

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REGIANE PINHEIRO DIONISIO PORRUA

*COLORES CARTONERA E COLORES DEL ESPAÑOL: MEMÓRIAS
DISCURSIVAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*

CURITIBA

2024

REGIANE PINHEIRO DIONISIO PORRUA

COLORES CARTONERA E COLORES DEL ESPAÑOL: MEMÓRIAS
DISCURSIVAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos, linha Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.
Coorientadora: Prof(a). Dr(a). Deise Cristina de Lima Picanço.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Porrúa, Regiane Pinheiro Dionisio

Colores cartonera e colores del español: memórias discursivas sobre práticas pedagógicas de língua espanhola no ensino médio integrado à educação profissional. / Regiane Pinheiro Dionisio Porrúa. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Deise Cristina de Lima Picanço.

1. Língua espanhola (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Ensino Profissional. 3. Prática de ensino. 4. Linguística aplicada. I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Picanço, Deise Cristina de Lima, 1969-. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **REGIANE PINHEIRO DIONISIO PORRUA** intitulada: **COLORES CARTONERA E COLORES DEL ESPAÑOL: MEMÓRIAS DISCURSIVAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Setembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

27/09/2024 13:37:47.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/09/2024 15:43:06.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/09/2024 16:42:38.0

CLORIS PORTO TORQUATO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

27/09/2024 11:03:03.0

LIGIA PAULA COUTO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 400303

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 400303

“O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só ganha precisão na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura, e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, afastando-nos da nossa relação principal com as coisas e com o mundo, é que a precisão do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a precisão estável do mundo”

Mikhail Bakhtin

AGRADECIMENTOS

“Chegar para agradecer e louvar. Louvar o ventre que me gerou. [A divindade] que me tomou. A mão da doçura que me consagrou. Louvar a água de minha terra. O chão que me sustenta, o palco, o massapê. A beira do abismo. O punhal do susto de cada dia. Agradecer as nuvens que logo são chuva. Serenizam os sentidos. E ensina a vida a reviver. Agradecer os amigos que fiz. E que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim... Agradecer a alegria das crianças. As borboletas que brincam em meus quintais, reais ou não. Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas E as pequeninas como eu [...] Agradecer o sol que raia o dia. A lua que como o menino Deus espraia luz. E vira os meus sonhos de pernas pro ar. Agradecer as marés altas. E também aquelas que levam para outros costados todos os males. Agradecer a tudo que canta no ar. Dentro do mato sobre o mar. As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais. Agradecer os[as] senhores[as] que acolhem e aplaudem esse milagre. Agradecer. Ter o que agradecer. Louvar e abraçar!”

Aos meus meninos, Leonardo, Filipe e Benjamim. Aos meus pais, Nédio e Zaneide. Aos meus irmãos, Rodrigo e Renato e às minhas cunhadas, Taniela e Elaine. Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Amanda, Eduarda, Isabély, Fernanda, Diego e Leonardo. À minha avó materna, Brandina (*en memoria*). Aos meus avós paternos, Moacir e Maria. Às minhas tias Zanete, Zeni, Zenaide, Luiza (*en memoria*). À todos/as as pessoas das minhas famílias. Às minhas queridas ex-vizinhas: Cida e Sandra. Aos/às meus/minhas amigos/as do grupo Linguagens Paralelo: Anderson, Camilla, Hellen, Luciana Camargo, Susana e Tatiana. Às amigas/colegas do grupo *Coiores*: Ester, Hellen, Maristella, Roberta e Tatiana. Aos/às amigos/as/colegas dos grupos de pesquisa/estudos/trocas: “Formação de Professores de Línguas – UFPR”, “Licores Languageiros”, “Linguagem, contexto e uso”, “Vozes contra-hegemônicas”, “Bakhtinianas” e “Meninas de Letras”. Ao meu orientador, Franciso Carlos Fogaça. À minha co-orientadora, Deise Cristina de Lima Picanço. Aos/às meus/minhas professores/as de toda a minha vida educacional. Às professoras que viraram amigas: Fernanda e Nylcéa. Aos/às meus/minhas estudantes e ex-estudantes. Às minhas amigas de infância: Ana Paula, Keilla, Roberta e Sueli. Às minhas amigas: Adriana, Alayde, Ana Carolina, Ana Paula, Ana Martins, Daniélla, Denise, Érika, Jurema,

Helenice, Luana, Luciana Cañete, Maiby, Mariana, Marielle, Michele, Priscila, Sabrina, Sarah, Simone, Romany e Wanessa. Aos meus amigos: Cícero, Julio, Maicol, Natan e Sérgio. Aos/às amigas/colegas do AA – Acadêmicos Anônimos. Ao AA – Acadêmicos Anônimos. Ao Instituto Federal do Paraná. À Universidade Federal do Paraná.

RESUMO

Nesta investigação de doutoramento, meu objetivo principal foi interpretar os sentidos enunciados por estudantes egressos(as) de cursos do Ensino Médio Integrados à Educação Profissional sobre práticas pedagógicas de língua espanhola, a partir de suas memórias de ensino e aprendizagem, mais especificamente aquelas que relatam as atividades realizadas em dois projetos, um de pesquisa e outro extensão. Inicialmente, problematizei a pesquisa dialogando com produções acadêmicas que discutem (in)visibilidades sobre o idioma espanhol e seus referentes culturais na sociedade brasileira e as possibilidades dadas pelo contexto escolar e pelo papel político do(a) professor(a) para mudanças em dado quadro de ausências. A interpretação das memórias discursivas sobre práticas pedagógicas de língua espanhola aconteceu, principalmente, em relação aos projetos *Colores Cartonera* (projeto de pesquisa) e *Colores del Español* (projeto de extensão), elaborados para difusão e promoção da diversidade da língua espanhola e suas culturas em uma instituição pública de ensino, o Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba, onde os(as) participantes da pesquisa cursaram o EMIEP (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional). A abordagem da investigação é qualitativa e, para a construção do material para análise, utilizei o instrumento questionário, em formulário digital, com questões fechadas, semiabertas e abertas, nas quais solicitei, aos(às) participantes, dados pessoais e de memórias de ensino e aprendizagem de língua espanhola. Recebi 73 enunciados concretos como resposta para o estudo, dos quais 71 foram utilizados para a formação de eixos analíticos, que se estabeleceram na análise, na interdependência entre cognição e afetividade, em uma tentativa de equilíbrio, sendo eles: ensino e aprendizagem de línguas/espanhol; ensino e formação nos Institutos Federais; e língua e cultura. A descrição, análise e interpretação do material construído se deu a partir das discussões teórico-metodológicas do Círculo de Bakhtin, em uma inter-relação com o campo teórico da Linguística Aplicada. Com esta produção de conhecimento pretendo contribuir mais diretamente com a área de educação linguística, no entanto, seus sentidos reverberam também para processos formativos educacionais mais amplos em ciências humanas e na educação como um todo, pois ao dialogar com os discursos de estudantes egressos(as) da educação básica, é possível refletir e repensar os limites, desafios e possibilidades das práticas linguísticas desenvolvidas nos projetos *Colores* e colaborar com as interpretações dadas à língua espanhola e outras línguas em práticas pedagógicas, como disciplina de currículo ou em projetos/programas, para *qualificação, socialização e subjetivação* dos(as) sujeitos(as), no tripé ensino, pesquisa e extensão, e conseqüentemente, como prática de linguagem em nossa sociedade.

Palavras-chave: língua espanhola; ensino e aprendizagem; práticas pedagógicas; análise dialógica do discurso; linguística aplicada.

ABSTRACT

In this doctoral research, my main objective was to interpret the meanings expressed by graduates from high school courses associated with career and technical education (CTE) concerning Spanish language pedagogical practices, based on their memories of teaching and learning, more specifically those connected with the activities carried out in two projects – one related to research and the other to extension. First, I problematized the research by establishing a dialogue with academic productions that discuss (in)visibilities concerning the Spanish language and its cultural references in Brazilian society as well as the possibilities provided by the school context and the political role of teachers to change such a situation. The interpretation of discursive memories concerning the Spanish language pedagogical practices occurred, mainly, in relation to the *Colores Cartonera* (research project) and *Colores del Español* (extension project) both designed to disseminate and promote the diversity of the Spanish language and its cultures at a public educational institution, the Instituto Federal do Paraná, Curitiba campus, where the research participants attended the CTE high school. The research used a qualitative approach and, in order to develop the material for analysis, I made use of a digital questionnaire containing closed, semi-open and open questions, in which participants were requested to complete personal data and to report their memories of teaching and learning of the Spanish language. I received 73 responses to the study, 71 of which were used to form analytical axes that were established in the analysis in the interdependence between cognition and affectivity in order to reach a balance. The axes were: language teaching and learning/Spanish; teaching and training at Federal Institutes; and language and culture. The description, analysis and interpretation of the material developed was based on the theoretical-methodological discussions of the Bakhtin Circle, in interrelation with the theoretical field of Applied Linguistics. With this study I intend to contribute more specifically to the area of linguistic education; however, its meanings also reverberate to broader education development processes in human sciences and in education as a whole, since by entering in dialogue with discourses of high school graduates it is possible to reflect and rethink the limits, challenges and possibilities of language practices developed in the *Colores* projects. Besides, I aim to collaborate with the interpretations given to the Spanish language and also to other languages in relation to pedagogical practices, as a curriculum subject or in projects/programs, for qualification, socialization and subjectivation of individuals concerning teaching, research and extension, and consequently, as a language practice in our society.

Keywords: Spanish language; teaching and learning; pedagogical practices; dialogic discourse analysis; applied linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto de apresentação de comunicação no IV Encontro Internacional De Editoras Cartoneras.....	33
Figura 2 – Livros <i>cartoneros</i> sobre histórias em quadrinhos do mundo hispânico	38
Figura 3 – Livros <i>cartoneros</i> sobre artistas do mundo hispânico	39
Figura 4 – Livros cartoneros com a temática <i>Poemas Para Ti</i>	40
Figura 5 – Livros cartoneros com contos escolhidos pelos estudantes.....	41
Figura 6 – Logotipo do projeto Colores Cartonera	42
Figura 7 – Fotos ilustrativas dos textos expostos em 2016 I.....	43
Figura 8 – Fotos ilustrativas dos textos expostos em 2016 II.....	44
Figura 9 – Textos expostos em 2017	44
Figura 10 – Textos expostos em 2018 I.....	44
Figura 11 – Textos expostos em 2018 II	45
Figura 12 – Folder da primeira edição da Feira	46
Figura 13 – Fotos da primeira edição da Feira	47
Figura 14 – Folder da segunda edição da Feira	47
Figura 15 – Fotos da segunda edição da Feira.....	48
Figura 16 – Folder da terceira edição da Feira	49
Figura 17 – Fotos da terceira edição da Feira.....	49
Figura 18 – Folder da quarta edição da Feira	50
Figura 19 – Fotos da quarta edição da Feira	50
Figura 20 – Folder das oficinas e minicursos	51
Figura 21 – Logotipo do projeto Colores del Español.....	52
Figura 22 – Página do IFPR Campus Curitiba	63
Figura 23 – Foco inicial de investigação: qualificação e cognição.....	66
Figura 24 – Diagrama de deslocamentos	88
Figura 25 – Diagrama elementar da compreensão	90
Figura 26 – Mapa do IFPR no Paraná	91
Figura 27 – Diagrama de percepções	102
Figura 28 – Diagrama: outros e mais deslocamentos	111
Figura 29 – Síntese dos diagramas	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 DA (DES)ORDEM DA ANGÚSTIA E DA INQUIETAÇÃO, MAS TAMBÉM DA SATISFAÇÃO E DO CORAÇÃO CHEIO DE ALEGRIA	10
1.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PESQUISA DE MESTRADO	18
1.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO DE DOUTORADO	25
1.4 UM POUCO MAIS SOBRE MIM, A ESCRITA E A ORGANIZAÇÃO DA TESE ...	26
2 DA (DES)ORDEM DO CRONOTOPO VALORATIVO E AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	30
2.1 O TEMPO-ESPAÇO(CRONOTOPO) VALORATIVO <i>COLORES</i> DESDE A MINHA PERSPECTIVA	30
2.1.1 O projeto de pesquisa <i>Colores Cartonera</i>	35
2.1.2 O projeto de extensão <i>Colores del Español</i>	42
2.1.3 Uma síntese sobre os dois projetos <i>Colores</i>	52
2.2 TEORIA E METODOLOGIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN	54
2.3 UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DO CRONOTOPO VALORATIVO <i>COLORES</i> ?	57
2.3.1 Análise Dialógica do Discurso.....	57
2.4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO QUALITATIVO	59
2.4.1 Construção do material empírico para a análise dialógica	61
3 DA (DES)ORDEM DE “MOMENTOS TÃO PRECIOSOS” QUE CAUSAM “UM QUENTINHO NO CORAÇÃO”	67
4 DA (DES)ORDEM DE CONSTRUIR “UMA APRENDIZAGEM VERDADEIRA DA LÍNGUA” PARA UM “ENSINO AMOROSO E LIBERTADOR DA LÍNGUA ESPANHOLA”	89
5 AS PERSPECTIVAS DE FUTURO PARA OS PROJETOS <i>COLORES</i> COMO AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	103
6 DA (DES)ORDEM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXO 1 – TEXTO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	119
ANEXO 2 – FOTOGRAFIA DA SEÇÃO 1 DO FORMULÁRIO	120
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARTICIPANTES.....	125
ANEXO 5 – IMAGEM DO FORMULÁRIO DE RESPOSTAS RECEBIDAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

1.1 DA (DES)ORDEM DA ANGÚSTIA E DA INQUIETAÇÃO, MAS TAMBÉM DA SATISFAÇÃO E DO CORAÇÃO CHEIO DE ALEGRIA

“O objeto das ciências humanas é o ser **expressivo** e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”

Mikhail Bakhtin (Texto Por uma metodologia das ciências humanas)

Para a elaboração desta tese de doutoramento existiram em mim, Regiane, na interdependência de ser professora/pesquisadora/extensionista¹, os estados de angústia e de inquietação, mas também os momentos de satisfação e de alegria na produção dos sentidos aqui expressos. Ao longo do texto, descrevo e detulho como se deu o percurso de construção desta investigação acadêmica, que trata de discutir **os impactos de práticas pedagógicas de língua espanhola na formação de estudantes já egressos(as) do ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP), principalmente aquelas práticas que foram desenvolvidas nos projetos de pesquisa e extensão denominados *Colores Cartonera* e *Colores del Español*.**

O projeto de pesquisa *Colores Cartonera* e o projeto de extensão *Colores del Español* têm como objetivo comum difundir e promover a língua espanhola e suas culturas para a comunidade acadêmica interna e externa do campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em consonância com a ideia de amenizar as (in)visibilidades sobre o espanhol e seus referentes culturais na sociedade brasileira.

Nesta pesquisa, interpreto memórias discursivas, de estudantes egressos(as), que narram suas experiências nas ações dos projetos desenvolvidas entre os anos de 2016 e 2019.

Nesse sentido, problematizo nesta pesquisa o tripé ensino, pesquisa e extensão como uma proposta formativa não apenas instrumental, voltada para a *qualificação* dos/as sujeitos/as envolvidos/as no processo educacional, mas principalmente como relacional e afetiva, com mais abertura para se educar para a subjetivação e a socialização. E, a partir do meu posicionamento de professora/pesquisadora/extensionista, discorro neste texto e tento qualificar em palavras/enunciados que a instituição em que trabalho atualmente e lugar físico onde

¹ Nessa ordem, porque ser pesquisadora e extensionista aconteceu depois de ser professora.

os(as) participantes da pesquisa cursaram o EMIEP, seria um espaço educativo com mais possibilidades interativas relacionais sobre socialização e subjetivação, apesar de uma organização curricular que ainda privilegia e promove mais a *qualificação* dos/as sujeitos/as.

Sobre *qualificação, socialização e subjetivação*, Biesta (2018, p.23), em seu texto “O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade”, afirma que a linguagem da educação “sempre precisa se engajar com questões de *conteúdo, propósito e relações*” e nos indica que, dessas três temáticas, a do propósito é central e fundamental, pois quando não sabemos o que buscamos alcançar com as iniciativas educacionais, não temos critério para definir que tipo de conteúdo deveria ser ensinado, nem como as relações deveriam ser desenvolvidas e quais modelos educacionais seriam os mais apropriados.

A respeito de propósito, o autor destaca que são três as diferentes intenções que estão em disputa em todas as instâncias da educação, sendo elas a *qualificação, a socialização e a subjetivação* e o maior desafio que muitos sistemas educacionais enfrentam atualmente é a ênfase excessiva apenas no domínio das *qualificações*. Uma grande questão que se apresenta, assim, não se resumiria a manter um equilíbrio entre os três domínios, como forças separadas, mas seria essencial pensar e agir constantemente, de forma a considerar as três dimensões relacionadas – tanto na prática quanto na política e na pesquisa educacional.

As três dimensões do propósito da educação defendidas por Biesta — *qualificação, socialização e subjetivação* — importam bastante nesta pesquisa, porque inicialmente o meu objetivo era investigar as ressonâncias de sentido das práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas nos projetos *Colores* a partir da memória de estudantes egressos/as do EMIEP, mas em uma perspectiva mais voltada para a *qualificação* de tais práticas. Não que os impactos para a sociedade e na subjetividade dos sujeitos/as que passaram pelo processo formativo nos projetos não fossem significativos, contudo, o meu foco inicial na pesquisa era a *qualificação* do trabalho dos *Colores*. Sendo assim, neste enunciado de tese apresento o meu deslocamento valorativo sobre como compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*, de uma perspectiva de *qualificação* para um outro plano axiológico que envolve também *subjetivação e socialização* no processo formativo.

Para tanto, antes de mais nada, preciso indicar a você, leitor/a, que nesta produção me assumo de forma concreta e adulta, me entendendo, ainda de acordo com Biesta, de “um modo não ego-lógico de ser no mundo”, ou seja, não me posicionando no centro dele, mas vivendo neste mundo em relação ao outro. Isso está inteiramente vinculado ao pensamento filosófico bakhtiniano sobre o ato individual, único e responsável. Para Bakhtin (2009, p.113), em seu texto “Para uma filosofia do ato responsável”, “o mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo volitivos da validade de valores assumidos como tais” e nessa profusão sensorial de posições valorativas, eu não posso não me reconhecer como “insubstituível na minha participação”, pois eu não tenho álibi para a existência. No entanto, no mesmo texto, o autor me lembra da relação eu/outro e afirma que “o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro”, porque “a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (*idem*, p. 138).

Eu intitulei esta introdução como “Da (des)ordem da angústia e da inquietação, mas também da satisfação e do coração cheio de alegria”, porque este processo de estudo formativo de doutoramento foi muito visceral na minha vida e este enunciado de tese está dando um acabamento provisório para uma investigação acadêmica que vai, com certeza, se consolidar com diferentes valores nos próximos anos em minhas ações pessoais e profissionais, isso no entendimento bakhtiniano de que respostas categóricas são difíceis, porque “quando avaliam o seu dia a dia, a sua atualidade, as pessoas sempre tendem a cometer erros (nesse ou naquele sentido)” (Bakhtin, 2017, p. 9). Contudo, sigo com esta produção de sentidos acerca de práticas pedagógicas de língua espanhola, que carrega um tanto substancial de camadas de outros sentidos, pois contém vida junto com as explanações teóricas sobre processos formativos de ensino e aprendizagem do idioma espanhol. O visceral se deu em vários planos de compreensão, de um momento de satisfação e alegria ao acessar o Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, por exemplo, e ao descer às profundezas da angústia e da inquietação no período pandêmico e em outros

momentos desafiadores com a falta completa de sentidos, os quais relatarei ao longo do texto.

Começo pelo começo deste ciclo de formação no curso de doutorado, que teve início oficial em março de 2020. Foi realmente uma satisfação e alegria a minha aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, porque, durante muito tempo, foi um lugar que eu pensava nunca poder ocupar como estudante, porque eu venho lá do sertão ou, melhor dizendo, eu venho do interior, do interior, do interior do Brasil, longe, bem longe de tudo e todos (pelo menos em uma perspectiva reducionista da coisa). Morei até os meus 18 anos de idade em uma fazenda chamada Santa Tereza, localizada no oeste do estado de São Paulo, e meu processo de escolarização teve início com a minha alfabetização, aos 7 anos, em uma escola multisseriada, que ficava na fazenda vizinha, a escolinha Bairro do Piau (o primeiro interior); em seguida, o ensino fundamental (antiga 5ª a 8ª séries), eu fiz no ensino noturno na vila Bairro Santa Rita do Pontal, na escola de mesmo nome (o segundo interior); e cursei o ensino médio, também estudando à noite, na cidadezinha de Euclides da Cunha Paulista (o terceiro interior), na escola Rosa Francisca Mano. A escola multisseriada na fazenda vizinha, a escola da vila, e a da cidadezinha ficavam longe da minha casa e íamos, eu, meus irmãos e vizinhos/as, a pé até a fazenda vizinha e depois de transporte escolar para a vila e a cidade. A partir da 5ª série, saímos de casa às 17h e retornávamos à meia-noite ou 1h da manhã, isso quando o ônibus não quebrava ou atolava, em dia de chuva, e chegávamos molhados e com frio no meio da madrugada em casa.

Venho de uma família sem tradição escolar, meus pais não finalizaram os anos iniciais do ensino fundamental (os pais deles precisavam que trabalhassem na roça), e, meu pai e minha mãe, por trabalharem duro nos serviços braçais da fazenda, diziam repetidamente para mim e meus irmãos que a única coisa que poderiam nos dar era estudo (obviamente nos deram muito mais), por isso tínhamos que estudar “direitinho”. Eu e meus irmãos respondemos a esses pedidos reiterados indo diariamente para as escolas, ao longo dos anos, sem questionar os desafios enfrentados para isso, a pé, de ônibus, no meio da noite, na chuva, dormindo na grama quando a escola fechava e a gente ainda aguardava o ônibus que vinha da cidadezinha para nos levar de volta para casa. No ensino médio, meus irmãos foram estudar em um internato, em um colégio agrícola com ensino médio integrado à educação profissional, era o sonho do

meu pai ter estudado lá, mas meu avô não autorizou. Eu não pude ir para o colégio agrícola, porque era mulher, mas continuei estudando. Finalizei o ensino médio na cidadezinha e ainda fiquei um ano por lá trabalhando no comércio durante o dia e estudando inglês duas vezes por semana em uma outra cidade da região. No final deste ano, deixei aquele interior, do interior, do interior para morar em Curitiba com a minha avó e continuar estudando. Eu me emociono ao registrar esses acontecimentos aqui, porque ao escrever sobre isso, percebo que agi de forma incansável desde o primeiro dia que pisei em uma escola para atender aos pedidos dos meus pais *sobre estudar e ser alguém na vida*.

No entanto, esse registro também me mostra que além de incansável, eu fui batendo as “metas de escolarização” sem muito tempo para refletir sobre elas. Eu fui alcançando planos valorativos muito diferentes em cada um desses espaço-tempos pelos quais passei no processo de escolarização. Metaforicamente, as circunstâncias da vida foram colocando “sarrafos” educacionais, para entendimento de mundo, para eu saltar e eu fui saltando cada vez mais alto. Apesar das dificuldades de acesso, eu sempre amei ir à escola, mas novamente, eu não me questionava e não me recordo de conversarmos em casa sobre alguma finalidade específica de ir à escola, era sempre no plano valorativo genérico *de estudar para ser alguém na vida*. Segundo os meus pais, eu tinha que estudar e eu estudava. E nessa busca incessante por estudar, eu saí da escolinha multisseriada lá do interior, do interior, do interior e cheguei ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR para cursar o doutorado.

