam mais coisas”, porque “liam e escreviam mais”. Isso o fez entender as estratégias de redistribuição do PROEJA

CERTIFIC relacionadas ao tempo antes como negativas do que como positivas.

Na sequência, trago outra vinheta que expõe como os estudantes do curso Técnico Integrado em Química pareciam exercer maior participação e apropriação no/do câmpus Jaraguá do Sul que os alunos do PROEJA. As falas dos professores e alunos foram gravadas durante um momento inicial da aula, enquanto os alunos ainda estavam chegando. O assunto era a Semana de Ciência e Tecnologia do IFSC.

Perguntei se alguém do PROEJA estava envolvido na programação da Semana. Nicole e Lívio responderam, ambos, que não sabiam qual era a programação, mas que acreditavam que ninguém apresentaria nada, não. Que tampouco sabiam sobre a programação do dia e responderam para a professora Cecília que não sabiam quais oficinas fazer. Nesse momento o professor Milton então entrou na sala, participou da conversa e fez o seguinte comentário: “Os alunos faltaram. Deveriam ter vindo! Deveriam tá aqui! A semana de tecnologia é uma experiência diferenciada. Eles perdem muito não vindo”. Ao que a professora Cecília respondeu: “talvez eles não venham por uma questão cultural, eu acho... eu nunca fui na semana de tecnologia da minha faculdade”. Nicole, na continuação, disse: “devia criar esse hábito na gente desde a primeira série. Eu achava legal participar quando eu era mais nova e ia sempre nessas coisas no ginásio”. Milton finalizou, então, responsabilizando o Núcleo Pedagógico do câmpus: “o núcleo devia vir na sala para explicar, deixa bem a desejar o núcleo...”. (Diário de campo, 19/10/2016).

Os alunos não foram, portanto, incluídos – pelo menos, não previamente – no evento científico de maior relevância promovido pelo câmpus, nem como divulgadores de conhecimento, nem como espectadores. Para o professor Milton, a inserção dos alunos no evento era uma responsabilidade do núcleo pedagógico do câmpus, que parecia tratar apenas da inserção dos alunos enquanto espectadores.

O dado acima fez-me recorrer ao que Fraser (2008) cunhou como *prática afirmativa de representação*, que, segundo o autor, está relacionada a uma prática de dimensão política, ao passo em que

reivindica a ocupação de espaços de poder e de visibilidade para pessoas geralmente excluídas de espaços escolares. Os trabalhos dos estudantes do curso Técnico Integrado, desenvolvidos em diferentes componentes curriculares, eram constantemente expostos pelos corredores. A Semana de Ciência e Tecnologia contou com a participação intensa dos alunos do Integrado e também previu atividades voltadas para os interesses e demandas deles. Os alunos do Integrado ocupavam os espaços do grêmio estudantil, inclusive discutindo reação política macro, quanto a unir-se ou não o movimento nacional de ocupação de escolas contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, que limitou os gastos do governo federal pelos próximos vinte anos, e contra a Medida Provisória (MP) 746/2016, que propôs a reforma do Ensino Médio. Todos esses fatos demonstram a representatividade desses estudantes na escola, em contraponto à não representação dos alunos do PROEJA CERTIFIC, que não eram convidados a uma paridade participativa nas atividades de cunho político e cultural desenvolvidas na instituição.

A partir dos dados discutidos nesta subseção e embasada teoricamente pela discussão sobre políticas/práticas compensatórias feita por Bolívar (2012), considero que o IFSC e o câmpus Jaraguá do Sul apresentam uma preocupação com desenvolvimento de práticas compensatórias de desigualdade econômica, através de ações de redistribuição dos bens escolares para os alunos do PROEJA CERTIFIC. Também buscam práticas de compensação de desigualdade cultural, através de ações de reconhecimento dos saberes que os alunos trazem para a escola e que desenvolvem fora dela. Mas ainda precisam dedicar o olhar às questões de desigualdade política, fomentando a representatividade desses estudantes, levando-os a ocupar espaços de fala dentro da instituição, como requisito, inclusive, para a efetivação da redistribuição e do reconhecimento, ou seja, para a promoção de equidade educativa em si.

Nesta seção 4.1, discuti as políticas e práticas do IFSC e, mais especificamente, as do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário, como políticas/práticas preocupadas, primeiramente, com o pressuposto de igualdade entre os estudantes, prevendo aumento de vagas e qualidade de ensino para todos, como é próprio de macropolíticas institucionais. Também destaquei o curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do câmpus Jaraguá do Sul como um curso atento, em sua concepção e estruturação, à promoção de equidade educativa para os estudantes, instaurando políticas e práticas de distinção afirmativa através de estratégias de redistribuição de bens escolares e reconhecimento dos saberes dos alunos. Os dados aqui reunidos introduzem a discussão

sobre o papel da língua adicional para a promoção da equidade, uma vez que fornecem elementos para a contextualização das práticas de ensino desenvolvidas no componente curricular de Linguagem.

Na próxima seção, discuto práticas de espanhol como língua adicional que reúnem as visões de língua dos participantes da pesquisa, bem como uma discussão a respeito dos discursos que as subjazem. A partir dessa discussão, debato sobre o papel que estudantes e professores atribuem à língua adicional no que se refere à promoção de equidade educativa.

4.2 “HOJE EM DIA É OBRIGATÓRIO TER PELO MENOS PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL”: HÁ UMA LÍNGUA BOA PARA O TRABALHO?

Quando foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa, antes da promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que revogou a antiga Lei 11.161, que previa oferta obrigatória de Espanhol pela escola e estudo facultativo pelo aluno de Ensino Médio, as duas línguas adicionais oferecidas nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) eram o inglês e o espanhol. Até então, na maioria dos casos, os alunos podiam escolher qual das duas línguas desejavam cursar. No entanto, no curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do câmpus Jaraguá do Sul, não havia opção de escolha, uma vez que a única língua ofertada era o espanhol. A decisão de oferecer apenas ensino de espanhol está relacionada a pressões políticas e econômicas de diferentes esferas, mas também ao entendimento local do corpo docente e técnico de o espanhol ser, nas palavras de Vera, durante reunião de planejamento, por exemplo, uma língua: “mais fácil de aprender para os alunos do PROEJA” (Vera, Nota de campo, 13/07/2016); ou, como nas palavras de Isadora, durante a mesma reunião, uma língua “mais rápida de aprender, [da qual] eles podem levar mais coisas com relação ao tempo que vão estar aqui [fazendo o curso]”. (Isadora, Nota de campo, 13/07/16).

A partir de entrevistas que aconteceram em meio a conversas dentro e fora de sala de aula, os estudantes da turma iam revelando suas impressões em relação à escolha do espanhol como língua adicional. Em uma dessas entrevistas, realizada de forma individual, as estudantes Suelen e Marinha, que ainda não trabalham na área de Vestuário, mas almejam conseguir uma vaga após formadas, responderam prontamente

às minhas perguntas: “O que você acha do ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC em Vestuário?” e “Como você vê que se ensine espanhol no curso de vocês?”:

Ah, eu acho bom, né, professora, que tenha isso a mais pra gente. Estudar língua sempre acrescenta pra conseguir trabalho e acho, não sei, né, mas pra mim o espanhol parece ser mais fácil que o inglês, de aprender (Suelen, Entrevista, 30/11/2016).

Eu vejo assim, que é importante demais. Sempre tem gente de fora vindo pras empresas daqui e é importante saber falar uma língua pra poder falar com eles. Também dá sempre pra trabalhar com recepção de pessoas e daí abre portas saber falar espanhol ou inglês, sendo que o espanhol é mais rápido de aprender. (Marinha, Entrevista, 30/11/2016)

As respostas das estudantes Suelen e Marinha corroboram a visão da coordenadora pedagógica da turma, Vera, e da professora de Espanhol, Isadora, de que o espanhol é “mais fácil que o inglês” e de que “o espanhol é mais rápido de aprender” que o inglês. Observo ainda que convergem no sentido de apontar que as duas estudantes destacam a possibilidade de aprendizagem da língua adicional no curso PROEJA CERTIFIC, bem como sinalizam que suas motivações para estudar línguas adicionais estão diretamente relacionadas às suas expectativas de atuação profissional.

Relaciono a visão do espanhol como uma língua mais fácil e rápida de aprender por estudantes brasileiros com o reconhecimento, por parte dos participantes da pesquisa, do espanhol e do português como línguas próximas. Nos termos de Cox e Assis-Peterson (2012), penso que os participantes entendem ambos os idiomas como línguas que “vazaram” e seguem “vazando” uma na outra. A escolha institucional pelo espanhol, a meu ver, dialoga com as estratégias de redistribuição, discutidas anteriormente, com vistas a promover equidade com foco na igualdade de conteúdo e êxito escolar, bem como igualdade de resultados (BOLÍVAR, 2012). Com tal escolha, o corpo docente e pedagógico, conforme fala da professora Isadora em reunião de planejamento, pensava em oportunizar que os estudantes levassem “mais coisas com relação ao tempo que vão estar aqui [fazendo o curso]” (Isadora, Nota de campo, 13/07/2016). Nesse sentido, a equipe

diretiva via o ensino do espanhol como uma oportunidade de, em menos tempo, os estudantes do PROEJA CERTIFIC desenvolverem conhecimentos para levar para a vida e para o trabalho em língua adicional equiparáveis aos desenvolvidos pelos estudantes de outras modalidades, o que, na visão deles, talvez não acontecesse se a oferta fosse de inglês.

Na sequência, trago as falas dos estudantes Giovana, Nicole e Eliseu, que, quando entrevistados individualmente, avaliaram o ensino da língua adicional no curso desde uma perspectiva não apenas de quem almeja adentrar a área de Vestuário, mas de quem já atuou como profissional da área. Dos três, Eliseu era quem trabalhava em uma empresa de Vestuário enquanto cursava o PROEJA. Giovana encontrava-se desempregada e Nicole trabalhava como empregada doméstica. Os três também responderam às mesmas perguntas apontadas anteriormente:

As empresas daqui, a maioria exporta pra outros países. Também vêm muitas pessoas de outras cidades. Então é importante saber bem as línguas pra poder participar disso. É importante aprender espanhol, mas não dá pra deixar o inglês de lado. Hoje em dia é obrigatório ter pelo menos português, inglês e espanhol, eu acho. (Giovana, Entrevista, 23/11/2016).

O espanhol não me ajudaria muito. Seria mais o inglês. Assim, pensando mais nessa área aqui de formação, né? Porque as máquinas funcionam mais em inglês. Mas quem sabe o espanhol possa ajudar mais no futuro com a evolução das coisas, com o espanhol mais espalhado. (Nicole, Entrevista, 23/11/2016).

Tem mais coisas em inglês no meu trabalho, mas nem tenho muito contato não [...]. Aprender espanhol aqui [no IFSC] pode me ajudar não necessariamente pra trabalhar onde eu já trabalho, mas como eu pretendo abrir meu próprio negócio, acho que pode me ajudar sim, a fazer meus contatos, ver minhas coisas. (Eliseu, Entrevista, 23/11/2016).

Os estudantes, ao responder à entrevista sobre suas pretensões com relação à área de formação no PROEJA, disseram ver no curso a possibilidade de ter uma carreira que lhes desse retorno financeiro. Nicole, no entanto, também esperava por retorno pessoal, no sentido de sentir-se valorizada enquanto profissional. Corroborando com suas expectativas com relação ao curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário, os três estudantes pareciam convencidos de que aprender línguas dentro do curso, principalmente o inglês, no caso da Nicole, seria fundamental para alcançarem a carreira almejada e, por consequência, os benefícios que imaginam acompanhá-la.

Ao falarem sobre o ensino de inglês enquanto indispensável para as suas carreiras, quando lhes perguntei sobre o ensino de espanhol, os cinco estudantes citados anteriormente reproduziram em suas falas a ideia de hipercentralidade do inglês (PENNYCOOK, 2007), relacionada ao entendimento de alto valor da língua no mercado de trabalho, no qual o bom uso de recursos linguísticos da língua inglesa pode configurar-se como força e capacidade de trabalho. Sob a perspectiva descolonizadora na qual se ampara este trabalho, problematizo esse ideário compartilhado pelos estudantes como reprodutor do valor simbólico do inglês difundido a partir da propagação do neoliberalismo e das políticas linguísticas de definição dessa língua enquanto língua global, neutra e rentável para aqueles que precisam participar das interações globalizadas (PENNYCOOK, 2007). As falas dos alunos reforçam a importância de que a sala de aula de língua adicional transcenda à concepção de ensino de língua como um trabalho técnico, apolítico e distante dos conflitos sociais (PENNYCOOK, 1998), sendo compreendida como espaço multilíngue e transcultural, de modo a contribuir para a desconstrução de tal ideário.

As opiniões desses cinco estudantes revelam que o grupo atribuía ao inglês um papel central na efetivação da comunicação, das negociações e das interações, enquanto conferiam ao espanhol e ao português um papel secundário, embora também importante. Com exceção de Nicole, que projetava apenas no futuro a relevância da aprendizagem de espanhol, os alunos entendiam que o idioma já está “mais espalhado”. Ao pensarem na abrangência da língua, consideravam valiosa a oportunidade de estudar espanhol, que julgavam também configurar como capital simbólico valoroso no mercado linguístico (BOURDIEU, 1998) e como requisito para ascensão econômica (MONTE MOR, 2013), ou seja, importante para negociar acesso ou distinção no mundo do trabalho. Deixavam claro, porém, que entendiam que sua aprendizagem não deveria dispensar a de inglês. Na subseção

abaixo, discuto, a partir da realidade da sala de aula do PROEJA CERTIFIC, o lugar que o espanhol pode ocupar, com relação ao inglês, no ideário de estudantes brasileiros.

4.2.1 “O espanhol soa meio falso”: entre abrir e fechar as fronteiras

O lugar que o espanhol ocupa com relação ao inglês em processos de ensino de língua adicional no Brasil está relacionado tanto com o papel político e econômico do inglês enquanto língua internacional – insistentemente divulgado por inúmeras instituições de ensino e pela sociedade em geral – quanto com os desdobramentos desse papel na história recente do País. Conforme discutido em Lima (2011),

[...] durante o período de ditadura militar no país, os acordos MEC-USAID, realizados entre o MEC e *United States Agency for International Development*, impunham ao Brasil a contratação de assessoramento norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Tais acordos, assinados entre o Brasil e a USAID, comprometeram a política educacional brasileira com as determinações político-ideológicas norte-americanas. É possível conjecturar, com base nas relações políticas conflituosas entre EUA e Cuba naquela época, que o ensino do espanhol no Brasil não era de interesse da política imperialista estadunidense e, conseqüentemente, do Brasil. (LIMA, 2011, p. 57).

Durante os anos de governo militar na América do Sul, a ideologia ultranacionalista, apoiada pelo governo norte-americano, incentivou o fortalecimento das fronteiras por meio do encorajamento da histórica rivalidade entre os países. Fortaleceu uma rivalidade que tinha raízes seculares nas disputas geopolíticas entre Espanha e Portugal e, posteriormente, entre o Império Brasileiro e a Confederação Argentina e que culminou nas guerras platinas do século XIX, mas que vinha

dissipando-se a partir da política de integração continental³² adotada pelo governo do Presidente Juscelino Kubitschek, na década de 1950 (PARAQUETT, 2009).

Essa representação dos latino-americanos falantes de espanhol como opositores induz a uma resistência a sua língua e sua cultura, que é alimentada pela grande mídia até os dias de hoje, com destaque para a mídia esportiva. Tal resistência pode ser observada, por exemplo, na vinheta abaixo, redigida a partir da observação da aula do dia 21 de setembro. Com o fragmento abaixo, pretendo sublinhar a visão de espanhol como língua adicional para esta aluna.

Na aula de hoje a professora Isadora propôs aos alunos a realização de jogos. Carolina e seu colega Divanir, que estava sentado ao seu lado, participaram da primeira atividade proposta com muita atenção. Fazendo anotações em seus cadernos sempre que a professora Isadora corrigia as palavras escritas pelos colegas no quadro-negro e fazia observações sobre ortografia e fonologia das palavras. Quando começou o segundo jogo, que contava com pouca intervenção metalinguística da professora e que exigia que os alunos escutassem a leitura de um numeral ou data e buscassem sua escrita por extenso na tabela de bingo, precisando repetir a pronúncia no caso de o número ou data “cantado” constar em sua tabela de bingo, Carolina e Divanir deixaram de participar da atividade e passaram a folhear o livro didático de espanhol. Após perceber que os dois balançavam a cabeça, em sinal próprio de desaprovação, aproximei-me e escutei Carolina dizendo ao colega que já estava ficando irritada com a aula de espanhol. Eu disse a ela que tinha percebido que eles não estavam participando mais da atividade e que tinha escutado seu comentário. Perguntei se eles podiam comentar o porquê da

³² Durante o governo do Presidente Juscelino Kubitschek na década de 50, mais precisamente no ano de 1958, foram apresentados quinze projetos de lei, versando, dentre outras coisas, sobre a equiparação do ensino do idioma espanhol ao do inglês nos cursos de ensino médio em geral. Esses incentivos estavam relacionados à política de integração continental que se traduzia na ideia do pan-americanismo (PARAQUETT, 2009).

desistência e do sentimento. Carolina respondeu que ficava um pouco irritada ao escutar os outros falando em espanhol. Disse que não sabia explicar por que, mas que, para ela, ouvir a professora falando em espanhol soava “meio falso”. Disse ainda que escutava muito espanhol em sua cidade, mas não falava e que lá não tinha vontade de falar “aquele espanhol”. Que, quando falava com falantes de espanhol, ela falava em português mesmo. (Diário de campo, 21/09/2016).

Carolina nasceu e viveu em Santa Vitória do Palmar, uma cidade do Rio Grande do Sul a menos de 20 quilômetros da fronteira com o Uruguai. Passou os primeiros 18 anos de sua vida em uma região de trânsito cultural na qual experimentava sentimentos de rejeição aos uruguaios que atravessavam a fronteira para “levar coisas daqui” (Carolina, Diário de campo, 21/09/2016), do Brasil, da sua região. Tal rejeição estendia-se à língua e era usada como reforço de sua identidade e de seu pertencimento à nacionalidade brasileira, de modo que Carolina negava-se constantemente a utilizar recursos linguísticos do espanhol, apesar de ser capaz de recorrer a eles, seja em sua cidade natal, seja na sala de aula, em sua primeira experiência formal como estudante dessa língua. Nos termos de Bourdieu (2008), Carolina transferia o valor dos falantes de espanhol, com quem disputava bens e territórios de fronteira, para o espanhol. Atribuía, assim, valor negativo à língua.

O dado acima e a negativa de Carolina de usar recursos linguísticos do espanhol durante as aulas reforçam a compreensão monolítica de língua pelos participantes daquele espaço. Mesmo sendo originária de uma região de fronteira, imersa cotidianamente em uma realidade multilíngue, Carolina parecia não valorizar os usos híbridos de recursos linguísticos que constituíam “aquele espanhol” com o qual convivía. Entendia que o certo era falar uma ou outra língua. A estudante não considerava “aquele espanhol” de Santa Vitória do Palmar ou mesmo o “falso” espanhol da sala de aula como línguas legítimas produzidas por eles, como usuários legítimos (SIGNORINI, 2006; PENNYCOOK, 2010).

Importa destacar que o posicionamento da aluna encontra respaldo em discursos ultranacionalistas que ecoaram e continuam ecoando não apenas no Brasil, mas no mundo, haja vista a atual popularidade de representantes políticos ultraconservadores nos continentes americano e europeu neste final de década, bem como o resultado das eleições presidenciais de 2018 no Brasil. Esses discursos

separatistas e xenofóbicos persistem em contraponto às discussões sobre o fluxo de culturas e línguas ter sido ampliado consideravelmente nas últimas décadas pelo deslocamento de pessoas no mundo e também pelos usos das novas tecnologias (MOITA LOPES, 2008; GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2013; CAVALCANTI, 2013; LUCENA; NASCIMENTO, 2016).

Os dados expostos até o momento nesta seção 4.2 apontam para uma visão de língua fechada e estável embasada em discursos monolíngues. Na próxima subseção, apresento dados que sinalizam para o que Erickson (1989, p. 15) cunhou como “microcultura distintiva” dentro da sala de aula do PROEJA CERTIFIC. Em outras palavras, na subseção 4.2.2, trago dados que revelam diferentes significações dadas ao espanhol por outros alunos dentro da mesma sala de aula, ou seja, dentro do mesmo tempo e espaço.

4.2.2 “O espanhol a gente gosta bastante”: sem fronteiras para o espanhol

Diferentemente da maioria da turma, três alunas, Maia, Rafaela e Liz, em resposta às perguntas “O que você acha do ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC em Vestuário?” e “Como você vê que se ensine espanhol no curso de vocês?”, feitas durante entrevista individual, gravada em áudio, consideraram o espanhol tão valoroso no mercado linguístico quanto o inglês. Algumas das considerações feitas por elas também apontam para uma significação mais ampla dos objetivos do estudo de uma língua adicional, uma significação mais próxima dos princípios da educação linguística – discutidos no referencial teórico deste trabalho e que serão problematizados com base nos dados na seção 4.3. Reproduzo algumas dessas falas a seguir:

A minha maior vontade é ir pra fora, ir trabalhar com comunicação, com divulgação, fazer meus desenhos, minhas fotos. Aprender espanhol, aprender coreano – como eu estou estudando agora sozinha, por enquanto –, aprender inglês também. Tudo ajuda na comunicação. E a comunicação é tudo em cada lugar que a gente tá, que a gente vai! É a melhor coisa pra se desenvolver! (Maia, Entrevista, 23/11/2016).

O espanhol a gente gosta bastante. Eu gosto mesmo! Essas pesquisas, eu expliquei pra minha filha sobre os guaranis, sobre os astecas também. Foi tudo muito bom. As coisas que a gente leu, o dia dos mortos, o livro. [Estudar espanhol] Me ajuda muito a pensar nas coisas, ver que tem tanta coisa diferente no mundo! (Rafaela, Entrevista, 07/12/2016).

Acho que o espanhol também está cada vez mais presente. Não é só o inglês. Acho que alguém que não sabe inglês, mas sabe espanhol, consegue se virar, né? Consegue se dar bem do mesmo jeito. (Liz, Entrevista, 30/11/2016).

Para Maia, os benefícios de estudar uma língua adicional vão além do seu valor simbólico no mercado linguístico (BOURDIEU, 2008). A aluna descoloniza o inglês e traz uma visão claramente multilíngue e transcultural ao destacar seu interesse por incorporar recursos linguísticos de diferentes línguas ao seu repertório, de forma que seus usos lhe possibilitem mergulhar em outros mundos, comunicar-se, desenvolver-se, tanto “no lugar que a gente tá” quanto no lugar pra onde “a gente vai”. Também para além do simbolismo mercadológico, Rafaela, a partir de sua fala, revela a sala de aula como espaço transcultural, ao mesmo tempo em que aponta o ensino de língua adicional como propulsor do reconhecimento da transculturalidade que permeia as relações no mundo (HALL, 2003; 2011).

As expectativas das duas alunas com relação à aprendizagem de espanhol vão ao encontro do que Schlatter e Garcez (2012) propõem como função da aula de língua adicional na escola, qual seja, contribuir para a formação dos alunos através do contato com visões distintas e valorizadas do mundo, possibilitando a ampliação de suas próprias visões e de sua participação como cidadãos desse mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Para as alunas importa que o espanhol ajude “a ver que tem tanta coisa diferente no mundo” (Rafaela, Entrevista, 07/12/2016), e que seu uso pode ser propulsor de “dinamismos de transformação não só da língua, mas também da cultura” (SIGNORINI, 2006, p. 170), fazendo com que elas tenham a oportunidade de “pensar nas coisas”, conforme disse Rafaela, e de agir nesse mundo, que é onde “a gente tá” e “vai” (Maia, Entrevista, 23/11/2016). Assim, de forma crítica e sensível à diversidade, Maia e

Rafaela vão construindo o caminho e estipulando suas pretensões com relação ao espanhol.

Por outro lado, a aluna Liz prende-se ao *status* do espanhol enquanto uma língua com valor elevado no mercado linguístico na atualidade – equiparado ao do inglês, na opinião dela. Ou seja, para Liz, através do uso do espanhol é possível “se dar bem do mesmo jeito”, conforme a mesma lógica mercadológica legitimadora da aprendizagem desta última língua (LAGARES, 2010). A aluna reconhece ainda as políticas de promoção do espanhol (LAGARES, 2010), notando a língua como “cada vez mais presente”. Considera também que não é somente o inglês que permite aos estudantes “se virar” no mundo do trabalho e na vida. Assim, diferentemente de seus colegas, citados na seção 4.2.1, refuta a hegemonia do inglês, contesta sua percepção como língua franca.

A motivação instrumental de estudar espanhol presente na fala de Liz corresponde à expectativa de que a língua lhe sirva como recurso útil em futuras oportunidades de trabalho. Trata-se de uma expectativa esperada no universo do PROEJA CERTIFIC, onde os professores se deparam com a realidade das demandas profissionais dos alunos relacionadas à língua adicional de uma forma mais intensa, já que a relação entre aprender uma língua adicional e acessar melhores oportunidades de emprego talvez seja mais flagrante que no Ensino Médio regular.

Justamente por já terem vínculo com o mundo do trabalho em que atuam ou pretendem atuar, os estudantes têm muito a dizer e a contribuir para a reflexão sobre o porquê de ensinar espanhol em um curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário em Jaraguá do Sul. Como os dados apresentados até aqui já apontaram, as demandas de aprendizagem dos estudantes têm uma forte conexão com suas pretensões profissionais. Ouvir suas considerações e problematizá-las ao longo do desenvolvimento do processo de ensino é fundamental para um planejamento dialógico do ensino crítico da língua no curso.

Nesta primeira parte da seção, reuni dados que apontaram algumas demandas dos participantes da pesquisa, relacionadas a visões a respeito do ensino de espanhol no PROEJA. Destaquei as comparações entre espanhol e inglês que apareceram em suas falas no que diz respeito à facilidade e tempo de ensino e aprendizagem de cada uma das línguas, o que fez, inclusive, com que a instituição optasse pelo ensino de espanhol no curso. Também se destacaram nos dados as atribuições de valor que os estudantes dão ao espanhol no mercado linguístico, principalmente em relação ao inglês. A maioria dos estudantes da turma

reproduziram discursos de hipercentralidade do inglês, que vão ao encontro de enunciados conservadores e neoliberais recorrentes na atualidade no Brasil.

Os dados revelam que os estudantes apresentam diferentes opiniões em relação à importância do espanhol. Essas diferentes opiniões apontam para diferentes concepções de língua adicional, que, por sua vez, chocam-se ou convergem com as propostas didáticas que os professores apresentaram no desenrolar do componente curricular de Linguagem.

Na subseção seguinte, discuto como as visões de língua dos participantes se relacionam com as suas concepções de ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional, considerando como essas visões e as demandas vinculadas a elas dialogam com a promoção de equidade educativa presente em documentos orientadores do ensino no PROEJA.

4.2.3 “A gente tem que estudar as palavras, os verbos, os pronomes, pra poder falar, pra poder hablar, professora!”: ensino gramatical ou educação linguística?

Em falas dos alunos que aparecem nos dados apresentados na primeira parte desta seção 4.2, é possível encontrar elementos que parecem relacionar-se com as duas frentes de valorização do espanhol no Brasil debatidas por Lagares (2010) e discutidas anteriormente no referencial teórico. Por um lado, Maia e Rafaela, demonstram uma visão de língua adicional voltada para uma proposta de ensino de língua mais ampla e mais alinhada com um projeto de formação crítica, universal e politécnica presente nos documentos oficiais vigentes e com as proposições da segunda frente de valorização do espanhol no Brasil, que apregoa a desconstrução da imagem unitária do espanhol, geralmente correspondente à descrita pelas gramáticas normativas. Como exemplos das proposições da segunda frente que podem ser relacionadas a essa visão por parte das alunas, é possível citar a aprendizagem de espanhol como promotora de reconhecimento da pluralidade cultural e linguística, de desenvolvimento individual e coletivo e de um pensar e agir de forma diferenciada no mundo, aqui e agora.

Já Suelen, Marinha, Giovana, Nicole, Eliseu e Liz significam o ensino de espanhol a partir de uma visão de língua enquanto um sistema independente e fechado, que somente ao ser “bem aprendido” constitui um capital simbólico de valor elevado no mercado linguístico passível

de lhes dar acesso ao trânsito em espaços mais exclusivos em seus trabalhos, de viabilizar a comunicação com os outros – os estrangeiros, os detentores da norma de prestígio. Esse entendimento dos estudantes pode ser relacionado com a primeira frente de valorização do espanhol no Brasil (LAGARES, 2010), a frente embasada em discursos de ideologia monoglóssica e pan-hispânica, criticada por autores que reprovam o ensino de uma única norma como socialmente valorizada.

O discurso monolíngue de línguas enquanto sistemas fechados e autônomos parece sustentar a preocupação da aluna Giovana por ter acesso às três línguas aparentemente consideradas independentes e obrigatórias por ela. Além do espanhol, a aluna indicou que é preciso “aprender bem” português também, como se os recursos linguísticos dos quais faz uso em sua língua materna não pertencessem a um *status* de língua capaz de inseri-la em contextos privilegiados no trabalho (SIGNORINI, 2002; CAVALCANTI, 2011).

Com relação à aluna Carolina, apesar da resistência para expressar-se oralmente em espanhol, conforme discutido na seção 4.2.1, participava atentamente das aulas em que a professora propunha práticas de produção escrita e exercícios gramaticais e vocabulares³³. Em resposta às perguntas: “O que você acha do ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC em Vestuário?” e “Como você vê que se ensine espanhol no curso de vocês?”, feitas durante entrevista individual, gravada em áudio, Carolina disse:

[...] aprender qualquer língua além do português é bom. É importante pra colocar no currículo. Também acho que, se eu souber outras línguas, posso ser chamada em uma situação na qual precise de alguém pra falar com algum estrangeiro. (Carolina, Entrevista, 30/11/2016).

A aluna, apesar de sua relação controversa com os usos do espanhol na região fronteira de onde provém, reconhece que o espanhol ensinado na escola é relevante para sua formação profissional. O construto ideológico (CANAGARAJAH, 2013) da língua padrão, que ratifica o espanhol como código válido em oposição a usos que não são reconhecidos como válidos (CAVALCANTI, 2011; LUCENA, 2015),

³³ A título de ilustração de como Carolina conseguia fazer uso de recursos linguísticos do espanhol, mesmo em produções escritas mais complexas, apesar de estudar espanhol formalmente há pouco tempo, um dos textos produzidos pela aluna pode ser visto no Anexo A, Texto 1.

embasa os interesses da aluna pelo estudo da língua adicional. Carolina entende ainda que o estudo da língua adicional padrão na escola pode proporcionar-lhe a institucionalização, por meio da comprovação do diploma e de sua referência no currículo profissional, do espanhol enquanto capital simbólico valorizado e legitimado (BOURDIEU, 1998).

Assim como Suelen, Marinha, Giovana, Nicole, Eliseu e Liz, os demais alunos da turma, com exceção de Maia e Rafaela, ao responderem às perguntas sobre o ensino de espanhol no curso deles e em outras falas durante as aulas, significavam o espanhol como um sistema fechado e independente que, quando aprendido, pode constituir capital simbólico com o qual negociar sua atuação em seus contextos profissionais. A partir dessa concepção de língua, alguns estudantes questionaram práticas de ensino em espanhol que não eram explicitamente voltadas ao estudo estrutural da língua, segundo uma didática tradicional gramatical já conhecida, por elas não fazerem sentido para eles como utilitaristas ou como instrumentais para atuar no mundo do trabalho, conforme imaginavam que deveriam ser. As práticas que geravam inquietações na turma, geralmente incluíam atividades de leitura e produção de textos, sem uso de computadores, que eram complementares aos projetos temáticos com os quais os professores passaram a trabalhar mais a partir do segundo semestre de 2016. Apresentarei e discutirei mais detidamente algumas dessas práticas a partir dos dados que compõem o capítulo 4. Por hora, restrinjo-me às visões dos alunos com relação a elas.

Trago abaixo as falas de Cris e Yasmin, durante uma entrevista informal que realizei com elas no decorrer de uma prática de produção textual em espanhol. Os dados mostram que as alunas reconhecem que o que fazem ali as ajuda a “ler coisas em espanhol” e a ver “o básico”, mas demonstram descontentamento em relação a um aprendizado mais efetivo. As duas estavam sentadas juntas, no fundo da sala, nas carteiras que ficavam a minha frente e estavam atentas às orientações que a professora deu para a realização da tarefa. Os trechos são respostas, gravadas em áudio, às perguntas: “O que vocês estão achando das aulas de espanhol?” e “O que você está achando das atividades que a professora Isadora propõe?”

Mesmo trabalhando nas facções, nas indústrias, sempre ajuda poder ler coisas em espanhol, mas eu acho que ajuda no trabalho se a gente aprender mesmo e acho que precisaria de mais tempo para

aprender a língua mesmo, só o que a gente faz aqui não dá. (Cris, Entrevista, 30/11/2016).

Aqui eu vi o básico, e depois foi mais só leitura, mas posso depois fazer um curso avançado para poder usar o espanhol no trabalho” (Yasmin, Entrevista, 30/11/2016)

Assim, em meio a práticas de estudo de textos, as alunas avaliam que o tempo de aula destinado ao espanhol no curso PROEJA CERTIFIC não é suficiente para permitir “usar o espanhol no trabalho”. Para a aluna Cris, esse tipo de prática ajuda a “poder ler coisas em espanhol”, mas só ajuda realmente se viabiliza “aprender mesmo” a “língua mesmo”. Nesse sentido, as atividades propostas pelos professores que envolviam muitos momentos de leitura e produção textual não eram consideradas práticas de ensino e aprendizagem de “língua mesmo”. Nas palavras da aluna Yasmin, tratava-se “só [de] leitura”, práticas incapazes, na visão dela, de oportunizar uma atuação efetiva em língua adicional nos seus contextos de trabalho.

As práticas de ensino de espanhol como língua adicional pautadas no desenvolvimento dos letramentos desses alunos coincidem com as orientações presentes em documentos como as OCEM, segundo as quais “a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006b, p. 28). Os professores propõem essas práticas por entender que, para não serem mais excluídos sociais, o que “os alunos do PROEJA precisam [é] melhorar o letramento” (Milton, Nota de campo, 17/08/2016). Entretanto, a aluna Cris, por exemplo, apesar de reconhecer o trabalho com textos como uma aprendizagem que “sempre ajuda”, ou seja, significativa enquanto capital cultural, assim como sua colega Yasmin, não entende as práticas que envolvem trabalho com textos como promotoras da almejada mobilidade socioeconômica.

Importa reforçar que as avaliações negativas de práticas de ensino de espanhol como língua adicional feitas por alguns alunos e seus pedidos por metodologias mais tradicionais flutuavam de um aluno para outro e também de “momento-a-momento” (ERICKSON, 1989) para um mesmo aluno. É possível ver exemplos dessa flutuação em falas da aluna Maia, que, como discutido anteriormente, apontava em suas declarações para uma visão de língua adicional voltada para uma proposta de ensino de língua mais ampla, mas que correspondeu mal a práticas que envolviam trabalho com textos, complementares aos

projetos temáticos. Como exemplo de uma dessas manifestações de insatisfação de Maia, cito a proposta de leitura sobre as origens das festas de comemoração do *día de los muertos* no México, proposta que detalharei no capítulo 4. Com essa prática, Isadora pretendia discutir as heranças culturais das civilizações pré-hispânicas que foram perpetuadas na América Latina até a contemporaneidade, bem como promover o debate sobre a histórica falta de conhecimento dos brasileiros sobre as culturas dos nossos países vizinhos.

A primeira parte da aula consistia em leitura de um texto, observações relacionadas à prática de leitura e à pronúncia de fonemas do espanhol e debate. Já a segunda parte trazia a proposta de produção textual individual sobre descrição das heranças das civilizações pré-hispânicas a ser publicada nas páginas criadas pelos grupos em uma rede social. Foi na primeira parte da aula que a aluna Maia demonstrou resistência a participar da prática proposta por Isadora, manifestando-se diretamente para a professora, conforme conversa abaixo:

Isadora: Meninas, entenderam? Não entenderam, né?

Maia: Não é isso. É que é chato! Eu já fiz isso.

Isadora: Como assim é chato? Você nem leu o texto?

Suelen: Eu li, professora, eu entendi.

Isadora: Hoje nós vamos escrever em espanhol, hein! É nossa primeira publicação em espanhol na página! Eu vou estar lá para ajudar vocês. E a professora Laura também, se ela se disponibilizar. Vamos? (Nota de campo, 23/11/2016).

Se por um lado, a prática que envolvia leitura e discussão na sala de aula era rejeitada pelas alunas Maia e Suelen, por outro, contava com a participação efetiva de outros alunos, para quem a prática fazia sentido. Além disso, as duas alunas paravam de conversar e ficavam atentas à professora quando ela fazia um parêntese para explicar alguma questão voltada para a gramática da língua, mais especificamente para a pronúncia de determinados fonemas. E, com a continuidade da aula e o desenvolvimento da atividade de produção textual na sala de informática, ambas mudaram de atitude e passaram a participar das práticas propostas.

Ao analisar o dado partir de Erickson (1989), considero que Maia e Suelen, que sempre se sentavam juntas e realizavam as atividades de espanhol juntas, compunham uma “microcultura distintiva” (ERICKSON, 1989, p. 15) na sala de aula do PROEJA CERTIFIC, pois compartilhavam significados dados às práticas propostas pela professora Isadora. As alunas – que costumavam ler mais textos do que os professores solicitavam, acessando, quando a aula compreendia uso de computadores, por exemplo, os *links* que os hipertextos disponibilizavam e que levavam a outros textos e a documentários – algumas vezes davam por finda a realização da sua atividade e passavam a auxiliar os outros alunos a fazer outras pesquisas na internet, ou começavam a usar as redes sociais ou a conversar. As alunas rejeitavam as práticas que envolviam trabalho com textos propostas por Isadora, mas tinham agentividade, provavelmente desencadeado pelas práticas propostas, para procurar com criatividade e inventividade, os textos que queriam. As alunas Maia e Suelen, que tinham 20 e 22 anos na época de realização desta pesquisa, atuavam de forma bastante incomum naquele grupo de EJA, rotineiramente obediente às regras tácitas de uma constituição hierárquica tradicional de sala de aula, de acordo com a qual não se discutem ou questionam as escolhas metodológicas dos professores, especialmente no caso de Maia, que problematizava tais escolhas com muita frequência, inclusive com os próprios professores.

Ainda na primeira parte da aula do dia 23 de novembro, já mais no final do período e pouco antes do intervalo para o lanche, Maia fez um segundo desabafo, dessa vez direcionado particularmente a mim. Antes das falas transcritas abaixo, as alunas voltaram a discutir entre si sobre não verem sentido na atividade proposta e sobre considerá-la perda de tempo. Quando Maia percebeu que eu estava gravando, virou-se para mim e começou a comparar a prática que estava sendo realizada às aulas do primeiro semestre, em que usavam “os livros do governo”:

No começo do ano até que tava bom, mas agora ninguém gosta mais. Ninguém! Ninguém! No começo do ano ela deu dois livros do governo pra gente. Aquele livro do governo era bom. Eu tava até estudando em casa. A gente tava aprendendo, mas agora a gente não aprende mais nada! O livro tá lá mofando! É só isso aqui (balançando o texto sobre a origem da comemoração do dia dos mortos na mão direita)! (Maia, Nota de campo, 23/11/2016).

A fala de Maia reitera a perspectiva da estudante Cris de que “ajuda poder ler coisas em espanhol, mas que ajuda no trabalho se a gente aprender mesmo” (Cris, Entrevista, 30/11/2016), bem como a perspectiva da estudante Yasmim, de que e o que foi estudado nas aulas do PROEJA CERTIFIC foi “mais só leitura” e que seria necessário “depois fazer um curso avançado para poder usar o espanhol no trabalho” (Yasmim, Entrevista, 30/11/2016). Quando se refere ao “começo do ano”, Maia faz alusão ao primeiro semestre, durante o qual as aulas de espanhol eram pautadas nos livros didáticos da coleção *Síntesis* (2010) do Ensino Médio. Os alunos Maia e Lívio teceram elogios ao livro. Maia disse que estava “até estudando em casa” (Nota de campo, 23/11/2016) devido à facilidade de ficar de posse de um material didático que, na concepção de Lívio, “tem tudo de espanhol” (Diário de campo, 21/09/2016). Para os alunos, o livro reunia todo o conteúdo de espanhol a ser estudado em um único instrumento concreto, didaticamente sequenciado e conectado, passível de ser levado para casa e no segundo semestre ele estava “lá, mofando”, não na escola. Ainda na avaliação da Maia, por meio das práticas que envolviam trabalho com textos não se aprendia “mais nada” e as aulas resumiam-se a leituras que, segundo ela, seriam esquecidas e que os alunos não usariam mais.

Maia oscilava entre visões de ensino de línguas ao descrever seu processo de aprendizagem de línguas adicionais. Ao falar sobre suas práticas autodidatas, apresentava uma visão mais ampla do que significa aprender uma língua, apontando tal processo de aprendizado como propulsor de desenvolvimento pessoal e interações nos contextos nos quais já atua e em outros, ainda desconhecidos, onde deseja atuar. Reconhecia já fazer usos de recursos linguísticos de diferentes línguas para agir no mundo ao estudar sozinha, por meio de diversos meios tecnológicos audiovisuais. Porém, ao transportar a aprendizagem para a sala de aula, Maia esperava por práticas pedagógicas que condissessem com uma visão instrumental e gramaticalizada do espanhol:

[...] a gente tem que estudar as palavras, os verbos, os pronomes, pra poder falar, pra poder hablar, professora! Já pensou, eu trabalhando, chega alguém e eu: buenos días! E no consigo hablar mais nada! Vou perguntar: Quer que eu leia un libro para usted? (Maia, Nota de campo, 09/11/2016).

Mesmo usando recursos do espanhol para interagir comigo, com a professora, com os colegas e com pessoas com quem se relacionava

através de suas páginas em uma rede social e a quem chamava “meu público” (Maia, Nota de Campo, 23/11/2016), Maia parecia não ver relação entre sua participação em muitas das práticas que envolviam trabalho com textos e o desenvolvimento de sua capacidade de fazer uso do espanhol, principalmente no contexto profissional. Com base em Erickson (1989), entendo que os dados gerados a partir de falas de Maia apontam para uma renovação momento-a-momento dos significados construídos pela estudante com relação às práticas de ensino e aprendizagem de espanhol. Maia ressignificava práticas semelhantes em espanhol voltadas para o estudo e produção de textos, a partir dos diferentes elementos que as constituíam.

Cris, Yasmim e Maia aprovavam práticas de ensino de espanhol focadas no estudo de questões estruturais da língua, que contemplavam o estudo da gramática e do vocabulário do espanhol padrão, envolvendo monitoramento e correção dos usos dos recursos. No entanto, o fato de as alunas participarem ativamente das práticas voltadas para o estudo e produção de textos provoca reflexão sobre as demandas dos estudantes não serem necessariamente de ensino gramatical, mas de práticas com objetivos claros e que fossem significativas para os alunos, bem como que tais práticas propusessem estudos das estruturas linguísticas que, dentro de uma configuração didática com vistas ao desenvolvimento de formação crítica, ocorreriam de forma contextualizada.

A demanda por estudos gramaticais manifestada pelos estudantes era debatida nas reuniões semanais dos professores do componente curricular de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT). Nessas oportunidades, Isadora reavaliava as práticas que propunha e agia na tentativa de contemplar as diferentes demandas dos estudantes, ao mesmo tempo em que dava continuidade ao planejamento referente aos projetos temáticos. A professora contou-me que no começo do ano, antes de entender bem como funcionava o ensino integrado no PROEJA, priorizou o trabalho com práticas linguísticas gramaticais:

[...] eles [os alunos do PROEJA] não acompanham gramática. Eu tentei no começo do ano, mas não deu certo. Prefiro que eles trabalhem mais com leitura e que aprendam [gramática] por osmose. (Isadora, Nota de campo, 14/09/2016).

O comentário da professora, compreende uma visão de sujeito de EJA bastante contestada na literatura relacionada à modalidade (FREIRE, 1981; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Trata-se de uma visão

de incapacidade do próprio indivíduo, de um entendimento que desconsidera a injustiça de culpar os estudantes pelo não acesso ao capital linguístico legitimado historicamente pela escola (LÓPEZ, 2005; BOLÍVAR, 2012; BOURDIEU, 2015). Assim, a fala de Isadora sinaliza que o trabalho com textos realizado pelos professores era uma opção didática simplificada, a partir do qual a gramática normativa, o conhecimento mais relevante, seria aprendida “por osmose”, ou seja, sem sistematização, pelo simples contato com textos que seguissem dita gramática.

Contudo, o planejamento das aulas feitas por Isadora, suas escolhas didáticas e suas ações em sala de aula indicam que a professora não via os alunos como incapazes, tampouco entendia que priorizar o desenvolvimento da formação crítica dos alunos era o foco do componente curricular por ser a estratégia metodológica mais fácil. A professora, assim como os alunos, refletia constantemente acerca de suas práticas e as ressignificava de acordo com a troca de experiência com seus alunos nas situações da sala de aula. Começou o ano priorizando práticas linguísticas voltadas para a gramática e para o estudo vocabular da língua, escolhas metodológicas com as quais era mais familiarizada. Posteriormente, passou a propor um ensino de espanhol baseado em projetos temáticos. Conforme falas da primeira professora de Artes da turma, Silvia, e da própria professora Isadora na primeira reunião de planejamento da qual participei, transcritas na subseção 4.1.2, a mudança do planejamento didático metodológico foi coletiva, tomada pelos professores do componente curricular de LCT já no primeiro semestre, a partir de uma melhor compreensão da proposta do PROEJA CERTIFIC, e não devido à dificuldade dos alunos com gramática. Trata-se, assim como observado nas falas de Maia, de contradições e conflitos nas significações, sustentadas por diferentes discursos, devido ao que acontece na sala de aula, momento-a-momento (ERICKSON, 1989).

Assim como nas falas de Maia e da professora Isadora, foi possível observar contradições também quando os demais professores do componente de LCT reuniam-se com Isadora. A despeito do entendimento dos três professores de que a prioridade no componente curricular era trabalhar os conteúdos de forma mais integrada, priorizando a formação crítica dos alunos, o grupo aprovava práticas que recorreriam a escolhas metodológicas e a conteúdos mais tradicionais, com foco no estudo da gramática e, principalmente, do vocabulário da língua, como estratégia para “acalmar os alunos” (Isadora, Nota de

campo, 21/09/2016) e “mostra[r] que eles estavam aprendendo o conteúdo”. (Isadora, Nota de campo, 30/11/2016).

A estratégia mais radical para explicitar os conteúdos gramaticais trabalhados durante o semestre foi a decisão dos professores de aplicar uma prova tradicional³⁴ no final do ano. Tal decisão se deu na reunião de planejamento do dia 30 de novembro. Transcrevo abaixo um trecho da gravação em áudio dessa reunião:

Isadora: Na verdade eu estou muito frustrada porque eles não entenderam a nossa proposta. Não entenderam que a gente juntou tudo, todas as áreas. Tô bem triste com essa história.