Considerando minha trajetória de escolarização, eu realmente estava muito plena e feliz de ter sido aprovada no curso de doutorado, e da Letras na UFPR. Depois de ter chegado a Curitiba e ter cursado a licenciatura em Letras Português/Espanhol, pela Faculdade de Administração, Educação e Letras (FACEL), uma instituição privada, eu até almejava entrar na pós-graduação, mas nunca no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, pois, intelectualmente, parecia-me ser um espaço inacessível, um sarrafo que eu não conseguiria ultrapassar. Contudo, ousei tentar o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (me parecia mais possível), também pela UFPR, fui aprovada e foi uma experiência importantíssima para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Eu seguiria no Programa em Educação para o processo seletivo de doutorado, mas a colega, Roberta Sotero, que trabalho comigo no IFPR, fazia o curso de doutorado lá na Letras e um dia me disse que eu poderia

sim desenvolver uma pesquisa no Programa em Letras, que eu tinha um bom trabalho. Então, meio incrédula, participei do processo seletivo e aqui estou eu, expressando-me nesta tese, a título de acabamento, que além de abordar mais especificamente as ressonâncias de práticas pedagógicas de língua espanhola na formação de estudantes do EMIEP, é impregnada desses outros sentidos relacionados ao meu processo formativo e às minhas escolhas na vida.

No entanto, vieram as situações que tornaram este processo de pesquisa de doutorado um tanto angustiante e cheio de momentos de inquietação. Um deles foi relacionado às condições sanitárias no primeiro ano de curso, porque eu tive um primeiro encontro presencial de uma disciplina e, então, veio a “PAN-DE-MIA” de Covid-19. O anseio de somente estudar se foi vírus abaixo. Fiz a graduação em Letras, duas especializações e o mestrado em Educação estudando e trabalhando ao mesmo tempo. O curso de doutorado em Letras seria a minha primeira experiência de somente estudar, de aproveitar os espaços-tempos da universidade durante todo o período do curso, com afastamento oficial e integral do meu trabalho. Ou seja, ir para as aulas com calma, realizar as leituras na biblioteca... No entanto, o momento pandêmico não possibilitou tal realização e isso, obviamente, causou-me bastante angústia e preocupação.

Mas mais uma vez, de modo incansável, eu segui com o estudo no formato remoto, de 2020 até janeiro de 2022, cumpri os créditos obrigatórios do programa e nesse período também participei de eventos de educação linguística, do grupo de pesquisa em Formação de Professores de Línguas-UFPR, e submeti o meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética. Os dois primeiros anos do curso foram muito difíceis, com os altos e baixos que todos(as) sofremos durante os momentos mais severos da pandemia. Estar em casa e segura com meus filhos (crianças em idade escolar de alfabetização e ano inicial da educação infantil), bem cuidada e com acesso à internet de boa qualidade, contribuiu para a conclusão das disciplinas. Mas foram muitos os momentos de estresse e sofrimento, pelo meu companheiro que saía para trabalhar e ficava exposto ao vírus, por cuidar de duas crianças pequenas praticamente sozinha, enquanto também estudava e realizava tarefas domésticas, por assistir passivamente às milhares de mortes causadas pela doença e pela negligência política do grupo que governava o país à época, também pelo distanciamento social e ainda por outras questões da rotina da vida (registrar, neste texto, um pouco sobre este acontecimento

sanitário tão traumático para a humanidade, de certa forma ameniza as dores deixadas por ele, pelo menos para mim).

Em 2022, por fim, os ânimos se acalmaram um pouco, e eu segui com participação em eventos de educação linguística, que foram bem providenciais de forma remota, pois deram um respiro para me recuperar das dores e loucuras discursivas da pandemia. Nesse ano também realizei a construção do material empírico para análise na investigação (73 enunciados de estudantes egressos(as) da educação básica com memórias de estudo de língua espanhola no ensino médio integrado à educação profissional) e foram os sentidos construídos no diálogo com esses(as) interlocutores(as), mais especificamente, que me possibilitaram a elaboração desta tese (pelo menos como enunciado concreto e provisório para a finalização do curso de doutorado).

No início de 2023, concretizei, muito acertadamente, a mudança de perspectiva teórica para a análise dos dados da pesquisa, de uma Análise de Representações Sociais pela perspectiva da Psicologia Social (proposta no projeto de pesquisa) para uma Análise Dialógica do Discurso, a qual apresento no capítulo teórico-metodológico. Tal mudança não foi uma decisão fácil, pois eu entrei no curso bastante segura do meu tema de pesquisa e tinha planejado seguir nele, sem muitas mudanças (digamos que eu já vinha de inúmeros deslocamentos valorativos nos processos formativos pelos quais tinha passado e queria um pouco de paz). No entanto, ao cursar as disciplinas Linguagem e Raça nos Estudos Decoloniais, ministrada pela professora Cloris Torquato, e Conceitos Freireanos em Educação Linguística, ofertada pelas professoras Adriana Brahim e Ana Paula Beato Canato, eu me desconcertei. As leituras sobre decolonialidade, também realizadas no grupo de pesquisa em Formação de Professores de Línguas-UFPR, vieram complementar a (des)ordem. O que ocorreu foi que me deparei com leituras que me explicavam muito detalhadamente alguns incômodos que eu sentia, mas que nunca havia conseguido compreender tão claramente, pelo menos, não expressos teoricamente de forma tão organizada. Eu me perdi do meu tema, do meu objeto. Ele não fazia mais muito sentido e eu me perdi de mim. Eu não tinha mais um objeto de pesquisa para defender (mas, como bem me recordou o professor Eduardo Figueiredo: “Isso é fazer pesquisa”).

A situação se agravou ainda mais quando comecei a receber as respostas dos(as) estudantes na construção do material de análise. Eu lia e relia as respostas que chegavam ao formulário e elas me alegravam, porque continham muitos bonitos relatos sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola desenvolvidas pelas professoras no campus Curitiba do IFPR, isto é, realizadas por mim e pelas minhas colegas professoras de espanhol, mas também me angustiavam, pois comecei a observar as faltas que se apresentavam nos projetos *Coiores*, isso em relação a temáticas importantes discutidas principalmente nos Estudos Decoloniais.

Assim, a teoria que tinha sido proposta para análise dos memoriais de aprendizagem solicitados aos(às) estudantes, a Análise de Representações Sociais pela perspectiva da Psicologia Social, não cabia mais para a realização do meu objeto de estudo, perdeu a sua cor e continha nuances de insatisfação e desânimo. Nesses meses de incerteza, compreendi que a produção teórica do Círculo de Bakhtin talvez fosse uma excelente alternativa para recalculiar a rota do caminho a ser seguido, escutar a voz do outro me parecia importante já no início da pesquisa, mas escutá-la com mais atenção, com mais amor, talvez fosse a grande questão da pesquisa. Pedimos ajuda, eu e meu orientador, a dois bakhtinianos de garbo e elegância, que poderiam nos apoiar, com coordenadas mais precisas nas leituras de Bakhtin e do Círculo: à professora Deise Picanço, como coorientadora, e ao professor Carlos Faraco, como professor de disciplina, ministrada também pela professora Maria Inês Ribeiro. Estudar com profundidade e critério sobre o dialogismo bakhtiniano possibilitou o meu reencontro comigo mesma e com meu objeto. Este texto de tese além de dar “acabamento” ao processo formativo, também é o início de um processo de cura. Obviamente que um estudo de doutoramento nos põe do avesso e ele combinado com uma pandemia, com maternidade, com mudanças significativas de planos axiológicos de compreensão de mundo em diversos aspectos, é uma equação que não fecha. Eu mais que me perdi de mim, eu adoeci física e mentalmente. Busquei ajuda médica e segui com os protocolos de autocuidado para não desistir da pesquisa. Assim, nesta produção, sigo angustiada e inquieta, em processo de cura, mas também feliz e satisfeita, com o “coração quentinho” e apresento a você o contexto e os caminhos teóricos-metodológicos escolhidos nesta investigação acadêmica, que além de qualificar os processos formativos nos projetos *Coiores*, chama a atenção para a potência de interações relacionais.

Destaco que não tenho como foco trazer discussões Decoloniais ou Freirianas essencialmente, com a apresentação de conceitos e suas implicações na análise dos dados construídos, contudo, tais produções teóricas indicaram maneiras outras de observar e relatar as elaborações aqui apresentadas e serão citadas, quando houver necessidade, na discussão dos enunciados, na seção de análise.

Os contextos pandêmico, da pesquisa e da vida, como já indiquei, desorganizaram o meu planejamento inicial, tiraram as minhas certezas de rotina de estudo, mas felizmente não me desmobilizaram a seguir desenvolvendo a pesquisa, sempre aberta a um porvir favorável ao término deste estudo. Assim, este texto de tese apresenta os resultados da minha pesquisa, sem deixar de indicar também as marcações da ordem das alegrias e angústias que me trouxeram até aqui, porque como afirmam Gonçalves e Gonçalves, “Além da tese há mil horizontes. Além da tese tem gente. Carne, ossos, sangue e suor. Tem ódio e frustração. Mas também tem paixão, sedução e amor” (2022, p.12), ou seja, há muito mais que a pesquisa em si, incluindo no contexto todo os estados de angústia e inquietação, mas também de satisfação e do coração cheio de alegria.

Gostaria de salientar que o estudo construído nesta produção acadêmica faz parte da minha prática como educadora linguística no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Curitiba, onde atuo como professora de línguas há 12 anos, e é interessante, importante e muito relevante em minha trajetória pessoal e profissional, porque movimentada (desloca e transforma) a cada dia a minha cosmovisão sobre as bonitezas da educação linguística e da vida e, principalmente, sobre a compreensão a respeito da minha relação com os/as outros/as, que, conseqüentemente, implica na minha responsabilidade em ser professora.

1.2 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PESQUISA DE MESTRADO

Numa manhã qualquer do início do ano de 2016, eu, a professora/pesquisadora/extensionista Regiane, despertei com uma ideia de um projeto na cabeça. Tinha acabado de defender o mestrado no final do ano anterior. Ainda sonolenta, mas já a caminho do trabalho, depois de deixar o filho na escola, imaginei que uma ação que promovesse mais a língua espanhola e suas culturas no

campus Curitiba do IFPR, meu lugar de atuação como professora/pesquisadora/extensionista de línguas, seria importante e interessante.

Pensei que nas escolas do Brasil, pelo menos as que experienciei como aluna e professora, não se convivia com muita diversidade linguística, porque apesar de haver muitas línguas, elas acabam invisibilizadas no cotidiano, e por isso tentaria a criação de um projeto que promoveria a língua espanhola como comum no dia a dia do campus. Lembrei-me de que a professora Luciana Silveira, da banca de avaliação do mestrado, havia me perguntado se “Rojo é vermelho?” Pensei em cores e tonalidades e afirmei: O projeto vai se chamar *Colores*. No decorrer do ano, aquela ideia inicial deu origem aos projetos *Colores*. E foi assim que nasceram os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*².

O projeto *Colores Cartonera*, desenvolvido como projeto de pesquisa e o *Colores del Español*, como projeto de extensão, foram instituídos no início daquele ano de 2016, com o objetivo de difundir e promover a diversidade do idioma espanhol e suas culturas para as comunidades interna e externa da instituição do IFPR, campus Curitiba. Isso, pela minha vontade e necessidade em discutir e agir sobre a questão das invisibilidades que envolvem a língua espanhola e seus referentes culturais na sociedade brasileira, e ao considerar as possibilidades dadas pelo contexto escolar e pelo papel político do(a) professor(a) para mudanças em tal quadro de silenciamentos.

Isso porque levei em conta à época os resultados de investigações acadêmicas que indicavam invisibilidades sobre a língua espanhola e suas culturas na percepção de estudantes brasileiros, principalmente a minha pesquisa de mestrado³ (Porrúa, 2015), recém defendida, ainda em dezembro de 2015, que tinha indicado significativas invisibilidades em relação ao idioma espanhol e seus referentes culturais por parte de discentes de ensino médio, principalmente no primeiro ano de estudo da língua em questão. Contudo, a pesquisa de mestrado com os(as) estudantes também evidenciou

² Em 2016, as professoras de línguas que compuseram o projeto de extensão *Colores del Español* foram: Hellen Christina Gonçalves, Maristella Gabardo, Regiane Pinheiro Dionisio Porrúa, Roberta Rafaela Sotero Costa e Tatiana de Medeiros Canziani. Posteriormente, participaram tanto do projeto de extensão *Colores del Español* como do projeto de pesquisa *Colores Cartonera*, dependendo de demandas e especificidades das ações realizadas, as/o professoras/res: Ana Luisa Cardoso, Camila Mireli Da Rosa, Célia Regina Celli, Diego Windmüller, Ester Dias de Barros, Luciana Lomando Cañete, Martinha Afonso Padoin, Michele Simonian Dyck e Sérgio Ricardo Santos Lopes.

³ Intitulada “O Discurso sobre a Língua Espanhola em Anúncios Publicitários na Mídia Televisiva Brasileira: percepção do estudante de ensino médio” e defendida ao final do ano de 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação, da UFPR, sob orientação da professora Dra. Deise Cristina de Lima Picanço.

a importância do papel da escola e do(a) professor(a) como mediadores(as) para a transformação no quadro que se apresentava.

No mestrado, o meu objetivo de investigação tinha sido verificar a percepção de estudantes de ensino médio acerca de discursos *engraçados*, *irônicos* ou *pejorativos* sobre a língua espanhola, veiculado repetidamente em anúncios publicitários televisivos do Brasil. O meu objetivo final da pesquisa foi analisar se o discurso presente nos enunciados selecionados era percebido pelos(as) estudantes que escolhiam estudar a língua espanhola e sua ressonância nesses sujeitos; se de alguma forma tal discurso influenciava suas opiniões/aceitação do idioma e das culturas que o simbolizavam, conseqüentemente, interferindo em seus processos de ensino e aprendizagem.

A problematização do objeto ocorreu a partir de dois *corpora* de análise: *corpus* 1, dezessete anúncios publicitários televisivos que usavam ou citavam a língua espanhola ou seus referentes culturais; *corpus* 2, percepções de estudantes de ensino médio sobre a língua expressas em enunciados dados como resposta a dois instrumentos de construção de dados — questionário e atividade perceptiva. A pesquisa de campo para geração dos dados foi desenvolvida durante o ano de 2014, em seis escolas estaduais do município de Curitiba que ofertavam o idioma espanhol na matriz curricular. Nesses locais, fiz a aplicação de questionários para 868 estudantes, e, para 109, a realização de duas atividades perceptivas. As questões apresentadas, nos questionários, solicitaram informações sobre o(a) estudante, a escola e a língua espanhola em contexto de ensino e aprendizagem.

Entre os principais resultados obtidos ao final da pesquisa de mestrado, em dezembro de 2015, observei significativas invisibilidades, por parte dos(as) estudantes participantes da pesquisa, em relação ao idioma espanhol e seus referentes culturais, principalmente no primeiro ano de estudo do ensino médio. Percebi que os(as) estudantes dos primeiros anos não indicavam ou pouco indicavam referências sobre a língua espanhola e suas culturas em suas respostas, mas os(as) discentes das séries dos segundos anos já indicavam mais referências que os(as) dos primeiros anos, e por sua vez, os(as) alunos(as) dos terceiros anos indicavam ainda mais referências que os(as) dos segundos anos. E o que mais me chamou atenção foi que as referências indicadas eram aquelas trabalhadas pelos(as) professores(as) em sala de aula, como filmes, livros, músicas, tirinhas etc.

Ao término da pesquisa de mestrado, na análise dos dados, não confirmei a hipótese inicial de que os(as) estudantes percebiam o discurso *engraçado*, *irônico* ou *pejorativo* sobre a língua espanhola e que tal discurso, de alguma forma, influenciaria a disposição desses(as) mesmos(as) estudantes para o ensino e aprendizagem da língua. No entanto, os dados evidenciaram significativas invisibilidades sobre o idioma espanhol de forma geral. Verifiquei que os(as) estudantes não percebiam os anúncios que citavam a língua e que as suas referências sobre ela e suas culturas eram muito pouco expressivas nos anos iniciais de estudo.

No contexto daquela investigação, as invisibilidades sobre a língua espanhola e seus referentes culturais que se mostraram na análise dos dados construídos foram:

- o número reduzido de escolas que ofertavam o idioma na matriz curricular, apenas 13 escolas das 143 que pertenciam ao Núcleo Regional de Educação de Curitiba, com o agravante de que 40 escolas não ofertavam a língua nem na matriz de currículo e nem no Celem (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), não seguindo a Lei Federal 11.161/2005, comumente chamada de Lei do Espanhol, em vigência à época;
- a falta de discussão entre comunidade e escola para implementação da Lei do Espanhol, visto que apenas 5% dos(as) estudantes indicaram ter participado de alguma discussão sobre a lei, sendo que as respostas dos(as) discentes sobre como foram as discussões evidenciaram que não havia existido efetivamente um debate;
- a não percepção dos(as) estudantes sobre os anúncios com uso/citação da língua/cultura hispânica, afirmada e reafirmada nos dados analisados; e
- as inexpressivas referências apontadas pelos(as) estudantes de suas recordações sobre a língua e seus referentes culturais, principalmente nos primeiros anos de estudo da disciplina.

Para ampliar a discussão, relatei os resultados da análise dos dados da pesquisa com outras investigações acadêmicas, no âmbito da Linguística Aplicada, que abordavam invisibilidades sobre a língua espanhola. Isso, porque, assim como ocorreu neste estudo de doutoramento, a pesquisa no mestrado também direcionou as minhas leituras para outros caminhos de entendimentos sobre o tema estudado, e que, por conseguinte, culminaram na organização das temáticas que deram início aos projetos *Coiores*. Relaciono algumas delas a seguir:

Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. Pesquisa em que Lima (2013, pp. 29-50) buscou verificar as representações sobre a América Latina em manuais didáticos do ensino fundamental e médio selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Sua análise demonstrou que apenas dois dos treze livros destinavam unidades para discussão de temas específicos sobre a região do continente americano. Para a autora, isso pode tornar difícil a construção de uma cidadania/identidade latino-americana.

A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola: a quem interessa essa crença?, pesquisa de Zolin-Vesz (2013, p. 51-62), que procurou identificar os aspectos sociopolíticos que envolvem a crença de que a Espanha é a primeira e/ou única referência quando se pensa em países que falam espanhol. Ele observou essa crença a partir das vozes de atores sociais da escola e da família em uma escola pública de ensino fundamental que ofertava a língua espanhola como disciplina obrigatória em sua matriz curricular. De acordo com o autor, esse crédito dado à Espanha, e a prática de empregar o país como exemplo de aspectos culturais e linguísticos relacionados ao idioma, retrata uma questão ética e política sobre a invisibilidade da América Latina no ensino e aprendizagem do espanhol, concluindo que pôr em debate tal crença pode contribuir com outros questionamentos sobre preconceitos relacionados a estereótipos, à redução e à generalização da identidade da América Latina.

Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol, Irineu (2014, pp. 21-39) em seu estudo analisou as memórias de um grupo de professores de espanhol sobre a América Latina, vista como uma representação, problematizando a relação do objeto com a formação dos mesmos docentes. A formação do *corpus* de análise ocorreu por meio da produção escrita de um memorial. Na análise dos dados, o pesquisador interpretou as projeções memorialísticas nos enunciados produzidos pelos docentes. A observação dos memoriais evidenciou que as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação docente indicam uma tendência em silenciar a América Latina enquanto objeto de conhecimento.

Um dos trabalhos com o qual também dialoguei buscava problematizar a (in)visibilidade do idioma espanhol e o papel do(a) professor(a) na superação da questão, intitulado *Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas*

no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. No estudo, Lessa (2013, pp. 17-28) realizou, a partir de uma concepção socioconstrucionista do discurso e do conceito de memória social, uma discussão sobre a (in)visibilidade e o papel do(a) professor(a) como aquele(a) que possibilita, em um trabalho somado aos meios de comunicação e aos livros didáticos, a circulação ou o silenciamento de discursos e conteúdos sobre a América Latina.

O trabalho desenvolvido por Lessa relata que a prática pedagógica do(a) professor(a) de espanhol como língua estrangeira pode contribuir para uma mudança de perspectiva em relação a esses silenciamentos. Nesse sentido, Lessa chama a atenção

para o papel ético dos professores — que também são autoridades e formadores de consciência e cidadania, e fazem escolhas sobre o material usado em sala de aula. São opções de ordem política, que vão influenciar a formação dos aprendizes. Se as culturas latino-americanas e suas variedades linguísticas são tratadas perifericamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias (Lessa, 2013, p. 25).

A compreensão desse texto de Lessa, as discussões sobre América Latina, juntamente com as afirmações foucaultianas (1999), acerca de tipos de procedimentos que organizam a ordem do discurso ficaram muito manifestos em mim ao final do estudo de mestrado. Principalmente quando Foucault (1999, p. 43) declara que os sujeitos que proferem os discursos são limitados por regras que envolvem o comentário, o autor, a disciplina, o ritual, as sociedades do discurso, as doutrinas e as apropriações sociais do discurso. De todos esses sistemas de sujeição e de controle do discurso, que se inter-relacionam sem a delimitação do espaço de cada um, que aqui apresento a grosso modo, interessou-me mais o que é chamado pelo autor de apropriações sociais dos discursos, no entendimento de que toda sociedade tem instituições responsáveis pela distribuição dos discursos, que gerenciam as apropriações. Na perspectiva do autor:

em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 1999, p. 43).

Ao tomar as palavras de Foucault sobre as formas de controlar o discurso, dediquei mais atenção não ao viés coercitivo que se apreende, normalmente, sobre a teoria, mas à maneira como me posiciono para a questão da subjetivação, ao refletir sobre as práticas que contribuem para repensar como os saberes produzem a minha própria identidade. Desse modo, questioneimei-me sobre como as minhas práticas pedagógicas, como professora de língua espanhola, contribuíam ou poderiam contribuir para uma mudança no quadro de ausências sobre tal língua e culturas na sociedade brasileira.

Assim, ao término do mestrado e no meu retorno à sala de aula, como professora/pesquisadora/extensionista de línguas, pensei em ações dentro do ambiente escolar, no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, a título de antídoto, consciente da “natureza inextricavelmente política de ensino de línguas, quer materna, quer estrangeiras” (Rajagopalan, 2013, p. 69) que pudessem contribuir mais efetivamente para diminuir os silenciamentos sobre o idioma em tela e seus referentes culturais, pelos menos no cotidiano do campus Curitiba, do IFPR, onde atuo como educadora linguística. Assim, foram propostos e desenvolvidos os já citados projetos *Coiores*, de pesquisa e de extensão, *Coiores Cartonera* e *Coiores del Español*, respectivamente, com o objetivo de difundir e promover a diversidade do idioma espanhol e suas culturas para as comunidades interna e externa da instituição do IFPR, principalmente dar foco a visibilidade das temáticas que me eram muito caras, e que do meu ponto de vista deveriam ser tratadas em sala de aula como: questionar o lugar dado somente à Espanha e suas culturas tradicionais; o espaço e representação destinados à América Latina; as possibilidades de ocupar outros espaços na escola, além da sala de aula, com referenciais latino-americanos. Isso, justamente, porque foram questões que me foram silenciadas em minha formação docente, as quais observei e pude refletir na pesquisa de mestrado.

1.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO DE DOUTORADO

Em 2019, quatro anos depois do início das ações dos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*, enquanto ouvia a fala do professor Kanavillil Rajagopalan, durante a banca de defesa de doutorado da colega Angela Walesko, comecei a planejar, mais organizadamente, o meu projeto de pesquisa de doutorado sobre os dois projetos. O professor Rajagopalan afirmou, em algum momento de sua arguição, que as pesquisas acadêmicas normalmente indicam problemas a serem resolvidos, mas que essas mesmas produções apresentam poucas soluções aos tais problemas encontrados e que seria necessária a criação de “antídotos” para eles. Eu pensei que os *Colores* tinham sido elaborados, metaforicamente, como se fossem antídotos, em uma tentativa de mudar os silenciamentos sobre o idioma espanhol e suas culturas na sociedade brasileira e que seria pertinente investigar os seus impactos na formação dos(as) estudantes que passaram pelas práticas pedagógicas realizadas nos projetos.

Foi no emaranhado de discursos, no fervilhar de vozes no campus Curitiba do IFPR e nos discursos de interlocução na universidade, que se firmou a demanda do meu estudo de doutorado, sendo uma questão que se instituiu como comum nas carreiras dos professores(as) da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, cursar mestrado e doutorado, realidade bastante diferente de outros espaços onde trabalhei. Depois de cursar uma disciplina como aluna especial, já no programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, sobre Formação de Professores nas Letras Estrangeiras, com o Professor Francisco Fogaça, com encontros regados a bolinhos de chuva e muito receptiva a estudantes de línguas que não fossem somente de formação de Língua Inglesa; e de um “café acadêmico”, com a professora Deise Picanço, em que ela me apresentou com o livro “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”, que decidi problematizar, como objeto de estudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois projetos *Colores*. A escolha pelo recorte de estudo com interlocutores(as) do ensino médio, ocorreu, porque naquele momento, as ações dos projetos eram mais organizadas e desenvolvidas com esse público-alvo.

Nesse contexto, chego ao objetivo principal desta pesquisa de doutoramento: **interpretar memórias discursivas sobre práticas pedagógicas de língua**

espanhola realizadas nos projetos *Colores*, a partir de enunciados de estudantes do EMIEP, do campus Curitiba do IFPR, formandos(as) entre os anos 2016 e 2019 e já egressos(as) da instituição, com as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que os (as) estudantes egressos(as) do EMIEP, por meio de suas memórias, enunciam sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas no campus Curitiba no IFPR?
- Como esses(as) estudantes rememoram as práticas pedagógicas experienciadas nos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*?
- A partir dessas memórias do passado declaradas pelos(as) estudantes, quais são as perspectivas de futuro que se pronunciam para os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* como ações de pesquisa e extensão?

1.4 UM POUCO MAIS SOBRE MIM, A ESCRITA E A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Neste texto, misturam-se em muitos momentos os discursos da Regiane pesquisadora/extensionista com a voz da Regiane professora, em uma fusão entre professora e pesquisadora e extensionista, porque os meus papéis nas três funções não têm fronteiras muito bem delimitadas, principalmente por conta do tripé, ensino, pesquisa e extensão instituído no IFPR. Na escrita desta tese, combina-se a minha voz no uso da primeira pessoa do singular com a primeira do plural, o nós, condição incontornável, pois, em uma perspectiva bakhtiniana o “eu” pressupõe sempre um nós. Isso, porque sempre estamos embebidos das “palavras do outro”, e este “eu” também indica a minha voz articulada às dos muitos(as) interlocutores(as) com os(as) quais tenho dialogado durante meu percurso de formação como educadora linguística, desde professores(as), mesmo os da escolinha do Bairro do Piau, lá na Fazenda, orientadores(as), teóricos(as), colegas de profissão, estudantes e outros(as) mais participantes do “simpósio universal”, pois, segundo Bakhtin, “eu vivo em um mundo de palavras do outro” em que “toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro” (2017, p. 38). E para o autor “minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde começam a libertar-se do poder dessa palavra alheia” (2015, p. 143), sendo assim, neste texto, faço um exercício em que articulo a minha palavra e a minha voz

com palavras e vozes alheias, para a criação de uma consciência individual sobre o assunto aqui discutido, e conseqüentemente poder me posicionar axiologicamente sobre esta trajetória de estudo e os impactos dos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* na formação de estudantes no EMIEP, sem deixar de refletir a todo momento sobre a minha identidade e responsabilidade docente.

Penso que não posso seguir sem contar a você sobre a minha trajetória educacional e profissional a partir da Graduação em Letras Português/Espanhol. Quando cheguei em Curitiba, decidi cursar Letras. Gostava de línguas, amava as aulas de inglês, vim para a cidade grande com uma mala de roupas que também continha também dois livros e um dicionários de Inglês. Minha formação como licenciada em Letras Português/Espanhol, teve início em 2001. Eu nunca quis ser professora, mas por várias circunstâncias da vida, a partir desta trajetória escolar bastante básica e sem muito planejamento cursei a graduação em Letras, com olhos para um futuro trabalho com tradução, porém esta formação me levou a ser professora. Neste ano de 2024, faz 24 anos que me mudei para Curitiba e 20 anos que sou docente. Os meus primeiros anos na profissão podem ser classificados como difíceis e bastante desafiadores, principalmente ao ministrar aulas de língua portuguesa, porque, de início, eu tinha uma postura docente bastante formal e limitada, o que não resultava em uma boa relação com os(as) estudantes. Com o passar do tempo, ao perceber que os resultados do trabalho não eram os que eu esperava, fui mudando a dinâmica das aulas e me tornando uma professora menos formal e mais criativa. Nas aulas ministradas em língua espanhola, sempre me senti mais segura e animada (completa e feliz) com a profissão, mas os meus primeiros anos de ensino de espanhol também se destinaram mais às formalidades da língua.

Nesses 20 anos de experiência docente, pude vivenciar diferentes funções como profissional em Letras Português/Espanhol. Ministrei aulas de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental e médio, particulares e públicas. Também ministrei aulas de língua espanhola para o ensino médio e nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) da rede estadual de educação do Paraná. Além disso, como professora do quadro próprio do estado do Paraná, trabalhei na Equipe de Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna da Secretaria de Estado da Educação, e como roteirista na antiga TV Paulo Freire.

Sou professora no IFPR desde 2012. Antes disso, fui professora substituta na antiga Escola Técnica da UFPR, onde tomei conhecimento da existência da carreira federal para docentes, organizada com abertura para ensino, pesquisa e extensão. Iniciei minha trajetória no IFPR, na Diretoria de EaD e posteriormente, em 2016, fui redistribuída para o Campus Curitiba. Minha mudança de professora concursada da Secretaria de Estado do Paraná para o IFPR, deu-se porque as duas carreiras ofereciam oportunidades de trabalho muito distintas. O ensino, pesquisa e extensão ofertados na instituição federal, somados a um plano de carreira mais atrativo financeiramente, levaram-me ao IFPR. No campus Curitiba, minha atuação praticamente se destina ao estudo e trabalho com a língua espanhola (motivo de bastante alegria para mim).

Como enunciado de tese, esta produção textual é composta por esta introdução; por um segundo capítulo teórico-metodológico, no qual discorro sobre os projetos *Colores*, as escolhas teóricas-metodológicas para a fundamentação da investigação e como ocorreu a construção do material empírico; em seguida, por um terceiro capítulo que trata de apresentar a resposta à primeira questão que organiza a investigação:

- O que os (as) estudantes egressos(as) do EMIEP, por meio de suas memórias, enunciam sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas no campus Curitiba no IFPR?

Logo após, por um quarto capítulo que responde à segunda da pesquisa, sendo ela:

- Como esses(as) estudantes rememoram as práticas pedagógicas experienciadas nos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*?

Posteriormente, por um quinto capítulo que articula os dados dos dois capítulos anteriores, em uma tentativa de dar resposta à terceira e última questão da investigação:

- A partir dessas memórias do passado declaradas pelos(as) estudantes, quais são as perspectivas de futuro que se pronunciam para os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* como ações de pesquisa e extensão?

E é finalizada pela seção denominada “Da (Des)ordem das Considerações Finais”, na qual faço referência aos deslocamentos alcançados nesta produção de pesquisa qualitativa, em uma perspectiva dialógica de discurso, com o foco na inter-

relação entre afeto e cognição para discussões mais qualificadas sobre a importância de interações relacionais nos processos formativos para *qualificação*, *subjetivação* e *socialização* de sujeitos/as, especificamente a partir de construções de aprendizagens em língua espanhola.

2 DA (DES)ORDEM DO CRONOTOPO VALORATIVO E AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*“Relações Dialógicas. Essas relações são profundamente originais e não podem se reduzir a relações lógicas, ou a linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas ou a quaisquer outras relações naturais. É o novo tipo de relações **semânticas**, cujos membros só podem ser **enunciados integrais** (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais **exprimem** a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados”*

Mikhail Bakhtin (Texto O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas)

Neste segundo capítulo de texto, dedico-me a apresentar as minhas escolhas teórico-metodológicas para a realização de uma análise do discurso, em uma perspectiva dialógica, conforme as coordenadas teóricas empreendidas pelo Círculo de Bakhtin, para **interpretar memórias discursivas sobre práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas nos projetos *Colores*, a partir de enunciados de estudantes do EMIEP, do campus Curitiba do IFPR, formandos(as) entre os anos 2016 e 2019 e já egressos(as) da instituição.**

Os dados construídos e discutidos nesta produção de tese consistem em respostas dadas, em linguagem verbal escrita, aos instrumentos questionário e memorial de aprendizagem, que revelam memórias discursivas sobre práticas pedagógicas de língua espanhola, declaradas por 71 participantes da pesquisa. Meu enfoque recai, particularmente, sobre aqueles enunciados que relatam práticas que foram experienciadas no tempo-espço(cronotopo) valorativo *Colores*, ou seja, atividades pedagógicas realizadas nos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*. Início esta seção apresentando os projetos *Colores*, depois abordo conceitos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin que fundamentam a análise, em seguida, discorro sobre os(as) participantes da pesquisa, bem como sobre a abordagem da pesquisa e instrumentos adotados para a construção do material empírico.

2.1 O TEMPO-ESPAÇO(CRONOTOPO) VALORATIVO COLORES DESDE A MINHA PERSPECTIVA

Na perspectiva bakhtiniana, os limites do enunciado são marcados por algumas distinções: pela alternância dos sujeitos do discurso (desde as réplicas do diálogo real às comunicações discursivas artísticas e científicas, não há possibilidade de produção de enunciados sem a alternância de sujeitos do discurso), pela conclusibilidade (o fim do enunciado, condicionado pela possibilidade de responder a ele; pela plenitude acabada do enunciado; e pelas formas estáveis do gênero do enunciado) (Bakhtin, 2016).

Nesse sentido, posso considerar as respostas dadas pelos(as) participantes desta pesquisa, que narram memórias de suas experiências em práticas pedagógicas de língua espanhola, indicadas nos instrumentos questionário e memorial de aprendizagem, como enunciados concretos? Uma resposta adequada a essa pergunta seria: sim, pois para isso considero o tempo-espaço(cronotopo) valorativo *Colores* que envolve os trechos citados, ou seja, a “situação extraverbal” dos enunciados construídos para discussão é que nos indica a produção de sentido sobre eles, porque de acordo com Volóchinov (2019, p.120) “a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica” que também nos diz que “o enunciado cotidiano como um todo, como um todo consciente, é composto por duas partes: 1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida.”

A parte verbal dos trechos de enunciados que apresentarei nos capítulos de análise desta produção, darão pistas a você sobre possíveis formas de compreender tais enunciados, porém com a parte extraverbal, composta de “três aspectos subentendidos”, sendo eles “o *espaço* e o *tempo* do acontecimento do enunciado (o “onde” e o “quando”), o objeto ou *tema* do enunciado (“sobre o quê” se fala) e a *relação* dos falantes com o ocorrido (“avaliação)” e que Volóchinov (2019, p. 285, grifo do autor) chama de situação, revela o significado do todo, isto é, a compreensão do sentido integral. Neste momento do texto, apresento a você, desde a minha posição valorativa, como se deu o tempo-espaço(cronotopo) *Colores*, de 2016 a 2019.

O aspecto “o *espaço* e o *tempo*”, em uma perspectiva bakhtiniana, é conceituado de cronotopo e implica a compreensão de que qualquer sentido deve ser construído por “definições espaçotemporais”. Segundo Bakhtin “até mesmo o pensamento mais abstrato é impossível” sem se considerar uma “expressão espaçotemporal” (2018, p.236). No início da obra Teoria do Romance II, “As formas do tempo e do cronotopo”, o autor afirma que “chamaremos de cronotopo (que significa

‘tempo-espaço’) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (2018, p.11).

Cabe destacar que apesar de a teoria de Bakhtin se voltar para a análise literária, mais especificamente ao gênero romance, ela nos apoia para a construção de sentidos sobre outros gêneros discursivos e de como podemos observar as posições de autoria em tais produções textuais. Assim como o gênero romance assimila espaços-tempos para a produção de camadas de sentidos sobre os fenômenos da vida na literatura, qualquer outro gênero discursivo/enunciado, para se efetivar na comunicação discursiva, também demandará um cronotopo para sua acomodação, isto é, “qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (Bakhtin, 2018, p. 236). Assim, quando eu narro o acontecimento, eu narro considerando “a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais” ou seja o “cronotopo”, que “equivale à construção de mundo que está na base de todo texto narrativo, compreendendo uma combinação coerente de indicadores espaciais e temporais”. (Bemong; Borghart, 2015, p. 17). Para Bakhtin,

Chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí para cá para o campo dos estudos da literatura quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importamos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço) (Bakhtin, 2018 [1937-1938], p. 11).

De acordo com Machado (2010, p. 212 e 215), o conceito de cronotopo “é uma forma de compreensão da experiência”. Para a autora “o cronotopo foi concebido como uma arquitetônica da narrativa que configura modos de vida em contextos particulares de temporalidades”. E para Bemong e Borghart (2015, p. 18), “o pressuposto básico de Bakhtin é a ideia de que os textos narrativos não são apenas compostos de uma sequência de eventos diegéticos e de atos de fala, mas também — e talvez, sobretudo — da construção de um mundo ficcional particular”.

Também de acordo com a perspectiva bakhtiniana assumo, nesta produção de texto, a posição de autora-criadora, ou seja, uma função estético-formal que dá acabamento ao todo deste texto e, para isso, meus posicionamentos valorativos sobre os projetos *Coiores* estarão em evidência. Obviamente que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos, como ato, já aconteceram no tempo linear, nos anos de

2016 a 2019, e nunca poderiam ser acessadas com as características da plenitude da vida, e nem como acontecimento próximo, porém serão estetizadas a você, desde a minha posição axiológica, no plano dos sentidos neste trecho do texto, e posteriormente, pelas posições valorativas de autoria dos(as) participantes da pesquisa. Essas estetizações, tanto as minhas como a dos(as) estudantes egressos(as), também contam com o peso da memória, ou seja, são produções que estão distantes, no espaço, no tempo e nos valores, das ações que serão narradas.

Adianto a você que tenho enorme apreço pelos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* e que rememorar e narrar sobre suas ações em alguns momentos me afeta muito, porque há muita emoção envolvida e em alguns momentos gera afetos positivos e em outros afetos negativos, pois como já estou bastante extralocalizada ao cronotopo valorativo vivido e recortado para a pesquisa, os julgamentos desde este novo plano axiológico nem sempre são afirmativos.

A foto a seguir traz a minha imagem, ao apresentar o trabalho realizado por estudantes do EMIEP do campus Curitiba do IFPR, em uma comunicação intitulada “*Producción de libros cartoneros para la enseñanza y aprendizaje de lengua española para estudiantes de enseñanza media*”. O ano era 2016, a data 02 de outubro, e eu participava do *IV Encontro Internacional de Editoras Cartoneras*, na Biblioteca de Santiago, no Chile:

Figura 1 – Foto de apresentação de comunicação no IV Encontro Internacional De Editoras Cartoneras



Fonte: A autora (2016).

Ao término da minha apresentação, fui surpreendida com os vários comentários elogiando o trabalho, mas também com perguntas sobre como eu teria conseguido convencer adolescentes a produzir livros tão bonitos. Esses livros “tão bonitos”, foram elaborados também por alguns dos(as) estudantes que participam desta pesquisa junto comigo. Na foto, estou acompanhada do meu filho Filipe, que tinha apenas 3 aninhos à época, mas além dele, naquela comunicação me acompanhavam outras tantas pessoas, não fisicamente, mas com suas vozes que estavam presentes ali.

Nesse dia, a minha posição de autoria, naquele momento específico, era de defesa da língua espanhola nos espaços-tempos educativo brasileiro, pelo menos para o ensino médio, porque na semana anterior, tinha sido instituída a Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visava reformular o formato e o conteúdo pedagógico da etapa escolar do ensino médio, e que entre outros assuntos, trazia a revogação da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, também conhecida como a Lei do Espanhol. Essa informação é importante, pois nos quatro anos de recorte de tempo cronológico para análise dos enunciados desta pesquisa, essa temática sobre assegurar a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos dos anos finais da educação básica foi bastante manifesta e um discurso comum nos ambientes escolares nesse período. Retomarei essa questão novamente mais adiante no texto.

Em seus inícios, os dois projetos *Colores* tinham funções institucionais diferentes: o *Colores Cartonera* foi proposto formalmente como um projeto de pesquisa, intenção da qual meio que se perdeu no decorrer dos anos no campus, passando a ser ofertado mais objetivamente como um projeto de extensão; e o *Colores del Español* foi instituído como um projeto de extensão. Contudo, as duas propostas tinham o objetivo comum de difundir e promover a língua espanhola e suas culturas para a comunidade acadêmica interna e externa do campus Curitiba do IFPR. Em conformidade com a ideia de amenizar as invisibilidades sobre o espanhol e seus referentes culturais na sociedade brasileira.

O *Colores Cartonera*, como uma proposta de pesquisa, era um projeto apenas meu, individual, ofertado para as turmas nas quais eu era professora/pesquisadora do componente curricular de língua espanhola, situação que não permaneceu assim por

muito tempo, pois ele acabou se caracterizando também como uma ação coletiva e mais de extensão que de pesquisa.

O *Colores del Español*, como projeto de extensão desde sempre teve um caráter coletivo, com ações que pressupunham a participação das colegas professoras/pesquisadoras/extensionistas de língua espanhola do campus, previa a integração das turmas dos cursos do ensino médio integrados à educação profissional e comunidade interna e externa nas atividades desenvolvidas.

A seguir, relato como se configuraram as ações dos dois projetos *Colores* no recorte de tempo proposto na pesquisa, de 2016 a 2019. Contudo, vale destacar também que as duas propostas de projetos continuam em andamento no campus Curitiba do IFPR até os dias de hoje, com várias frentes de atuação. Sendo assim, estetizar do meu ponto de vista, como já adiantei, as memórias das ações dos *Colores* se constitui de forma imbricada e complexa.

2.1.1 O projeto de pesquisa *Colores Cartonera*

O projeto de pesquisa *Colores Cartonera* foi idealizado para produzir experiências de produção de livros *cartoneros* (livros artesanais produzidos a partir de papelão reciclado), para o ensino e a aprendizagem de espanhol com os(as) estudantes de EMIEP, mas como já destacado, com o objetivo principal de difundir e promover a língua espanhola e suas culturas em tais produções, dentro e fora de sala de aula. Em 2016, o *Colores Cartonera* não era desenvolvido de forma integrada, com as outras colegas professoras de língua espanhola do campus, mas trabalhado somente nas minhas práticas pedagógicas nas aulas de língua. Posteriormente, a “produção dos livrinhos” (como são chamados por algumas pessoas), consolidou-se também como uma ação conjunta com outras colegas e cursos, passando a fazer parcerias com o curso de Produção de Áudio e Vídeo, com o evento anual de Arte do Campus Curitiba (ARTIF), com a Diretoria de Educação a Distância do IFPR, e ainda a ser desenvolvido no curso de graduação em Pedagogia. Por isso, acabou se efetivando mais como um projeto de extensão, assim como o *Colores del Español*.

Em 2016, na primeira oportunidade em que propus a produção dos livros com os(as) estudantes, não existia logotipo do projeto e nada estruturado no sentido de fazer oficinas de livros ou algo parecido no campus. Eu conheci a proposta de

produção *cartonera* em um evento de espanhol, na Jornada Regional da Associação Brasileira de Hispanistas, e me encantou a proposta de um movimento tão singelo e tão nobre ao mesmo tempo. Transformar em capa de livro um pedaço de papelão que iria para o lixo e tratar de tantos temas importantes literatura, sustentabilidade, reciclagem, trabalho etc. ao mesmo tempo em que se produzia um livro artesanal me deixou bastante interessada e encantada com a proposição. Ainda no evento, pensei que poderia trabalhar a elaboração de livros *cartoneros* em sala de aula e que a ideia parecia uma bela oportunidade de transposição didática criativa e que poderia interessar os(as) estudantes do ensino médio. Imaginei que seriam aulas coloridas e divertidas. Fui em busca de conhecer mais detalhadamente o movimento *cartonero* e planejar possibilidades didáticas. Assim, o projeto *Colores Cartonera* foi criado como um projeto de pesquisa e se desenvolveu como uma transposição didática inspirada nas *editoriales cartoneras*.

O movimento sociocultural *cartonero* também conhecido como *editoriales cartoneras* surgiu em 2003, em Buenos Aires, no bairro *La Boca*, em um formato proposto pelo escritor Washington Cucurto e o artista plástico e desenhista Javier Barilaro, no coletivo intitulado Eloísa Cartonera. Eles propuseram a produção de livros artesanais, de literatura latino-americana contemporânea, com capas de papelão reciclado. A palavra *cartón* no espanhol significa “papelão” e assim os livros *cartoneros* (de papelão) produzidos pelas *editoriales cartoneras* (editoras de papelão) são, a princípio, livros artesanais com a capa de papelão. No entanto, o termo *cartonero* também é utilizado para denominar os sujeitos sociais que surgiram a partir da crise de 2001 na Argentina, os catadores de papelão (Vilhena, 2016, p.13).

Para os seus idealizadores, a editora de papelão, Eloísa Cartonera, foi criada como “*un proyecto social y artístico en el cual aprendemos a trabajar de manera cooperativa*” e tinha como objetivo “*generar trabajo genuino a través de la publicación de libros de literatura latinoamericana contemporánea*”. E, para isso, os autores criaram uma maneira de trabalhar muito simples que consistia em fabricar livros de papelão. Para eles, os livros de papelão eram um produto do seu trabalho. Contudo, o mais importante, ainda segundo eles, era “*aprender a hacerlo en grupo con un fin común y no individual; desarrollar nuestra creatividad, motivar iniciativas propias, descubrir, de pronto, una actividad desconocida y que nos puede gustar mucho hacerla etc.*” (Cartonera, 2007, p.4).

Desde o início eu entendi que o movimento *cartonero* era uma proposta de produção literária, como um viés multiartístico, mas sobretudo um movimento de micropolítica que ressignificava o objeto livro e questionava a sua função social, colocando em pauta quais sentidos atribuímos a questões importantes como sustentabilidade, mercado editorial, autoria, trabalho, cooperação, entre outras. A editora *Eloísa Cartonera* foi seminal e a partir da sua proposta inúmeras *editoriales cartoneras* foram sendo criadas na América Latina e, posteriormente, no mundo.