Cecília: Bom, gente, eu posso buscar algum texto que trate da importância do conhecimento trabalhado assim, desse jeito integrado. Pra eles verem que nem sempre foi assim dividido em disciplinas. Que Da Vinci era médico, e arquiteto, e artista. Não é que ele era “formado” (fazendo sinal de aspas com as mãos) nessas coisas, mas que ele desenvolvia os conhecimentos que ele precisava.

Milton: Mas é que não tem jeito. Quando eles iam para a escola eles estudavam desse jeito. Era tudo no modelo fordista [...].

Isadora: Sim. Pra dar certo esse modelo, depende muito da gente. Depende da gente ter desprendimento, confiança um no outro, da união. Precisa fazer mais esforço, precisa fazer reunião [...]. Eu faço o maior esforço, me dedico, mas fico triste porque eles não entendem.

Cecília: E como é que a gente faz pra eles entenderem? E se a gente fizesse uma atividade que mostrasse pra eles o que a gente trabalhou em cada área? [...] A gente ajuda. Cada um vai colocando os conteúdos de artes, de línguas...

[...]

Isadora: E se a gente fizesse uma avaliação? Vamos fazer uma avaliação! Uma prova! Não cobrando nota nem nada, mas cobrando os

³⁴ As questões de espanhol da prova podem ser vistas no Anexo C, Material 2.

conhecimentos que foram trabalhados nesses meses. Sabem? Tentar cobrar de uma maneira tradicional o que eles aprenderam de uma maneira não tradicional. Por exemplo, pedir que eles falem sobre como os povos pré-hispânicos influenciaram a língua espanhola na América. A gente viu que chocolate é uma palavra de origem asteca, por exemplo, eles poderiam falar sobre isso. Podem falar sobre variação linguística, sobre os fonemas que aprenderam, a gramática, os artigos, verbos, tudo que eles precisavam para escrever os textos. A gente mostra que eles estavam aprendendo os conteúdos. (Nota de campo, 30/11/2016).

As falas dos professores, inicialmente, refletem os discursos educacionais presentes nos documentos oficiais que, por sua vez, correspondem a perspectivas da pedagogia crítica de ensino de línguas adicionais (MONTE MOR, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012; CAVALCANTI, 2013), segundo as quais tal ensino é voltado para a resolução de problemas a partir de conhecimentos pertencentes a diversas áreas por meio da pesquisa interdisciplinar. Nas DCNGB, por exemplo, defende-se a adoção da pesquisa como princípio pedagógico como estratégia de rompimento da dicotomia historicamente existente entre ensino tecnicista para as classes desfavorecidas socioeconomicamente e educação propedêutica para as classes abastadas (BRASIL, 2013). Conforme pontuado no documento,

[...] a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. (BRASIL, 2013, p. 218)

As propostas de trabalho com projetos temáticos, que envolviam pesquisa, leitura e produção textual, feitas pelos professores de Linguagem, respaldadas pelas diretrizes, contudo, conforme observado pelo professor Milton, concorriam com práticas que rompiam com o

planejamento inicial e que eram ancoradas em discursos defensores do ensino da linguagem como instrumento, ou seja, do ensino descolado da atuação política e cidadã do trabalhador, conforme princípios da educação tecnológica (MOLL, 2010). Tais discursos ainda acolhem uma visão dicotômica da educação, sustentando, por exemplo, que os alunos de cursos PROEJA não precisam desenvolver letramento crítico, complexo, múltiplo ou aprender a pesquisar porque, enquanto trabalhadores executores, não precisarão desses conhecimentos em seus trabalhos (VALER et al., 2017).

Por outro lado, as demandas dos alunos precisam ser compreendidas de dentro do contexto de quem sonha em aprender espanhol para conquistar mobilidade profissional e, assim, melhorar de vida. Nesse sentido, Rajagopalan (2013), ao discorrer sobre o ensino de inglês no Brasil, diz que as políticas linguísticas de ensino de línguas e as práticas em sala de aula derivadas delas devem considerar por que os brasileiros precisam desse ensino nos dias de hoje. Para o autor, os professores não podem ceder ao encantamento exagerado do idioma e da cultura sem trazer para sua prática pedagógica uma “boa dose de realismo e praticidade” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 159). Transfiro a constatação de Rajagopalan (2013) a respeito do ensino de inglês no Brasil para o ensino de espanhol por ter refletido, durante o desenvolvimento desta pesquisa, sobre a importância de ponderar se e como é possível desenvolver uma perspectiva crítica sobre a linguagem na sala de aula de língua adicional no PROEJA CERTIFIC sob os diferentes tipos de pressão (interna e externa) de estruturas impostas com as quais esses sujeitos precisam lidar. Tal reflexão deve ser feita considerando não apenas as demandas do mundo do trabalho, sob risco de incorrer no instrumentalismo (MOLL, 2010), nem apenas o encantamento cultural, comumente oferecido pelas escolas e relacionado aos bens simbólicos das elites econômicas (BOURDIEU, 2014). Faz-se necessário refletir sobre outros caminhos.

Este estudo considera o espaço da sala de aula do PROEJA como um espaço transcultural e multilíngue. Assim, importa destacar que, durante esses rompimentos com a proposta de trabalho com projetos temáticos integradores de saberes para desenvolver práticas de estudo focado em questões estruturais da língua, ainda que os professores apresentassem uma visão de práticas linguísticas heteroglóssicas, não havia proposição, por parte deles, de reflexão sobre uso de múltiplas e coexistentes normas, ou mesmo uma problematização do porquê das quebras nas propostas pedagógicas para partir para esse estudo de normas gramaticais descontextualizado. Consequentemente, nesses

momentos, os alunos faziam pouco ou nenhum uso de recursos linguísticos em espanhol para interagir oralmente, agindo sob uma lógica monolíngue, cujas práticas linguísticas visavam uma desejada proficiência tanto em português quanto em espanhol, de acordo com normas específicas de cada língua.

Posta a realidade na qual, segundo uma lógica mercadológica monolíngue, os alunos são cobrados a saber fazer uso de recursos linguísticos normativos funcionais de uma língua padrão, os professores e alunos do PROEJA CERTIFIC rompiam com o planejamento de projetos temáticos – no qual faziam uso de recursos linguísticos dos quais dispunham e de novos, que adquiriam durante as aulas – para, de forma descontextualizada e descontinuada, usar, como estratégia, escolhas metodológicas e de conteúdo mais convencionais. Como exemplos, cito provas que avaliavam conhecimentos gramaticais e aulas de estudo isolado de tópicos gramaticais e vocabulares.

A partir do referencial teórico adotado neste trabalho, compreendo que quando, no componente curricular de Linguagem de um curso PROEJA CERTIFIC, faz-se a opção de centralizar o ensino de língua adicional em práticas que pressupõem uma compreensão instrumentalista da língua, corre-se o risco de estar formando profissionais reprodutores das estruturas sociais e econômicas já postas (FRIGOTTO, 2010; BOURDIEU, 2014) e defensores do fortalecimento de práticas profissionais individualistas (MOLL, 2010; BOLÍVAR, 2012). Ao atender exclusivamente a essa demanda mercadológica monolíngue, sem a contextualizar e problematizar, ignoram-se as orientações previstas nas atuais DCNGEB, segundo as quais a educação tecnológica deve atentar para não ofuscar ou suprimir os princípios³⁵ relativos à formação geral na Educação Básica (BRASIL, 2013).

As discussões apresentadas neste capítulo 4 permitem considerar que os dados apresentados apontam a importância de problematizar o descompasso entre o que a instituição de ensino propõe e quais são as

³⁵De acordo com a DCNGEB, os princípios educativos que fundamentam a Educação Profissional são os mesmos da Educação Básica. De forma sintética, são estes os princípios: “educação para qualidade social”; “o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana”; “o trabalho como princípio educativo”; “a abordagem dos conteúdos por projetos temáticos”; “a pesquisa como princípio pedagógico”; “o domínio da tecnologia de informação e comunicação” (DCNGEB, 2013, p. 179). Dessa forma, todos esses princípios devem alicerçar as práticas educativas no processo de escolarização.

demandas da comunidade na qual está inserida, no que diz respeito à escolha da língua adicional a ser ensinada. Também motivam a reflexão sobre as tensões dentro da sala de aula com relação às visões de ensino de língua adicional e às concepções de língua que ancoram tais visões.

Essas reflexões são importantes para que professores e instituição pensem sobre como o planejamento didático-metodológico e a composição do currículo de língua adicional podem contribuir para problematizar com os alunos sobre a origem da visão de que aprender uma língua é dominar o padrão legitimado da língua, bem como a origem da compreensão de que um padrão é superior ao outro (SIGNORINI, 2006).

Ao fomentar reflexão sobre como esses entendimentos se deram na sociedade, ao problematizar como o conceito de homogeneidade cultural e linguística foi sendo sedimentado socialmente e se faz tão presente na sala de aula, o ensino de língua adicional colabora para a superação da lógica monoglóssica (CAVALCANTI, 2013). Colabora ainda para a promoção de políticas e práticas linguísticas que vão além da distribuição dos capitais linguísticos hegemônicos (BOURDIEU, 2008; BOLÍVAR, 2012), viabilizando reconhecimento, legitimação e representação dos demais bens linguísticos que convivem na sala de aula do PROEJA CERTIFIC.

Passo, no capítulo seguinte, a tratar de práticas de ensino de espanhol como língua adicional que considero como de educação linguística, ou que teriam potencial para serem identificadas como tal. Discuto o papel desse tipo de prática para o estabelecimento de uma relação dialógica em sala de aula, que legitima a sala do PROEJA CERTIFIC como espaço transcultural e multilíngue, bem como seu papel para a promoção de equidade educativa.

5 ENTRE PLANEJAMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO DE ESPANHOL NO PROEJA CERTIFIC

Neste capítulo 5, discutirei, especificamente, as escolhas didático-metodológicas feitas no componente curricular de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT), olhando de perto as práticas desenvolvidas, principalmente as de ensino de espanhol. Divido este capítulo em duas seções. Na primeira, procuro discutir acerca do papel das práticas de ensino de espanhol observadas durante o trabalho de campo para a promoção de equidade educativa (BOLÍVAR, 2005, 2012; LÓPEZ, 2005). Na segunda seção, busco debater essas práticas enquanto catalisadoras de uma formação crítica, ou seja, representativas daquilo que aqui é definido como educação linguística (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012; CAVALCANTI, 2013). Problematizo ainda a contribuição das práticas de ensino de espanhol desenvolvidas no contexto estudado para o fortalecimento de uma ideologia transcultural e multilíngue.

Antecipo que a divisão das práticas de ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC nessas duas categorias é uma separação complexa. Isso porque, ao serem observadas, tais práticas revelaram conter elementos que tanto se alinhavam a princípios de equidade educativa e de educação linguística transcultural e multilíngue quanto elementos que contrastavam com alguns desses princípios. Por esse ser um estudo comprometido com a valorização da educação pública de qualidade, o foco das próximas seções será nos elementos que se alinham à perspectiva de educação crítica defendida neste trabalho. No entanto, a problematização das divergências a tal perspectiva é também foco da discussão.

5.1 “EU ESCREVI CERTO, PROFESSORA? VOCÊ VIU SE EU FIZ DIREITINHO?”: QUAL EQUIDADE SE PRETENDE COM O ENSINO DE ESPANHOL NO PROEJA CERTIFIC?

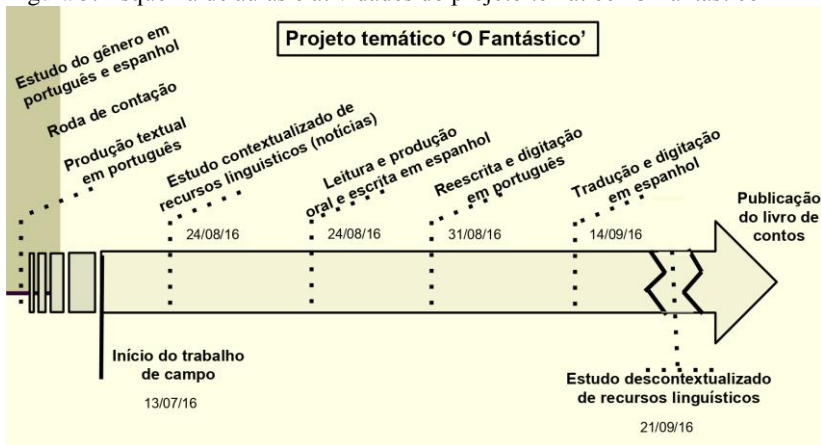
Nesta seção, busco problematizar as práticas de ensino de línguas na sala de aula do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do IFSC Jaraguá do Sul, caracterizadas, dentre outras coisas, por visarem o estudo de recursos linguísticos socialmente legitimados. Tais recursos permitem o acesso, por parte dos estudantes, a práticas de leitura e escrita ampliadas, ou seja, em contextos dos quais não se costuma

participar sem acesso à educação formal, e contribuem, assim, para a promoção de equidade educativa.

Neste ponto do trabalho, analiso dados relacionados principalmente às práticas realizadas dentro do primeiro projeto temático que os professores desenvolveram com os alunos no componente curricular Linguagem, Códigos e duas Tecnologias (LCT), intitulado ‘O Fantástico’. Opto por agrupar, inicialmente, dados de um mesmo projeto temático por considerar importante a observação da sequencialidade prevista no planejamento integrado dos professores de LCT. Parece-me crucial ainda observar a maneira através da qual conhecimentos desenvolvidos no estudo de português colaboram com conhecimentos desenvolvidos no estudo de espanhol e vice-versa. Contudo, complemento a seção com outros dados, além daqueles relacionados ao projeto ‘O Fantástico’, também categorizados por provocarem reflexões sobre as discrepâncias entre o ensino de língua adicional crítico planejado pelos professores e o que se consegue colocar em prática nas aulas em meio às pressões (externas e internas) relacionadas à formação para o trabalho, discrepâncias sob as quais estudantes e professores exercem sua atividade acadêmica.

Uma representação do desenvolvimento do projeto temático ‘O Fantástico’ pode ser observada na figura a seguir, na qual represento as etapas, divididas por mim, de acordo com as diferentes atividades que o compuseram:

Figura 3: Esquema de aulas e atividades do projeto temático ‘O Fantástico’



Fonte: Figura elaborada pela autora com base nos passos do desenvolvimento do projeto temático “O Fantástico”, conforme planejado pelos professores do componente curricular de LCT.

Antes do início do meu trabalho de campo, desde o primeiro semestre de 2016, os professores já vinham propondo aos estudantes o estudo do gênero conto, com temática fantástica, através de exemplos em português e em espanhol, como o conto “La gallina degolada”, do escritor uruguaio, Horacio Quiroga. A professora Isadora optou por trabalhar ainda com recursos audiovisuais, exibindo os filmes *Como água para chocolate* e *Frida* e o curta-metragem *Espanta pájaros*, selecionados por serem considerados por ela exemplos do gênero dentro da temática fantástica. Seguiram-se às exibições dos filmes discussões sobre eles (Diário de Campo, Reunião de planejamento, 24/08/2016).

Ainda no primeiro semestre, em paralelo ao estudo de exemplos de contos escritos em português e em espanhol e das análises dos filmes em espanhol, os professores propuseram à turma partir de histórias fantásticas que os estudantes já conheciam, ou seja, histórias geralmente compartilhadas de forma oral pelos grupos sociais dos quais participavam. Promoveram, para tanto, uma roda de contação das histórias e, posteriormente, a escrita dessas histórias.

Tal planejamento, pode ser associado ao princípio da educação linguística que visa partir de problemas pertencentes à realidade cotidiana em que os estudantes estão inseridos para propor compreensão e produção de textos orais e escritos relevantes para suas vidas, inserindo-os em práticas sociais – não apenas de leitura, mas também de escrita – que fazem parte do mundo jovem e adulto (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; PRADO et al., 2014). No entanto, nesta seção, pretendo focar na proposição de práticas de escrita, segundo as regras gramaticais normativas das duas línguas, enquanto estratégia de ampliação de repertório linguístico socialmente valorizado, por conseguinte, de promoção de equidade educativa.

Como trabalho final do projeto, os professores pretendiam compor um livro de contos com os textos dos alunos. Quando comecei o trabalho de campo, cada estudante já havia entregado sua primeira versão desse conto, em português, e os próximos passos previstos pelos professores seriam: 1) terminar, com mediação da professora de artes, uma ilustração para acompanhar o conto; 2) dar mais insumo, através de mais estudos sobre o gênero conto com temática fantástica, para que os estudantes pudessem reescrever uma versão final do conto em português e, posteriormente, escrevê-lo em espanhol, fazendo uso de ferramentas como editores de texto tradicionais e também de editores de texto *online*, além de dicionários *online*. E assim foi feito. Finalizadas as composições das gravuras pelos estudantes, os professores passaram a

trabalhar na conclusão da escrita dos contos em português e em espanhol.

No que segue, explico e discuto o modo como foram desenvolvidas as primeiras unidades didáticas do projeto pelos professores. Inicialmente, na primeira metade da aula do dia 24 de agosto, o professor Milton, de Português, propôs um trabalho com diferentes gêneros do discurso com temática fantástica. As práticas que compreendiam a aula do dia, segundo ele, eram: 1) leitura e análise conjunta e em sala de aula de uma notícia e um conto; 2) leitura individual e na sala de informática de notícias em três *sites* indicados pelo professor; 3) escolha de uma das notícias lidas para observar elementos estruturais característicos do gênero notícia com temática fantástica; 4) escrita e envio de *e-mail* para o professor contendo o *link* da notícia escolhida e um comentário que comparasse os elementos estruturais do gênero notícia com os elementos estruturais do gênero conto. Na vinheta abaixo, mais detalhes da primeira parte da aula:

O professor Milton deu início à aula propondo aos alunos a leitura e o estudo de notícias e contos com a mesma temática: acontecimentos sobrenaturais. Após a leitura de cada um dos textos, o professor pediu que os alunos reparassem em alguns marcadores textuais e conjugações verbais utilizados no gênero notícia com temática fantástica com o intuito de deixar vaga a origem da informação, como no caso do conto. Já na sala de informática, o professor Milton orientou que comparassem os textos literários que vinham estudando no componente curricular com os textos jornalísticos, ou seja, que confrontassem os gêneros conto e notícia, observando as características de um texto que trata de ficção em comparação com um texto que, nas palavras do professor, deveria tratar do real. Como exemplo de diferença entre os dois gêneros, o professor disse que no texto literário é possível mentir, já no jornalístico, não. O professor Milton acrescentou o comentário de que “muitos jornalistas mentem, só que a gente precisa perceber”. Prosseguiu dizendo que o “jornalismo sério” tem um jeito de contar os fatos que não tem como prioridade o envolvimento emocional. Então, lançou aos estudantes o questionamento sobre por que não é

comum encontrar notícias de “jornais sérios” relacionadas à temática sobrenatural. Já na sala de informática, já quase no final da primeira parte da aula, a estudante Cris me chamou e perguntou se o fato de a notícia escolhida por ela trazer verbos como “diziam”, “falavam”, sem deixar claro quem fazia isso, fazendo uso de expressões como “algumas pessoas”, “um grupo”, era uma especificidade estrutural do gênero notícia com temática fantástica. O professor Milton, que estava por perto, ouviu a dúvida da aluna e pediu que todos parassem um pouco para prestar atenção à sua explicação. Disse que a dúvida da estudante poderia ser a mesma de outros e reproduziu a notícia escolhida por Cris no projetor da sala de informática, passando então a analisar com os alunos algumas das construções verbais presentes no texto e seus sujeitos. Em dado momento, o professor voltou a uma das notícias que ele mesmo tinha distribuído no início da aula para explicar a regência dos verbos haver e existir (Diário de Campo, Aula, 24/08/2016).

Entendo que o planejamento desta aula estava alinhado ao ensino crítico de língua adicional, pois, conforme discutido em Cavalcanti (2013), propunha formação educativa complexa e situada, focalizando correlações intrínsecas e extrínsecas da língua, ao passo que visava desenvolver com os estudantes leitura crítica frente a notícias jornalísticas em tempos em que cada vez mais confiamos deliberadamente no que é disseminado na mídia e em redes sociais. O planejamento previa ainda o estudo de itens do repertório linguístico a partir das relações de sentido que se estabelecem dentro do gênero e nos meios nos quais o gênero circula (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), o que sinaliza para um estudo situado e contextualizado de recursos linguísticos.

No entanto, problematizo que, quando o planejamento foi colocado em prática, a maioria da turma não conseguiu cumprir a atividade final, ou seja, não conseguiram escrever o *e-mail* comparando elementos linguísticos dos dois gêneros estudados. A não realização da atividade final pode ter sido consequência da falta de efetividade da atividade preparatória, de leitura e análise conjunta de exemplos dos dois gêneros na sala de aula.

Em um primeiro momento, não foi explorado e discutido suficientemente com os estudantes o objetivo traçado no planejamento da aula de promoção de reflexão crítica sobre os conteúdos das histórias que nos são contadas, seja como contos populares, seja nos jornais televisivos e nos jornais escritos. No entanto, a reflexão provocada pelo professor ao dizer que “no texto literário é possível mentir, já no jornalístico, não”, desencadeou a curiosidade dos alunos. Nesse caso, o professor chamou a atenção dos alunos para a necessidade de manter um olhar crítico, mesmo em se tratando de textos jornalísticos, que, presumidamente, deveriam ter compromisso com os fatos.

Durante a realização da atividade na sala de informática, a fala de uma das alunas suscitou novamente debate sobre posicionamento crítico frente a histórias que nos são contadas, dando seguimento à reflexão proposta inicialmente pelo professor. Segue abaixo um trecho do diário de campo do dia 24 de agosto, no qual a aluna Marinha debate com o seu colega Heitor.

O aluno Heitor demonstrava bastante interesse pela atividade realizada na sala de informática, fazendo comentários sobre as notícias que mais lhe chamavam atenção em voz alta, para que toda a turma escutasse. Quando escolheu uma das notícias para realizar a atividade de observação dos elementos linguísticos, Heitor contou para o professor que se tratava de uma notícia conhecida. Era uma reportagem que trazia pessoas entrevistadas afirmando que as músicas da cantora e apresentadora Xuxa Meneghel, quando tocadas ao contrário no toca discos, revelavam falas do demônio. Alguns alunos riram da escolha de Heitor, mas a estudante Marinha disse, em tom sério, que tal notícia “era mesmo verdadeira”. Marinha afirmava a veracidade da notícia apoiada no fato de que, há anos atrás, seu pastor confirmou em um culto de sua igreja que isso realmente acontecia. Próximas a Marinha estavam as estudantes Yasmim e Nicole, que assentiam com a cabeça, ratificando o que a colega dizia. Marinha acrescentou ainda que os nomes Xuxa e da Sasha, filha da apresentadora, ainda segundo seu pastor, eram “nomes de demônios”. Heitor respondeu ao comentário de Marinha com uma gargalhada, mas, em seguida, desculpou-se por rir dizendo que ele não duvidava “de nada”. O

professor Milton, que estava sentado ao lado de uma outra aluna, auxiliando-a no manejo do computador, nessa altura, interferiu e comentou que era “interessante não duvidar de nada”, mas que era “importante duvidar de tudo” e preocupar-se por checar as informações que recebemos, inclusive em mais de uma fonte. (Diário de Campo, 24/08/2017).

O professor Milton, na reunião de área posterior a esta aula, partiu da fala da estudante Marinha para reforçar a importância de trabalhar com letramento crítico com a turma. Disse que tinha escolhido trabalhar com o gênero notícia com temática fantástica para problematizar com os alunos que “não é porque está escrito e publicado que um discurso vira realidade” (MILTON, Nota de campo, 24/08/2017). Ainda na mesma reunião, o professor falou de seu desejo que os alunos refletissem que “não é porque uma história é contada por uma pessoa de sua confiança que ela necessariamente aconteceu” e que mesmo que os contos com base em histórias que circulavam na realidade dos alunos fossem discutidos, escritos, corrigidos e publicados, isso não lhes daria *status* de histórias reais. (MILTON, Reunião de planejamento, 24/08/2017). Com suas falas durante a reunião de planejamento, o professor conjecturou a respeito da legitimidade inquestionável da língua escrita, principalmente quando “corrigid[a] e publicad[a]”. Tal reflexão está alinhada com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), que apontam para a importância de descortinar as relações de poder envolvidas no domínio da língua escrita, bem como problematizar o desenvolvimento da leitura e da escrita canônica como meio de inclusão e empoderamento social (BRASIL, 2006b, p. 28).