A primeira experiência de produção com os(as) estudantes aconteceu no primeiro semestre de 2016. A atividade foi organizada dentro das atividades do 2º bimestre de estudo de quatro turmas de 2º anos e uma turma de 3º ano, realizada a partir de um estudo e pesquisa sobre histórias em quadrinhos, produzidas por autores no mundo hispânico, em duplas ou trios, para as turmas de 2º anos; e sobre grandes nomes do mundo da arte, para a turma de 3º ano. Naquele momento, eu não possuía nenhum livro *cartonero* autêntico para mostrar e ler com os(as) alunos(as). Fiz as explicações sobre o contexto do movimento *cartonero* com ajuda de textos, vídeos e fotos dos livrinhos originais. A título de ilustração, organizei um tutorial de como poderia ser elaborado um livro *cartonero*. O resultado desta primeira produção foi bastante interessante: a maioria dos(as) estudantes conseguiu apresentar um trabalho de pesquisa e artístico muito satisfatório e ficou bastante contentes. Porém, alguns dos(as) estudantes ficaram frustrados(as) com as suas experiências de produção, por não atenderem às características que eles julgavam minimamente aceitáveis para um objeto livro, principalmente relacionadas à encadernação das obras. Isso me fez repensar a oferta posterior, com a dedicação de mais tempo e apoio no momento da encadernação para os(as) estudantes com menos habilidades para trabalhos artesanais, principalmente aqueles(as) matriculados em cursos técnicos considerados menos artísticos, como Eletrônica e Mecânica. A seguir, exponho algumas imagens fotográficas da primeira produção *cartonera* com os(as) alunos(as) do EMIEP.

Figura 2 – Livros *cartoneros* sobre histórias em quadrinhos do mundo hispânico

Fonte: A autora (2016).

Figura 3 – Livros *cartoneros* sobre artistas do mundo hispânico

Fonte: A autora (2016).

É estranho como as fotografias não dão a dimensão de todo o movimento de aprendizagem que envolveu a produção de cada um desses livros. O registro fotográfico é um recorte do resultado final do trabalho, mas o processo envolveu um longo movimento, desde os momentos em aula de orientação da pesquisa, das discussões sobre o que seria um livro *cartonero* e das apresentações finais, envolvendo as alegrias e frustrações a partir do objeto final produzido. E todas essas impressões me deram novas coordenadas para reelaborar a proposta *cartonera* para o próximo ano.

Em 2017, a proposta foi reformulada, pois ao retornar do *IV Encontro Internacional de Editoras Cartoneras*, eu trouxe comigo vários exemplares originais de livros *cartoneros*, pois lá tive a bonita oportunidade de conhecer e conversar com os(as) editores(as) de *cartoneras* que eu já conhecia via internet, como a Olga da editora Olga *Cartonera*. Eu trouxe comigo também um DVD com o documentário *La Carretera Cartonera*, lançado no evento, e que explora a realidade do movimento

cartonero, trazendo a voz de alguns dos principais representantes da produção *cartonera* na América Latina.

Em 2017, aconteceu a segunda experiência de produção *cartonera* com os(as) estudantes do EMIEP. As atividades contaram com o apoio dos livros *cartoneros* originais para leitura e visualização do documentário, para ilustração do movimento das *editoriales cartoneras*. Nessa segunda proposta de atividade, a temática era *Poemas para Ti*, com pesquisa e discussão de textos poéticos em língua espanhola. A atividade ocorreu com cinco turmas de 2º anos. Seguem algumas fotografias da produção elaborada nesse ano:

Figura 4 – Livros cartoneros com a temática *Poemas Para Ti*



Fonte: A autora (2017).

Em 2018, a terceira edição de produção *cartonera* foi sobre contos, também com cinco turmas de 2º anos. A proposta desta vez, contou com uma sequência didática que explorou a leitura de contos em língua espanhola e a percepção de influenciadores,

de canais que tratam de leitura, na internet, e outros modos de representá-los, como curta metragens, por exemplo. Assim, ao término da sequência de atividades, os(as) estudantes produziram seus livros *cartoneros* com contos e autores selecionados por eles(as). A seguir, mais algumas fotografias que ilustram a produção final dos livros construídos pelos(as) estudantes:

Figura 5 – Livros cartoneros com contos escolhidos pelos estudantes



Fonte: A autora (2018).

As produções dos livros *cartoneros* de 2019 não entram no recorte de tempo desta pesquisa, assim como as outras ações realizadas no projeto *Coiores Cartonera* com outros grupos de estudantes no IFPR, campus Curitiba⁴.

⁴ O recorte desta pesquisa considera os/as estudantes formados/as entre 2016 e 2019, assim as

Em 2018, criamos (as ações passaram a ser coletivas) um logotipo para o projeto, que considerou algumas questões que observamos nas experiências de produção com os(as) alunos(as). Uma delas era a encadernação dos livros. Parte dos(as) estudantes apresentavam bastante dificuldade com a realização da costura para encadernar os livros, sendo assim, criamos a possibilidade de encadernar as obras com elástico colorido. Assim, aqueles(as) alunos(as) que não tivessem a destreza necessária para a costura, ou que não quisessem costurar, poderiam usar os elásticos como alternativa. Essa característica de identidade do projeto ficou registrada no logotipo do projeto. A seguir, a figura com o logotipo do projeto *Colores Cartonera*:

Figura 6 – Logotipo do projeto Colores Cartonera



Fonte: Autores do projeto (2018).

2.1.2 O projeto de extensão Colores del Español

O projeto de extensão *Colores del Español* foi proposto para integralizar práticas pedagógicas de língua espanhola dentro e fora de sala de aula e dar maior visibilidade a ações relacionadas ao ensino e aprendizagem do idioma em mídias diversas, também com o objetivo principal de difundir e promover a diversidade da língua espanhola e suas culturas. Foi instituído no campus Curitiba do IFPR, de modo sistematizado, no ano de 2016, após a realização de algumas ações isoladas desenvolvidas pelas professoras da área de língua espanhola, que já costumavam publicizar as atividades docentes e discentes desenvolvidas no componente curricular

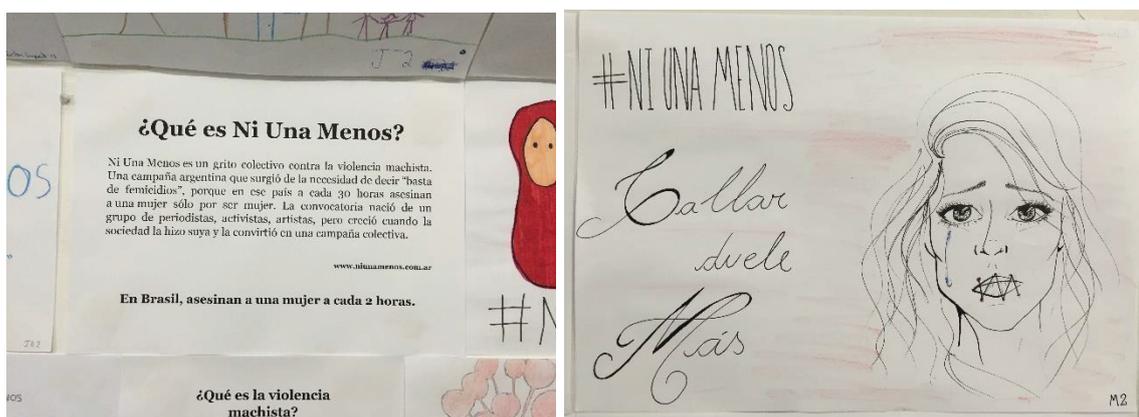
turmas que tiveram as experiências com os livros *cartoneros* em 2019, formaram-se em 2020 e estão fora do recorte de tempo determinado para participação na investigação. As outras atividades desenvolvidas, oficinas no Artíf (Encontro de Arte do IFPR campus Curitiba), no Congresso de Educação a Distância, no CELIF (Encontro de Professores de Língua do IFPR) e no Curso de Pedagogia, também não foram realizadas com o público-alvo deste trabalho de pesquisa.

de espanhol e envolver a comunidade interna da instituição na promoção de diversidade de culturas hispânicas. Assim, o projeto reuniu práticas pedagógicas de língua espanhola que já eram ofertadas aos(às) estudantes pelas professoras individualmente e organizou momentos em que tais práticas ocorressem de forma conjunta e coordenada por todas as turmas que tinham língua espanhola como componente curricular, principalmente dos cursos do ensino médio integrado, mas também destinadas à comunidade externa do IFPR Campus Curitiba.

As ações do *Colores del Español* foram estruturadas em quatro atividades principais, que foram sendo realizadas e consolidadas no campus ao longo dos anos, as quais relaciono a seguir:

- **Campanha *Ni una Menos***: prática pedagógica organizada para abordar o tema “igualdade de gênero”. Constituída de planejamento, organização e produção de exposição de textos, nos corredores do campus, para a semana da mulher. A abordagem da temática se deu sempre de maneira a apresentar aos(as) estudantes contextos de violência de gênero em países hispanofalantes e campanhas realizadas sobre o assunto. As atividades didáticas contaram com gêneros discursivos diversos para a discussão e posterior produção dos cartazes para exposição no campus.

Figura 7 – Fotos ilustrativas dos textos expostos em 2016 I



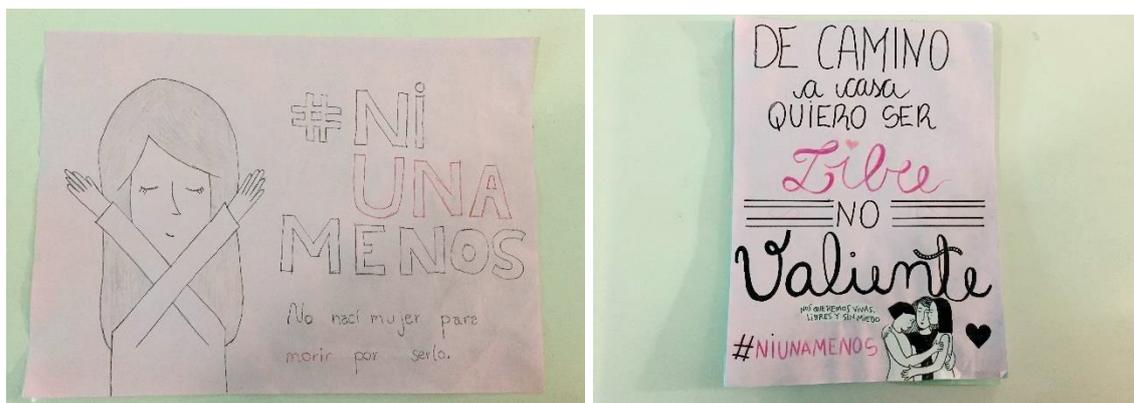
Fonte: A autora (2016).

Figura 8 – Fotos ilustrativas dos textos expostos em 2016 II



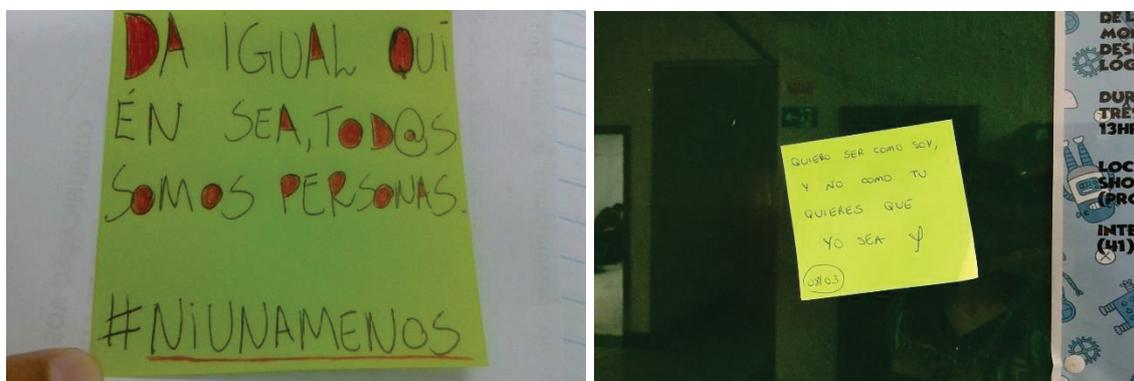
Fonte: A autora (2016).

Figura 9 – Textos expostos em 2017



Fonte: A autora (2017).

Figura 10 – Textos expostos em 2018 I



Fonte: A autora (2018).

Figura 11 – Textos expostos em 2018 II



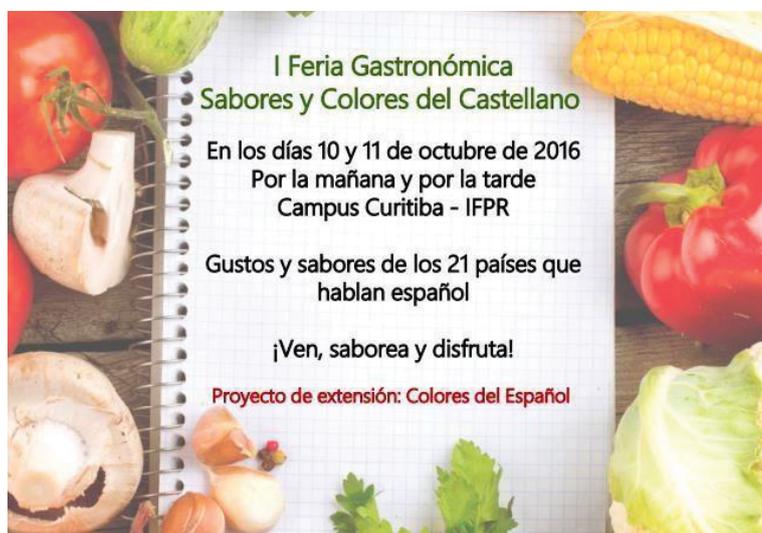
Fonte: A autora (2018).

- **Mostra de clipes:** prática realizada com a organização de equipes para pesquisa sobre bandas, análise de canções, ritmos, análise de pré-roteiro de gravação, gravação, edição, análise de materiais, seleção de vencedores e exibição de clipes no campus. Assim como as atividades elaboradas sobre a Campanha *Ni Una Menos*, a intenção era promover e difundir discursos variados sobre as comunidades de língua espanhola no campus Curitiba, neste caso específico, a partir da produção de cliques musicais. A escolha da canção a ser roteirizada pelos(as) estudantes, no primeiro ano, em 2016, aconteceu de forma livre, no intuito de exploração de ritmos e temáticas. Fizemos uma mostra, via canal

*Construyendo Ideas*⁵, no YouTube, idealizado pela professora Tatiana Canziani, e uma votação para premiar o clipe mais bem avaliado pela comunidade escolar do Campus Curitiba.

- **Feria Gastronómica Sabores e Colores del Castellano**: evento de planejamento, organização e realização de uma feira gastronômica, com pesquisa e escolha de alimentos/receitas sobre os países hispanofalantes, sempre com a preparação de material específico para trabalhar os elementos lexicais e culturais sobre a temática envolvida.

Figura 12 – Folder da primeira edição da Feira



Fonte: A autora (2016).

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/@tatianacanziani2575/featured>

Figura 13 – Fotos da primeira edição da Feira



Fonte: A autora (2016).

Figura 14 – Folder da segunda edição da Feira



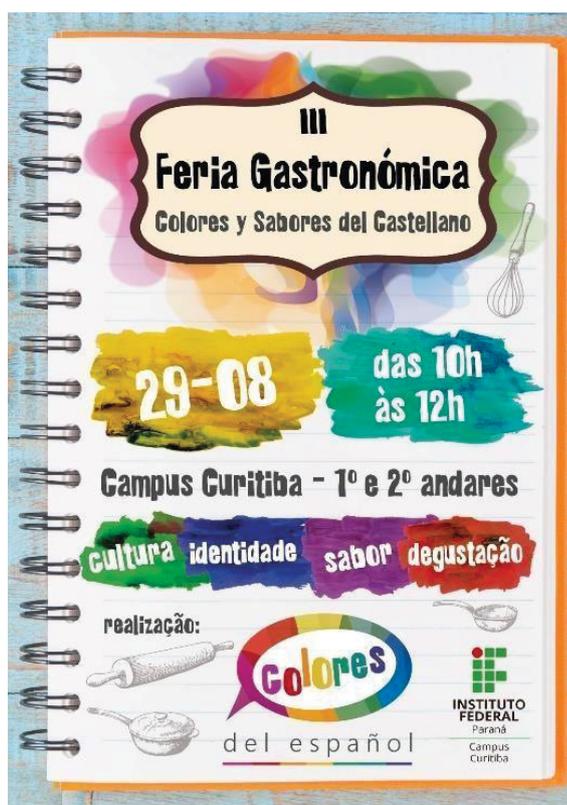
Fonte: A autora (2017).

Figura 15 – Fotos da segunda edição da Feira



Fonte: A autora (2017).

Figura 16 – Folder da terceira edição da Feira



Fonte: A autora (2018).

Figura 17 – Fotos da terceira edição da Feira



Fonte: A autora (2018).

Figura 18 – Folder da quarta edição da Feira

IV Feria Gastronómica
Sabores y Colores del Castellano

ALIMENTACIÓN Y SALUD: DIMENSIONES CULTURALES Y SOCIALES DE PRÁCTICAS ALIMENTARIAS DE PAÍSES HISPANOHABLANTES

DE 02 A 06 DE SEPTIEMBRE
- CAMPUS CURITIBA - 2º PISO -

Lunes / 02	Martes / 03	Miércoles / 04	Jueves / 05	Viernes / 06
Mañana E2 (Argentina) JD2 (España)	Mañana PF2 (Argentina) PF3 (Uruguay)	Mañana C3 (Australia) M3 (USA) 9h45 a las 12h	Mañana PF1 (México) JD3 (Reino Unido)	Mañana M2 (México)
Tarde ADM2 (Colombia) PG1 (Chile)	Tarde ADM3 (México/EEUU) PG3 (México)	Tarde 15h45 a las 18h	Tarde ADM1 (Cuba) C2 (Cuba)	Tarde I2 (Puerto Rico) PG2 (Honduras)

Realización:

Colores del español

INSTITUTO FEDERAL
Puerto Rico
Campus Curitiba

Fonte: A autora (2019).

Figura 19 – Fotos da quarta edição da Feira



Fonte: A autora (2019).

- **Oficinas e Minicursos *Colores del Español***: evento para a oferta de oficinas e minicursos, com elaboração de materiais e apresentações para a divulgação da língua espanhola e suas culturas para professores(as) ou profissionais da educação e outros(as) interessados em aspectos relacionados à língua e à cultura dos países de Língua Espanhola.

Figura 20 – Folder das oficinas e minicursos

Minicursos e oficinas Colores del Español

15/09 Prof.ª Camila Mireli da Rosa
Prof.ª Tatiana de Medeiros Canziani
Metodologias inovadoras no ensino e aprendizagem de Língua Espanhola

22/09 Prof.ª Luciana Lomando Caiete
As casas de Neruda: arquitetura, poesia e história do Chile

29/09 Prof.ª Martinha Afonso Padoin
Música, dança e gastronomia de países hispânicos

06/10 Prof.ª Camila Mireli da Rosa
Prof.ª Tatiana de Medeiros Canziani
Cuba: um país em constante (não) transformação

20/10 Prof.ª Regiane Pinheiro Dionísio Porrua
Prof.ª Michele Simonian Dyck
Editoriales Cartoneras: (re)significando a produção de material didático em/para sala de aula

27/10 Prof. Natan Gonçalves Fraga
A desconstrução de estereótipos latino-americanos: a Venezuela e seus aspectos socioculturais

Horário: 9h às 13h – Sábado – Sala 114 – IFPR – Campus Curitiba
Rua João Negrão, 1285. Rebouças – Curitiba/PR

Público-alvo: professores, profissionais da educação e interessados em aspectos relacionados à língua e cultura dos países de Língua Espanhola.

Os participantes que comparecerem a mais de 5 dos minicursos ou oficinas Minicursos e oficinas Colores del Español receberão certificado de curso de extensão, com carga horária de 24h.

Número de vagas: 25 para cada curso/oficina.

Endereço de formulário para inscrição:
<https://goo.gl/forms/nGRmS8z7ofrYuTTI2>

Colores del español

INSTITUTO FEDERAL Paraná Campus Curitiba

MINICURSOS E OFICINAS COLORES DEL ESPAÑOL
Las cosas que no sabemos...

19/10 /2019
Coisas que no sabemos sobre...
... *Perú: Inti Raymi, la Fiesta del Sol*
Prof.ª Tatiana de Medeiros Canziani das 8h30 às 10h30

26/10 /2019
Coisas que no sabemos sobre...
... *el Día de los Muertos en México*
Prof.ª Viviane Gritten Nazarko Marmitt das 8h30 às 10h30

09/11 /2019
Coisas que no sabemos sobre...
... *las Madres y Abuelas de Mayo*
Prof.ª Luciana Lomando Caiete das 8h30 às 10h30

23/11 /2019
Coisas que no sabemos sobre...
... *las leyendas en la música paraguaya*
Prof.ª Martinha Afonso Padoin das 8h30 às 10h30

Coisas que no sabemos sobre...
... *Bolivia: Chullitas escaladoras*
Prof.ª Regiane Pinheiro Dionísio Porrua das 10h30 às 12h30

Coisas que no sabemos sobre...
... *mujeres latinoamericanas en la literatura: biografías en producciones cartoneras*
Prof.ª Sarah Pimentel Palácio Garcia das 10h30 às 12h30

Coisas que no sabemos sobre...
... *la diversidad cultural de Ecuador*
Prof. Natan Gonçalves Fraga das 10h30 às 12h30

Coisas que no sabemos sobre...
... *la enseñanza de español como lengua extranjera para estudiantes con necesidades específicas*
Prof.ª Bárbara Elisa Marques das 10h30 às 12h30

Horário: 8h30 às 12h30, Sala 204.
IFPR – Campus Curitiba – Rua João Negrão, 1285. Rebouças – Curitiba – PR

Público-alvo: professores, profissionais da educação e interessados em aspectos relacionados à língua e cultura dos países de Língua Espanhola.

Os participantes que comparecerem a mais de 6 dos minicursos ou oficinas receberão certificado de curso de extensão, com carga horária de 16h.

Número de vagas: 25 para cada curso/oficina.

Endereço de formulário para inscrição:
<https://forms.gle/V4Pm96amXpelo79>

Colores del español

INSTITUTO FEDERAL Paraná Campus Curitiba

Fonte: A autora (2018).

No terceiro ano do projeto, sentimos a necessidade de criar uma identidade mais elaborada para a divulgação das ações do *Colores del Español*, pois as atividades, desenvolvidas por nós no projeto, começaram a se repetir anualmente e a elaboração de uma marca que representasse tais práticas nos pareceu importante. E neste ano também, iniciamos a oferta dos Minicursos e Oficinas *Colores del Español*, para justificar o projeto como uma ação de extensão, com vagas destinadas à comunidade externa, visto que o alcance da Feira Gastronômica se restringia aos servidores e professores e envolvia poucos

familiares, responsáveis, amigos(as), conhecidos(as) dos(as) estudantes das turmas participantes. Nesse sentido, com o apoio do professor Diego, construímos um logotipo para representar o projeto. A figura, apresentada a seguir, ilustra o logotipo desenvolvido para o projeto de extensão:

Figura 21 – Logotipo do projeto Colores del Español



Fonte: Autores do projeto (2018).

2.1.3 Uma síntese sobre os dois projetos *Colores*

Em suma, o projeto *Colores Cartonera*, proposto como projeto de pesquisa, praticamente transformou-se em um projeto de extensão. Seu objetivo principal era o de difundir e promover a língua espanhola e suas culturas por meio de produções de livros *cartoneros* para os(as) estudantes do EMIEP, nas aulas de espanhol como componente curricular. Já o projeto de extensão, *Colores del Español*, também pretendia alcançar a difusão e promoção da diversidade do idioma espanhol e seus referentes culturais com práticas pedagógicas integralizadas, dentro e fora de sala de aula, em mídias diversas, para as comunidades interna e externa do campus Curitiba do IFPR. Nesta investigação a acadêmica dialoga somente com os(as) estudantes do EMIEP sobre as ressonâncias das ações dos projetos.

Lá no início, quando os projetos *Colores* foram propostos e colocados em prática, almejei alcançar algum sucesso com as suas práticas, era o sucesso pretendido por todo(a) professor(a), de que suas escolhas de conteúdos e práticas refletissem de maneira positiva na vida social de seus alunos(as). Contudo, com o passar dos anos, as ações dos *Colores* tomaram uma dimensão que não esperávamos (eu e as outras professoras) e os projetos tomaram rumos e proporções

que não tínhamos imaginado. O projeto *Colores del Español* se consolidou, no decorrer dos anos, como programa de extensão e o *Colores Cartonera* passou a ser ofertado em outros cursos, para além do EMIEP. No dia a dia da vida do campus Curitiba, com demandas e especificidades de vida pessoal e de trabalho de cada professora participante dos projetos, como afastamentos para estudos, cooperação técnica em outras instituições, gravidezes, entre outras questões, chegaram outras professoras e outros professores, que compuseram o desenvolvimento dos projetos e que imprimiram suas tonalidades às cores dos *Colores*.

As ações dos projetos *Colores*, para difusão e promoção da língua e cultura hispânicas foram ambientadas no Campus Curitiba por meio de práticas pedagógicas para pesquisa e extensão. Compreendo práticas pedagógicas, de acordo com Franco (2020, p.4), como:

práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição.

As práticas pedagógicas de pesquisa e extensão implementadas nos projetos *Colores* apresentam uma correlação significativa com as práticas de ensino do componente curricular de língua espanhola, visto que são integradas na rotina escolar do campus, sendo conduzidas pelas mesmas profissionais em ambas modalidades. No IFPR a carga horária docente engloba, além do ensino, a pesquisa e a extensão. Esse modelo, fundamentado no tripé ensino, pesquisa e extensão, é considerado uma premissa essencial para a educação profissional, científica e tecnológica de natureza emancipatória (Abreu *et al.*, 2022, p. 3).

Nós, docentes que atuamos nos Institutos Federais, somos capazes de diferenciar quais de nossas práticas pedagógicas são especificamente direcionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, embora frequentemente elas se realizem de maneira integrada, uma vez que as atividades de pesquisa e extensão estão intrinsecamente ligadas às de ensino. Gostaria de destacar que nos enunciados analisados na pesquisa, não houve uma diferenciação por parte dos(as) estudantes entre as práticas desenvolvidas no componente curricular de língua espanhola e

aquelas realizadas nos projetos *Coiores*. Isso ocorreu porque não solicitei tal separação aos(às) participantes da pesquisa, pois o objetivo era obter uma avaliação geral sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola que ocorreram no campus Curitiba, no período de 2016 a 2019, e não apenas aquelas realizadas nos dois projetos.

2.2 TEORIA E METODOLOGIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

No mundo acadêmico das Letras, é consenso que a produção teórica do Círculo de Bakhtin⁶ é caracterizada por sua densidade e complexidade. Ela se sustenta sobre uma arquitetura fundamentada por diversos pilares conceituais, compostos por uma estrutura teórica multifacetada. A abordagem desses conceitos foi um desafio, em virtude da multiplicidade de questões enunciadas pelos autores em suas obras, as quais são de tal modo entramadas que não podem ser resumidas de maneira descontextualizada ou discutidas de forma simplista. Além disso, existem as polêmicas relacionadas aos textos disputados, às questões de tradução e recepção das obras no Brasil, o que complica ainda mais a compreensão desse arcabouço teórico.

Nos estudos da linguagem, é comum encontrar citações, debates e produções que abordam os conceitos mais discutidos e comentados sobre Bakhtin e o Círculo, tais como diálogo, gêneros do discurso, polifonia e carnavalização. Nesta seção de capítulo, destacarei alguns conceitos bakhtinianos que fundamentam mais fortemente a produção de sentidos que pretendo desenvolver na produção a partir de uma análise dialógica do discurso sobre os projetos *Coiores*. Esses conceitos incluem dialogismo, autoria, enunciado concreto, cronotopo, exotopia e memória. No entanto, isso não significa que outros entendimentos filosóficos do Círculo não sejam relevantes na pesquisa; eles serão abordados conforme se mostrarem pertinentes à discussão.

Para Faraco, o pensamento bakhtiniano opera “com uma forma de pensar que se afasta radicalmente dos paradigmas hegemônicos no mundo acadêmico que estuda as realidades humanas” (2007, pp. 97- 99), e essa seria uma das justificativas para a dificuldade de compreensão de dada teoria. Segundo o autor, “premidas pela

⁶ Grupo “constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto)” dentre os quais se destacam, nos estudos da linguagem, Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev (Faraco, 2009).

vassalagem às formas hegemônicas de pensar” (*idem*), algumas pessoas não conseguem entender e praticar o que pela primeira vez se percebeu e descobriu, “aquilo que Bakhtin pratica de modo tão magistral: ouvir e escutar *amorosamente* a palavra do outro” (2007, pp. 97- 99). Segundo o estudioso, a teoria bakhtiniana e do círculo pode ser compreendida como uma antropologia filosófica, isso, porque o que Bakhtin “construiu deve ser entendido antes como uma espécie de sistema filosófico [...] ou – como insinuou o próprio Bakhtin – uma antropologia filosófica, conjunto a que muitos de seus comentadores têm dado o nome de dialogismo” (Faraco, 2007, p.101).

Assim, nesta investigação, em consonância com Faraco, compreendo o arcabouço teórico elaborado por Bakhtin e o Círculo, o dialogismo, como:

uma *Weltanschauung*, como um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem, cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas *locus* dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sociosemiótica, donde emergem seus gestos singulares (Faraco, 2007. p.101).

Para o Círculo de Bakhtin, portanto, a realidade da palavra-enunciado é dialógica. Nesse sentido, Souza (1999, p.73) afirma que “um dos conceitos mais importantes da obra do Círculo é o *diálogo*” e que “talvez seja esse mesmo conceito a base de toda investigação do enunciado concreto desencadeada por Bakhtin/Volochinov/Medvedev”. Contudo, é preciso atenção com o entendimento do termo conceitual diálogo nesta perspectiva teórica. Faraco nos adverte duas vezes sobre isso: 1) que o diálogo face a face, apesar de também ser relevante para os autores do Círculo, “só interessa como um dos muitos eventos em que se manifestam as relações dialógicas”, e sendo assim, o “objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas **relações dialógicas**” (2009, p. 62); 2) sobre o uso de diálogo como consenso, porque ao contrário de consenso ou de entendimento, os autores russos “tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias” (Faraco, 2009, p.68).

Na perspectiva bakhtiniana “as relações dialógicas são extralinguísticas” e Bakhtin nos declara que:

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2022, p. 209).

Assim, o autor nos explica que um ângulo dialógico de apreciação do objeto não pode ser “estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do *discurso*, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo” (Bakhtin, 2022, p. 209). Para Bakhtin, então, “as relações dialógicas (inclusive as relações do falante com sua própria fala) são objetos da metalinguística.” E nesse sentido, Faraco (2019, p. 66) nos indica que na compreensão do Círculo “as relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor” e que são “parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social” e “não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas”.

Sobre a concepção de enunciado concreto, para Souza, dado conceito não se encontra pronto e acabado em uma determinada obra produzida pelo Círculo, assim como outros conceitos discutidos pelos estudiosos, mas pode ser compreendido a partir do conjunto de suas elaborações teóricas. Segundo ele, quando evoluímos na leitura dos textos é que vamos percebendo que a:

noção de enunciado concreto serve de base para que Bakhtin, Volochinov e Medvedev reflitam sobre a realidade da palavra-enunciado e os vários gêneros do discurso engendrados por ela no processo da comunicação verbal a partir de uma certa relação de comunicação social: o enunciado poético, o enunciado prático, o enunciado cotidiano, o enunciado científico, o enunciado interior, etc. É considerando o enunciado concreto como uma unidade da comunicação verbal que podemos analisar cada uma dessas manifestações do material verbal, ou seja, cada um desses gêneros do discurso (Souza, 1999, p. 91).

Portanto, a concepção de enunciado concreto, em uma abordagem dialógica a partir de Bakhtin e o Círculo, só tem sentido, quando consideramos suas reflexões enunciativo-discursivas sobre linguagem, propostas em diferentes momentos, vinculadas com outros conceitos como “o signo ideológico, palavra, comunicação,

interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo" (Brait, 2006, p.67).

De acordo com Bakhtin, “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Isso pois, para autor, “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” e afirma ainda que “por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns” e antes de qualquer coisa “*limites* absolutamente precisos” (Bakhtin, 2016, pp.28- 29).

E, neste texto, são os enunciados de sujeitos(as) do discurso determinados(as) que contam as suas experiências em práticas pedagógicas de língua espanhola, contudo, desde as marcações de suas memórias. Meu entendimento sobre memória está de acordo com Destri, ao firmar uma ideia bakhtiniana sobre memória dialógica, nesta compreensão:

fica aqui estabelecido que toda vez que tratamos de memória em contexto bakhtiniano, estamos considerando-a dialógica, fruto da rememoração – que é um ato igualmente dialógico. Pensamos na memória dialógica como fenômeno discursivo, constituído socialmente, em contexto socio-histórico-cultural, e assumido individualmente por um sujeito rememorador. Desenvolve-se a partir de sua concepção axiológico-temporal própria, tanto na linguagem interior quanto na exterior, no diálogo com a cadeia infinita de enunciados, o que acarreta implicações profundas na composição identitária de si, do outro e de suas comunidades (Destri, 2024, p.25).

2.3 UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DO CRONOTOPO VALORATIVO COLORES?

2.3.1 Análise Dialógica do Discurso

A terminologia Análise do Discurso (AD) indica um campo teórico de estudos bastante estendido no Brasil, que pode ser estudado sob várias perspectivas, sendo definido por Machado como um “escorregadio e sensível objeto de pesquisa, ou de desejo de pesquisa, por vezes tão atacado, por vezes tão louvado...” (Machado, 2010, p. 204). A AD baseada no projeto teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin,

reconhecida como Análise Dialógica do Discurso (ADD), foi se constituindo desde a recepção e difusão das obras dos autores no Brasil. No texto "Análise e teoria do discurso", Brait destaca que "o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e conseqüências são visíveis nos estudos lingüísticos [sic] e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral" (Brait, 2006, pp.11- 12), apesar, chama-nos a atenção a autora, de sermos conscientes de que os participantes "do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada" (Bakhtin, 2022, p. 209). Brait afirma ainda que:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (Brait, 2016, p.12).

Assim, de acordo com Brait, entendo que nesta vertente teórica, os estudos da linguagem podem ser compreendidos "como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos" e que "atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro" (Brait, 2006, p.12).

Destri e Marchezan (2021), realizaram uma revisão sistemática integrativa sobre os conhecimentos construídos no campo da ADD nas pesquisas brasileiras e indicaram, em seu recorte de investigação, que três focos de estudo se destacaram nos trabalhos que usam a ADD como metodologia de análise, sendo eles "1) relações dialógicas; 2) gêneros do discurso; e 3) formas da língua". Esses três pontos se relacionam diretamente com o trecho do capítulo "A interação discursiva", encontrado na obra "Marxismo e filosofia da linguagem" de Volóchinov, citado a seguir:

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2018, p. 220).

Neste trabalho de pesquisa, meu foco também recai sobre um dos pontos mais estudados pelos trabalhos em ADD de forma geral: as relações dialógicas ou “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas”. No entanto, em uma perspectiva do Círculo esses três focos estão o tempo todo relacionados. Assim, apesar de olhar com mais atenção para as relações dialógicas, não deixarei de considerar as formas dos enunciados e tampouco as formas da língua expressas nos memoriais de aprendizagem enviados pelos(as) participantes da pesquisa.

2.4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO QUALITATIVO

Desde o início da pesquisa, minha expectativa era saber como os projetos *Coiores* eram avaliados pelos(as) estudantes que passaram pelas práticas de formação neles ofertadas e observar a presença ou não presença (ausência ou não ausência) de percepções que possibilitassem verificar se os objetivos de difusão e promoção de diversidade da língua e cultura hispânica estavam repercutindo nas memórias dos(as) estudantes; e se estivessem, quais as características dessa reverberação. Para isso, por meio de um formulário, solicitei aos(às) participantes a produção de um memorial de aprendizagens sobre seus estudos de língua espanhola no IFPR, durante a formação de ensino médio integrado à educação profissional. Além do memorial, o formulário, continha dez questões, as quais requeriam informações pessoais e mais questionamentos que envolviam o tema da pesquisa.

No pré-projeto, a pergunta de investigação era “se há e como são representadas socialmente as práticas pedagógicas desenvolvidas em dois projetos, um de pesquisa e outro de extensão para ensino e aprendizagem de língua espanhola, por estudantes que participaram do processo de formação em língua estrangeira espanhol?” Relembro ao(à) leitor(a), que a análise que seria realizada a partir da perspectiva teórica das Representações Sociais, na Psicologia Social. No entanto,

como já adiantei, ao passar pelos estudos Decoloniais e Freireanos, houve uma mudança no projeto teórico-metodológico e as respostas enunciadas pelos/as sujeitos(as) da pesquisa passaram a ser observadas por lentes de uma análise dialógica do discurso. Cabe destacar, que a minha escolha pelas produções do Círculo de Bakhtin se deve à “densa e rica contribuição de natureza filosófica que veio se somar às muitas outras que têm tentado, ao longo dos milênios, apreender o Ser da linguagem” (Faraco,2009, p.9). No decorrer dos estudos do doutorado, compreendi que o “Ser” da linguagem incidia sobre os meus entendimentos sobre a língua/linguagem como objeto de estudo, mas sobretudo acerca dos meus próprios julgamentos como “Ser” no mundo. As obras do Círculo teorizam, assim como as discussões decoloniais e freireanas, de forma muito organizada e interessante questões que nos afetam diariamente e diretamente: concepção de língua/linguagem, diálogo (consenso ou dissenso?), autoria, responsabilidade, entre outras. São conceitos e compreensões que me trazem novos fios para o grande tecido que venho construindo ao longo da vida, nas esferas sociais em que costumo circular e viver.

Por essa razão, a metáfora do tecido representa de forma bastante adequada o que entendo por uma metodologia de pesquisa qualitativa, porque assim como Creswell (2014, p. 48), compreendo a “pesquisa qualitativa como um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material” e também concordo com ele que este “tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples”, e em razão disso “como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa”.

Para Creswell (2014, p. 111), “a intenção de um **problema de pesquisa** em pesquisa qualitativa é apresentar uma justificativa ou necessidade de estudo de um tema ou 'problema' particular”. Assim, problematizo nesta investigação os impactos das práticas pedagógicas realizadas nos projetos *Colores* nas memórias formativas dos/as estudantes que passaram pelo processo de formação, EMIEP, na unidade campus Curitiba do IFPR. E a partir dessas memórias do passado declaradas pelos(as) estudantes, pretendo projetar as perspectivas de futuro para os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* como ações de pesquisa e extensão.

Desse modo, metodologicamente tenho como objetivo principal: **interpretar memórias discursivas sobre práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas nos projetos *Colores*, a partir de enunciados de estudantes do EMIEP,**

do campus Curitiba do IFPR, formandos(as) entre os anos 2016 e 2019 e já egressos(as) da instituição. As questões que organizam esta pesquisa e as quais me dedicarei a responder são as elencadas a seguir:

- O que os (as) estudantes egressos(as) do EMIEP, por meio de suas memórias dialógicas, enunciam sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas no campus Curitiba no IFPR?
- Como esses(as) estudantes rememoram as práticas pedagógicas experienciadas nos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*?
- A partir dessas memórias do passado declaradas pelos(as) estudantes, quais são as perspectivas de futuro que se pronunciam para os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* como ações de pesquisa e extensão?

2.4.1 Construção do material empírico para a análise dialógica

A construção do material para análise, enunciados concretos, aconteceu no ano de 2022, por meio dos instrumentos questionário e memorial de aprendizagem, que foi elaborado com questões fechadas, abertas e semiabertas e solicitaram dados pessoais e de memórias de estudos de língua espanhola como língua estrangeira aos(às) sujeitos(as) da pesquisa. O texto com o pedido de participação na pesquisa⁷ foi enviado com informações aos(às) possíveis participantes via e-mail, aplicativo de mensagens e ligação telefônica e, nesse último caso, quando o(a) estudante egresso(a) aceitava receber o formulário de pesquisa, o link de acesso ao texto era enviado por e-mail ou aplicativo de mensagens. Ao aceitar participar da pesquisa e clicar no link, o(a) participante tinha acesso à seção 1 do formulário de pesquisa, para a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸.

Depois da leitura do termo e aceitação das condições da pesquisa, o(a) participante tinha acesso propriamente ao questionário da pesquisa⁹. O questionário solicitava ao(à) estudante participante as seguintes informações: 1) Estado de ânimo ao responder a pesquisa; 2) Nome completo; 3) Telefone com DDD; 4) Gênero/Sexo; 5) Idade; 6) Ano em que finalizou o ensino médio no IFPR; 7) Curso em que se formou

⁷ O texto completo enviado aos(às) estudantes encontra-se no Anexo 1.

⁸ A imagem do formulário que o(a) possível participante da pesquisa visualizava e o texto completo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontram-se nos Anexos 2 e 3.

⁹ O questionário completo enviado aos(às) participantes da pesquisa encontra-se no Anexo 4.

no IFPR; 8) Área de atuação profissional no momento; 9) Disciplinas que mais gostou de ter estudado durante seu curso no IFPR; 10) Recordações dos estudos realizados sobre língua espanhola durante o curso e indicações se conseguiu relacionar o que aprendeu com alguma vivência após a finalização do curso. Ao finalizar as dez respostas do questionário, o(a) sujeito(a), para concluir a participação na pesquisa, deveria contar, em forma de memorial de aprendizagem, suas memórias de estudos de língua espanhola no IFPR.

Ao longo do ano de 2022, depois da aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 51300421.3.0000.0102, e parecer de aprovação com o número 5.158.769, iniciei os envios dos pedidos aos(às) estudantes e realizei três tentativas de geração do material empírico para a análise, nos meses de março, junho e novembro de 2022. As solicitações de participação foram enviadas para cerca de 800 estudantes, e a devolutiva de 73 respostas¹⁰, duas delas foram desconsideradas por terem o efeito de teste do formulário¹¹.

É importante destacar que no questionário enviado não mencionei os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*, nem perguntei aos(às) sujeitos(as) participantes especificamente sobre eles. Solicitamos suas memórias sobre os seus estudos de língua espanhola de maneira genérica durante os anos de formação no ensino médio. Assim, as respostas recebidas podem indicar recordações que cite as ações dos projetos ou não os mencionar.

2.4.1.1 Os(as) estudantes egressos(as) participantes e o recorte de tempo da pesquisa

Como já dito, os(as) sujeitos(as) participantes da pesquisa são estudantes egressos(as) dos cursos técnicos do ensino médio integrado à educação profissional no Campus Curitiba do IFPR. Na imagem a seguir, é possível observar as indicações de quais são os cursos integrados ofertados no campus:

¹⁰ A imagem de fotografia do formulário que atesta o recebimento de 73 respostas encontra-se no anexo 5.

¹¹ O teste do formulário foi realizado com dois estudantes não participantes da pesquisa. Eram estudantes do ensino médio integrado à educação profissional, no entanto, formandos em 2020, portanto, estavam fora do recorte de tempo da pesquisa. Pedi que respondessem ao formulário para verificar o tempo médio de resposta e a funcionalidade do instrumento.

Figura 22 – Página do IFPR Campus Curitiba¹²

INSTITUTO FEDERAL
Paraná

Pesquisar por

Pesquisa pública no

Início Nossos Cursos ▾ Conheça os Campi Fale Conosco Português ▾

Institucional ▾

- O Instituto
- Reitoria
- Pró-reitorias
- Diretorias Sistêmicas
- Fundações de Apoio
- Órgãos de Controle
- Órgãos Colegiados e Conselhos

Acadêmico ▾

- Assistência Estudantil
- Biblioteca
- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
- Internacional
- Certificação
- Revalidação de Diplomas
- Egressos

Campus Curitiba

Cursos ofertados

Técnicos Integrados

- [Administração](#)
- [Contabilidade](#)
- [Eletrônica](#)
- [Informática](#)
- [Mecânica](#)
- [Petróleo e Gás](#)
- [Processos Fotográficos](#)
- [Programação de Jogos Digitais](#)

Fonte: A autora (2024).

Todos os oito cursos do ensino médio integrado divulgados na página institucional do campus Curitiba na internet ofertam a língua espanhola como o componente curricular de língua estrangeira. No entanto, com a singularidade de que em três deles (Administração, Petróleo e Gás e Processos Fotográficos) o componente de espanhol é oferecido nos três anos do curso, nos outros cinco cursos (Contabilidade, Eletrônica, Informática, Mecânica e Programação em Jogos Digitais) ocorre que a língua espanhola é estudada como disciplina de currículo apenas no segundo ano do curso. Sendo assim, em três cursos temos o estudo da língua espanhola durante os três anos de formação e nos outros cinco cursos em apenas um ano de estudo.

O recorte de tempo da pesquisa são os anos de 2016 a 2019 e somente os(as) alunos(as) formandos(as) nesses quatro anos poderiam participar da pesquisa. Enviei os pedidos de participação com a expectativa de receber respostas de pelo menos

¹² Disponível em: <https://ifpr.edu.br/campus-curitiba/>.

dois/duas estudantes por curso e por ano de estudo, ou seja, com a pretensão de receber respostas de dois/duas estudantes como participantes em cada ano do recorte (dois/duas estudantes por curso em 2016, dois/duas em 2017, dois/duas em 2018 e outros(as) dois/duas em 2019), totalizando pelo menos sessenta e quatro (64) enunciados a serem analisados. No quadro a seguir. Ilustro qual era a expectativa de recebimento de respostas:

Quadro 1 – Quadro com as expectativas de respostas a serem recebidas

Expectativas de respostas	2016	2017	2018	2019	Total por curso e geral
Administração	2	2	2	2	8
Contabilidade	2	2	2	2	8
Eletrônica	2	2	2	2	8
Informática	2	2	2	2	8
Jogos Digitais	2	2	2	2	8
Mecânica	2	2	2	2	8
Petróleo e Gás	2	2	2	2	8
Processos Fotográficos	2	2	2	2	8
Total de respostas por ano	16	16	16	16	Total de participantes: 64

Fonte: A autora (2024).

O quadro a seguir exibe o número de respostas recebidas por curso e o ano de formação dos(as) estudantes participantes:

Quadro 2 – Quadro com o número de respostas recebidas

Respostas recebidas	2016	2017	2018	2019	Total por curso e geral
Administração	3	1	1	1	6
Contabilidade	2	3	1	2	8
Eletrônica	1	4	2	1	8
Informática	2	2	3	3	10
Jogos Digitais	1	4	4	5	15
Mecânica	1	4	2	2	9
Petróleo e Gás	5	2	1	3	11
Processos Fotográficos	3	1	1	0	5
Total de respostas por ano	18	21	15	16	Total de participantes: 71

Fonte: A autora (2024).

Dos 71 participantes, 44 deles foram minhas/meus alunos(as) de língua espanhola e 27 não foram minhas/meus alunos(as) diretamente, isso quando considero o componente curricular de língua espanhola. Dos(as) 71 participantes, 60 deles(as) permitiram a divulgação da sua identidade na publicação dos resultados da pesquisa. Contudo, por conta do princípio de confidencialidade, optei por não divulgar os nomes dos(as) participantes e suas respostas serão identificadas no texto com uma

codificação, a partir da ordem de recebimento da resposta ao formulário, o curso e ano de formação, exemplo: “**1/Mecânica/2018**”, primeira resposta recebida, de um(a) estudante do curso em Mecânica, com formação no ano de 2018.