As reflexões propostas pelo professor de português na aula e na reunião de planejamento do dia 24 de agosto – tanto as referentes ao estudo de estrutura linguística da língua, quanto as preocupadas com a formação crítica – fizeram sentido e contribuíram também para a ampliação de conhecimentos durante o planejamento e o desenvolvimento de práticas propostas e orientadas pela professora de espanhol no mesmo dia, bem como de práticas realizadas meses depois, conforme discutirei na seção 5.2.

Quando as práticas passaram a ser mediadas pela professora Isadora, de Espanhol, mas com a presença do professor Milton em sala, o objetivo continuou sendo o de prover insumos para os alunos

concluírem seus contos autorais, também em espanhol. Na ocasião, a professora Isadora optou por uma metodologia menos metalinguística que a do professor Milton. Para a sua unidade didática, ela propôs três práticas: 1) leitura do conto ‘*Espantos de agosto*’, de Gabriel García Márquez; 2) produção oral coletiva de um conto; 3) produção escrita individual do conto construído coletivamente.

Quanto ao estudo dos recursos linguísticos estruturais, tanto durante a construção oral quanto durante a produção escrita, os estudantes referiam-se aos recursos estudados anteriormente, por meio dos textos em português. Trago abaixo, na figura 4, a produção escrita feita pela estudante Marinha a partir do conto coletivo da turma³⁶, para ilustrar algumas relações estabelecidas pelos estudantes com a aula de português.

Figura 4: Conto escrito pela estudante Marinha

Era una vez una niña que vivía en un castillo muy bonito. Certo día niña llegó el camino de los bosques para jugar, niña oyó cantar muchas aves, que eran hermosas y grandes. Niña luego volvieron al castillo y y encontró un niño y los dos regresaron al bosque para jugar y conocer un río, bañado por el río, por encima del río en las montañas vieron un arco iris muy colorido y querían jugar, a continuación, comenzó a subir más y más montañas, sin embargo no podían tocarlo. Niña cansado se sentó en una piedra y distraída si asuatoou con un sapo que saltó en su regazo y le pidió a su niña para darle un beso, asustado corrió niña, niño y niña estaba detrás y la vio entrar en una casa muy grande, de color lilas. Dentro de la casa había cabezas de muñecas y cabezas de animales que los dos eran brincar. Derepente apareció una maldición de la bruja tomó niño por el brazo y tiró de la cabeza y echó la cabeza caldero niño, la maldita bruja dio la risa, ja .. .hahahahaa, hahahaaaa. Niña desesperada corrió hacia el bosque en busca de ayuda, una rata que pasaba por allí vio la desesperación de la niña, lo cual a su guarida para ocultar el agujero del ratón bruxa. Dentroda Tinah un espejo grande y muy hermosa, a continuación, la rata Nina y hablómontón sobre el espejo y lo que pasó con niño, entonces el ratón para niña un libro de magia que podría restaurar la vida del niño. Nina dio las gracias al ratón y siguió su camino. Nina estaba tan cansado que se decidió descansar apoyó en un árbol, entonces niña dormía, y se despertócon los ladridos de un perro que ayudó. El perro dio lugar a un búho muy sabio que supodevolver la vida de niño. A búho entonces dise: a Nino vida de nuevo hay que matar a la bruja cortó la cabeza y el juego completo noche de luna en el río acompañado de una rata muerta. Niña y el perro fueron la casa de la bruja e hicieron todo lo que la lechuzha había dicho, y Niño volvieron a la vida, pero Nina estaba durmiendo y se despertaron, se dio cuenta de que todo era un sueño. Colorín colorado este cuento esta terminado.

Fonte: Acervo da autora.

³⁶ Outro conto pode ser visto no Anexo A, Texto 3.

No texto da estudante Marinha, o uso da expressão “Era[se] una vez” deve-se à associação feita pela estudante entre o conto com temática fantástica produzido pela turma com os contos de fadas com os quais teve contato ao longo da sua vida. O uso da expressão “Colorín, colorado, este cuento se ha acabado” deve-se ao fato de a professora Isadora ter dito, ao final da construção do conto coletivo, que esta é uma expressão geralmente utilizada para encerrar contos em espanhol, que remete o interlocutor ao caráter fantasioso do texto, uma vez que, nas palavras da professora, pelo uso da expressão, “se confiesa que es un cuento, que habla de fantasias” (Isadora, Nota de campo, 24/08/2016).

O texto de Marinha traz ainda o uso de artigos e pronomes indefinidos, como em “**una** niña”, “**un** castillo”, “**certo [cierto]** día”. Na primeira parte da aula, o professor Milton havia colocado o uso de elementos linguísticos que remetem a indeterminação, indefinição como um traço característico dos contos de temática fantástica. Durante o desenrolar da construção oral do conto coletivo em espanhol, os alunos usaram repetidas vezes os artigos indefinidos ‘uno’ e ‘una’. Em sua colaboração para a construção do texto oral, a estudante Eliana, por exemplo, disse “la niña cansada, muy cansada, se sentó, viu uno sapo... sapo? [Isadora diz: sí], vio uno sapo eee pulou nela, [Isadora diz: Saltó en ella] saltó **nella** e pediu **uno bejo**” (Eliana, Nota de campo, 24/08/2016).

Os usos, feitos por Marinha e por outros estudantes, de elementos linguísticos e estruturas que fugiam do espanhol canônico guardavam relação com as práticas de ensino de português, mas também com os estudos realizados na própria aula de Espanhol. Os recursos linguísticos, dos quais a estudante Eliana lança mão, são exemplos de usos híbridos que, apesar de não corresponderem a normas ortográficas institucionais, tampouco são caóticos, pois reúnem a complexidade da junção de múltiplas regras (LUCENA; NASCIMENTO, 2016). O recurso “nella”, por exemplo, compreende a contração entre preposição e pronome reto, do português, com o fonema [ʒ], característico da região do Rio da Prata e agregado ao repertório de alguns alunos da turma ao longo das aulas.

Assim como fez o professor Milton, a professora Isadora propôs a análise de recursos linguísticos do espanhol de forma contextualizada, partindo da produção dos alunos. Na prática de construção oral do conto coletivo pela turma, por exemplo, após todos os estudantes contribuírem para o texto, a professora Isadora foi ao quadro negro fazer algumas associações entre o português e o espanhol. A partir da explicação da professora sobre o artigo “uno” e dos exemplos apresentados por Isadora (un sapo, un beso), a estudante Nicole estabeleceu associação

com o português, dizendo: “não é número, né professora? [pausa] é mais fácil então, e fica igual ao português, só que troca o ‘m’ pelo ‘n’” (Nicole, Nota de campo, 24/08/2016).

Ao comparar os usos de recursos linguísticos do espanhol e do português, a estudante Nicole estabeleceu relações gramaticais e de significado dentro do gênero de forma contextualizada e interdisciplinar. A relação gramatical foi a de um caso de uso de apócope em espanhol, com a qual ela associou a semelhança com o português. Já a relação de significado estabelecida diz respeito ao conceito linguístico de artigo indefinido, mais especificamente à formulação da estudante de que “fica igual ao português”, de que a indefinição marcada por certos recursos linguísticos é característica do gênero conto com temática fantástica também em espanhol.

Com os estudos metalinguísticos, os professores almejavam que os alunos se apropriassem de recursos para compor seus textos, orais e escritos. Previa-se o desenvolvimento do texto oral de forma coletiva, enquanto o texto escrito deveria ser desenvolvido individualmente.

Esses estudos, que, muitas vezes, visavam regras da gramática normativa, como as regras para as apócopes descritas pela professora Isadora, eram oportunidades de equipar os alunos com os desejados capitais simbólicos das frações dominantes da população, legitimados pela escola (BOURDIEU, 2013; 2015), por meio de práticas de redistribuição de bens linguísticos (BOLÍVAR, 2012). Na visão de Cavalcanti (2013), quando os estudantes não acessam esses padrões, a educação linguística falha em não lhes prover recursos funcionais para atuar em dadas práticas sociais e profissionais. Como destaca Prado, estes padrões não deveriam cercar os estudantes do PROEJA CERTIFIC de circular e vislumbrar circulação em espaços que pretendam circular (PRADO et al., 2014).

Essas práticas, dentro do PROEJA CERTIFIC, enquanto práticas de redistribuição propulsora de equidade educativa, podem intensificar o período de dedicação ao estudo, ao serem desenvolvidas de forma integrada. Essa potencialização funciona como uma forma de compensação, em comparação às condições das quais dispõem estudantes em posições sociais ou mesmo etárias que lhes permitem herdar tempo (BOURDIEU, 2015), possibilitando aos estudantes do PROEJA CERTIFIC aprofundamento dos estudos referentes às estruturas.

O planejamento do estudo de recursos linguísticos e das normas gramaticais em espanhol coadunava ainda com princípios de educação linguística, já que o planejamento se dava de forma contextualizada,

tencionando ampliação da atuação dos alunos. Contudo, na prática, faltava problematizar com os alunos a superioridade de determinados usos de recursos linguísticos em relação a outros.

Por vezes, os professores, ao não problematizarem a sedimentação da concepção de homogeneidade linguística e cultural na sociedade, acabavam por reforçar a existência do monolinguísmo. Em uma dessas situações, a professora Cecília, ao orientar a revisão das práticas que envolviam postagens de conteúdo dos alunos em redes sociais, disse que era importante fazer uso de recursos da norma padrão como meio de “cuidar com o preciosismo do português, porque o trabalho é de uma escola, né? Estamos em uma escola, então, isso é importante! [...] Eu não posso ver erro de português que corrijo. Até erro de espanhol eu me meto a corrigir, às vezes!” (Cecília, Nota de campo, 09/11/2016).

A falta de relativização do que é “erro de português” e “erro de espanhol” e a falta de problematização e reflexão do porquê dos usos híbridos de recursos linguísticos múltiplos, que trazem neles marcas sociais, etárias, regionais, reforçam o apagamento da língua ou línguas que já constituem o repertório daqueles alunos, os quais podem passar a entender que aquele espaço não é para eles, já que o que eles falam é alvo constante de *correção* (SIGNORINI, 2006; CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007; MONTE MOR, 2013).

Fomentar o estudo dos recursos linguísticos canônicos no PROEJA, principalmente quando de forma integrada, possibilitando aprofundamento deste estudo, contribui para a promoção da equidade educativa. No entanto, a defesa da unicidade da língua legítima pela escola (BOURDIEU, 2008; 2014) corrobora para a reprodução da concepção de unicidade da língua com a qual a maioria dos alunos do PROEJA só vai ter acesso ao chegar à escola. E os alunos passam a entender que, somente sendo parte desse padrão, tido como único, é que terão sucesso na aprendizagem de línguas. A título de ilustração sobre essa valoração da língua ‘correta’ e sobre o entendimento de que, para aprendê-la, é preciso estudar especialmente sua estrutura, aponto a fala da aluna Mari, que, após recomendação da professora Cecília com relação ao cuidado com o “preciosismo” da língua, pediu que a professora Isadora conferisse seu computador perguntando: “Eu escrevi certo, professora? Você viu se eu fiz direitinho? Eu quero deixar tudo certo já”. Retomo ainda à fala da estudante Maia na subseção 4.2.3, que revela sua objeção ao trabalho com textos, por entender que “tem que estudar as palavras, os verbos, os pronomes, pra poder falar, pra poder hablar” (Maia, Nota de campo, 09/11/16).

A estudante considera que, em sua atuação profissional, não pode limitar-se a sua habilidade leitora e sua formação crítica. Maia e alguns de seus colegas tinham a expectativa de se apropriarem de recursos linguísticos legitimados a partir de estudos gramaticais normativos. Quando diz que seu repertório não pode resumir-se a ‘buenos días’, Maia expõe para os professores aquilo que, para ela, são as reais demandas de estudantes adultos trabalhadores. Expõe em sua fala as pressões e exigências de saberes externos à escola que, para ela, a escola, supostamente, deveria formar.

Os professores correspondem aos anseios dos alunos, e, justamente por isso, propõem, repetidamente, o estudo de recursos normativos da língua em meio às práticas que envolvem trabalho com textos, conforme apresentei nesta seção. É por também não ignorar as pressões da formação profissional que a professora Isadora propõe a ruptura com as práticas do projeto temático, conforme descrito anteriormente, na figura 3. A quase desistência do projeto temático consistiu na proposição de uma aula composta por práticas descontextualizadas, desenvolvida a partir de estudo gramatical das estruturas das datas e de uma lista de vocabulário aleatória. A professora Isadora planejou essa aula após declarar, durante reunião de planejamento, que achava que os alunos estavam “descontentes com as suas escolhas didático-metodológicas” (ISADORA, 31/10/2016). Observa-se que, mesmo que os professores tenham proposto, em diferentes momentos das aulas voltadas para o trabalho com textos, estudos de recursos linguísticos prescritos pela gramática normativa, os estudantes continuavam a demandar este tipo de ensino.

Para além da normatização e padronização, os alunos esperavam práticas de ensino de língua em que havia correlação entre os usos linguísticos que evidenciavam suas identidades e posições sociais e a língua ‘padrão’. No entanto, quando os objetivos das práticas propostas não se faziam suficientemente claros, quando não se fazia claro o uso da língua situada no espaço/tempo em que se encontravam, os alunos passavam a considerar que o ensino somente tinha valor, se esse ensino envolvesse a língua parametrizada, cujo status sociocultural e linguístico é avaliado por ‘ideais de correção’ e de ‘adequação’ da linguagem (SIGNORINI, 2008, p. 118).

No início deste capítulo, procurei tratar de práticas de ensino de língua desenvolvidas no PROEJA CERTIFIC que compartilhavam o objetivo de ampliar a atuação dos alunos em contextos nos quais os gêneros estudados circulam e as estruturas estudadas são legitimadas e valorizadas. Discuti como essas práticas se caracterizam como práticas

de redistribuição dos bens simbólicos legitimados socialmente, ao passo em que são desenvolvidas de forma integrada, potencializando o aprofundamento do estudo de estruturas linguísticas, e de modo que os participantes alcancem aquilo que projetam como equidade educativa. No entanto, problematizei a discussão crítica a respeito dos usos canônicos como incipiente, discutindo os riscos de reprodução da lógica de língua padrão enquanto sistema fechado e de incitação ao apagamento dos recursos linguísticos e da participação criativa dos estudantes nas aulas, quando tal discussão não toma espaço de destaque nas aulas de língua adicional.

Na seção a seguir, aprofundo o debate sobre formação crítica, a partir de práticas de ensino de espanhol que apresentam elementos alinhados aos princípios daquilo que tomo aqui por educação linguística, abordando exemplos dos usos híbridos observados ao longo do desenvolvimento do trabalho de campo como característico desse tipo de prática.

5.2 “LÁ VOCÊ APRENDE A OPERAR ISSO, CORTAR AQUILO, MAS AQUI É DIFERENTE [...]. A GENTE PENSA MAIS, A GENTE FALA MAIS”: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA TRANSCULTURAL E MULTILÍNGUE NO PROEJA – É POSSÍVEL?

Nesta seção, busco discutir práticas de ensino de espanhol como língua adicional cujo planejamento, segundo entendo, segue princípios da educação linguística, conforme discutido na subseção 3.2.3. Refiro-me enfaticamente ao planejamento, pois os dados revelaram discrepâncias entre aquilo que foi planejado e o que foi posto em prática na sala de aula do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário do IFSC Jaraguá do Sul.

Inicialmente, para tratar dos objetivos traçados pelos professores guardarem relação com os princípios da educação linguística, retomo a figura 3, apresentada na seção 5.1, que ilustra a organização de aulas dedicadas ao desenvolvimento do primeiro projeto temático, intitulado ‘O Fantástico’. Como explicado anteriormente, tal projeto previa estudo de textos e produções orais e escritas em espanhol. Para discutir sobre produções orais que privilegiavam uma compreensão transcultural e multilíngue, apresento a vinheta abaixo, que traz falas que se deram na introdução da aula da segunda metade do dia 24 de agosto, o mesmo dia da aula de português em que o professor Milton realizou um trabalho

com o gênero notícia com temática fantástica. Nessa parte da aula, mediada pela professora Isadora, deu-se a prática de leitura conjunta do conto “Espantos de agosto”, de Gabriel García Márquez, que levou a professora de Espanhol a desenvolver uma discussão sobre diferentes usos da língua.

Após o intervalo foi a vez da professora Isadora assumir a aula. O professor Milton permaneceu em sala e participou das atividades propostas. Aproveitando a presença do Milton, ela retomou alguns dos materiais didáticos utilizados por ela no semestre anterior e pediu que os alunos contassem para o professor tudo o que se lembrassem sobre o conto ‘La gallina degolada’, o filme ‘Como agua para chocolate’, o filme ‘Frida’ e o curta-metragem ‘Espanta pájaros’. A professora distribuiu para a turma o conto ‘*Espantos de agosto*’, de Gabriel García Marquez e, assim como Milton na aula anterior, propôs uma leitura em voz alta, com a participação de todos. A aluna Sabrina, em tom de brincadeira comentou para que todos ouvissem: “se foi aquilo em português, imagina aqui!”. Ao seu lado, Eliana disse baixo: “quero só ver!”. O aluno Heitor, sempre chistoso, declarou: “*Yo no leio en español!*”. Houve um murmurinho e risadas aos quais a professora respondeu com uma fala sobre respeito aos diferentes níveis de “práticas de leitura”, acrescentando que cada um tem também seus “conhecimentos de palavras” e tem seu “sotaque”, que quando misturado com o espanhol, pode resultar em diferentes “maneiras de ler”. Acrescentou que ninguém sabe tudo sobre todas as coisas e, como exemplo, convidou o professor Milton para iniciar a leitura do texto dizendo que ele também provavelmente teria dificuldades porque o espanhol é uma língua que ele não domina. Após a leitura do Milton todos os alunos bateram palmas e seguiram incentivando-se, uns aos outros, dessa forma até que todos lessem seus trechos correspondentes. Durante esta atividade, com foco nas práticas de leitura a partir do conto com temática fantástica, Isadora revisou as possíveis pronúncias em espanhol dos grafemas J,

Z, Y e LL. Perguntou-me sobre a minha pronúncia *yeísta* e, após minha resposta, comentou que a dela era diferente. Na sequência, falou um pouco sobre os fenômenos de *yeísmo* e *seseo* e sobre variação linguística dizendo que ela é comum em todas as línguas: “aqui no Brasil a gente também fala diferente, né? Quem vem lá do interior do Rio Grande do Sul fala diferente de quem vem de Florianópolis e do Paraná. A gente precisa saber que essas diferenças existem de país para país no espanhol, de região para região. Cada um vai escolher a que vai querer falar. Cada um vai ter o seu espanhol. O espanhol da professora Laura, por exemplo, é diferente do meu. Ela viveu coisas diferentes. Eu tive experiências diferentes”. O professor Milton, que também estava na sala, complementou a fala da professora Isadora dizendo que além das variações regionais também existem as variações sociais. Disse que essa discussão seria aprofundada na próxima aula ministrada por ele, mas que antes disso ele publicaria alguns exemplos na página da turma em uma rede social para que já fossem pensando no assunto. (Diário de Campo, 24/08/16).

Nessa prática de leitura, já na introdução da aula, a professora demarca como bem-vindos os diferentes usos de recursos linguísticos ao reconhecer que “cada um tem também seus conhecimentos de palavras e tem seu sotaque”. Isadora entende que, nesse tipo de prática, a liberdade é imprescindível à construção criativa dos textos. Entende ainda que, diferentemente do que acontecia nas práticas mais tradicionais, nesse tipo de prática não se trata de ensinar o português ou o espanhol, mas usar todo o repertório linguístico do grupo, em que se mesclam usos de recursos de línguas sociais e regionais já inscritas nos corpos dos alunos com os novos usos e recursos que estão sendo ensinados.

Ao discutir os diferentes usos de recursos linguísticos do espanhol a professora destaca as diferenças geográficas, demonstrando como fenômenos como o *seseo* e o *yeísmo* são realizados de maneira distinta “de país pra país”, “de região pra região”. Na reunião de planejamento dos professores da área de linguagem, realizada no mesmo dia da aula referida acima, Isadora contou-me que já havia discutido bastante com os alunos sobre variação linguística, pois o livro didático com o qual trabalhava no primeiro semestre trazia muitos exemplos de

diferenças regionais e culturais. Já o debate mais específico sobre variação linguística social foi foco de atividades propostas pelo professor de Português, tanto em sala quanto na página da turma em uma rede social. Os dois professores trouxeram à tona a discussão sobre pluralidade a partir do construto das variedades linguísticas, conforme discutido pela sociolinguística.

Na perspectiva de uma educação linguística, Cox e Assis-Peterson propõem uma revisão dos usos de construtos como diversidade, pluralidade e variedade linguística e cultural. Para as autoras, nessa retórica, a diversidade é “vista como movimento que deriva da unidade, enfim, da norma e não o contrário” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 28). Complementam que esses conceitos não parecem capazes de “traduzir essas realidades [mundo mesclados, culturas mestiças]. Conforme defendem as autoras, eles nomeiam a existência de grupos culturais diversos, contudo silenciam acerca de suas contaminações e seu permanente estado de fluxo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35). Nessa mesma perspectiva, Cavalcanti (2013) propõe que, para reconhecer o fluxo e para desconstruir fronteiras linguísticas, estabelecendo um posicionamento político-ideológico, é preciso pensar nos usos dinâmicos e fluidos da linguagem a partir da noção de hibridismo linguístico. Como destaca, “é [preciso] buscar desenhar novas paisagens em mesmas e diferentes geografias sociais” (CAVALCANTI, 2013, p. 225).

A partir das considerações das autoras, retomo a vinheta acima para destacar que, quando a professora Isadora diz aos alunos que “cada um vai ter o seu espanhol” ou, em outro momento, que “o espanhol da professora Laura [...] é diferente do meu”, apontando principalmente para as diferenças nos usos dos recursos fonéticos, ela reconhece a pluralidade inerente às nossas formas de participar de práticas de linguagem, pluralidade essa formada a partir de experiências diferentes que vivemos. Para a professora Isadora, a maneira como cada aluno e como cada uma de nós fazíamos usos de determinados recursos linguísticos (vocabular, fonético, pragmático, etc.), com marcas regionais e sociais específicas, correspondia aos saberes de mundo construídos em nossas trajetórias únicas de interações com outras pessoas.

Conforme alguns dos dados discutidos nas seções anteriores permitiram observar, a professora Isadora transparecia certa dualidade com relação a sua visão de língua adicional. Certa vez afirmou que “o espanhol da Espanha que é o padrão” (DIÁRIO DE CAMPO, Aula, 23/11/16) ao orientar os estudantes com relação ao uso de tradutores e

dicionários *online* e de programas de edição de textos. Naquele momento, a professora indicou que os alunos escolhessem o espanhol da Espanha dentre as opções de configuração listadas pelos programas para produzirem seus textos em língua adicional, reiterando, assim, uma visão pan-hispânica do espanhol. Com relação ao que denominava ‘variedades do espanhol, ela incentivava que os estudantes observassem, reconhecessem e legitimassem tais “variedades” através da seleção de músicas, filmes e documentários produzidos em diferentes países por diferentes grupos sociais. Nesse sentido, valorizava os usos criativos que os alunos faziam da linguagem e encorajava-os a falar e escrever no “espanhol de cada um”.