Nos próximos capítulos desta produção de tese, apresento os enunciados concretos construídos e discuto seus sentidos, a partir do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin. Este texto não foi produzido de modo linear. Eu, em posição de autoria, tive bastante dificuldade para estetizar as informações aqui expostas. Como já relatado, estive um bom tempo à deriva. O diagrama a seguir, representa graficamente o meu foco inicial de pesquisa:

Figura 23 – Foco inicial de investigação: qualificação e cognição



Fonte: A autora (2024).

Nitidamente, eu estava voltada a qualificar as práticas pedagógicas dos projetos *Coiores*. Esse foco excessivo na *qualificação* e *cognição*, de modo mecânico, não me deixou enxergar durante bastante tempo os “pequenos sagrados, positivos e negativos, que constroem aprendizagens em língua espanhola”, os quais abordo no próximo capítulo de texto.

3 DA (DES)ORDEM DE “MOMENTOS TÃO PRECIOSOS” QUE CAUSAM “UM QUENTINHO NO CORAÇÃO”

*“Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a **unidade interna do sentido**. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesma são estranhas umas às outras”*

Mikhail Bakhtin (Texto Arte e responsabilidade)

A partir das concepções teóricas-metodológicas bakhtinianas tratadas na seção anterior, neste capítulo apresento as respostas dadas pelos(as) participantes da pesquisa para a primeira questão que orienta esta investigação acadêmica: O que os(as) estudantes egressos(as) do EMIEP, por meio de suas memórias, enunciam sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas no campus Curitiba no IFPR?

Como já narrei a você, este processo formativo de doutoramento, principalmente a participação em disciplinas e a mudança teórica para a análise dos dados, me afetou muito significativamente e passei um período bastante considerável à deriva, ou seja, sem rumo, sem direção certa. Obviamente, outras questões, como o contexto pandêmico, uma exagerada autocobrança minha em relação aos conteúdos que eu “deveria” saber para “dar conta” de uma produção adequada de estudo *stricto senso*, e mais outros tantos acontecimentos da vida, somaram-se e causaram os meses mais exaustivos e doloridos pelos quais eu já passei na vida. Foram meses e meses com dores de cabeça latejantes diariamente, doía-me o corpo físico, mas também o espírito. Entendo, agora, um pouco mais distanciada, que toda a dor física e mental também era relacionada aos “saltos” valorativos, no tempo e no espaço, os quais realizei durante este processo formativo e todos os outros pelos quais passei desde a minha alfabetização.

De novo, meu adoecimento não se deu apenas pelos processos formativos pelos quais passei, mas também por eles e por isso, insisto em registrar aqui para que não nos esqueçamos, como comunidade acadêmica, que todos os trabalhos de conclusão de cursos, em todos os níveis educativos, envolvem seres humanos/seres de linguagem, que tratam de objetos mudos ou falantes, mas sobretudo abordam e discutem relações e limites humanos.

De volta à discussão da minha pesquisa, na busca incansável *por estudar para ser alguém na vida*, continuei tentando encontrar um caminho seguro para seguir com as análises e defender a tese. Mas qual tese? Eu não sabia como seguir. Muitas pessoas me apoiaram neste momento e em algum lugar dentro de mim, existia uma certeza de que a teoria do Círculo de Bakhtin me apresentaria uma saída para este momento tão difícil. Foi o que aconteceu. Depois de ler e reler textos e mais textos do Círculo e de vários comentadores, principalmente Faraco, Amorim e Brait, de participar dos encontros do Grupo de Estudo Licores Linguageiros com a professora Deise, eu fui me reestabelecendo e consegui perceber que o meu olhar analítico para os dados estava se dando de maneira totalmente mecânica, não dialógica, deixando de lado o mais importante: **a vida presente nos discursos de memórias enunciados pelos/as participantes da pesquisa**. Sendo assim, meu anseio era interpretar, desde de sempre, o “discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (Bakhtin, 2022, p. 207). Contudo, minhas primeiras tentativas de interpretação não estavam considerando realmente o “problema da interpretação”, em uma perspectiva bakhtiniana de “interpretação como visão do sentido, não [sendo] uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (Bakhtin, 2017, pp. 60- 61). Portanto, tive que abandonar o modo instrumental, mecânico, de leitura dos “dados” e me deslocar para uma interpretação relacional, para a compreensão das relações, considerando “a arquitetônica da responsabilidade como gesto conceitual”, em consonância com Machado, ao afirmar que:

Diferentemente, pois, do mundo da mecânica, em que nada se deixa tocar pela “unidade interna do sentido” (Bakhtin 2003, p. XXXIII), o domínio das interações arquitetônicas mostra-se um espaço de construção, de movimento em que tudo se implica mutuamente e os elementos em ação interferem uns sobre os outros. No lugar de totalidades das coisas acabadas, surge o todo inacabado, em construção. Com isso, arquitetônica passa a ser uma alternativa teórica para se pensar o mundo dos sentidos e não o mundo das coisas mecânicas. Este é o mundo do homem, de sua fala, dos comportamentos éticos, acontecimentos estéticos inter-relacionados sem nenhuma possibilidade de separação (Machado, 2010, p. 204).

Nesse sentido, passei a não mais olhar de modo recortado para os enunciados, buscando neles única e exclusivamente a *qualificação* das práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos *Coiores*, e me dediquei a reparar a vida que

os envolvia, ou seja, a enxergar o que denominei inicialmente de “pequenos sagrados afetivos, positivos ou negativos, que constroem aprendizagens em língua espanhola” falado em “alto e bom tom” pelos seres de linguagem com os quais me propus a dialogar nesta pesquisa. Depois, tentei explicar para mim mesma que esses “pequenos sagrados”, da (des)ordem do invisível, do não palpável, do sublime, são as relações dialógicas, que conforme Bakhtin, são um:

fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância (Bakhtin, 2022, p. 47).

Sendo assim, o que teria **sentido e importância** e que estaria expresso repetidamente nos enunciados enviados como resposta, pelos/as estudantes egressos/as, ao meu pedido de memorial de aprendizagem? Os afetos, em uma perspectiva dialógica, principalmente a afetividade. Ou, como afirma um(a) dos(as) participantes em suas memórias, por meio da língua, que indica “momentos tão preciosos” que causam “um quentinho no coração”. Nesse contexto, abandonei a leitura mecânica em busca das práticas pedagógicas desvinculadas dos(as) seres de linguagem e redirecionei a interpretação dos memoriais para uma perspectiva relacional.

A título de ilustração, minhas primeiras leituras, ainda sem assumir as lentes do Círculo de Bakhtin, deram-se desta maneira: eu analisava as respostas com o objetivo de verificar se nelas estavam indicações sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola, desenvolvidas nos projetos *Coiores*, e se tais designações eram positivas ou negativas e pronto. Nesta primeira leitura de codificação, considerei as seguintes categorias de análise: citações de práticas pedagógicas de forma genérica (no componente curricular e nos projetos *Coiores*); práticas sobre os projetos *Coiores*; práticas sobre a Feira Gastronômica; práticas sobre o uso de música; e trechos com citações sobre a importância da língua espanhola e ainda sobre a sobrecarga de estresse causada pelos estudos no IFPR. Mas, o que fazer com isso? Claramente eu estava em um beco sem saída.

As citações dos(as) estudantes apresentadas no texto seguirão o padrão de texto, tamanho 12, mas estetizadas em quadros, para melhor aproveitamento de

leitura e, principalmente, por relacioná-las à produção de sentidos cronotópica e axiologicamente situadas.

Para exemplificar, as categorias estavam inicialmente desta forma recortadas:

Citação de enunciado em que constam indicações sobre práticas pedagógicas de língua espanhola de forma genérica (no componente curricular e nos projetos *Colores*):

"Me recordo de como as aulas eram livres e divertidas, de como eram introduzidos conceitos gramaticais a contextos reais, onde muitas vezes se aprendia sem perceber. Sempre com atividades diferentes, como apresentação de música, recorte de telenovela, feira gastronômica, mas nunca deixando de aprender vocabulário e a língua como um todo. Foi uma época muito legal, geralmente as aulas eram um momento mais de conversa e aprendizado em conjunto do que aquela aula chata e maçante que costuma-se ver ao longo da vida em diversas situações. Uma das melhores experiências que tive de boa didática e boa metodologia de ensino já aplicadas na minha opinião."**1/Mecânica/2018**

Citações de enunciados em que constam indicações sobre práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos *Colores*:

"Além disso, dentre as melhores memórias que tenho no IF estão **as feiras *Colores del Español***¹³, nas quais fazíamos comidas e bebidas relacionadas à um país falante da língua espanhola. Lembro de ter feito um ceviche (!) e de ter experimentado diversas comidas diferentes, além da diversão de usar a copa para fazer arepas com meus amigos."**16/Petróleo e Gás/2016**

"Me lembro principalmente das atividades diferentes do "padrão", foi um ponto muito forte nessa disciplina e que me deixava ainda mais interessada. Ainda deixo exposto no meu quarto **a foto impressa que tiramos com o livrinho criado**".
54/Mecânica/2017

Citação de enunciado em que constam indicações sobre a Feira Gastronômica:

¹³ As marcações em negrito nos enunciados indicam que as práticas pedagógicas citadas fazem referência aos projetos *Colores*.

"A feira gastronômica foi muito massa, poder conhecer as demais culturas dos países. Poder cozinhar, poder pesquisar, poder gerar conteúdo e transmitir nosso conhecimento."**19/Informática/2019**

Citação de enunciado em que constam indicações sobre o uso de música:

"Obviamente, as atividades com músicas eram as melhores partes das aulas. Anos depois de ter me formado estava numa balada com amigos do ensino médio e ouvimos uma música da Shakira trabalhada em sala - La Bicicleta. Na mesma hora lembramos da aula e do significado da música."**11/Processos Fotográficos/2016**

Citação de enunciado em que constam indicações sobre a importância da língua espanhola:

"Eu acho inconcebível um país que visa seu desenvolvimento global, tornar menos acessível ainda o aprendizado de uma língua retirando ela da matriz escolar, considerando que é a segunda língua mais falada no mundo." **15/Jogos Digitais/2019**

Citação de enunciado em que constam indicações sobre a sobrecarga de estresse causada pelos estudos no IFPR:

"Por mais que o IF fosse cheio de estresse e cobrança as aulas de espanhol eram um período que por mais que estivéssemos ativamente estudando era lúdico e de certo modo relaxante."**2/Eletrônica/2017**

Posteriormente, já a partir das lentes bakhtinianas, mas ainda bem embaçadas, construí outras categorias de análise, separando-as em posições avaliativas, as quais relaciono a seguir: posições avaliativas sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola de forma genérica (no componente curricular e nos projetos *Coiores*); a importância e mais valorização da língua espanhola; referências de América Latina; o IFPR como ambiente estressante; questões de saúde mental. A seguir, demonstro os exemplos de citação como estavam organizadas:

Citação de enunciado com posição avaliativa sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola de forma genérica (no componente curricular e nos projetos *Coiores*):

“(...) Lembro que a professora [nome da professora] planejava aulas dinâmicas, durante a disciplina tive contato com a gramática e a cultura da língua espanhola. Algumas das atividades que mais me marcaram foram as feiras gastronômicas, estudo a partir de músicas e vídeos educativos, o planejamento de uma viagem para um país de língua espanhola, momentos de conversação em espanhol **e a produção de livros em quadrinhos costurados (não me recordo o nome)**. A maneira como a disciplina foi conduzida despertou em mim o interesse pela língua e cultura espanhola, escuto muitas músicas em espanhol, assisto séries com o idioma original e a legenda também em espanhol e pratico o idioma em um aplicativo. Ainda me recordo de muitas palavras. Lembro da disciplina de língua espanhola ser leve e animada. [...] Acredito que a minha afinidade com a língua espanhola é resultado da maneira que a disciplina foi conduzida pela professora. Aprender a partir da prática e pensando em situações do cotidiano, foram vivências importantes e significativas.” **9/Contabilidade/2017**

Citação de enunciado com posição avaliativa sobre a importância e mais valorização da língua espanhola:

“[...] Pra mim, a Língua Espanhola deveria ser mais valorizada, com mais tempo de aula e ser considerada tão importante quanto a Língua Inglesa. **7/Administração/2016**

Citação de enunciado com posição avaliativa sobre referências de América Latina:

“No IFPR tive um contexto em relação à língua e a cultura dos países de língua espanhola nativa, e esse contexto dinâmico da cultura destes espaços, principalmente na América latina, me fizeram perceber a importância de ter o Espanhol como língua complementar, e não por uma questão de necessidade enquanto complemento curricular.” **13/Informática/2019**

Citação de enunciado com posição avaliativa sobre o IFPR como ambiente estressante:

“A primeira coisa que me vem à mente quando penso nas aulas de espanhol no IFPR foi a forma como a professora abordou o ensino da disciplina, **através de cliques**

musicais, trabalhos em forma de paródia, feira cultural, entre outros. Com certeza tornou o ensino muito mais agradável e ajudou a tirar o estresse que algumas outras disciplinas causavam, além de proporcionar situações engraçadas durante as aulas.”

30/Jogos Digitais/2018

Citação de enunciado com posição avaliativa sobre referências aos livros cartoneros:

“Uma exposição sobre a culinária de países "hispano-hablantes", bem como **uma capa de livro sobre contos clássicos em espanhol.**” **40/Jogos Digitais/2019**

Citação de enunciado com posição avaliativa sobre questões de saúde mental:

“Meu estudo de Espanhol no IFPR não foi bem aproveitado por minha parte pois no ano anterior tinha feito um curso particular em preparação a uma possível mudança de país e não estava em boas condições psicológicas portanto não fazia de forma adequada as tarefas em aula e estudava o mínimo possível para passar, nunca gostei da língua porém com o passar do tempo fui gostando e a possibilidade de usar na prática me fez apreciar mais os esforços das professoras para que eu aprendesse bem, porém fui desinteressado durante a maioria do curso e em alguns momentos sinceramente não queria estar na aula, como sempre tive que usar inglês e português com grande frequência, nunca tinha passado por um processo acadêmico de aprendizagem de uma nova língua, e nunca tinha precisado de outra para me comunicar, depois de precisar o espanhol pude apreciar melhor a língua e percebi o quão bom era aprender algo completamente diferente e o quão importante é a habilidade de se comunicar e relacionar com culturas diferentes. **12/Informática/2018**

Essas posições avaliativas, organizadas e listadas como nesses exemplos, constaram no meu texto de qualificação da tese. Naquele momento de discussão, os(as) professores(as) da banca me sugeriram alguns eixos analíticos para seguir com o trabalho e destacaram a afetividade como bastante presente nos enunciados. Os eixos sugeridos por eles/as foram: ensino e aprendizagem de línguas/espanhol; ensino e formação nos Institutos Federais; e língua e cultura. Esses três eixos recomendados, mais a temática da afetividade, fizeram bastante sentido para mim.

A partir da qualificação do texto de tese, passei a reler os memoriais de aprendizagens e a tentar construir uma reanálise dos dados. Mas a cada releitura eu ainda buscava trechos que tratassem de cada um desses eixos de forma “mecânica”, cada um entendido separadamente. Com o passar dos dias, lendo e relendo os textos do/sobre o Círculo de Bakhtin e pensando e repensando a minha trajetória em busca de educação, “caiu a grande ficha”: esses eixos são/estão todos relacionados/articulados: **a afetividade perpassa todos os enunciados construídos na pesquisa e envolve os planos valorativos dos(as) participantes da pesquisa sobre ensino e aprendizagens de línguas, neste caso especificamente a língua espanhola, o ensino e formação nos Institutos Federais e, conseqüentemente, as suas concepções ideológicas/valorativas sobre língua e cultura.**

As citações de enunciados indicadas a seguir, contêm exemplos de tudo isso junto e mais um pouco, assim como os enunciados já citados anteriormente. As marcações em itálico das citações, a partir de agora, tornam mais relevantes os trechos selecionados com a minha intenção de demonstrar que são relatos que apresentam afetividade, ou seja, que devem ser lidos em sua integridade e não com foco somente nas partes em negrito (que já distinguiam minhas marcações mais específicas de análise sobre os projetos *Coiores*). Escolhi do primeiro destes enunciados que seguem as palavras que dão título a este capítulo, como você pode observar sublinhados ao final da primeira citação:

“(...)Dentre todos os anos de formação básica, seja no fundamental II ou no ensino médio, se eu pudesse escolher entre as milhares de aulas de inglês e as pouquíssimas de estudo do espanhol, eu ficaria com as de espanhol. Aprendi inglês sozinho devido à influência de amigos, jogos e filmes e até mesmo pressão dos pais. Mas já tinha iniciado um curso do idioma aos 13 anos, o que durou cerca de 1 mês, devido à péssima qualidade e didática. Entretanto, essa didática, que eu chamo de bizarra, se perpetuou durante quase todas as aulas de inglês que já tive ao longo da vida. Interpretar textos longos e monótonos, gramática e analisar músicas que ninguém conhecia era uma tarefa árdua, e dava ideia de que se o futuro realmente precisasse disso, seria um futuro muito infeliz. Já a língua espanhola, teve uma abordagem completamente diferente, deixando as aulas muito mais prazerosas. As músicas e, conseqüentemente, suas análises eram mais interessantes com temas pertinentes

sobre a vida e o cotidiano. As atividades fora de sala eram sempre bacanas, como ler um trecho de um texto ou apenas algumas frases inocentes e enviar por áudio para a professora. A relação professora-turma era tão gostosa e amigável que criamos um apego diferente pelas palavras pronunciadas em espanhol, em especial a palavra "hipopótamo". Sem sombra de dúvida foi a matéria que mais me cativou com a didática impecável e extremamente paciente. Sinto uma saudade enorme desses momentos de aprendizado. Momentos tão preciosos que as aulas amenizavam completamente o ambiente estressante em que vivíamos, trocando a ansiedade e pressão acadêmica por um quentinho no coração."5/Mecânica/2019

"Admito que só fui ter ciência da qualidade do ensino de língua espanhola dentro do IFPR depois de sair da instituição. Em colégios de ensino médio comum o foco é gramatical e na leitura e produção de texto, de maneira bem pouco proveitosa durante vários anos seguidos. No IFPR tive um contexto em relação à língua e a cultura dos países de língua espanhola nativa, e esse contexto dinâmico da cultura destes espaços, principalmente na América latina, me fizeram perceber a importância de ter o Espanhol como língua complementar, e não por uma questão de necessidade enquanto complemento curricular. Apesar das dificuldades, já que somos desde o ensino fundamental influenciados a dar preferência a língua inglesa como segunda língua, as aulas menos expositivas e mais coletivas, os diálogos em espanhol dentro de sala, o incentivo a leitura, fala sem os preconceitos quanto a erros gramaticais ou pronúncias com menos sotaque, escrita dinâmica e consciente da realidade, compreendendo que a necessidade que temos é a de compreender e sermos compreendidos, foi absurdamente fundamental para meu crescimento dentro da academia, vida pessoal e profissional." 13/Informática/2019

"As aulas da professora [nome da professora] foram as mais dinâmicas que já tive. A professora se dedicava muito em ofertar conteúdos diferentes e atrativos para a turma. O que tenho de memórias positivas são **as aulas em que estudamos letras de músicas em espanhol ou realizamos alguma receita típica**. Sempre admirei o comprometimento e amor da professora [nome da professora] pela profissão. Também considero as aulas de gramática e vocabulário importantes, mas como hoje não estou mais em contato frequente com a língua, vejo que as aulas práticas foram

mais marcantes. Hoje estudo italiano com professores da USP e vejo que eles possuem uma abordagem semelhante para aprendizagem da língua de acordo com aspectos culturais. Esta abordagem tem feito total diferença para que o aprendizado ocorra de maneira natural e prazerosa, é importante que o aluno sinta a imersão.”

18/Petróleo e Gás/2016

Esses três enunciados me evidenciam as posições avaliativas dos(as) participantes da pesquisa sobre os três eixos citados anteriormente: ensino e aprendizagem de línguas/espanhol; ensino e formação nos Institutos Federais; e língua e cultura.

Sobre o primeiro deles, ensino e aprendizagem de línguas/espanhol: as considerações sobre a importância de uma abordagem não somente voltada para aspectos gramaticais relacionados à língua me chamaram a atenção. Nos três enunciados fica evidente que um modelo tradicional de ensino e aprendizagem de línguas, com o foco apenas gramatical não é valorizado positivamente pelos participantes da pesquisa. Como contraponto, há a valorização positiva de aulas mais dinâmicas e interativas.

Sobre o segundo eixo analítico, ensino e formação nos Institutos Federais: nos três memoriais, há uma comparação, ainda que implícita em dois dos textos, sobre o ensino e aprendizagem de língua no tempo-espço de formação do IFPR e em outros lugares. No segundo enunciado, o/a participante chega a sinalizar que no Instituto, o processo formativo de línguas é diferente do ensino nos “colégios de ensino médio comum”.

Já acerca do terceiro e último eixo, língua e cultura: em dois dos enunciados fica bem marcada, assim como vai se repetir em outros enunciados que discutiremos mais adiante, as valorações sobre língua e cultura que me leva a problematizar tais afirmações considerando o paradigma da tríade herderiana, edificada pelo filósofo alemão Johannes Herder e por outros pensadores, que indica a “equivalência entre língua, comunidade e território”. Segundo os autores:

Para a tríade herderiana, há uma língua, pertencente exclusivamente a uma comunidade, que define uma identidade. Portanto, uma identidade é indissociável de uma língua, de um território e de uma comunidade. Isso conduz à compreensão de que nosso nascimento pressupõe determinada identidade, atrelada à língua, à comunidade e ao território que o situa. De igual modo, também nos proporciona a habilidade de falar nossa “língua nativa” intuitivamente, além de gozar de autoridade sobre ela (Zolin-Vez; Jesus, 2019, p.116).

Retomarei a discussão que envolve os três eixos analíticos aqui brevemente apresentados na próxima seção de texto desta tese, ao tratar de responder à segunda questão que organiza minha investigação acadêmica. Para encaminhar a finalização desta seção, me dedico a compreender a dimensão da afetividade no processo de construção de aprendizagens.

Na minha trajetória como estudante, existiram muitos “momentos tão preciosos” e de “um quentinho no coração”. Eu me lembro de várias e várias situações interativas com professores/as, colegas/as, amigos/as e textos de diversos gêneros discursivos que me proporcionaram essas sensações que extrapolam o corpo físico e nos marcam a experiência de construir novas (des)aprendizagens, porque, às vezes, a gente desaprende muito também, e isso também é importante. Considero que os afetos que acontecem a partir das interações discursivas da vida, em tempos-espacos formativos, realmente nos tocam, seja de modo positivo ou negativo. Depois de ler e reler os enunciados construídos na pesquisa e de rememorar minhas experiências como estudante, desde a educação básica até a pós-graduação, tenho plena certeza de que não tratamos com a devida qualidade a dimensão afetiva que envolve as relações que se estabelecem entre sujeitos(as) e os objetos e práticas culturais no âmbito da educação. Nesse sentido, estou de acordo com o professor Sérgio Antônio, sobre assumir que:

a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (Da Silva Leite, 2012, p. 356).

Segundo Da Silva Leite, quando tratamos da dimensão da afetividade na educação, são vários os desafios teóricos que se apresentam e entre eles estaria “entender as razões pelas quais este conceito permaneceu historicamente periférico

nas relações de ensino e aprendizagem, embora sua importância não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas” (Da Silva Leite, 2012, p. 356). O autor, e seus colegas do “Grupo do Afeto”¹⁴, julgam que essa questão está vinculada, pelo menos em parte:

ao predomínio secular da chamada *concepção dualista*, segundo a qual o homem é entendido como um ser cindido entre razão e emoção, cujas raízes vêm desde a Antiguidade, fortalecendo-se com a tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma, na Modernidade: os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objetos de estudos científicos (Da Silva Leite, 2012, p. 356).