Trago abaixo a vinheta referente a outro momento da aula do dia 24 de novembro, escrita a partir do diário de campo e de gravação em áudio. Nela descrevo o desenvolvimento da construção do conto coletivo elaborado pela turma. A situação específica mostra a mistura de línguas na situacionalidade daquela sala de aula:

Na tarefa, cada aluno, ao observar uma imagem e seu nome correspondente em espanhol, projetados pela professora no quadro, deveria criar um trecho do conto, em espanhol, que deveria ser continuado pelo próximo aluno. Novamente o professor Milton inicia a atividade, segundo ele, “arriscando-se a criar frases”, na língua adicional. Ele inicia o conto a partir da imagem de um bosque. Introduz: “eu não sei como anda o meu espanhol, vou precisar da ajuda de vocês! Vamos lá”. E segue: “Havia um *bosque muy distante y muy bonito*. É bonito mesmo?”, pergunta dirigindo-se à professora de espanhol. Isadora responde que ele pode dizer *bonito, lindo, hermoso*. Diante da incerteza de Milton, a aluna Maia provoca: “*beautiful*, profe”. Milton completa: “*muy hermoso* e onde viviam *muchos animales*”. Ao finalizar sua parte do conto, o professor foi muito aplaudido pela turma e provocou: “*Ahora* quero ver *ustedes*”. E a professora Isadora orientou que a turma seguisse com a dinâmica: “Viram como é fácil? Todo mundo aqui consegue participar com o que já sabe. *Ahora sigue Rafaela[...]. Empieza con lo que Milton dijo por último*”. A estudante Rafaela e outros colegas seguiram com a atividade, usando

recursos linguísticos em espanhol e em português, revelando-se confortáveis e animados com o desafio de falar em espanhol e de criar sua parte naquele conto [...]. Lívio, aluno jovem que sempre sentava sozinho e que sempre estava muito concentrado nas aulas, fixou o olhar na imagem de um rio em meio a uma planície verde e começa sua narrativa com a entonação própria de quem narra uma história fantástica nos filmes de fantasia. Ouvindo manifestações de apoio e surpresa dos colegas enquanto dizia: “*La niña se iba caminando por el bosque se encontró con un castillo, después de entrar encontró un niño, y se enamoró [...]. El niño pensó una grande ideia: él convidó [...]*”. Isadora acrescentou discretamente à fala do Lívio: “*invitó*”. Lívio repete e continua: “*invitó la niña para nadar nel río do lado del castillo. El niño y la niña nadaram e se divertiram, quando viram um arco íris subindo el río [...]*”. Sua narrativa, mais longa que as dos demais colegas, foi interrompida pela aluna Eliana: “Mas não vai parar? Não vai sobrar tempo nem história pra gente!”. A observação da aluna foi apoiada por outros alunos. A professora pediu que os demais respeitassem o tempo do Lívio, que todos, igualmente, pudessem falar até decidir parar por vontade própria, mas Lívio, com uma voz quase inaudível, disse que já tinha acabado e, mesmo após a insistência da professora, repetiu que não tinha mais nada para falar. Terminado o conto em conjunto, a professora Isadora pediu que cada um escrevesse o conto da forma que lembrassem, em espanhol. Nicole e Eliana contestaram: “o quê? claro que é pra escrever em português, né, professora?”, “como que a gente vai escrever em espanhol?”. Isadora respondeu: “*es para intentar escribir en español sí, para intentar usar lo que aprendimos este año, lo que no sepan, pueden buscar en los diccionarios aquí y online*” [...]. (Diário de Campo, 24/08/2016).

Os alunos fizeram usos híbridos a partir de um exemplo dado por um professor de português que, assim como todo mundo, não “sabe tudo sobre todas as coisas”. A atitude pedagógica dos professores ofereceu a

possibilidade de os estudantes problematizem a rigidez das normas da língua padrão, tanto no uso de recursos de língua materna quanto de língua adicional. Isadora, ao se permitir usar recursos do português para ir negociando sua interação em espanhol em sala de aula com os demais, fez com que os estudantes assumissem que esse direito também lhes era igualmente devido. A participação da turma e o fato da aluna Maia recorrer ainda a um recurso do inglês deu a ela o direito de agir criativamente e criticamente (GARCIA; LI WEI, 2013) em uma prática situada que traz traços do plurilinguismo, como tensões, conflitos, competições que perpassam por ideologias e políticas presentes em cada contexto específico.

Todos os quinze alunos que estavam em sala naquela manhã participaram efetivamente da prática da construção do conto, inclusive ansiosos a ponto de interromper um dos colegas que, na visão deles, se estendia demais. O aluno Lívio, por começar sua fala retomando o que já havia sido contado pelos colegas, pôde fazer uso de muitos vocábulos do espanhol já utilizados por eles antes, em alguns casos, com a ajuda da professora. Por isso, o aluno usa poucos recursos em português na primeira parte de sua fala e a quantidade aumenta conforme ele começa a criar seu trecho do conto. O apoio e as manifestações de admiração dos demais atores levaram-no a não hesitar em continuar falando, mesmo enquanto a professora ofereceu-lhe o vocábulo menos cognato “*invitó*” para traduzir o verbo “*convidou*”. Lívio só desistiu de participar naquela prática por conta da demanda de seus colegas por participar também.

Para o aluno Lívio, assim como para os demais estudantes, a prática de construção do conto coletivo permitiu fazer sentido no mundo a partir dos recursos linguísticos que possuía, conferiu-lhe abertura para trocar perspectivas com os outros alunos e com os professores. Participar daquela prática comunicativa, fazendo sentido na interação com os outros, foi uma experiência de educação linguística, ao passo que permitiu aos estudantes refletirem sobre seu direito de fazer uso da língua adicional no tempo presente, sem adiamentos relacionados a outro lugar, em um futuro incerto e distante (PRADO et al., 2014).

O fato de a professora não interromper os alunos a cada uso de recurso fonético, morfossintático e vocabular do português permitia que eles se aventurassem a “*experimentar e utilizar recursos variados e complexos*” (LUCENA, NASCIMENTO, 2016, p. 49), como a perífrase “*se ia caminhando*”, dentro do seu próprio contexto (SCHLATTER E GARCEZ, 2009). Durante o desenvolvimento da atividade, Isadora tratava de questões normativas de forma contextualizada, restringindo-se

a corrigir pontualmente a pronúncia de alguns fonemas do espanhol e a disponibilizar alguns vocábulos, recorrendo ao quadro negro sempre que julgava necessário. Sua estratégia era, a partir das produções textuais dos alunos de recriação do conto conjunto, mediar os usos normativos dos recursos linguísticos para orientar, individualmente, o desenvolvimento da competência de combiná-los em práticas linguísticas específicas que os exijam.

Na ocasião, os professores fizeram uso de práticas linguísticas híbridas em sua comunicação com os alunos, o que fez com que os estudantes passassem a sentir-se mais à vontade em inventar novas formas de uso de seu conhecimento linguístico. Diante do incentivo a esse tipo de prática por meio de sua aprovação e de exemplos – como o dado também pela professora Cecília, de Artes, quando escreveu na página da turma em uma rede social a frase “*personas*, olhem isso!” –, os alunos sentiam-se convidados a participar de práticas diferenciadas de linguagem dentro do seu próprio contexto (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Esse convite foi aceito por eles que se sentiram à vontade para usar recursos linguísticos de forma híbrida, como mostro nos exemplos seguintes:

Esse dicionário não tem nada, a gente sabe mais que o dicionário! Vou confiar em mi cabeza e mi corazón porque esse dicionário tá pior que GPS (Heitor, Nota de campo, 21/09/2016).

“Ai, meu dios! Cadê tua cultura, Heitor? Tu é fuego, né? Cadê tua cultura? (Nicole, Nota de campo, 09/11/2016).

Pero assim é inglês, aqui tem que falar, que hablar em espanhol (Marinha, 26/10/2016).

Nesses exemplos, os alunos, assim como os professores nos exemplos anteriores, agem alternando recursos das duas línguas, justapondo os sistemas gramaticais do português e do espanhol, na busca de ajustar seus recursos linguísticos às suas necessidades comunicativas naquele cenário específico de aprendizagem de língua adicional. Quando os alunos exercem agentividade através de usos híbridos de recursos linguísticos, há menos censura e silêncio e mais empoderamento, que autoriza usos irônicos desses recursos (LUCENA, CAMPOS, 2018).

Ao permitir que os alunos lancem mão de diferentes recursos linguísticos na sala de aula de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT), o contexto que se queria plurilingue revela novos arranjos locais, fazendo com que os alunos se questione com maior frequência sobre o espanhol, sua história e sua cultura – uma língua não mais estrangeira, não mais apenas do “outro”. A linguagem passa a ser entendida como uma construção conjunta, na qual é permitido fazer escolhas, externalizá-las e negociá-las com os interlocutores.

O incentivo, por parte dos professores, aos usos híbridos descritos acima está relacionado a uma visão performativa das línguas, que, de acordo com Moita Lopes, remete a

[...] usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem de outras línguas e outros discursos e culturas, sem prestar contas de tais usos a quem quer que seja, a não ser a seus próprios projetos identitários e suas performances em suas ações cotidianas, à luz dos outros que as circundam e, claro, orientadas por contingências macro-sociais. (MOITA LOPES, 2008, p. 80).

Desde o ponto de vista dos professores, os usos criativos da linguagem feitos pelos alunos são imprescindíveis à participação deles nas práticas de educação linguística em língua adicional. Para Isadora, é importante que todos consigam “participar com o que já sabe[m]” das práticas comunicativas de sala de aula, mesmo que implique não prestar contas, pelo menos inicialmente, aos padrões normativos da língua.

Já dentre as produções textuais escritas desenvolvidas no projeto temático ‘O Fantástico’, cito o trabalho final, que pressupunha a produção de um livro de contos de autoria dos estudantes, construído a partir de histórias orais que os estudantes já usavam para circular socialmente. A título de exemplificação de cumprimento desse último objetivo do projeto, trago abaixo, na figura 5, a primeira versão, em espanhol, do conto produzido pela estudante Liz³⁷. Para além disso, o texto é trazido aqui para mostrar que a prática se alinha a princípios de educação linguística e equidade educativa, ainda que tais princípios não sejam revelados diretamente.

³⁷ Outros dois contos produzidos por estudantes podem ser vistos no Anexo A, textos 1 e 2.

Figura 5: Conto escrito pela estudante Liz

LA SERPIENTE QUE AMAMANTÓ

Mi abuela dijo que una mujer campesina, con el hijo todavía la captura de mama, se despierto muy temprano, tomó el niño en la cuna, dio a chupar y disfrutó de ese tiempo a dormir un poco más.

Luego fue a trabajar y dejó al niño y el hogar, acostado en la cuna, el cuidado de la hermana mayor. Volvió en la noche, cansada, tomó al niño en la cuna, y lo crió, y tan cansada vino cayendo durante el sueño bebé amamantado.

La mujer se dio cuenta, sin embargo, que el niño era cada vez más delgada, pero debe chupar sus pechos hasta la última gota. El pensó que estaba enfermo. En ese momento, y especialmente en médico del pueblo era que no Saci Pereré: todo el mundo había oído existido, pero nunca había visto uno. La solución fue hacer un llamamiento a sanadores y curanderos.

Y la mujer tomó al niño a un viejo hombre que supo rezar y utilizar las hierbas, la medicina fuera de pista. Y el sanador se dio cuenta de que había algo. Le pidió que vuelva a casa, iba a visitar esa noche.

Por la noche, la mujer volvió de trabajo en el campo e hizo lo utiliza tomó al niño en la cuna, y lo crió, y luego quedarse dormido. Esto, el viejo hombre de la medicina apareció en la ventana de la habitación y estaba al acecho. Fue cuando vio una grasa, enorme serpiente bajo cuna del bebé, rodean a la mujer y retire la boquilla del pecho del niño de la mujer dormía.

A continuación, el reptil repugnante agarró el pecho de la mujer, chupando en movimientos continuos. A medida que el niño empezó a moverse en busca de la mama perdido, la serpiente levantó la punta de la cola y se puso en su pequeña boca. El bebé se pone a chupar, como si una mama fueron después de chupar toda la leche posible, la cola se alejó, disgustado, volviendo a enrodrigar debajo de la cuna.

El sanador golpeó la ventana:

– ¡o cumadre! Alabado se a nuestro Señor Jesucristo

La mujer se despertó comienzo:

¡Ara ver! Por siempre sea alabado! Lo que era cumpadre.

Vosmice perdón ir? Vine a resolver el problema de su hijo.

El permiso dado, el hombre presentó una hoz en la mano. La mujer estaba asustado

¡Deje, cumadre. Esto aquí es la cura para el pequeño mal!

La foiçada golpeó a la serpiente y cortado por la mitad. Y derramo la leche en toda la casa.

La serpiente se retorció y se emite un sonido horripilante, y el sanador tomó otro foiçada y le cortó la cabeza, y el sonido se detuvo. Y así el tormento una y desde ese día todas las madres del pueblo, antes de dormir y alimentar a sus hijos, fregado y mirado si la casa estaba a salvo.

Fonte: Acervo da autora.

Assim como o texto de Marinha, analisado na seção 5.1, o texto de Liz suscita reflexão sobre o papel da aula de espanhol para a promoção de equidade educativa, no sentido de colaborar para que os estudantes atuem de forma ampliada na (re)construção da própria realidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; CAVALCANTI, 2013). As

produções dos estudantes sinalizam que os professores valorizam o trabalho de produção textual e, por isso, propõem práticas de ensino que compreendem muitas dessas produções.

A construção do conto final a partir de histórias familiares, assim como a do conto coletivo produzido em sala de aula, englobou desenvolvimento de conhecimentos relacionados ao que se pretende com a educação linguística e com a promoção de equidade educativa por dois motivos.

O primeiro motivo está relacionado ao fato de que essas práticas de estudo e produção do gênero conto permitiram que estudantes de nível iniciante, mesmo aqueles sem nenhum contato anterior com o espanhol, compusessem e compartilhassem suas histórias caseiras e locais nessa língua, alguns desses estudantes acessando a novidade de lidar com novas tecnologias. O desenvolvimento dos contos resultou em tarefas muito especiais para a turma, já que alguns estudantes, que não sabiam lidar com ferramentas da internet nem digitar um texto, tiveram a oportunidade também de começar a desenvolver letramento digital.

O segundo motivo diz respeito a observação de que o desenvolvimento do conto para compor o livro possibilitou que os estudantes partissem de histórias que já circulavam em seu cotidiano para que, usando recursos que pertenciam aos seus repertórios linguístico e cultural, pudessem circular com suas histórias em novos espaços, como o institucional escolar. Ademais, seguir essa dinâmica de aula de trazer textos que os estudantes e pessoas do seu convívio usam para transitar socialmente significa partir de uma sensibilização para questões que eles consideram pertinentes. Para ilustrar a relevância do texto escolhido por Liz, trago abaixo uma vinheta da aula do dia 17 de agosto:

A ilustração da estudante Liz chamou a minha atenção e perguntei sobre o que era o conto dela e se eu poderia ler. Liz respondeu que era sobre uma serpente que mamava todo leite da mãe no lugar do seu bebê, enquanto a mãe dormia cansada após um longo dia de trabalho na roça. Depois ofereceu-me a versão em português do seu conto para ler. Depois de ler, perguntei-lhe se era mesmo uma história contada por sua própria avó. A estudante respondeu que sim, mas que era uma história que outras pessoas do seu convívio também sabiam, o que, na opinião dela, conferia ao conto alguma relação com uma história real.

Liz, que era mãe de dois filhos, um de nove e um de sete anos, e estava grávida do terceiro, quando questionada por mim a respeito da escolha desse conto, disse-me ter lembrado dele especialmente por causa da fase pela qual estava passando. Na sequência, confessou sorrindo e olhando para a sua colega de sala que, por via das dúvidas, depois que seu bebê nascesse, sempre vigiaria atrás e embaixo do berço. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/08/2016).

Esse tipo de prática permite partir de problemas pertencentes ao cotidiano dos estudantes de EJA para propor práticas de compreensão e produção de textos escritos e orais na língua adicional, bem como de textos produzidos em língua portuguesa e de textos construídos a partir do uso híbridos de recursos da linguagem. Prado et al. (2014) sugerem que o movimento de ida e volta aos textos do cotidiano dos estudantes para textos em língua adicional – aos quais talvez os estudantes não tivessem acesso, não fosse pelo estudo formal da língua – promove sua reflexão sobre novas e diferentes formas de ver a realidade, praticando encontros com o outro como forma de transitar na diversidade e problematizando sua própria forma de se relacionar com a realidade (LUCENA; CAMPOS, 2018).

De acordo com os autores, é a partir desses questionamentos que os estudantes podem problematizar e refletir sobre suas possibilidades e seus limites de atuação no mundo por meio da linguagem. Como nos lembra Prado et al. (2014), a educação linguística pode oportunizar aos estudantes que: 1) redimensionem o que já conhecem e já valorizam; 2) valorizem outras realidades e tenham condições de dimensionar o que é demandado deles para se inserir nelas; 3) tenham condições de reconhecer práticas, cenários, situações que envolvem usos de linguagem nos quais podem ou não podem circular, refletindo criticamente sobre se querem tomar parte de novas práticas, cenários e situações e o que precisam fazer para tal, identificando, fundamentalmente, em quais contextos é necessário inserir-se para exercer cidadania de modo crítico, criativo e atuante (PRADO et al., 2014). Nesse sentido, ao contribuir para que Liz trouxesse para a sala uma experiência conhecida e que ela estava vivendo, a aula de língua adicional oportunizou que a estudante passasse também a valorizar e dimensionar o que foi demandado na aula. Ou seja, que, em seu texto, ela reconhecesse e identificasse práticas e cenários, o que pôde favorecer o fortalecimento de seu exercício enquanto cidadã crítica. Os

alunos apropriaram-se das novas tecnologias também pra fazer sentido com os seus textos. Para falar para o mundo, puderam pesquisar, aventurar-se pela rede, em outra língua.

Para seguir discutindo sobre a aproximação do planejamento das práticas de ensino de espanhol realizadas no PROEJA CERTIFIC com os princípios da educação linguística, argumento como no segundo projeto temático desenvolvido no componente LCT, intitulado ‘Processos de colonização e independência e as civilizações ameríndias’³⁸, também o planejamento dos professores envolveu a preocupação com o desenvolvimento de formação linguística crítica dos alunos. No desenvolvimento do projeto, uma das atividades consistia na leitura do livro *La ciudad de los dioses*³⁹, da coleção Leer en español – segundo a professora, “um livro de nível A1”⁴⁰ (Isadora, Nota de campo, 24/08/16). Os alunos tiveram duas semanas para a leitura e mais duas para responder a um questionário⁴¹ com perguntas de interpretação textual que acompanhava o livro. O cumprimento de ambas as propostas contabilizaria vinte horas de atividade complementar.

Trago mais detalhes referentes à realização da prática de discussão e correção do questionário a partir da conversa registrada abaixo. Tal conversa deu-se no início da aula, a partir dos comentários da professora Cecília e das alunas Maia e Suelen sobre a vitória do candidato Donald Trump nas eleições para a presidência dos Estados Unidos.

Marinha: Acho que ninguém aqui dormiu bem também, professora, mas foi por causa é do texto de espanhol (referindo-se ao livro *Ciudad de los Dioses*).

³⁸ Ver planejamento didático do projeto temático no Anexo C, Material 1.

³⁹ PEREZ, Luís María. *La ciudad de los dioses*. Madrid: Santillana, 2011.

⁴⁰ Com nível A1 a professora refere-se ao nível iniciante do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. O quadro consiste em um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas.

⁴¹ O questionário pode ser visto no Anexo C, Material 3.

Cecília: Por que? Vocês tiveram dificuldade?

Marinha: É que o que ela ensina pra gente aqui não corresponde a mandar ler um livro assim não. Não pela história, a história até que é bem interessante, é mais pela leitura mesmo. Ninguém aqui tem o costume de ler livro. Eu tive que ler três vezes pra entender alguma coisa! Ninguém pode dizer que eu não tentei alguma coisa.

Nicole: Eu achei sem pé nem cabeça a gente ler esse livro! Precisei pesquisar. Fui ver na internet e vi que foi feita até uma novela desse livro! Eu li lá, tentei ler, é que era em espanhol mexicano. Você sabia professora (olhando para a Cecília e para mim)? Foi feita uma novela com essa história, é sério! (NOTA DE CAMPO, 09/11/2016)

Isadora, em reunião de planejamento, havia justificado sua escolha do livro *La ciudad de los dioses* dizendo que a temática de colonização dos povos astecas no México pelos espanhóis guardava relação com o segundo projeto temático ‘Processos de colonização e independência e as civilizações ameríndias’ (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2016). Importa observar, no entanto, que a estudante Nicole achou “sem pé nem cabeça” os alunos lerem esse livro. Nicole não conseguiu estabelecer relação entre a leitura do livro e o questionário com a sequência de práticas de ensino na qual a turma vinha trabalhando, embora estivesse clara, para ela, a relação entre o livro e a temática de colonização.

Diante do desencontro de intenções entre o que Isadora planejou e o modo como Nicole avaliou a proposta, trago Cavalcanti (2013) para nos ajudar a compreender melhor as dificuldades de sensibilizar a sala de aula de línguas para além do ensino puramente linguístico:

Uma educação linguística em sua visão ampliada não vai ser mais simples, ao contrário, vai exigir muito mais do professor em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico. [...] depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as

novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/ problematizadas e/ou trabalhadas. Incluí ainda observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso o professor precisa saber muito mais do que aquilo que ele vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina. (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Junto com Cavalcanti, mostro que não é tarefa fácil para professores que atuam na EJA lidar com as várias questões que permeiam a sala de aula, como influências culturais, posicionamentos políticos, crenças religiosas, para citar algumas, propondo reflexões frente a elas. Além de ter que lidar com questões como pouco tempo de aula e cobrança para o cumprimento com o planejamento didático constantemente em atraso, a professora Isadora tinha que dar conta também da demanda dos estudantes por mais estudos gramaticais, conforme discutido na seção anterior.

Na reunião de planejamento após a aula do dia 9 de novembro, quando questionei Isadora sobre o que ela pensava de retomar a discussão sobre as eleições nos Estados Unidos no próximo encontro com a turma, a professora respondeu-me que os alunos não queriam mais aprofundar tantos debates. Argumentou que, em um dado momento de interação, em um espaço informal (no churrasco de confraternização da turma), o aluno Eliseu tinha reclamado que a aula de Espanhol mais parecia aula de História e que não havia necessidade de ser assim, pois eles já tinham professor de História (Isadora, Nota de Campo, 09/11/2016).

De acordo com os princípios da educação linguística, teria sido importante que Isadora tivesse feito a contextualização do próprio material para que aquela atividade fosse mais relevante para os estudantes. Tratava-se de um livro com uma história pertinente, inclusive “bem interessante”, como considerou a estudante Marinha, mas que era escrito a partir de um lugar de fala específico, com fins particulares. O livro em questão era paradidático e publicado por uma editora de origem espanhola, o que implicava ser destinado a um público alvo específico, bem como implicava que houvesse objetivos intrínsecos a esse tipo de proposta de leitura.

É importante que os professores planejem e que prevejam, na execução das práticas que propõem, a reflexão crítica constante. No entanto, por vezes, essas reflexões são feitas pelos próprios estudantes. Nesse sentido, apresento uma vinheta escrita a partir da filmagem e do diário de campo referente ao dia 9 de novembro:

A professora Isadora começou sua intervenção na aula do dia 9 de novembro perguntando sobre quais eram os povos que viviam mais ao sul do Continente Americano antes dos processos de colonização. Para introduzir a discussão sobre as respostas dadas pelos estudantes às perguntas de compreensão e interpretação textual do questionário do livro *'La ciudad de los dioses'*, a professora pediu que cada grupo falasse um pouco sobre a civilização pré-hispânica sobre a qual estava pesquisando. Após alguns estudantes falarem brevemente sobre os guaranis e os incas, Lívio falou sobre os astecas terem habitado o território hoje conhecido como México, pontuando que eles eram conhecidos como “bons construtores”, que eram “bons com obras que tinham a ver com água” e que “conseguiram construir pirâmides bem grandes”. Nesse momento, a professora Isadora comentou, “no México, eles costumavam deixar coisas com os mortos, nessas pirâmides, [coisas] que eles achavam que iam precisar depois. Quem mais era enterrado com coisas?”. Lívio respondeu prontamente que os egípcios também tinham o mesmo costume. A professora pediu que os estudantes dessem mais exemplos, dizendo que é comum que a gente ouça falar mais dos egípcios, mas que era possível dar outros exemplos. Os estudantes Nicole e Lívio começaram a falar juntos. Os dois interromperam suas falas e deram preferência para que o outro falasse. Após maior insistência de Nicole, Lívio disse que queria apenas dizer que “os maias também construíam pirâmides grandes. Igual os egípcios!”. Nicole seguiu dizendo “mas é que se fala mais de quem se destaca mais na história, né, professora?”. Isadora, então, respondeu “pois é... mas nós temos que pensar que os povos que viviam aqui

também fizeram coisas importantes, que aqui temos uma história tão rica quanto a de lá”. Nicole então acrescentou “mas é que as pessoas que vão escrever sobre a história não vão ter tanto interesse sobre uma região”. A professora continuou a discussão dizendo “por isso é tão importante a gente estudar e procurar saber o que acontece aqui, já que ninguém normalmente conta pra gente, a gente tem que buscar. A nossa atividade final do projeto têm a ver com isso. Vocês vão escrever um pouco em espanhol no face sobre quais heranças culturais os povos pesquisados por vocês deixaram pra gente. Ah, quando a gente fala em cultura a gente fala de maneira de viver. Pode ser tomar banho todo dia, pode ser a maneira de se alimentar, pode ser uma comida, um jeito de se vestir... Tomar banho todo dia é uma heranças dos indígenas. Os europeus até hoje não chegam a tomar banho todos os dias”. Dando por terminada a discussão sobre os astecas, a professora, passando a utilizar recursos linguísticos do espanhol, perguntou “¿quién habla sobre los maias?” e complementou “¿saben ustedes que dicen que los Maias hacían contacto con seres extraterrestres, por eso tenían una civilización tan desarrollada?”. Nesse momento, a estudante Maia, que era do grupo que pesquisava sobre a civilização maia e que não havia manifestado-se até o momento disse: “Acho que só um estudioso que entende a língua dos maias para explicar o que aconteceu, não é? Mas, na minha opinião, eles foram testando assim... testando as coisas porque queriam. Os reis da época que pediam pra eles construírem coisas grandes, coisas enooormes e eles iam testando. Iam fazendo, errando e iam conseguindo. Eles não podem falar que eram alienígenas, que era por causa dos alienígenas. Olha o tempo da pedra! Não tinham nada e foram fazendo coisas com as pedras, foram tentando fazer e fazendo. O conhecimento evolui. Tudo é evolução, nada é alienígena. Eu tô lô lendo e não vi nada de alienígena, eu não acho que tem nada de alienígena”. A professora Isadora elogiou a participação da Maia e passou então à correção

das atividades referentes ao livro “Ciudad de los dioses”. As atividades eram de preencher lacunas e de perguntas e respostas de interpretação básica. Muitos estudantes participaram da atividade de discussão sobre as respostas, querendo compartilhar as suas. Isadora perguntou aos alunos: “O que vocês mudariam com relação à história do livro? O que poderia ser diferente se fosse uma história contada por vocês?”. Ao que o estudante Lívio respondeu “eu deixava o Francisco vivo” e a estudante Yasmim disse “eu tiraria o costume dos astecas tomarem sangue, em nome de Jesus!”. A professora Isadora provocou perguntando se os alunos achavam que mudaria alguma coisa se não tivesse havido a colonização espanhola, se os Mexicanos tomariam sangue até hoje? E Yasmim opinou que achava que sim. Ao que Isadora respondeu “se fosse a cultura deles...”. Mesmo a professora sinalizando o fim da discussão, fechando seu material e guardando-o, a estudante Yasmin manifestou-se dizendo “acho engraçado que os espanhóis reclamavam dos índios matarem gente jovem para tomar o sangue deles, mas aí o outro fala, mas e matar milhares de pessoas, de índios, né? Tudo bem daí? E vai saber se eles bebiam sangue mesmo, o grupo podia vê isso melhor pra gente, se os espanhóis que não inventaram”. A Edivane foi muito elogiada pelo professor Milton por haver lido o livro, bem como por ter conseguido estabelecer o paralelo compartilhado com a turma (Diário de Campo, 09/11/2016).

Os dados contidos na vinheta acima apontam para um trabalho de contextualização que não foi feito anteriormente à leitura. Contudo, nas discussões prévias à correção do questionário, deu-se uma contextualização ao menos da temática do livro. Os dados acima indicam ainda um trabalho de intertextualidade, realizado principalmente pelos alunos de forma independente, seja nas pesquisas que já haviam iniciado sobre colonização dos povos ameríndios, seja, como no caso de Liz, na busca de informações específicas sobre o livro, que resultou até em que Liz encontrasse referências a uma novela. A estudante sentiu-se motivada a buscar conhecimentos em outros textos em língua adicional, para participar melhor do evento de discussão sobre

o livro em sala de aula. Assim como ela, os outros alunos puderam, através da aula de linguagem, experimentar fazer sentido na aprendizagem sobre a colonização espanhola no México a partir da relação de intertextualidade com suas pesquisas e os textos lidos durante a realização dela. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012).

Apesar de os materiais didáticos escolhidos, a primeira vista, não corresponderem a materiais que promovam uma educação linguística crítica, o dado acima confirma que é possível propor um estudo crítico da linguagem a partir de qualquer material. Apoio-me em Prado et al. (2014) para considerar que, na aula do dia 9 de novembro, a construção do conhecimento se deu de forma conjunta a partir da contribuição dos participantes, enquanto todos ensinavam e todos aprendiam.

As relações intertextuais construídas pelos alunos, com a mediação dos professores, durante o desenrolar das sequências didáticas e, no caso do livro, da proposta de atividade complementar, contribuíram para que os estudantes pudessem compreender mais coisas sobre o mundo, sobre o seu próprio mundo e para ampliar essas compreensões. A aluna, Yasmim, por exemplo, manifestou a necessidade de os colegas que estudavam sobre a civilização asteca pesquisarem mais a fundo sobre as práticas de sacrifício humano relatadas no livro. Sem se contentar com a informação do livro – como havia feito meses antes, quando concordou com sua colega Marinha sobre a notícia referente à boneca da apresentadora Xuxa Meneguel ser real porque tinha sido contada pelo pastor –, Yasmim demonstrou considerar importante confrontar a informação com outras fontes. A partir do próprio livro, a estudante Yasmim ainda colocou em xeque a condição de os espanhóis julgarem os astecas pelas mortes que promoviam, sendo que eles também matavam pessoas em nome de Deus e da nação. Assim como Yasmim, a estudante Maia também provocou a reflexão a respeito de fazer afirmações sobre fatos históricos sem partir de fontes consistentes. A partir de suas leituras feitas para a composição do trabalho final do segundo projeto temático, Maia confrontou a fala da professora Isadora sobre a civilização maia ter feito contato com alienígenas.

Os dados aqui apresentados são exemplos dos conhecimentos desenvolvidos a partir de textos em português reverberando nos conhecimentos construídos a partir dos estudos de textos em espanhol e vice-versa. São exemplos ainda da formação crítica dos alunos sendo colocada em prática. E os alunos também reconhecem isso acontecendo, como é possível observar na vinheta abaixo, escrita a partir

do diário de campo, fruto de uma conversa informal na cantina da escola, durante o intervalo da aula do dia 21 de setembro de 2016.

Enquanto lanchávamos os alunos Heitor e Eliseu conversavam sobre filhos, sobre trabalho e, em dado momento, voltaram-se para mim comentando sobre a dificuldade de trabalhar e estudar, ainda mais tendo família, como era o caso do Heitor, que tinha 24 anos, um filho de 4 meses, de quem cuidava antes de ir para a escola, já que depois não o via mais devido a sua rotina de trabalho ser das 14h às 23h. Heitor disse que ir para a escola era bastante cansativo, mas que também era muito prazeroso, tão prazeroso que o primeiro ano passou muito rápido. Disse ainda que já se via sentindo falta da escola durante as férias. Eliseu concordou com Heitor e falou que era fácil se acostumar com a escola, principalmente para ele, que se dizia uma pessoa que adora aprender. Para Eliseu aprender na escola não era o mesmo que aprender no trabalho, e aprender no componente Curricular de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, não era o mesmo que aprender nos componentes curriculares voltados especificamente para a formação técnica. Quando lhe perguntei sobre as diferenças, ele respondeu “lá você aprende a operar isso, cortar aquilo, mas aqui é diferente. Não sei. A gente pensa mais, a gente fala mais. Cada um tem uma opinião”. Quando questioneei se estava falando sobre a aprendizagem no trabalho ou nos outros componentes curriculares, disse que “nos dois”. Heitor seguiu dizendo “a gente muda de opinião também. Às vezes muda muito, quem não é cabeça dura, né? (risos) Mas sei lá, é muito bom! A gente vê umas coisas que a gente achava de outra forma, não acredita mais em tudo que dizem pra gente. É muito bom mesmo e eu sinto falta de trocar ideia com esse cara aqui, quando fico sem aula, ligo pra ele e tudo”. (Diário de Campo, 21/09/2016).

As falas dos alunos apontam o reconhecimento do espaço de ensino de língua no componente curricular Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias como um espaço no qual se sentem autorizados para “falar mais” naquele coletivo, que reconhece legitimidade na “opinião” que “cada um tem” (SIGNORINI, 2006). Trata-se ainda de um contexto que oportuniza reflexões que “às vezes” podem levá-los a mudar (muito) de opinião, caso assim desejem. Associo esse mudar de opinião com os exercícios, provocados pela educação linguística, de refletir sobre a própria realidade, ressignificando-a e, a partir disso, reconhecer outras realidades, estabelecer seu desejo de participar ou não delas, considerando, inclusive, o que é necessário para participar dessas novas realidades. (GARCEZ, 2008; PRADO et al., 2014).

Continuo essa discussão a partir da prática de ensino de espanhol que compunha o trabalho final do segundo projeto temático: a criação de páginas de divulgação das culturas ameríndias em uma rede social. Os alunos tiveram algumas aulas destinadas à pesquisa e criação da página e também contaram com horas de atividade complementar para tal. A vinheta abaixo traz dados sobre a aula do dia 26 de outubro, quando os estudantes receberam a primeira orientação sobre o trabalho.

Quando cheguei, a professora Cecília, de Artes, e o professor Milton, de Português, já estavam em sala. A professora Cecília estava escrevendo no quadro as orientações para a atividade de pesquisa proposta para o dia de hoje: uma pesquisa realizada em grupos com o objetivo que conhecer melhor quatro culturas pré-colombianas, quais sejam, a Maia, a Inca, a Asteca e a Guarani. Foi solicitado que os conteúdos pesquisados fossem já paralelamente sendo organizados em um perfil do facebook criado por cada um dos grupos e alimentado por cada um dos integrantes coletivamente. A orientação dos professores, disposta no quadro, era que cada grupo preenchesse a área ‘sobre’, na qual geralmente apresenta-se uma descrição, e a área ‘fotos’. Na área ‘sobre’ deveriam constar textos em português com informações gerais de cada civilização, bem como territórios que habitavam e informações sobre as línguas que falavam. Os grupos também deveriam postar uma foto de perfil e uma foto de capa, ambas relacionadas com a civilização estudada. Na pasta ‘fotos’ os alunos deveriam apresentar imagens com descrições em espanhol das imagens contemplando os seguintes itens:

arquitetura, alimentação, artesanato/arte (detalhes, padrões, temas), moda (influências e trajes “originais”. Após a orientação para a realização da atividade, professores e estudantes dirigiram-se ao laboratório de informática. Já no laboratório, foi possível observar que todos os alunos envolveram-se na atividade durante praticamente todo o tempo da aula. Inclusive os professores comentaram satisfeitos o sucesso da adesão dos alunos à pesquisa proposta. Todos, salvo pela falta de prática de alguns no manejo do computador, pareciam confortáveis e/ou animados e curiosos com a escolha das ferramentas de pesquisa e com a rede social escolhida para criação do perfil. Os alunos buscavam informações em *wikis*, *videoblogs* etc, escritos tanto em português quanto em espanhol. Enquanto os alunos realizavam suas pesquisas, o professor Milton aproveitou para pedir a turma que curtisse a página do componente curricular e que lesse os materiais complementares que estavam sendo postados, comunicando que esse exercício poderia ser contabilizado também como horas de atividade complementar. A aluna Nicole respondeu ao professor dizendo “Sim, sim! Eu já vi que o professor posta coisa sempre. Eu sou conectada! Você também tá conectado, heim professor! Olha o professor conectaaado!”. Demonstrando-se impressionada por ele fazer uso da rede social ativamente. [...]. Na sequência, então, o Milton projetou a página do facebook e repetiu que é importante que eles curtam e que acompanhem as postagens uns dos outros para aprenderem sobre as quatro civilizações e não apenas sobre uma só. Disse também que esperava deles que usassem aquele espaço para “interagir, dar opiniões, arrancar alguma coisa em espanhol (rindo), ele (o espaço) é pra mostrar pra vocês que o face pode ser pra se posicionar criticamente diante do que a gente vê, pra ver coisas interessantes, não pra ficar só vendo besteiras”. A professora Cecília também fez algumas ressalvas ao destacar: “vocês precisam pensar que os colegas de vocês vão ler o perfil que vocês estão criando sem ter feito a mesma pesquisa, então precisa ter a informação

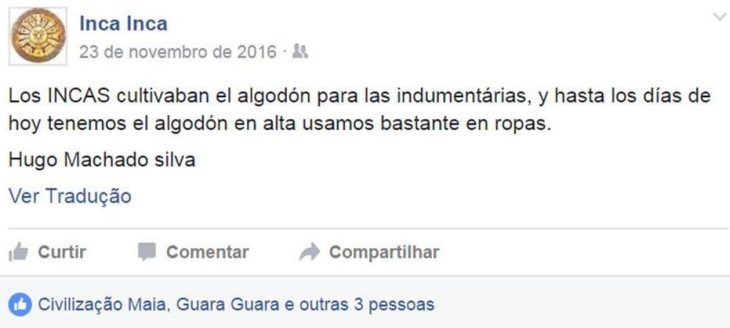
pra eles junto com as imagens, pra eles entenderem que imagem é aquela ali”. (Diário de Campo, Aula, 19/10/2016).

Essa metodologia de apresentação de trabalho pode ser considerada bastante inovadora na educação formal. Assemelha-se ao tipo de pesquisa que se faz no dia-a-dia e que se posta imediatamente nas redes sociais, sem necessidade de aprofundamento teórico e sem tratamento mais aprofundado do texto, construído de forma coletiva, com ajuda dos professores e dos colegas em vários estágios da edição. Ao realizar essa atividade, os estudantes estavam desenvolvendo práticas de leitura e escrita em português e em espanhol de maneira contextualizada, pautadas nas mesmas práticas que fazem parte do mundo para além da escola (PRADO et al., 2014).

A escolha dos professores de trabalhar com uma rede social familiar para a maioria dos alunos, mas nova para alguns, pelo menos no que diz respeito ao seu manejo, possibilitou ao grupo participar de uma prática social cotidiana de uma forma diferente do habitual. A diferença estava no fato de os estudantes passarem a fazer uso de recursos linguísticos diferentes dos que costumavam utilizar, como os do espanhol. Isso lhes dava condições de desmistificar sua própria circulação e atuação em espaços *online* onde essa língua se faz presente. Retomo a fala da estudante Marinha, que disse, assim como os demais alunos da turma, não estar preparada para ler um livro em espanhol, mas que leu não apenas uma, mas “três vezes” o livro *La ciudad de los dioses* para as aulas de Espanhol. Relembro ainda a fala de Nicole, que expandiu seu campo de leitura na internet para páginas em “espanhol mexicano”. De acordo com Garcez (2008), esse tipo de atividade, quando o ensino de línguas se faz a partir do uso e da reflexão, contribui para que os estudantes possam adaptar-se a diferentes usos da linguagem em contextos diversos.

Durante as práticas que envolveram criar uma página em uma rede social na *internet*, os estudantes fizeram usos de recursos linguísticos variados para poderem compartilhar e construir conhecimento sobre os temas pesquisados em variados momentos, em sala de aula, com mediação dos professores, com os colegas comentando suas publicações e inclusive com outras pessoas, alheias a comunidade escolar, conforme se pode ver nas imagens abaixo (figuras 6 a 9), retiradas das páginas de uma rede social criadas pelos alunos.

Figura 6: Publicação do grupo que pesquisou sobre os Incas



Inca Inca
23 de novembro de 2016 · 🧑

Los INCAS cultivaban el algodón para las indumentárias, y hasta los días de hoy tenemos el algodón en alta usamos bastante en ropas.

Hugo Machado silva

[Ver Tradução](#)

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👍 Civilização Maia, Guara Guara e outras 3 pessoas

Fonte: Página criada pela turma na rede social *Facebook*

Figura 7: Publicação do grupo que pesquisou sobre os Guaranis



Guara Guara
23 de novembro de 2016 · 🧑

Guaranís

Una alimentación guaraní se base en carne, peixe, milho mandioca. Comen todo que es cazado y pescado. costumavé comer raizen de mandioca costumavé comer milho usaban esta farinha para preparar polenta y bolos. aprendemos a consumir los pescados con frecuencia. edivane terra

[Ver Tradução](#)



👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👍 Re Machado, Zelinda Bortoluzzi e 1 outra pessoa

Fonte: Página criada pela turma na rede social *Facebook*

Figura 8: Apresentação de trabalho do grupo que pesquisou sobre os Astecas



Fonte: Acervo da autora

Figura 9: Apresentação do grupo que pesquisou sobre os Maias



Fonte: Acervo da autora

Mais uma vez, assim como na produção dos contos fantásticos, as práticas de ensino de espanhol oportunizaram que os estudantes tivessem contato com muitas ferramentas digitais para pesquisar, traduzir, escrever seus textos, publicá-los e para os apresentar também. O texto publicado na página da turma na rede social ficou disponível

para os interlocutores dos alunos na rede, bem como para qualquer pessoa no mundo interessada na temática, permitindo aos alunos participar de interlocuções mais amplas a partir de um “texto real para leitor real” (PRADO et al., 2014, p. 162). Assim como as práticas de ensino de espanhol que envolveram a produção de contos fantásticos, as práticas que envolveram publicações em espanhol em páginas de redes sociais apontaram que, ao fazer sentido em interações com outros interlocutores, além da professora, e tratar com naturalidade o uso de diferentes recursos linguísticos, ou seja, de práticas híbridas, contavam com maior participação e envolvimento da turma e promoviam a criatividade e a agentividade dos alunos.

Neste capítulo, dividido em duas seções, discuti, primeiramente sobre o papel das práticas de ensino de espanhol observadas durante o trabalho de campo para a promoção de equidade educativa. Na segunda seção, busquei debater essas práticas enquanto catalizadoras de uma formação crítica, ou seja, representativas daquilo que aqui é definido como educação linguística (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012; CAVALCANTI, 2013). Problematizei ainda a contribuição das práticas de ensino de espanhol desenvolvidas no contexto estudado para o fortalecimento de uma ideologia transcultural e multilíngue.

Na sequência apresento as considerações finais desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, optou-se por discutir o ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC a partir das concepções de educação linguística e equidade educativa, bem como de língua enquanto prática social, capital cultural e linguístico, multilinguismo, transculturalidade e educação tecnológica porque esses conceitos contribuem para pensar o ensino de língua adicional de forma crítica, tratando não apenas da dimensão linguística, mas também da dimensão política e social que constitui e legitima as práticas de linguagem (PENNYCOOK, 2001). Trata-se de conceitos que serviram às reflexões que partiram das práticas sociais e dos usos da linguagem desenvolvidos pelos participantes, alunos do PROEJA CERTIFIC – indivíduos privados de seu direito à educação pela lógica de uma organização socioeconômica competitiva e excludente. Nesse sentido, embasaram uma discussão feita a partir das periferias, das margens (MOITA LOPES, 2008), com e pelos grupos minoritários e minoritarizados (CAVALCANTI, 2011).

Assim, sob a luz desses construtos, discuto, neste trabalho, como as visões de língua e de ensino de línguas adicionais de estudantes e professores sugerem e guiam o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas ora para atender às demandas de um mercado de línguas ancorado na concepção de língua padrão, ora para atender às demandas de uma formação mais ampla e crítica, que reconhece a realidade transcultural e multilíngue da sala de aula.

Os dados apresentados apontaram para a demanda dos estudantes do curso PROEJA CERTIFIC em Vestuário por práticas de ensino voltadas para o estudo sistematizado de estruturas linguísticas, dentro da lógica da língua padrão e de uma cultura monolíngue e monocultural. Tais dados corroboraram o entendimento de que o estudo da língua canônico, fortemente legitimado socialmente, é tido pelos participantes da pesquisa como importante para a almejada mobilidade socioeconômica dos estudantes, entendimento que não pode ser ignorado pelos professores e pela instituição de ensino, sob o risco de não formar os alunos para atuarem na realidade que está posta (RAJAGOPALAN, 2013).

No entanto, o fato de tal demanda persistir, mesmo quando os professores propunham o estudo de estruturas gramaticais normativas contextualizadas em meio ao desenvolvimento dos projetos temáticos, parece estar relacionado ao fato de os estudantes quererem significar o ensino de espanhol a partir de seus objetivos particulares, relacionados

às suas expectativas com relação à formação profissional. Ou seja, mais do que uma demanda por um ensino normativo e gramatical descontextualizado, parece haver uma falta de entendimento, por parte dos alunos, dos reais objetivos de uma educação linguística ampliada.

Com base nas teorias sobre equidade educativa (LÓPEZ, 2005; BOLÍVAR, 2005; 2012), argumentei que a concepção de ensino de língua adicional que considera o desenvolvimento de práticas com foco apenas na redistribuição dos capitais linguísticos hegemônicos (BOURDIEU, 2008; BOLÍVAR, 2012), principalmente quando realizadas de forma descontextualizada, não são suficientes para possibilitar ampliação da participação cidadã e crítica dos estudantes no mundo. Meus argumentos, com base na análise dos dados apresentados, são pautados no entendimento de que a língua adicional somente contribuirá para uma formação crítica e para a efetiva promoção da equidade educativa se estudantes e professores puderem ampliar a visão de ensino para além das práticas de redistribuição de bens linguísticos (BOLÍVAR, 2012; BOURDIEU, 2015) vinculadas à ideia de uma única língua legítima e de língua como sistema fechado. É importante que a perspectiva de ensino adotada no PROEJA CERTIFIC compreenda práticas que viabilizem o reconhecimento, legitimação e representação dos demais recursos sociais e linguísticos que podem ser articulados naquele espaço. As próprias concepções de língua dos estudantes podem ser problematizadas em relação aos usos que fazem de diferentes recursos linguísticos em distintas situações.

A partir dos princípios da educação linguística, torna-se importante a reflexão acerca das escolhas das práticas pedagógicas de ensino de língua adicional desenvolvidas em sala de aula, no intuito de colaborar para que os estudantes sejam capazes de fazer um uso social amplo e crítico da linguagem. É preciso relacionar esse aprendizado com questões éticas, combinando previamente os objetivos e as avaliações das atividades de forma conjunta, para que a aprendizagem seja mais importante que a simples entrega de tarefas. Outra questão importante é pensar na integração das atividades, sobre o quanto o trabalho com práticas e atividades de forma integrada contribui para estudos mais aprofundados que servem à promoção de equidade educativa.