Ainda de acordo com o autor, dessa compreensão dualista, decorre também o entendimento de que a razão seria uma dimensão superior para caracterizar o homem, situando a dimensão da emoção como sombria e nebulosa para a natureza humana, com a responsabilidade por grande parte de suas falhas morais. Assim, o ser racional teria “controle/domínio” sobre o ser emocional com o intuito de não se perder a razão. E esse domínio hierárquico do ser racional sobre o ser emocional pode ser observado em diferentes períodos da história humana:

na Antiguidade, pela oposição entre conhecimento inteligível (passível de uma abordagem objetiva) e conhecimento sensível (não científico), sendo os sentimentos considerados não passíveis de um conhecimento objetivo pelo seu grau de subjetividade. Na Idade Média, pelo conflito entre razão e fé, com o predomínio desta sobre aquela. Na Modernidade, pelo dualismo cartesiano, embora tenha ocorrido uma crescente valorização do indivíduo como ser pensante, portador de uma consciência individual e de liberdade. Na sequência histórica, entendemos que o ápice do predomínio racionalista ocorreu no final do século XIX, com o Positivismo, de Augusto Comte, ratificando que o conhecimento só é possível através da razão (Da Silva Leite, 2012, p. 357).

Ao considerar essas afirmações estou de acordo com Da Silva Leite, que:

¹⁴ “O Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp, é formado por professores, doutorandos, mestrandos e alunos do curso de Graduação em Pedagogia. Tem como objetivos pesquisar, analisar e discutir os impactos afetivos produzidos pela mediação pedagógica, desenvolvida por agentes mediadores, como os pais e os professores, nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto de conhecimento” Disponível em: <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/grupos-de-pesquisas/grupo-do-afeto/apresentacao>. Acesso em: 25 ago. 2024.

é inegável a influência secular da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo. Neste sentido, os currículos e programas desenvolvidos, nos diferentes momentos da nossa política educacional, centraram-se no desenvolvimento da dimensão racional-cognitiva, através do trabalho pedagógico em sala de aula, em detrimento da dimensão afetiva (*idem*, p. 357).

Contudo, também é inegável que sempre houve seres de linguagem dispostos(as) a se posicionar contra tal concepção dualista e em favor de uma concepção que considerasse razão e emoção como não divisíveis. Sendo assim:

com o desenvolvimento da ciência e da pesquisa, em quase todas as áreas do conhecimento, principalmente a partir do século XVIII, criam-se as condições para a construção de um modelo teórico mais adequado; esse modelo nos possibilitou entender que razão e emoção são indissociáveis, *dois lados de uma mesma moeda, mantendo entre si íntimas relações. Tais questões criaram as condições para o surgimento da chamada concepção monista sobre a constituição humana* (*idem*, p. 357, grifo do autor).

Nesse contexto histórico, considerando as pesquisas do “Grupo do Afeto”, é importante destacar que, em pleno século XVII, surgiu um filósofo chamado Baruch de Espinosa que é amplamente reconhecido por sua relevância, especialmente para a ciência. Ele estabeleceu as bases para a superação do dualismo em favor de uma visão monista do ser humano. Segundo ele, corpo e mente são atributos de uma única substância, ou seja, ambos seguem as mesmas leis, rompendo com a antiga hierarquia que colocava a alma como superior ao corpo.

As pesquisas do “Grupo do Afeto”, na área da Educação, tomando a visão monista como válida e ao interagir com outros teóricos como Vygotsky e Wallon sobre a temática da afetividade e a cognição como indissociáveis, possibilitaram que esses(as) pesquisadores(as) construíssem quatro grandes núcleos temáticos que correspondem às principais características do processo de mediação pedagógica desenvolvido por “professores(as) considerados(as) inesquecíveis” pelos(as) estudantes, sendo eles:

1) as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; 2) a relação existente entre o professor e o referido objeto de conhecimento, conforme percebida pelos alunos; 3) outras características do comportamento do professor; 4) impactos na vida futura dos alunos (Da Silva Leite, 2023, p. 29).

Em cada um desses núcleos temáticos, os(as) pesquisadores(as) apresentam as características mais relevantes que “os(as) professores(as) inesquecíveis” desenvolviam em suas práticas pedagógicas. A seguir, cito alguns enunciados construídos na pesquisa que demonstram a presença da indissociabilidade entre cognição e afeto nas práticas pedagógicas desenvolvidas em língua espanhola por nós, professoras de espanhol do campus Curitiba do IFPR, e que indicam que podemos ser reconhecidas como “professoras inesquecíveis”, ao afetar positivamente os(as) estudantes que passam pelos nossos processos formativos de ensino e aprendizagem de língua:

*“A disciplina era dada de forma bastante descontraída, as aulas eram bem didáticas, lembro-me muito de realizar atividades com músicas, com certeza é minha maior memória de aprendizado, pelo menos pra mim, a bagagem que levo do aprendizado da língua espanhola realizar atividades com música contribuíram muito para melhorar meu vocabulário e escuta. Nas aulas a professora sempre trazia curiosidades culturais sobre países que possuem espanhol como língua nativa, e algumas vezes nós alunos tínhamos que apresentar seminários sobre isto. **Lembro muito da feira gastronômica de países latinos, foi muito interessante poder organizar a feira.**”*

3/Contabilidade/2018

*“[...] Eu me recordo **da feira de alimentos de países hispânicos** e, no momento, eu não consigo me recordar mais qual era o alimento, mas numa atividade na UFPR de integração com estudantes da América Latina (principalmente argentinos e chilenos) já consegui reconhecer alguns alimentos que eles falaram e entender algumas falas em espanhol. [...] O material didático - entenda-se o livro didático - não era bom e raramente era utilizado (o que era bom). O livro não era bem explicativo. Acredito que seria importante, embora compreenda as dificuldades, fazer uma ligação entre o Espanhol e as disciplinas técnicas. Isso ajudaria na assimilação e uso do idioma em outros espaços. [...] **As feiras de comidas que seguem na minha memória** até hoje e demais atividades. Me lembro que certa vez fizemos um varal com expressões em espanhol e isso foi muito legal. Obviamente, as atividades com músicas eram as melhores partes das aulas. Anos depois de ter me formado estava numa balada com amigos do ensino médio e ouvimos uma música da Shakira trabalhada em sala - La Bicicleta. Na mesma hora lembramos da aula e do significado da música. Também*

não me esqueço de um trabalho que fizemos com uma comédia espanhola - não me recordo o nome do filme, mas era sobre as tensões no país Basco. Usei esse filme num trabalho da faculdade sobre nacionalismo na Europa e me lembrei da discussão que tinha tido no ensino médio. Acho que esses momentos foram os mais legais."

11/Processos Fotográficos/2016

*"Minhas lembranças dos estudos de língua espanhola são bem positivas, na maior parte do tempo as aulas eram descontraídas e havia bastante liberdade para falar e compreender com calma as atividades. Em meio a tantas matérias técnicas, o estudo da língua espanhola era bom para relaxar e ainda assim aprender, a teoria e a prática eram alinhadas e atingiam o propósito, sempre pensadas para que todos os alunos conseguissem reter o máximo de conhecimento. Além disso, **o grande diferencial da matéria eram as feiras gastronômicas relacionadas a países que têm o espanhol como sua língua oficial, e alguns outros países também.** Com isso, era possível conhecer mais sobre a culinária de diversos países e ainda socializar com outras turmas que também tinham o estudo da língua espanhola, trocando informações e conhecimentos sobre variados temas, e ainda aprender uma nova receita, que no meu caso eu nunca mais esqueci como se faz um "pan tres leches". **22/Petróleo e Gás/2019***

*"Lembro **das feiras gastronômicas que fizemos nas aulas de espanhol** durante o ensino médio. Eram eventos muito legais de participar, envolvendo muita troca de cultura e comidas. Lembro também que as aulas sempre eram muito divertidas e descontraídas com a Prof [nome da professora], e muitas boas memórias foram feitas em suas aulas. **Também me lembro dos trabalhos realizados que envolviam músicas e produção de vídeos clipes de músicas em espanhol, que renderam boas memórias e recordações.**" **25/Eletrônica/2017***

"Tive antes do ensino médio mas bem pincelado e ignorado e no IFPR tive somente um ano de espanhol, porém com uma ótima professora que tinha conhecimento e acima de tudo vivência com a língua, trazendo a certa dificuldade mas a que melhor ensina: "Falar outra língua, com outras pessoas que não entende, como se fosse normal", pois gera a diferença e instiga muito que os outros queiram entender e se

comunicar. Mas já finalizando esse tópico, as aulas de espanhol no IFPR foram ótimas, as melhores do ensino médio público eu me arriscaria dizer, trazendo a língua em sua essência, porém não só ficando em regras, trazendo lugares e costumes, fazendo que as informações fiquem mais fácil de serem entendidas e aderidas.”

32/Jogos Digitais/2016

“O que mais me marcou na disciplina foi a metodologia de ensino da professora [nome da professora] nas aulas do meu 1º ano, em 2013, em especial as propostas de trabalhos/avaliação. Foi muito positivo para mim aplicar os aprendizados da matéria na produção de projetos criativos. Por meio da criação de vídeos, cartazes e apresentações -- a exemplo do trabalho de partidos "políticos" que a professora propôs --, o exercício da língua espanhola foi algo muito mais natural do que eu havia experimentado no ensino fundamental, quando as avaliações se limitavam a provas escritas e orais. Carrego no meu coração até hoje as lembranças da experiência incrível que foi a criação de partidos fictícios para a disciplina de Língua Espanhola 1º ano. Esse projeto foi essencial para aprendermos e praticarmos o idioma de maneira escrita, com a criação de cartazes, apresentação de slides e roteiros, e oral, na gravação de vídeos e jingles. Esse trabalho também trouxe uma proposta interdisciplinar: durante o projeto trabalhamos muito com temas como artes visuais e audiovisuais (inclusive com o auxílio do professor de Arte); e os grupos que participaram da visita à São Paulo, ao MASP e ao Museu da Língua Portuguesa, puderam ter perspectivas incríveis sobre o espaço da cidade, a pluralidade cultural, as artes visuais a Língua Portuguesa.”

34/Processos Fotográficos/2016

*“Acredito que o estudo da língua Espanhola é de extrema importância para a vida em sociedade atualmente. Entretanto, gostaria de ressaltar que, apesar de ser extremamente grata ao ensino que o IFPR me proporcionou, não me recordo de pontos aprendidos sobre a língua ao longo dos meus 3 anos na instituição. **De certa maneira, minhas experiências marcantes relacionadas à disciplina foram as feiras gastronômicas, que me serviram de repertório para compreender diversas coisas relacionadas a parte prática de organização em eventos como esses.** Vale ressaltar que, apesar de não me recordar ativamente dos ensinamentos linguísticos, compreendo que o professor de língua estrangeira enfrenta uma enorme dificuldade*

ao passar o conhecimento. Isso porque, a turma gira em torno de 20/30 alunos em diferentes graus de domínio da língua. Além disso, no meu entendimento, essa quantidade de alunos em sala de aula dificulta o aprendizado da língua. Tenho comigo que, se as turmas fossem divididas ao menos pela metade quando ministradas as aulas de espanhol, acredito que a aprendizagem seria mais efetiva.”

35/Administração/2019

“[...]Tive ótimas experiências com o aprendizado de Espanhol no IFPR. Todas as professoras que tive realizavam dinâmicas interessantes e estabeleciam um contato muito humano e pessoal com os estudantes. Não havia desafetos e as aulas corriam bem em decorrência disso. A relação de amizade com as professoras, bem como a diversão em aula, já que não nos mantinham presos à exposição por si só, tornavam o aprendizado proveitoso e nada maçante.” **46/Jogos Digitais/2017**

“[...]Sempre que penso nas aulas a primeira coisa que vem à cabeça é quando eram atividades de escutar músicas em espanhol. Era muito divertido, nós aprendíamos a letra e cantávamos depois. Era muito lúdico. Também tiveram muitas atividades de imersão na cultura hispanohablante. Cada aula, aprendíamos algo diferente sobre a cultura de algum país. Desde coisas históricas até curiosidades, por exemplo: na aula aprendi que no Chile tem muitos terremotos. E quando tem um, as pessoas se escondem embaixo da porta, porque é uma edificação que não cai. Embora não tenha exatamente a ver com espanhol esse lance da porta, essas curiosidades que tinham nas aulas tornavam tudo mais interessante, me deixava mais instigada a saber mais sobre os países e, conseqüentemente, aprender mais sobre a língua. **Uma outra atividade de imersão que me marcou muito foi acho que uma semana latina, não lembro na verdade se tinha esse nome. Mas eu lembro que a minha sala ficou com a República Dominicana e a gente desenhou a bandeira, fez na cartolina, trouxemos comidas típicas desse país. As outras salas também, cada uma com um país. Essas atividades nos envolviam muito, era bacana. Não era só trabalhar com traduções de frases soltas, era imergir na cultura e língua. Apenas boas lembranças :)** **52/Administração/2016**

*“[...]Tive um certo bloqueio com a matéria num primeiro momento porque sempre tive dificuldade em línguas, fui traumatizada por conta do inglês da escola. Mas com espanhol foi diferente - consegui me desenvolver melhor e me abrir melhor pra matéria (a professora ajudou, por ser muito querida e dar espaço para essa abertura). Tem músicas que foram mostradas na sala de aula que ouço até hoje! O que levei de vivência após a finalização do curso foi uma leveza em aprender línguas, algo que eu não tinha há muito tempo. Foi uma experiência muito boa!! Como comentei antes, acabei tirando algumas travas dentro da matéria - a professora tratava os assuntos com leveza (eu não sentia a mesma rigidez e julgamento dos professores de inglês), a gente podia errar, podia perguntar sem medo. O único ponto negativo é que poderiam ter mais aulas, eu achava o momento muito curto (e agora me formando como professora, acabo entendendo essa questão da grade, horário de aulas kkkk). Lembro das músicas que eram colocadas para acompanharmos cantando - eu gostava muito (eu tinha vários colegas que já eram formados em cursinho de inglês, como eu não era, me sentia muito excluída nessa matéria - em espanhol não, era todo mundo igual kkkk), eu amava as músicas da banda Morat, lembro da diferenciação do espanhol de diversas regiões do mundo também. **Lembro da nossa feirinha cultural, onde cada turma pegava um país e desenvolvia sua “barraquinha”.** Lembro dos exercícios com o livro didático e com folhas a parte que a professora trazia. Os trabalhos em equipe eram muito legais também! Amei a matéria e lembro que foi um período muito legal para mim.” 59/Informática/2018*

*“Não me lembro de muita coisa, mas lembro que haviam muitos trabalhos e que tanto os trabalhos quanto as aulas eram bem interativas. Eu poderia dizer que me ajudou a entender um pouco melhor alguns dos filmes que assisti em Espanhol, considerando que não tive aulas de Espanhol em algum outro momento da vida. **Eu lembro de algumas atividades relacionadas a culinária latina que foram bem interessantes,** alguns vídeos que a turma apresentou em Espanhol (no meu caso a gente fez um talk show paródia do Jô Soares) e também lembro de assistir alguns filmes como "Medianeras" durante as aulas também. Algo que me chama a atenção dum jeito bom era que a relação da professora com as turmas era bem próxima e isso ajudava os alunos a se interessar pela matéria, porém acho que às vezes era meio estressante para ela. No geral acho que tive uma melhor experiência com línguas durante meu*

ensino médio nesse um ano de Espanhol do que nos outros de Inglês, principalmente por conta da flexibilidade do ensino. Acho que a aplicação no dia-a-dia é a parte que mais anima qualquer aluno, imagino que algo como "100 palavras mais utilizadas" ou "50 frases mais úteis" poderia servir muito para aumentar o interesse e engajamento dos alunos. Digo isso pensando na aplicação e também no formato de apresentação do conteúdo, dar um toque de tiktok no conteúdo mesmo." **65/Eletrônica/2017**

*"[...] Lembro que as aulas de espanhol costumavam ser bastante dinâmicas, as professoras que tive usavam mídias diversas como filmes e músicas para auxiliar no ensino e isso tornava as aulas mais interessantes e envolventes. Lembro até hoje do filme "O segredo dos seus olhos" que foi passado em uma das aulas, gosto muito de cinema e adorei assistir a uma obra argentina, fugindo do meio hollywoodiano padrão, não somente pela língua mas por todo o contato com a cultura de um país vizinho latino. **As atividades que traziam aspectos culturais dos países falantes de espanhol eram o que mais me interessava, um dia fizemos uma feira entre todas as turmas com comidas e bebidas típicas desses países e foi muito legal.** Infelizmente tenho dificuldades em aprender a língua espanhola devido a proximidade com o nosso português, sempre tive o impulso de falar com o sotaque espanhol mas mantendo as palavras em português e não consegui avançar muito no conhecimento de espanhol [...]"* **68/Informática/2017**

Nesses enunciados, os(as) participantes da pesquisa rememoram seus processos formativos em língua espanhola de maneira bastante afetiva. É perceptível sua forte conexão emocional com o processo de ensino e aprendizagem do idioma espanhol, com o destaque para aspectos que vão além do conteúdo acadêmico em si. Essa afetividade está especialmente demonstrada na maneira em que eles(as) narram como as aulas eram conduzidas e que proporcionavam um ambiente de ensino e aprendizagem interativo e prazeroso. Isso fica bastante evidente, quando expressam suas lembranças e usam expressões como: "minha maior memória de aprendizado", "foi muito interessante", "muito legal", "boas memórias", "foi uma experiência muito boa". Percebo que as práticas pedagógicas desenvolvidas por nós, professoras de língua espanhola do campus Curitiba, contribuíram para criar um

ambiente positivo, em que a construção de aprendizagem se deu de forma a gerar sentimentos agradáveis e significativos.

Me chama atenção também a valorização das metodologias, indicadas como dinâmicas e criativas, por parte dos(as) participantes da pesquisa, com reiteradas afirmações sobre como as práticas pedagógicas vivenciadas fugiam do tradicional, com a citação de que nas aulas eram comuns filmes, músicas, vídeos e a atividades “fora do padrão”. A feira gastronômica é umas das práticas mais citadas por eles(as) e retomarei essa questão no próximo capítulo de texto, ao tratar especificamente das práticas pedagógicas realizada nos projetos *Coiores*.

Em vários enunciados, os(as) ex-estudantes destacam a relação próxima e positiva com as professoras. Relatam que “a professora sempre trazia curiosidades”, “uma ótima professora”, “professora muito querida”, “não havia desafetos” e isso indica uma postura acolhedora e acessível das docentes, o que contribuiu, claramente para a criação de um ambiente de confiança, onde os(as) estudantes se sentiam à vontade para errar e participar das aulas. Essa relação de afetividade positiva facilitou a superação de dificuldades e a criação de vínculo, por parte deles(as) com a disciplina de língua espanhola, inclusive, com afirmações sobre a superação de dificuldades anteriores em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, devido à abordagem mais leve e flexível das aulas de espanhol.

Sendo assim, os enunciados citados até agora, indicam que as práticas pedagógicas de língua espanhola desenvolvidas pelas professoras do campus Curitiba do IFPR afetam positivamente os(as) estudantes que passam pelos processos formativos nesse tempo-espço, tanto na oferta do componente curricular em cada um dos oito cursos do EMIEP como nas práticas realizadas nos projetos *Coiores*. Isso revela um impacto positivo de nossas abordagens criativas e interativas nos processos de ensino, pesquisa e extensão, que constroem aprendizagem em uma experiência agradável e que ficou registrada na memória dos(as) participantes desta investigação.

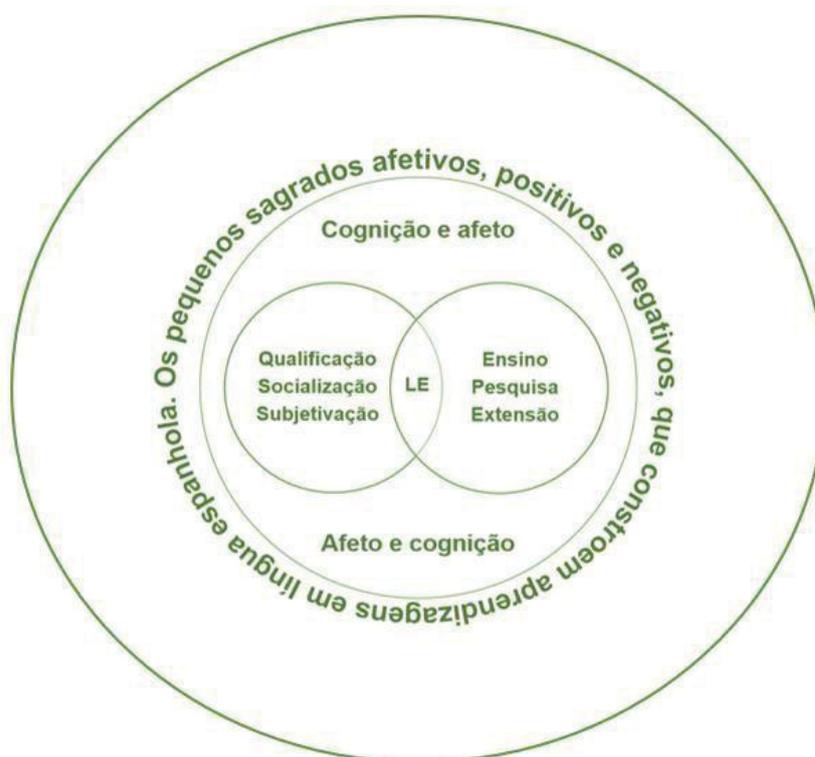
Posso afirmar que esses enunciados, lidos dessa maneira, enchem o meu coração de alegria. Realmente é uma grande satisfação ler cada uma dessas valorações sobre o nosso trabalho. Destaco novamente que tais enunciados são referentes ao meu trabalho, mas também ao trabalho docente das minhas colegas, professoras de língua espanhola do campus Curitiba do IFPR. Mas já que os

enunciados apresentam, de forma repetida, a afetividade positiva existente nas práticas pedagógicas, estaria encerrada a discussão desta pesquisa? Eu poderia seguir com o meu trabalho docente, junto com as minhas colegas, e fim? Não é bem assim, ainda tenho mais a enunciar sobre práticas pedagógicas de língua espanhola nesta produção de tese.

Nesse sentido, é sempre bom abordar ainda os aspectos negativos indicados pelos(as) participantes, como: a crítica ao “livro didático”, assim relatada pelo(a) participante, “O material didático - entenda-se o livro didático - não era bom e raramente era utilizado (o que era bom). O livro não era bem explicativo” (11/Processos Fotográficos/2016); a falta de conexão com as disciplinas técnicas, “acredito que seria importante, embora compreenda as dificuldades, fazer uma ligação entre o Espanhol e as disciplinas técnicas. Isso ajudaria na assimilação e uso do idioma em outros espaços” (11/Processos Fotográficos/2016); tamanho das turmas e o impacto disso na aprendizagem, “a turma gira em torno de 20/30 alunos em diferentes graus de domínio da língua. Além disso, no meu entendimento, essa quantidade de alunos em sala de aula dificulta o aprendizado da língua” (35/Administração/2019); a pouca carga horária de espanhol, vinda do(a) mesmo(a) participante, “o único ponto negativo é que poderiam ter mais aulas, eu achava o momento muito curto”.