Reitero que, no trabalho com este tipo de prática, não há uma negativa de estudo sistematizado de estruturas linguísticas que compõem os gêneros estudados, inclusive daquelas relacionadas a um padrão legitimado socialmente. Contudo, reafirma-se que este ensino deve ser contextualizado e sempre problematizado, no sentido de gerar

entendimento sobre a sedimentação social do construto de língua padrão, bem como de gerar compreensão crítica das práticas das quais os alunos podem participar com os recursos com que contam em seus repertórios linguísticos, de quais não podem, por quais motivos e o que precisam fazer caso queiram passar a frequentá-las, identificando, fundamentalmente, em quais contextos é necessário inserir-se para exercer cidadania de modo crítico, criativo e atuante (PRADO et al., 2014).

Assim como os participantes manifestavam preferência por explicitação e articulação de estruturas linguísticas, mas engajavam-se em atividades específicas que compreendiam estudo e produção de textos, os professores também revelavam suas intenções de desenvolvimento de um ensino mais crítico para além das propostas colocadas em prática na sala de aula que puderam ser observadas. Nesse sentido, a professora Isadora e os demais professores foram “aprendendo a proposta” (ISADORA, 17/08/2016) pedagógica do PROEJA CERTIFIC e passaram a compartilhar do entendimento de que o PROEJA não é um simples curso de educação profissional, mas sim de um curso de educação tecnológica (MOLL, 2010), que consiste ainda em um curso de Educação Básica de nível médio.

Na atual configuração em que ainda se encontra, o PROEJA reúne características relacionadas e conquistadas por meio um longo histórico de luta e debate na EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000; MACHADO, 2009; PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004; PAIVA, 2005; HADDAD, 2007). Esta pesquisa mostrou que os professores participantes da pesquisa compartilham do entendimento de que o PROEJA compromete-se com a formação complexa do ser humano, com características científicas, politécnicas e humanísticas, nos campos social, político e cultural (FRIGOTTO, 2010; GUIMARÃES; SILVA, 2010). Dessa forma, revelam não querer reproduzir um modelo de ensino dualista e persistem no trabalho com práticas que preveem pesquisa como princípio pedagógico, insistem nos estudos das artes e da literatura. Não abrem mão de que os estudantes produzam textos em português e em espanhol como língua adicional.

Ao focar na formação crítica dos alunos, planejando e desenvolvendo práticas de ensino de língua adicional alinhadas aos princípios do que ficou entendido aqui como educação linguística, os professores incentivam os estudantes a lançar mão de diferentes recursos linguísticos conforme as necessidades comunicativas que se foram constituindo nos cenários de estudo de espanhol. O uso híbrido de recursos linguísticos que se dava nesses momentos, por ser bem-vindo,

resultava em menos censura, menos silêncio e em mais participação. Tal postura em sala fazia com que o espanhol não fosse considerado uma língua apenas do “outro”, mas uma construção conjunta, da qual o estudante do PROEJA pode valer-se para se fazer ouvir, no aqui e agora da sala de aula. Além disso, a partir do entendimento de que seus usos híbridos são reconhecidos como legítimos e representativos deles e de suas culturas, os estudantes podiam posicionar-se frente às autorizações do dizer, questionando os limites da legitimidade das línguas canônicas, tendo confiança para fazer com que suas vozes fossem ouvidas na e para além da instituição escolar.

A partir do que foi debatido, este estudo se propõe a contribuir com pesquisas já existentes sobre o ensino de línguas adicionais no PROEJA, avançando na problematização de aspectos nelas não contemplados como a discussão da relação entre práticas de educação linguística multilíngues e transculturais contemporâneas e a promoção da equidade educativa enquanto direito de mobilidade socioeconômica e cultural em meio a processos de educação profissional somada à elevação da escolaridade. Entendo ainda que esta pesquisa pode colaborar com a formação de professores que atuam no PROEJA, ao propor reflexão sobre como algumas das práticas de ensino de espanhol no PROEJA CERTIFIC contribuíram e poderiam ter colaborado ainda mais para uma educação linguística ampliada, ou seja, sensível à diversidade cultural, social e linguística (CAVALCANTI, 2013; LUCENA, 2005).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BLOMMAERT, Jan. From fieldnotes to grammar: artefactual ideologies of language. **Timburg papers in culture studies**, Tilburg University, 2013.

BOLÍVAR, António. Equidad Educativa y Teorias de la Justicia. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, n. 2, v. 3, p. 42-69, 2005. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. Justicia social y equidad escolar: una revisión actual. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). Equidade e justiça em educação: desafios de uma escola bem-sucedida com todos. Porto: Universidade Católica Editora, 2012. p. 79-126.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 71-79.

_____. **A Economia das Trocas Lingüísticas**: O que falar quer dizer. Traduzido por Sérgio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Traduzido por Daniela Kern; Guilherme Teixeira. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Traduzido por Ione Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2016.

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Brasília: MEC, 2002.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.478.** De 24 de junho de 2005.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.840.** De 13 de julho de 2006a.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. **Documento Base.** Brasília: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial Continuada/Ensino Fundamental. **Documento Base.** Brasília: MEC, 2007b.

_____. **Orientações para a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC.** Brasília: MEC/MTE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4381-ultimaversao-certific&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. Linguagens – Ensino Médio. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Documento preliminar). 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_E>. Acesso em: 9 maio 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In.: CANAGARAJAH, Suresh. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S. e PENNYCOOK, Alastair. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 233-239.

_____. **Traslingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh; WURR, Adrian. Multilingual Communication and Language Acquisition: New research directions. **The Reading Matrix**, v. 11, n. 1, 2011.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, n. especial, p. 385-418, 1999.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Introdução. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 7-19.

CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, 1991.

CESAR, America; CAVALCANTI, Marilda. Do Singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CLEMENTE, Angeles. What ethnographers can learn from children: interactive data collection, context driven dynamics and emergence of local knowledge. In: FRITZEN, Maristela; LUCENA, Maria Inêz. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

CLEMENTE, Ángeles. et al. “Queremos enseñar que hay otras maneras”: los encuentros etnográficos y la enseñanza de inglés en una escuela de Oaxaca. In: MILSTEIN, Diana. et al. **Encuentros etnográficos con nin@s y adolescentes**: entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Mino y Dávila editores, 2011.

CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24443/24443.PDF>>. Acesso em: 9 maio 2018.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos institutos federais de educação em Santa Catarina**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 23-43.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin. **La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. Disponível em: <<https://fcsalud.ua.es/es/documentos/planes-de-estudio/doctorado/actividad-7/lectura-1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. Prefácio. In: COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 347. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRITZEN, Maristela. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico metodológicas. In: FRITZEN, Maristela; LUCENA, Maria Inêz. **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado das pedagogias críticas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 31-50, 2001.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century:** a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging:** language, bilingualism and education. London: Palgrave, 2014.

GARCEZ, Pedro. Educação Linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: Laura Masello (Org.). **Portugués Lengua Segunda y Extranjera en el Uruguay.** Montevideo: Universidad de la República/ Departamento de Publicaciones, 2008.

_____. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In.: NICOLAIDES, Chistine et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

GARCEZ, Pedro; BULLA, Gabriela; LODER, Letícia. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, 2014, vol. 30, n. 2, p. 257-288. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GARCEZ, Pedro; SHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, v. 31, p. 1-34, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00001.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2018.

GUEROLA, Carlos Maroto. A reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares guarani: horizontes sociais e letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, p. 225-241, 2014.

GUIMARÃES, Maurício; SILVA, Maria Cristina. As políticas de Educação Tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do SINASEFE. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In.: HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HALL, S. **Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita. Projeto formativo para a EJA: a integração entre processo educativo e prática social na Educação Profissional. **Linkscienceplace**, v. 2, p. 183-201, 2015. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/100/44>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita; MATTOS, Miriam. Processo de reconhecimento e certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas. **Percursos**, v. 16, p. 28-58, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015028/pdf_30>. Acesso em: 28 jan. 2016.

HORTA, B.S.J. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa, Campinas**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a01.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2018.

IFSC. Instituto Federal Santa Catarina. **Projeto Pedagógico de Curso PROEJA CERTIFIC Técnico em Vestuário**. Jaraguá do Sul: IFSC, 2014.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LAGARES, Xoán. A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 2, p. 85-110, 2010.

_____. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In.: NICOLAIDES, Chistine et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, Laura. "**Uma das melhores coisas dentro dessa proposta é o espanhol**": as jovens situações bilíngues encontrando a maturidade na educação via pesquisa da EJA Florianópolis. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LIMA, Laura; LUCENA, Maria Inêz. **A EJA e a Linguística Aplicada**: de que tratam os estudos nesta interface? (Em desenvolvimento).

LÓPEZ, Néstor. Desigualdades sociales y educación. In: LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social**: Desafíos de la educación em el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

LUCENA, Maria Inêz. O papel das pesquisas de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de língua. In: FRITZEN, Maristela; LUCENA, Maria Inêz. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

_____. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, v. 31, p. 67-95, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00067.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2018.

LUCENA, Maria Inêz Probst; CAMPOS, Bianca. Dinâmicas sociolinguísticas e culturais de inclusão/exclusão de alunos descendentes de imigrantes russos no sul do Brasil. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 715-728, set./dez. 2018.

LUCENA, Maria Inêz; NASCIMENTO, André. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, n. 40, p. 46-57, Florianópolis, jan./jun., 2016.

MACHADO, Maria M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto** (online), Brasília, v. 22, p. 17-39, 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1576/1268>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

MAHER, Terezinha. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In.: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Cultura, língua e emergência dialógica. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul.-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25626>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. New York: Routledge, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006>. Acesso: em 2 jul. 2016.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTE MOR, Walkyria. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: Gonçalves, Gláucia et al. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

_____. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (Orgs.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p. 37-50.

_____. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-236.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a 'diferença'. **Polifonia**, v. 21, p. 234-253, 2014.

OLIVEIRA, Leandra; HAEMING, Waléria; WILDNER, Ana Kaciara (Orgs.). **Linguagem e ensino**: teorias, práticas e debates no Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2009.

OLIVEIRA, Leandra; WILDNER, Ana Kaciara (Orgs.). Por que aprender espanhol em Florianópolis? In: OLIVEIRA, Leandra; HAEMING, Waléria; WILDNER, Ana Kaciara (Orgs.). **A língua espanhola no contexto turismo hospitalidade e lazer**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2011.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria M; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996/2004. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê – Diálogos Interamericanos. Instituto de Letras da UFF, n. 38, p. 123-138, Niterói/RJ, 2009.

_____. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **Abheache**, ano 2, n. 2, p. 225-239, 2012.

PAREJO, Isabel; HERRANZ, Maria Victoria. El desarrollo de competencias en comunicación lingüística: una propuesta pluricultural y transcurricular a partir del uso de literaturas vernáculas. **Lenguaje y Textos**, n. 32, noviembre, p. 59-70, 2010.

_____. Introducción: sobre etnografía, discursos y prácticas educativas. PAREJO, Isabel (Org.). In: **El estudio del discurso en comunidades educativas: aproximaciones etnográficas**. Madrid: Traficantes de sueños, 2014.

PAREJO, Isabel; MILANS, Miguel; SANTOS, Adriana. La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. **Segundas lenguas e inmigración en red**, n. 1, p. 60-71, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon, New York: Multilingual Matters, 2007.

_____. **Language as a social practice**. Great Britain: Routledge, 2010.

PRADO, V. V.; LANGE, Catilcia Prass; SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. O ensino de línguas adicionais na EJA: quando a aula de Inglês pode fazer a diferença. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca (OrgS.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2014, p. 137-170.

PRETA, Luiziana de M. C. P. **Leitura e ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

QUARTIERO, Elisa; LUNARDI, Geovana; BIANCHETTI, Lucídio. Técnicas e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RAMPTON, Ben. **Language in late modernity**: interaction in an urban school. New York: Cambridge University Press, 2006.

RAMOS, Fabrícia Dornelles. **Contribuições para a (re)construção das identidades nas aulas de E/LE no PEJA**: relações interculturais. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011. UFF

RAMOS, Elenita E. L.; MATTOS, Miriam C. C. M. Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10853>>. Acesso em: 18 out. 2017.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Língua inglesa e contexto acadêmico-universitário: avaliando e reprojando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multiletramentos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

ROEMER, John E. Igualdad de oportunidades. **Isegoría**, n. 18, p. 71-87, 1998. Disponível em: <<http://isegoria.revistas.csic.es/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin- Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas Didáticas. **Anais do SIGET**, p. 1761-1776, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da existência. São Paulo: Cortez, v. 1, 2000.

SANTOS, Liberato Silva dos. **Sob Medida**: uma proposta de produção de Material didático de Língua estrangeira (inglês) para aprendizes de curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, Maria Elena. A pesquisa qualitativa/etnográfica como uma possibilidade interdisciplinar. In: FRITZEN, Maristela; LUCENA, Maria Inêz. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

SÃO PAULO, SP. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês**: etapas complementar e final. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In.: **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p. 127-172, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagem colaborativa em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHÖRNER, Alcelmo. Escola e migrantes em Jaraguá do Sul (SC): falar “dos outros” é mais fácil do que falar “com os outros”. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 94-119, jan.-dez., 2011.

SIGNORINI, Inês. O contexto sociocultural e econômico: às margens da sociedade letrada. In: KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-189.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA BRASIL, Paolla Cabral. **¿Piedras en el camino? ;Construimos un castillo!** Necessidades e interesses de aprendizes de espanhol de um curso técnico integrado. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SPRADLEY, James. **The Ethnographic Interview**. Nova York: Holt Rinehart & Winston, 1979.

VALER, Salete; BROGNOLI, Ângela; LIMA, Laura. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional técnica de nível médio para a constituição do ser social e profissional. **Fórum Linguístico**, v. 14, p. 2785-2803, 2017. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n4p2785>

VALLE, Ione. Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação. **Revista Linhas**, v. 15, n. 29, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014232/pdf_9>. Acesso em: 20 maio 2018.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 53, vol. 2, p. 321-332, jul./dez, 2014.

Anexo A – Textos producidos pelos alunos

Texto 1 – Carolina

La pelota del fuego

Quién me dijo la historia fue una colega de clase en una rueda de
cuentos que hicimos en la clase.

Me dijo una historia sobre una pelota del fuego.

Ella dicho que un día su padre salió en la noche para un bar tomar una
cerveza..y se fue noche a dentro,regresando para la casa por la
amanecer.

El regresó por una puente que cortaba el camino do bar para su casa y
oído un ruido. Miro para tras y pregunto:

¿Quién esta ahí ¿

No oído respuesta. Seguido a caminar cauteloso. Apresurado el paso!!

vúúúúúúúúúúún (barujo)

¿Quién esta ahí ¿ pregunto el de nuevo asustado.

Ninguna respuesta nuevamente. Solo un ruido cada vez mas a cerca y
mas fuerte.

Cuando el miro pra tras,vio una cosa extraña.

¿ Que es eso ¿ Asustado corriendo,gritaba!!

Era una pelota del fuego en su dirección, Cuanto mas el corrió mas
rápido la pelota giraba.

El corrió. Cuando lleo em su casa asustado el dijo a su familia el
sucedido y hicieron una oración y promeso no beber mas.

Porque el susto fue una gran lección.

Texto 2 – Maia***Un cuento un mito o una historia***

Un día yo oí una historia contada por dos de mis primos Gabriel y Richard.

Estábamos en su casa una noche y mis primos decidieron darme una historia (el perro de ojos rojo) .Richard dijo que un día él y su hermano Gabriel había estado en un patio de vecinos la noche , estaban jugando y riendo sin necesidad de conectarse a cualquier cosa , en un tiempo, Richard más adelante , mirar hacia atrás y ver un perro negro , el perro no se mueve, Gabriel decide acercarse a dar el primer paso, el perro empieza a ladrar agresivamente y sus ojos eran de color rojo completamente , Gabriel y Richard corrier sin mirar atrás , Gabriel de repente cae al suelo .

Yo: - ¿Sí, y lo que pasó, el perro lo atrapó?

Richard: - ¡Yo y Gabriel que miró hacia atrás y el perro se había ido !

Yo: - ¿Nunca volvió a ver al perro?

Richard: - ¡No!

Texto 3 – Lívio

Érase una vez, en un mundo aparte, en la antigüedad, con grandes montañas. Había una chica, inteligente e amistosa, estaba caminando en el bosque. Había muchos animales en los que bromeo, ouvio el canto de los pájaros. Caminando por el bosque se encontró con un castillo, después de entrar encontró a un niño, y se enamoró. El niño tuvo una gran idea, él la invitó a ir a nadar en el río al lado del castillo.

Cuando se alcanzó, nadaron y se divertieron, cuando se les vio subiendo el río un arcoíris y se sorprendieron, en el bosque se encontraron con los animales en los que la chica había jugado un tiempo corto. Entre ellos un sapo muy travieso, dio un salto en el regazo de la chica, ella se asustó y corrió hacia el castillo, el niño corrió detrás de ella.

En el castillo había una casa de color púrpura, entraron, los bloques de ladrillos que forman la casa en el interior se hizo cabezas de muñecas y animales, la misma que estaban jugando con él en el bosque. Apareció una bruja delante de ellos y sacó la cabeza del niño, la chica se horrorizó lloro y lloro. La bruja trató de llevar a la chica a tirar en el caderón, pero se las arregló para espacapar a los bosques con la ayuda de un ratón, él la llevo a su guarida. Chica encontró un espejo, dijo que le gustaba, el ratón dijo que también le había gustado.

Ella regresó al castillo y encontró un libro mágico, tenía un hechizo que podría hacer al niño de vuelta a la vida, el ratón la llevo de vuelta a su guarida. Ella habló con un altavoz árbol, y se quedó dormido, después de despertar no sabía si o'que que pasó fue un sueño o no. Un perro se convirtió en su amigo y se la llevo a la casa de la bruja, al ver a la bruja chica enojada cortó la cabeza de la bruja, pero ella piensa que no es suficiente, a continuación, corta en trozos pequeños a nada. Ella estaba decepcionada con la traición de su entonces amigo, después de regresar al bosque se encontró con un búho sabía, lo que sí sabía un hechizo para traer de vuelta a la vida del niño, si se mata a la rata es en una noche de luna llena, y toca el cuerpo del ratón en el río al lado del castillo, llevar al niño de vuelta a la vida. Después de que estaba segura de que no era un sueño, es real puede creer.

Colorin, colorado este cuento se lo acabado.

Anexo B – Publicações nas páginas criadas pelos participantes em uma rede social

Publicação 1 – Professora Isadora

Linguagens

Publicado por Isabell Mazzon Milani [?] · 16 de novembro de 2016 · 🌐

El Día de Muertos es una celebración mexicana que honra a los ancestros durante el 2 de noviembre. A pesar de ser un tema morboso, esta festividad se celebra alegremente, y aunque ocurre en fechas cercanas al Día de Todos Los Santos, y al Día de todas las Almas, en lugar de sentirse temerosos de espíritus malévolos, el humor en el día de los muertos es mucho más relajado, similar al Halloween, con un mayor énfasis en la celebración, pero honrando las vidas de los difuntos.

Los orígenes de la celebración del Día de Muertos en México, pueden ser trazados hasta la época de los indígenas de Mesoamérica, tales como los Aztecas, Mayas, Purepechas, Nahuas y Totonacas. Los rituales que celebran las vidas de los ancestros se realizaron por estas civilizaciones por lo menos durante los últimos 3,000 años.

[Ver Tradução](#)

11 pessoas alcançadas

Impulsionar publicação

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar 👁️

👍❤️ 10 [Ordem cronológica](#)

Guara Guara surpreendente muito diferente..
 Curtir · Responder · Enviar mensagem · 23 de novembro de 2016 às 09:37

Escreva um comentário...

Publicação 2 – Professora Cecília**Linguagens**

Publicado por Caroline Weiberg [?] · 29 de novembro de 2016 · 🌐

Personas, olhem isso!

**Catálogo de grafismos indígenas da região oeste do Pará**

Resultado do Projeto "Quatiara: estampando a cultura indígena amazônica", que recebeu o Prêmio Experimentação, Pesquisa e Difusão Artística, Edital N.º 01 de 03 de Março de 2016, do Programa de Incentivo à Arte e à Cultura - SEIVA, do...

ISSUU.COM

340 pessoas alcançadas

Impulsionar publicação

Curtir Comentar Compartilhar

Re Machado, Lucas Silva e outras 5 pessoas

Publicação 3 – Elias



Civilização Asteca em Linguagens.

23 de novembro de 2016 · Jaraguá do Sul, Santa Catarina · 🌐

Horóscopo Aztecas

El pueblo azteca desarrolló un tipo de horóscopo, un sistema para decifraren la personalidad de los niños y para saber el futuro. Como el año, mes y día de nacimiento de una persona. Representado por 12 signos, que se repite cada 12 días, el horóscopo Azteca está simbolizado por los animales, los minerales y los símbolos sagrados y tiene su origen en la civilización Maya.

Se basa en la posición del sol y de la luna y en la disposición que este astro y este satélite ocupan en el momento de su nacimiento. Los Aztecas habitaron el actual México desde 1325 a 1521, y fueron una de las civilizaciones más sofisticadas en términos de tecnología y cultura en ese momento. Su mapa astrológico sirvió como guía para los rituales religiosos, las decisiones políticas y también para tu día a día. Uno de sus principales dioses era la serpiente.

Texto: Leonardo kreutzfeld

[Ver Tradução](#)



Anexo C – Materiais produzidos ou distribuídos pelos professores

Material 1 – Planejamento didático do projeto temático



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
CÂMPUS JARAGUÁ DO SUL

PLANO DE PROJETO

1) Identificação				Componente curricular: Língua(s) – Artes, Português e Espanhol			
Curso/módulo: PROEJA CERTIFIC Vestuário				Turno: noturno (tempo escola); diurno/noturno (horas complementares)			
Ano/semestre: 2016/2				Projeto temático:			
Professores: Caroline, Isabeli e Márcio							
3) Cronograma							
Data, dia e horário	C	H	Local	Componentes envolvidos mais diretamente	Estratégias de ensino	Recursos didáticos	Encaminhamento de atividades (avaliativas)
Data: 05/10 4ª feira 7h4-5min às 11h4-5min Encontro: 1		4h	Sala de aula e auditório	Espanhol Português	1) Introdução ao projeto. 2) Apresentação do livro 'La ciudad de los dioses' e leitura dos primeiros capítulos. 3) Introdução à literatura de informação. 4) Exibição do filme '1492 – A conquista do paraíso'. 5) Criação da página de facebook o projeto para socializar os trabalhos.	2) Livro impresso (Isabeli). 3) Textos variados (Márcio). 4) Equipamento multimídia para exibição do filme.	2) Anotações sobre a leitura do livro 'La ciudad de los dioses' (10h – prazo de entrega 19/10).
Data: 19/10 4ª feira 7h4-5min às 11h4-5min Encontro: 2		4h	Sala de aula e auditório reservar auditório	Português Espanhol	1) Finalização da exibição do filme '1492 – A conquista do paraíso'. 2) Orientação sobre produção textual 'Um olhar estrangeiro para o conhecido'.	1) Equipamento multimídia para exibição do filme.	1) Produção textual 'Um olhar estrangeiro para o conhecido' mais foto para publicação (8h – prazo de entrega 07/11).
Data: 26/10 4ª feira 7h4-5min às 11h4-5min Encontro: 3		4h	Sala de aula e auditório reservar sala de informática	Artes Espanhol	2) Pesquisa sobre civilizações pré-colombianas e início de construção de páginas no facebook sobre três civilizações da América Espanhola (Maísa, Astecas e Incas) e dos Guarani brasileiros. Divisão em grupos.	1) Atividades sobre o livro impressas (Isabeli) 2) Sites em português e em espanhol para indicação.	2) Continuação da página em casa (4h – prazo de entrega 09/11).

Data: 09/11 4ª feira 7h45min às 11h45min Encontro: 4	Sala de aula reservar sala de informática	Espanhol, Artes e Português	<p>1) Retomada do livro 'La ciudad de los dioses' (algumas atividades sobre o livro?) e retomada das atividades sobre o livro 'Ciudad de los dioses'.</p> <p>2) Atividade com a música 'Calle 13'.</p> <p>3) Retomada da produção textual (após postagem no face pelos alunos [com publicação de fotos ou vídeos?]). *Se der tempo</p> <p>1) Socialização parcial das páginas criadas pelos alunos e finalização pelos grupos.</p> <p>2) Retomada da produção textual (seguida de postagem no face pelos alunos [com publicação de fotos ou vídeos?]).</p> <p>3) Produção textual em espanhol: texto em espanhol sobre influências culturais (Halloween e Día de los muertos/ influências as civilizações pesquisadas).</p>	<p>1) Livro e atividades impressos (alunos).</p> <p>2) Música impressa e vídeo.</p>	<p>1) Atividades impressas sobre o livro 'La ciudad de los dioses' (2h – prazo de entrega 09/11).</p>
Data: 16/11 4ª feira 7h45min às 11h45min Encontro: 5	Sala de aula reservar sala de informática	Espanhol e Português	<p>1) Retomada arte tradicional. Introdução arte pré-colombiana (Carol quer ver se vai dar). Introdução aos acessórios (pesquisa e projeto).</p> <p>2) Continuação da produção textual em espanhol: texto em espanhol sobre influências culturais</p> <p>1) Visita à aldeia indígena?? Fotos (sugestão da Carol: duas fotos para tratar de um contraponto: algo tradicional, e algo que seja influência de outras culturas).</p>		<p>1) Conclusão da página em casa (4h – prazo de entrega 5/12).</p>
Data: 23/11 4ª feira 7h45min às 11h45min Encontro: 6	Sala de aula reservar sala de informática	Artes e Espanhol	<p>1) Produção dos acessórios (2 aulas).</p> <p>2) Debate sobre a visita.</p> <p>3) Trabalho com textos (José de alencar).</p>		
Data: 26/11 sábado 7h45min às 11h45min Encontro: 7	Visita técnica reservar ônibus	Artes, Português e Espanhol		<p>1) Maquinas fotográficas/Celulares para fazer fotos (Pedir alunos).</p>	<p>1) Atividade com fotos para postar no facebook (4h – prazo de entrega 30/11).</p>
Data: 30/11 4ª feira 7h45min às 11h45min Encontro: 8	Laboratório de artes	Artes e Português		<p>1) Materiais para produção de acessórios.</p>	

Data: 07/12 4ª feira 7h45min às 11h45min Encontro: 9	4h	Sala de aula	Artes e Espanhol	1) Finalização dos acessórios (2 aulas). 2) Finalização da produção textual em espanhol: texto em espanhol sobre influências culturais.	
Data: 14/12 4ª feira 7h45min às 11h45min Encontro: 10	4h	Sala de aula	Artes, Português e Espanhol	1) Socialização final das páginas criadas pelos alunos e finalização pelos grupos.	

Outras discussões iniciadas

Propostas iniciais de gêneros a serem trabalhados

- Enquete, entrevista, artigo, fotos, vídeos, poesia, música, charge...

Propostas iniciais de produção final dos alunos

- Página no facebook.
- Exposição no câmpus e/ou na Biblioteca Municipal.
- Produção de pôster (Márcio tem um modelo).
- Seminário sobre a pesquisa sobre civilizações pré-colombianas (preparar roteiro para os alunos).
- Produção de livro com letras.

Propostas iniciais para cada área

- Artes: Arte tradicional (retomada Frida), Arte pré-colombiana, Trabalho tridimensional (acessórios).
- Português: Da literatura da informação ao modernismo, Variação linguística, Análise de textos literários, Resumo, Resenha, Recursos de estilo.
- Espanhol: Livro, Estudo das culturas pré-colombianas, Seminário, Filme 'Libertador', Música 'Latinoamérica', Charge.

Material 2 – Prova final



Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Jaraguá do Sul

PROEJA CERTIFIC

INSTITUTO FEDERAL
de Santa Catarina

LINGUAGENS 2016

Nome: _____ Data: _____

1) Leia o texto a seguir:

“Os cantos, as danças, as oferendas, os sacrifícios de animais que se sucedem, os banquetes e as bebedeiras, autorizados nessa oportunidade, marcam a festa do Sol, a mais bela do ano. [...] Num cômodo longe do olhar da multidão, Tupac Inca deflora Tanta Carua e transmite para seu corpo tão jovem e tão belo a sua mácula que carregara durante quatro longos anos. De agora em diante, ela é toda impureza, *capac huca*, e precisa morrer para que o Inca e o mundo inteiro possam continuar a viver sem temor. Cercada pelos seus, Tanta Carua retoma o caminho que a leva de volta para a vila de seu pai. Enquanto na ida todos acorriam para vê-la e louvá-la, agora não encontra mais ninguém, pois as pessoas sabem o peso que ela está carregando e afastam-se de seu caminho, baixando os olhos. Chegando à sua casa, ela recusa a festa que Wilca Xagua preparara: 'Acabe comigo', pede ao pai, 'já tive festas suficientes em Cuzco'. Então dão-lhe para beber uma infusão que a faz adormecer. Com cuidado, descem seu pequeno corpo até o fundo de um poço seco e colocam vasos e pratos de ouro, assim como os mais suntuosos vestidos. Em seguida, o poço é coberto com pedras e todos vão embora.” (BERNARD, C.; GRUZINSKI, S. *História do Novo Mundo*. São Paulo: Edusp, 1997, p.34-41.)

Na narrativa lida acima, há descrição de um ritual do sacrifício de uma virgem, que era realizado pela antiga civilização inca. Com base no texto, indique a alternativa **CORRETA**:

- a) A virgem Tanta Carua representa, no ritual da civilização inca, a oferta que o chefe de Cuzco, capital desta civilização, Tupac Inca, fazia ao deus Sol, que era considerado a fonte do poder político e de todo elemento vital da natureza, para ser purificado das impurezas que acreditou ter contraído ao longo do ciclo de quatro anos.
- b) O sacrifício da virgem tinha por objetivo apenas satisfazer os desejos sexuais do chefe político dos incas, já que, antes de ser morta, Tanta Carua foi desvirginada (“deflorada”).
- c) O pai de Tanta Carua não ficou indignado com o destino de sua filha por temer represálias do chefe Tupac Inca.
- d) A virgem Tanta Carua representa, no ritual da civilização inca, um momento especial da festa do Sol, no qual ela morre por ser considerada santa.
- e) Todas as alternativas estão corretas.
- 2) (PUC-SP) Sobre as civilizações indígenas americanas no momento da conquista europeia, podemos afirmar:
- a) Somente os maias e tupis foram escravizados e tiveram sua cultura destruída no processo de conquista e colonização da América.
- b) Cheienes, cheroquis, iroqueses e dakotas ocupavam várias regiões na América do Norte, foram exterminados pela colonização francesa, e sua marcha expansionista de norte a sul e de leste a oeste teve como resultado a dominação das terras do atual EUA.
- c) Tupis, jês, nuarauques e caraibas ocupavam praticamente toda a região do atual território brasileiro, foram caçados para serem transformados em escravos pelos senhores espanhóis e holandeses, cujo objetivo seria vendê-los como produtores de especiarias para o Oriente.
- d) Maias, astecas e incas, que viviam na América Central, Vale do México e Região Andina, foram dominados pelos espanhóis no século XVI e perderam autonomia e controle sobre sua sofisticada

organização sociocultural e política, permanecendo submetidos através do sistema de *encomiendas*, mitas ou *quaqueil* que os reduzia a escravidão permanente ou temporária.

e) Os indígenas brasileiros tupis e jês foram exterminados no processo da conquista portuguesa, sendo possível seu conhecimento apenas pela arqueologia.

3) (UFSCar-SP) A mandioca, a batata-doce, a araruta, o milho, o feijão, o amaranto e o amendoim são utilizados como alimentos atualmente, porque foram:

a) cultivados como fontes alimentares das primeiras civilizações agrícolas que se fixaram nos vales dos rios Nilo e Eufrates, há 5 mil anos.

b) cultivados inicialmente na África por volta de 3 mil anos atrás e difundidos nos séculos XV e XVI pelos europeus.

c) alimentos básicos das primeiras comunidades agrícolas que se tornaram sedentárias há 7 mil anos no Oriente Próximo.

d) domesticados por populações que desenvolveram a agricultura na América, há pelo menos 6 mil anos.

e) modificados geneticamente por comunidades agrícolas da Europa mediterrânea nos últimos 2 mil anos.

4) (UFSC/SC) Com relação aos indígenas da América, é CORRETO afirmar que:

1 - são chamados de povos “pré-colombianos” aqueles que viviam na América antes da conquista europeia.

2 - os portugueses e os espanhóis foram grandes conquistadores das terras indígenas.

4 - após a chegada dos europeus, a população nativa foi sendo exterminada.

8 - a conquista e exploração da América desestruturaram o modo de vida das comunidades indígenas.

16 - aos índios foram impostos os padrões culturais europeus.

SOMATÓRIA ()

5) O termo “Inca”, apesar de estar associado a uma civilização pré-colombiana, não designa uma etnia, mas sim seu governante. O Inca era considerado descendente direto do Deus Sol. Isso o tornava legislador, executor das leis e comandante supremo do exército. Qual era, então, a etnia dominante governada pelo Inca e em que região da América ela se desenvolveu?

a) Etnia Bantu, que se desenvolveu na região norte da América do Sul, sobretudo nos atuais Peru e Equador.

b) Etnia olmeca, que se desenvolveu no atual México e que deu origem aos astecas, posteriormente.

c) Etnia tupi-guarani, que se desenvolveu na região da Amazônia e compreende a atual Colômbia e o atual estado do Amazonas.

d) Etnia Quíchua, que se desenvolveu na região norte da América do Sul, sobretudo nos atuais Peru e Equador.

e) Etnia Sioux, que se desenvolveu no norte dos Estados Unidos, perto da região dos Grandes Lagos, na fronteira com o Canadá.



6) “A feição deles é serem pardos, maneira d’ avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir, nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto”. CAMINHA, P. V. A carta. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 12 ago. 2009.

Ao se estabelecer uma relação entre a obra de Eckhout e o trecho do texto de Caminha, conclui-se que:

a) ambos se identificam pelas características estéticas marcantes, como tristeza e melancolia, do movimento romântico das artes plásticas.

b) o artista, na pintura, foi fiel ao seu objeto, representando-o de maneira realista, ao passo que o texto é apenas fantasioso.

- c) a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador.
 d) o texto e a pintura são baseados no contraste entre a cultura europeia e a cultura indígena.
 e) há forte direcionamento religioso no texto e na pintura, uma vez que o índio representado é objeto da catequização jesuítica.

7) Cada cultura possui uma produção artística que a caracteriza, não há registro de culturas sem manifestação artística. Sobre a cultura indígena pode-se afirmar que:

- a) As peças de artesanato indígenas são de boa qualidade e muito importantes para conhecer o perfil do artesão indígena.
 b) Atualmente, não se considera arte a produção artesanal do indígena.
 c) O trabalho artístico indígena é artesanato e sendo artesanato não é arte.
 d) As peças indígenas não são representativas para a cultura brasileira

8) A arte indígena no Brasil é mais representativa das tradições da comunidade em que está inserida que da personalidade do indivíduo que a faz. É por isso que os estilos de seus trabalhos artísticos variam significativamente de uma tribo para outra. A tendência indígena de fazer objetos bonitos para usar na vida tribal pode ser apreciada principalmente na:

- a) Pintura corporal, Cerâmica e Cestos trançados
 b) Cerâmica, Máscaras e Joias
 c) Máscaras, Joias e Cestos trançados
 d) Joias, Máscaras e Cerâmica

9) Lee los textos siguientes y completa los huecos con los verbos que están entre paréntesis en el presente de indicativo.

Hola, María.

La próxima semana _____ (ser) mi cumpleaños. _____ (estar) muy contento porque voy a ir con mis amigos de compras. Me voy a comprar unos pantalones vaqueros, una camiseta y unos zapatos. Es la primera vez que voy salir de compras solo.

Te extraño, Juan.

Mis padres me van a regalar un perro. A _____ (gustar) mucho los perros. Yo _____ (vivir) en una casa muy grande, entonces el perro tendrá mucho espacio para hacer sus corridas. Bueno, ahora voy estudiar que mañana _____ (tener) prueba. Hasta luego.

Ana _____ (ser) una muchacha muy inteligente. A _____ (gustar) mucho estudiar, siempre _____ (tener) un libro en las manos. Ana _____ (vivir) cerca de la biblioteca del municipio y _____ (estar) preparándose para la universidad, por eso _____ (estudiar) tanto.

10) Complete el texto con *los artículos determinados* (la, el, las, los) o *indeterminados* (un, unos, una, unas)

Ecuador es _____ país situado en la región andina de América y tiene _____ superficie de casi trescientos miles de kilómetro cuadrados. _____ deporte más popular de este país es _____ fútbol. _____ 83% de la población es católica y _____ idioma oficial es _____ español, pero _____ *quichua*, _____ *shuar* y _____ *tsáfiqui* son hablados oficialmente por pueblos indígenas en _____ términos fijados por ley. _____ termómetros oscilan entre _____ 20 y 33 grados Celsius (°C), mientras que en _____ sierra suelen quedar entre _____ 8 °C y 23 °C.

11) Completa los diálogos con el pronombre que falta.

a) ■ Soy Laura. ¿Y _____? ¿Cómo te llamas?

Alonso.

b) ■ ¿_____ son argentinos?

Claro, somos de Buenos Aires.

c) ■ A ver, Antonio y María son de Cataluña, ¿verdad?

No, él es catalán, pero _____ es valenciana.

d) ■ ¿Paco habla bien inglés?

Sí, sí... _____ habla muy bien inglés.

e) ■ ¿_____ habla muchas lenguas?

Muchas no, yo hablo español y un poco de francés.

f) ■ ¿_____ sois madrileños?

No, somos de Toledo, pero José es de Madrid. Vive en Valdecaas

Material 3 – Questionário sobre o livro *Ciudad de los Dioses*

ACTIVIDADES

Antes de leer

1. Antes de empezar la lectura de *La ciudad de los dioses*, vas a descubrir las características esenciales de la novela, lo cual te ayudará posteriormente a comprender mejor la historia. Fíjate en el título, ojea las ilustraciones que hay a lo largo de la novela y responde a estas preguntas.

¿Cuál crees que es el tema principal de la historia?

- a. El amor imposible entre dos personas que viven en países distintos.
- b. La conquista de América por los españoles.
- c. El diario de unas vacaciones en México.

¿Dónde transcurre la historia?

- d. En Cuba y México.
- e. En España y Cuba.
- f. En otro lugar: _____

¿De qué tipo de narración se trata?

- g. Una carta.
- h. Un informe.
- i. Un diario.

¿En qué tiempo y persona se relata la historia?

- j. En presente y en primera persona.
- k. En pasado y en primera persona.
- l. Otro tiempo y persona distintos: _____

ACTIVIDADES

2. Hojea el libro. ¿Puedes encontrar la siguiente información?

- El escritor de la novela: _____
- Los **dos** personajes principales: _____
- Tres lugares geográficos que se citan: _____
- Los **cuatro** años durante los que transcurre la historia: _____

3. Antes del primer capítulo, se ofrece un breve marco histórico para situar el relato en su contexto. Léelo atentamente y después completa el texto con ayuda de los dibujos.

Cristóbal Colón descubre (a.)  en 1492. Unos años después,

Cortés parte para conquistar (b.) . En 1518, Cortés se dirige a

las costas mexicanas y conquista esos territorios. En Tenochtitlán, los azte-

cas se rebelan contra los (c.)  porque estos no respetan sus cos-

tumbres religiosas. Los españoles se van de Tenochtitlán el 30 de ju-

nio de 1520, pero regresan en 1521 y conquistan el territorio. Carlos I

nombra a (d.)  gobernador de México, país que entonces se

llamaba Reino de Nueva España.

La ciudad de los dioses

Capítulo II

10. Antes de escuchar y leer el capítulo, fíjate en estas palabras clave que aparecen en él y relaciónalas con su ilustración.

barco - playa - hundir - cañón - caballo



11. **2** Ahora, escucha la narración. Después, lee las siguientes oraciones sobre ese capítulo. Algo falla en cada una de ellas. ¿Sabrías decir qué? Sigue el ejemplo.

	Qué falla
a. El 23 de abril de 1519 los españoles llegan a las nuevas tierras.	Desembarcan en las nuevas tierras el 13 de marzo, no el 23 de abril.
b. Los españoles están asustados porque los indios tienen caballos y cañones.	
c. Los indios regalan a los españoles cinco mujeres y oro.	
d. Cortés ofrece a su amigo Alcaraz una joven india llamada la Malinche.	
e. El país que los españoles quieren conquistar es pobre.	

12. Lee el capítulo y comprueba tus respuestas.

ACTIVIDADES

13. En las descripciones se emplean los nombres de colores y tonos con bastante frecuencia. Asocia el color o el tono al sustantivo al que acompaña en el texto.

azul	naranja	blanca	oscuro	negras
aguas	cielo	plan	playa	mar

14. Aquí está el resumen del desenlace del segundo capítulo. Hay cuatro palabras que realmente no existen en español. ¿Puedes encontrarlas y escribir la palabra correcta?

Algunos españoles tienen sireido de los aztecas, porque son un pueblo melo y fuerte, y desean regresar a Cuba. Para evitar que esto ocurra, Cortés y sus compañeros femunden los barcos en la playa. Así lo hacen, de modo que ahora ya nadie puede volver a Cuba y todos tienen que quedarse y toridar a los aztecas.

Capítulo III

15. **3** Antes de leer el capítulo, escúchalo y después busca en la sopa de letras cinco palabras (en sentido horizontal o vertical) que aparecen en él y que están definidas a continuación:
- Nombre de la ciudad de los aztecas.
 - Nombre del rey de los aztecas.
 - Contenido de la copa que le ofrecen a Cortés.
 - Los españoles trabajan todo el día para encontrarlo.
 - El nombre de una joven azteca que Aguilar conoce.

W	E	Z	M	A	N	I	O	P	E	S	L
T	E	N	O	C	H	T	I	T	L	A	N
I	R	O	C	X	C	E	R	I	A	N	I
O	M	E	T	O	N	E	L	L	I	G	A
S	U	I	E	R	A	C	E	T	I	R	O
A	S	A	Z	O	N	I	Y	O	Z	E	L
N	E	M	U	L	O	I	S	T	I	O	R
X	E	C	M	I	O	T	U	R	N	E	L
O	T	X	A	L	C	A	E	I	O	A	E

La ciudad de los dioses

32. Lee las siguientes afirmaciones e indica si son verdaderas, falsas o si no aparece esa información en el relato.

	V	F	No se sabe
a. Los españoles han vuelto a Tenochtitlán para conquistarla.			
b. Los aztecas los reciben amablemente.			
c. Alcaraz expresa alegría y satisfacción por la conquista.			
d. El hermano de Tchalcae se arrepiente de haber atacado a Alcaraz.			
e. Alcaraz se siente en paz antes de morir.			

33. Construye las preguntas a partir de las respuestas, según el relato del epílogo.

a. Pregunta:

Respuesta: Por su ciudad, por sus dioses y su mundo.

b. Pregunta:

Respuesta: Porque está todo oscuro y no se da cuenta de que se trata de Alcaraz.

c. Pregunta:

Respuesta: Que ha sido su mejor amigo y la persona más importante en su vida.

Después de leer

34. Una vez que has leído la historia, seguro que comprendes todos los detalles que han ido apareciendo. Por ejemplo, ¿cómo interpretas ahora estos fragmentos?

a. Página 6

Alcaraz dice: «Hoy me doy cuenta de que pronto todo tiene que cambiar». ¿Cómo cambia todo?

b. Página 9

Cortés está realmente enfadado por la decisión del gobernador de guardarse la conquista de las nuevas tierras para sí mismo. ¿Por qué? Tras la lectura de toda la novela, ¿cómo definirías el carácter de Cortés?



Desembarco de los españoles en Veracruz, mural de Diego Rivera.

c. Página 14

El rey Moctezuma envía regalos a los españoles. ¿Por qué?

d. Página 15

Alcaraz dice: «Hay algo que no puedo entender de esta mujer [la Malinche], algo extraño que no me gusta». ¿Tenía razón al sospechar?

e. Página 22

La Malinche grita cuando ve sangre en la copa. ¿Por qué?

35. ¿Cuál crees que ha sido la postura de Francisco de Alcaraz? ¿Se ha mostrado siempre del lado de los españoles o de los aztecas? Coméntalo con tus compañeros.

36. ¿Qué te ha parecido el final de la historia? Si tú fueras el escritor, ¿cambiarías algo? Comparte tu respuesta con tus compañeros.

La ciudad de los dioses

37. Escribe un muy breve resumen de la novela. Aquí te ofrecemos un esquema y los conectores discursivos necesarios.

Punto de partida: _____

Acción que desencadena el viaje: _____

Llegada a las nuevas tierras: _____

Anécdotas: _____

Llegada a Tenochtitlán: _____

Conflictos con los aztecas: _____

Desenlace: _____

Conectores discursivos:

al principio de la historia - un día - después - más tarde - finalmente

38. En la lengua española hay varias palabras que provienen de la lengua de los aztecas. En esta lista hay seis. ¿Sabrías adivinar cuáles?



barco - caballo - cacahuete - cañón -
coyote - chile - dios - chocolate - mar -
mexicas - náhuatl - playa -
soldado - tierras - tradición - vencer



ACTIVIDADES

39. Relaciona las palabras de origen azteca anteriores con su significado.



Significado	Palabra
a. Es como se llamaban a sí mismos los aztecas.	
b. Pimiento picante que constituía un condimento importante para los aztecas.	
c. Lengua hablada por los aztecas. Casi tres millones de personas la hablan actualmente.	
d. Bebida favorita de los aztecas. Proporcionaba mucha energía y resistencia a la fatiga. Se preparaba mezclando con agua los granos de cacao en polvo y batiendo la mezcla hasta obtener espuma. Su sabor era amargo, muy diferente del actual.	
e. Especie de lobo que se cría en México y otros países de América, de color gris amarillento y del tamaño de un perro mastín.	
f. Planta procedente de América, con tallo rastroso y vellosa, hojas redondeadas y flores amarillas. El fruto se puede comer después de tostarlo.	



40. ¿Sabrías identificar algunas palabras en tu lengua materna que provienen de otras lenguas? ¿A qué se debe la incorporación de esos vocablos?

La ciudad de los dioses

41. ¿Sabes qué ciudad se levanta sobre las ruinas de Tenochtitlán? Lleva a cabo una pequeña investigación sobre la cultura del pueblo azteca: sus ciudades, costumbres, ritos, religión, lengua...



La Gran Ciudad de Tenochtitlán, fresco de Diego Rivera.

42. ¿Has visitado México o algún otro país de Latinoamérica? ¿Hay algún país latinoamericano que te gustaría conocer particularmente? Comparte esa información con tus compañeros.

ACTIVIDADES

43. Autoevaluación. A lo largo de la lectura de *La ciudad de los dioses*, has aprendido una diversidad de contenidos que contribuyen a mejorar tu competencia comunicativa. ¿Puedes poner ejemplos de lo que has aprendido?

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas • Describir lugares • Expresar causa • Expresar sentimientos • Narrar sucesos 	<p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lucha • Los sentimientos • Los lugares geográficos • Los colores <p>Gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronombres interrogativos • Nexos causales • Conectores
Contenidos culturales	
<ul style="list-style-type: none"> • Geografía • Costumbres de los aztecas • Lengua de los aztecas • Historia de América 	