Para finalizar esta seção, apresento a seguir o diagrama que ilustra os deslocamentos alcançados até este momento de análise. A partir de uma leitura relacional dos dados, pude acrescentar as temáticas de *socialização* e *subjetivação* à minha perspectiva, assim como também incluí a indissociabilidade entre cognição e afeto para tratar dos “pequenos sagrados, positivos e negativos, que constroem aprendizagens em língua espanhola”.

Figura 24 – Diagrama de deslocamentos



Fonte: A autora (2024).

No próximo capítulo, discutirei as respostas para a segunda questão que orienta esta investigação: Como esses(as) estudantes rememoram as práticas pedagógicas experienciadas nos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*?

4 DA (DES)ORDEM DE CONSTRUIR “UMA APRENDIZAGEM VERDADEIRA DA LÍNGUA” PARA UM “ENSINO AMOROSO E LIBERTADOR DA LÍNGUA ESPANHOLA”

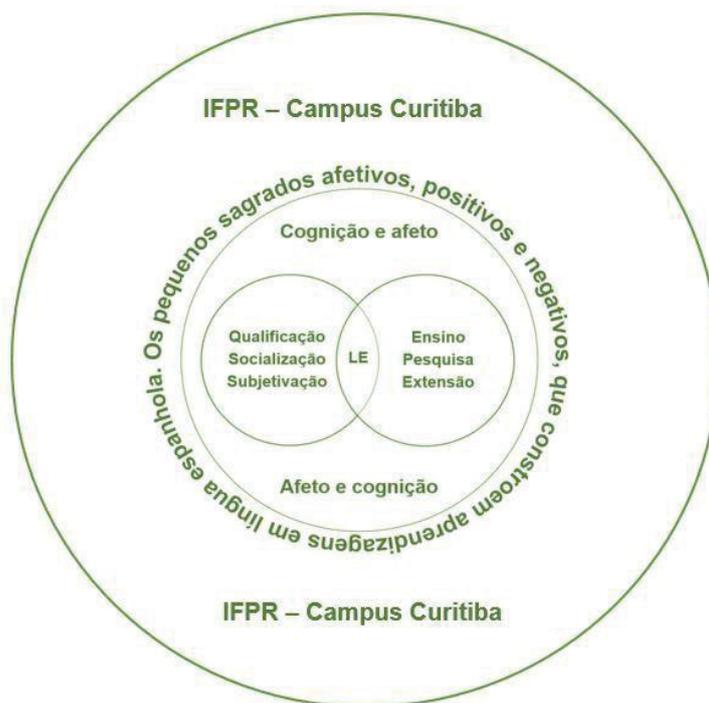
“Significado e sentido. As lembranças a serem preenchidas e as possibilidades antecipadas (a interpretação em contextos distantes). Nas lembranças levamos em conta até os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado. Em que forma o todo está presente na consciência?”

Mikhail Bakhtin (Texto Por uma metodologia das ciências humanas)

Neste quarto capítulo do texto, apresento e problematizo as diferentes posições valorativas discursivizadas pelos(as) participantes da pesquisa, mais especificamente acerca das práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas nos projetos *Colores*, a fim de interpretá-las sobre os impactos dos projetos nas memórias formativas desses(as) estudantes egressos(as), com o objetivo de responder à segunda questão orientadora desta investigação: Como esses(as) estudantes rememoram as práticas pedagógicas experienciadas nos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*?

Diferentemente dos dois capítulos anteriores que foram finalizados com diagramas para sintetizar o meu entendimento da pesquisa naquelas etapas, neste capítulo, apresento o diagrama com elementos da minha compreensão já neste início de seção:

Figura 25 – Diagrama elementar da compreensão



Fonte: A autora (2024).

Os(as) estudantes, participantes desta pesquisa, são egressos(as) do ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP), campus Curitiba do IFPR, e isso fica bastante marcado nos seus enunciados. Eles(as) indicam em vários momentos que estudar língua espanhola neste tempo-espaco foi uma experiência diferente de outros tempo-lugares pelos quais haviam passado. Por isso, neste momento da discussão, considero o IFPR, campus Curitiba, também como portador dos sentidos expressos aqui. Por que o ensino de línguas, de língua espanhola, é enunciado como diferente pelos(as) participantes da pesquisa? Acredito que um dos motivos seria pela prática do tripé ensino, pesquisa e extensão para a construção de uma educação profissional emancipatória.

O IFPR tem como missão:

promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional (IFPR, 2024).

O IFPR foi criado em 2008, pela Lei nº 11.892/2008, que transformou as Escolas Técnicas, Agro-técnicas e CEFETs em Institutos Federais. Aqui no Paraná, a

Escola Técnica da UFPR (ET-UFPR) foi transformada em Instituto Federal, o IFPR. Eu pude acompanhar essa transição, pois à época era professora substituta de língua espanhola na ET-UFPR. Recordo-me das discussões acaloradas que renderam essa questão entre os(as) professores(as), servidores(as) e estudantes. Obviamente, havia os grupos que apoiavam a transformação da ET-UFPR em IFPR e os que eram contrários à proposta. Desde lá, muitas mudanças físicas e políticas aconteceram e atualmente o IFPR se consolida como uma instituição, com autonomia administrativa e pedagógica, que vem crescendo no cenário educativo do estado do Paraná. A imagem a seguir, ilustra a presença no IFPR no Paraná:

Figura 26 – Mapa do IFPR no Paraná



Fonte: A autora (2024)¹⁵.

A minha carreira como professora efetiva no IFPR teve início em 2012, como já contei anteriormente. Foi uma grande conquista pessoal e profissional me tornar parte de uma instituição que me dá bastante apoio e liberdade para defender ideias e projetos que acredito que podem fazer a diferença para a construção de uma sociedade menos injusta socialmente. A minha trajetória de formação educacional me projetou para inúmeros planos valorativos que apresentaram discussões consistentes

¹⁵ Captura de tela das informações contidas no site institucional. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/>.

sobre como entender a vida de maneira mais solidária e o IFPR veio, nos últimos 12 anos, fortalecer mais esse meu entendimento.

De acordo com Silva (2023, pp. 9- 10), a integração entre ensino, pesquisa e extensão é uma característica marcante dos Institutos Federais, pois para o autor:

diferentemente da visão limitada de que a pesquisa e a extensão são atividades exclusivas do ensino superior, nos Institutos Federais são realizadas em todos os níveis de ensino, permitindo que os estudantes apliquem o conhecimento adquirido em projetos de pesquisa e ações de extensão, beneficiando a sociedade como um todo (Silva, 2023, pp. 9-10).

Nesse sentido, os(as) ex-estudantes participantes desta pesquisa cursaram do EMIEP no campus Curitiba do IFPR a partir da práxis do tripé ensino, pesquisa e extensão, que é uma prática que possibilita “romper com o paradigma entre teoria e prática, ciência e senso comum, aproximando o ‘homem que pensa’ do ‘homem que executa’” (Abreu *et al.*, 2022, p. 3).

Segundo os autores, no:

contexto da constituição dos Institutos Federais, tem-se o tripé ensino, pesquisa e extensão enquanto premissa para a educação profissional, científica e tecnológica de cunho emancipatório. Para tanto, é importante entender a relevância de estabelecer a indissociabilidade entre eles para a formação do educando, mas também para a formação do educador, haja vista que eles são partícipes essenciais para um efetivo processo formativo. (Abreu *et al.*, 2022, p. 3)

Portanto, o meu direcionamento é a extensão como prática especificamente vivenciada pelos(as) estudantes do EMIEP, ou seja, extensão experienciada pela comunidade interna no campus Curitiba do IFPR. Ao registrar um projeto de extensão na instituição, tivemos, eu e minhas colegas professoras de espanhol, que seguir a orientação de que:

As ações de **extensão** constituem um processo educativo, cultural, científico e político que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar uma **relação transformadora entre o Instituto Federal e a sociedade**. Para tanto as ações de extensão **envolvem necessariamente a comunidade externa, sendo fundamental a participação de discentes** (IFPR, 2024, grifos dos(as) autores(as)).

As ações de extensão no IFPR, seguem o Plano Nacional de Extensão. Esse documento define a Extensão Universitária “*sob o princípio constitucional da*

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, pp. 28- 29). E elenca as cinco diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social.

O projeto *Colores del Español* desde o início teve como objetivo ser uma ação de extensão, já o projeto *Colores Cartonera* era uma proposta de pesquisa que se consolidou com uma ação extensionista, pois suas ações, as experiências de produção dos livros *cartoneros* se efetivaram em oficinas que continham as características das cinco diretrizes que identificam a Extensão nos processos educacionais no IFPR. E nesta investigação acadêmica busco discutir os impactos das práticas pedagógicas de língua espanhola, desenvolvidas nos dois projetos, na formação de estudantes já egressos(as) EMIEP. Relembro a você que nos instrumentos de construção dos dados, enviados aos(às) participantes, não havia a indicação direta sobre os projetos. No questionário e no pedido de memorial de aprendizagem, questionei os(as) sujeitos acerca de suas memórias sobre práticas pedagógicas de língua de maneira genérica, com o intuito de receber respostas que trouxessem relatos as práticas nos *Colores*, mas não de forma direcionada no enunciado da pesquisa. Contudo, as indicações das práticas pedagógicas experienciadas pelos(as) participantes da pesquisa nos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* são recorrentes, principalmente, suas participações nas Feiras Gastronômicas *Colores y Sabores del Castellano*, como você pode observar nos enunciados que seguem:

“[...]Eu tive aula com a professora [nome da professora] e as aulas eram muito variadas. Tínhamos atividades muito diferentes para realizar: vídeos, palestras, músicas, dança e inclusive uma feira cultural em que cada turma apresentou sobre um país da américa latina. Eu gostava bastante, as aulas eram participativas e uniam muito a nossa turma. [...] Mas com certeza a matéria de língua espanhola é uma das quais me lembro com carinho e hoje vejo o quão importante essa matéria foi, pois além do conhecimento teórico nos trouxe bagagem cultural.” 4/Eletrônica/2017

“[...]Guardo boas recordações referente a disciplina de Língua Espanhola ofertada no IFPR. As aulas, sempre muito dinâmicas, proporcionavam o conhecimento de uma nova língua, além da cultura de diferentes países e o bom convívio entre todos os alunos através de apresentações e trabalhos em equipe, como por exemplo, feiras culturais, músicas, trabalhos artesanais, conhecimento de artistas espanhóis, países, entre outros. A professora, inclusive, sempre foi muito atenciosa e participativa na vida dos alunos.” **6/Contabilidade/2017**

“[...]Todas as aulas com a Prof. (nome da professora), principalmente as aulas em que ela trazia músicas (algumas que escuto até hoje), fotos e memórias da sua passagem pela Espanha (que é meu sonho visitar até hoje) e principalmente o período em que fui monitora, onde pude ter um contato maior com a língua e ajudar outras pessoas com dificuldade. As atividades diferentes como as feiras também eram bem legais, minha turma nunca participou de uma mas sempre estávamos presentes quando outras turmas faziam os dias temáticos com comida e cultura.[...]”
7/Administração/2016

*“[...]Me lembro de vários trabalhos que fizemos, entre eles **um trabalho para realizar releituras de pinturas/obras de artistas hispânicos ou latinos, tivemos que produzir os cadernos, fotos, pinturas, desenhos, etc.** Tanto a pesquisa quanto o momento de compartilhar os conhecimentos com os colegas foram muito enriquecedores. Também fizemos **um trabalho sobre a culinária de países de língua espanhola, em que cada equipe precisava preparar um prato e uma apresentação sobre sua origem, história, modo de preparo, variações, etc.** Depois montamos estandes de apresentação com decorações, bandeiras, artefatos e foi realizada uma feira. Algo que marcou muito também é que sempre **trabalhávamos com músicas nas aulas, realizando análise das letras, traduções, gravação de videoclipes (além do roteiro, edição, legenda).** Algumas das músicas continuam nas minhas playlists até hoje. Essas atividades realmente faziam com que a gente interagisse e se aproximasse muito uns dos outros, além de algumas lições de empoderamento que me marcaram para sempre através de personalidades como a Frida Khalo e a Mafalda. As aulas de espanhol no IFPR me geraram muito interesse*

pela cultura latina em especial e orgulho em pertencer, as aulas de espanhol carregam algumas das minhas melhores lembranças do ensino médio.” 8/Petróleo e Gás/2016

*“Sim! Felizmente, por influência do período que pude cursar espanhol no IFPR prestei vestibular para Letras - Português e Espanhol na UFPR e hoje consigo relacionar praticamente todos os aprendizados com a minha vivência acadêmica. Dentro ou fora da sala de aula, as aulas de língua espanhola no ensino médio impactaram diretamente minhas decisões como jovem adulta. Além disso, foram essenciais para a construção das minhas lembranças da adolescência. No meu curso (Informática), tínhamos apenas a disciplina no segundo ano, diferente de outros cursos que a cursavam nos três anos. **Entretanto, antes mesmo de cursar a disciplina, tive a oportunidade de ver a feira de gastronomia, promovida pelas professoras de língua espanhola com as turmas e isso criou uma expectativa enorme para chegar ao segundo ano.** Quando enfim fizemos as aulas de espanhol, pude experimentar diferentes práticas pedagógicas realizadas pela professora –[nome da professora]. Hoje, sei que suas práticas iam muito além do que minha visão de aluna podia alcançar, na época, porém isso não reduz o encanto das aulas e atividades - que guardei com carinho no meu coração de estudante. **Em especial, a produção cartonera que realizamos em 2018 me marcou de modo diferente. Ali, pude me encontrar com diferentes colegas e em variados desafios. Receios, angústias em estar fazendo algo "feio" ou "errado"; empolgação e animação por estar criando do zero algo que seria identitário e diferente. Fiz o trabalho do livrinho com muita empolgação e um pouco de medo de estar criando algo "esquisito"... Mas, quando vimos todas as criações, a turma toda se entendeu e elogiou. Foi muito legal. Enfim, acho que não tem nada mais significativo que demonstre como que a minha escolha por realizar licenciatura em espanhol. Minhas inspirações foram as professoras do IFPR, [nome da professora] e [nome da professora]. Sou reflexo do ensino amoroso e libertador da língua espanhola na minha trajetória escolar.” 14/Informática/2019***

“Pela grande exposição à língua desde a professora falando no idioma até a grande quantidade de cultura mostrada em aula ajudou muito na fala em espanhol, conseguindo me comunicar mais facilmente pela língua sem ter tido acesso a cursos

específicos. As atividades lúdicas e, digamos, com ênfase na cultura me parecem tornar mais leve e dinâmica o aprendizado da língua, a gente acaba aprendendo muito vocabulário e se divertindo também, para mim já me ajudou muito a me comunicar com falantes da língua. **Tenho grande apreço pela feira gastronômica e o projeto cartoneros, liberando criatividade de todos e tendo contato com a literatura hispânica.** 15/Jogos Digitais/2019

“As coisas das quais mais me lembro são das músicas que ouvíamos, não só com a professora [nome da professora], mas também com a professora [nome da professora] (querido Tommy, el primer día del resto de mi vida, la bicicleta, duele el corazón etc). **Além disso, dentre as melhores memórias que tenho no IF estão as feiras colores del español, nas quais fazíamos comidas e bebidas relacionadas a um país falante da língua espanhola.** Lembro de ter feito um ceviche (!) e de ter experimentado diversas comidas diferentes, além da diversão de usar a copa para fazer arepas com meus amigos. Lembro das aulas sobre arte e artistas cuja língua nativa é/era o espanhol e sobre a influência destes no mundo (ainda quero conhecer a Casa Battló!). **Lembro também dos livros cartoneros que fizemos, dos piqueniques com melón con jamón e dos filmes que pudemos ver.** As aulas de espanhol no IF eram divertidas e engraçadas, normalmente uma lufada de ar no meio do caos dos cursos do eixo. Eram o momento em que nos sentíamos livres para exercitar a criatividade. Isso acontecia, principalmente, por conta da Prof. [nome da professora], que sempre deu espaço para a expressividade dos alunos e para o aprendizado prático e divertido, tentando mostrar não apenas a língua espanhola, mas a cultura dos países falantes do espanhol.” 16/Petróleo e Gás/2016

“Formação das palavras, leitura de textos, **a feira gastronômica.** Em 2019 eu fui para o Panamá e com o conhecimento que tive pude transmitir um pouco do que aprendi. As culturas diferentes, isso foi muito importante. Eu particularmente achava que era muito fluente em espanhol até saber que eu não sabia de nada, nem como escrever tais palavras nem pronunciar. A professora [nome da professora], sempre foi paciente, explicava muitas vezes, até que nós compreendêssemos, às vezes em horários fora da aula nos ajudava, porque era importante para nós. **A feira gastronômica foi muito massa, poder conhecer as demais culturas dos países. Poder cozinhar, poder**

pesquisar, poder gerar conteúdo e transmitir nosso conhecimento. O outro fato foi de poder realizar os trabalhos em grupo, de escolher uma música que tivesse o espanhol como língua mãe e ter realizado um trabalho com a dança, explicando o motivo da nossa escolha. O que eu mais aprendi foi poder ter escutado, as correções, de poder errar e ser orientada como corrigir o meu erro e ter a chance de fazer o certo. Isso dentro dos conteúdos trabalhados. Lembro da professora [nome da professora] com satisfação de poder ter essa oportunidade que foi ter aula com ela, ter aprendido muito.” **19/Informática/2019**

“Me recordo principalmente das aulas sobre culturas de países que falam espanhol como a feira gastronômica, produção de clipe de música (Colores del Español) e aulas que víamos letras de músicas. Por mais que a carga horária das aulas de espanhol fosse pequena em comparação com as outras matérias, considero que foram positivas, pois tivemos a oportunidade de estudar um pouco da cultura de outros países, em especial nossos vizinhos aqui da América Latina, com destaque aos trabalhos e projetos que participamos: a Feira Gastronômica era um dia muito especial no IFPR, além das comidas diferentes, podíamos conversar com outros colegas e aprender um pouco sobre os países que eles haviam estudado. Outro projeto marcante foi o de criação de um clipe de uma música em espanhol, como era livre para o grupo escolher, houve uma diversidade bem grande de músicas e abordagens, algumas mais engraçadas e outras mais sérias. Olhando em retrospectiva para o tempo que passei no IFPR as aulas de espanhol se destacam justamente por não terem sido como outras matérias que só tínhamos aulas e provas. Dedico as próximas linhas desse memorial a uma das aulas que por algum motivo me recordo e me acompanham até hoje: "A mi me gustan las hamburguesas, con papas fritas y mayonesa. Con mucho queso y mucho jamon, quien invento la hamburguesa es un campeon.” **21/Jogos Digitais/2018**

“A disciplina de espanhol foi muito marcante para mim. Uma vivência específica eu não saberia exemplificar, mas aprender a língua espanhola e conseqüentemente suas características e histórias, principalmente da América Latina, me trouxe compreensão e valorização das diversas culturas, as quais posso dizer que uso diariamente. A disciplina de espanhol para mim foi muito especial, primeiro pela receptividade que eu

tive por parte da professora [nome da professora] e da turma, segundo pelo envolvimento com a língua estrangeira que ela me proporcionou. Pela minha percepção, a disciplina já se tornava atraente pelo fato de apresentar um formato de aprendizagem diferente do tradicional, que é baseado em decorar para fazer uma prova, pelo contrário, a disciplina tinha uma forma extremamente dinâmica. Além da aprendizagem das regras de escrita e de pronúncia, as aulas continham sempre uma complementação histórica, uma abrangência cultural, a indicação ou apresentação de um vídeo que abrangesse a língua, mas que fosse integrada a um conhecimento agregador, apresentando países, culturas, festividades, filmes, músicas, enfim. Eram aspectos que fugiam do comum de ficar preso apenas ao livro indicado pela instituição, tornando as aulas mais interessantes, fazendo com que a sala participasse e interagisse de forma leve com as atividades propostas pela professora, permitindo uma aprendizagem verdadeira da língua. **Ainda sobre as atividades, me recordo da mais interessante e divertida que tive no IF, que foi uma semana temática, onde os alunos organizados por turmas, ocuparam os corredores da instituição para realizar um evento de culturas latinas, onde os próprios levaram comidas e bebidas típicas de um determinado país que tem como sua língua o espanhol, permitindo que os outros alunos pudessem provar e conhecer um pouco mais de outras culturas com breves explicações sobre os países e as comidas escolhidas. Sem dúvida, esse foi um dos trabalhos mais divertidos que participei dentro do Instituto Federal. Enfim, gostei de cursar essa disciplina desde confeccionar capas de cadernos até a atividade de cantar uma música tema do filme Viva, a vida é uma festa que conta sobre os dias dos mortos mexicano rsrs. Bem, esse é um pequenino resumo das minhas lembranças sobre as incríveis aulas de espanhol que me marcaram e me complementaram de uma forma muito especial no meu ensino médio.”** 27/Eletrônica/2019

“Tenho algumas atividades salvas na minha memória. Uma delas foi a elaboração de marcadores de página, tenho até hoje os dois marcadores que eu desenhei. **Outra memória que tenho era sobre o dia da mulher se não me engano ou sobre a violência contra a mulher; achei que foi um trabalho excelente sobre um tema sério que precisava ser abordado de alguma forma e acredito que foi muito bem abordado. Me vem a feira gastronômica na memória, mas realmente não lembro se**

era da matéria de inglês ou espanhol. Tudo o que posso dizer com certeza é que esse um ano que estudei espanhol me foi muito útil, uma experiência agradável e com uma excelente e muito fofa professora.” **38/Jogos Digitais/2018**

“[...]No geral as memórias que eu tenho são bem positivas, das aulas serem leves. **A memória mais nítida é sobre o Colores del Español, era um evento muito divertido de fazer e participar, principalmente por estar interagindo mais diretamente com elementos culturais.** A professora (nome da professora) sempre trazia algo interessante pra vermos e fazermos, como as músicas, o que ajudava bem a entender como o idioma funcionava.” **51/Jogos Digitais/2017**

“Recordo. As músicas que aprendemos durante o ensino me trazem sensações muito boas quando as ouço novamente (ex: Duele el Corazón). As aulas eram muito boas, dinâmicas, humanas... Não consigo pensar em pontos negativos. Só vejo, tenho lembranças boas das minhas aulas de Espanhol, assim como da minha vivência no IFPR. Me lembro principalmente das atividades diferentes do "padrão", foi um ponto muito forte nessa disciplina e que me deixava ainda mais interessada. **Ainda deixo exposto no meu quarto a foto impressa que tiramos com o livrinho criado.** Lembro da entrevista de emprego, a qual me fantasiei de rato (por vontade própria), ainda sinto um pouco de vergonha por isso. Me recordo do piquenique que fizemos como confraternização no último dia de aula, onde a professora nos passou a linda notícia de que estava grávida. **Como negativo eu não ter conseguido participar da feira de comida, porque eu tinha um outro compromisso no dia. Esse fato ainda não superei.**” **54/Mecânica/2017**

“[...]Lembro que todas as aulas tinham algum elemento dinâmico, por exemplo: música, filme, série, etc. **Algo bem marcante pra mim é a feira de espanhol com alimentos de diferentes culturas.** Sempre achei interessante esse modelo de ensino mais dinâmico, com certeza tornou mais fácil aprender o conteúdo.” **64/Informática/2016**

“[...]O que me recordo muito bem eram das feirinhas, porém elas ocupavam muito tempo dos alunos - e às vezes dinheiro também - sendo uma experiência

*interessante, porém não muito envolvente por conta dos estresses que tínhamos durante o semestre e mais uma coisa pra cuidar era complicado. Para fazer os alunos ter mais contato com a cultura, poderia ser realizado feirinhas por comércio de fora (não sei se é possível) ou os professores se organizarem em algo. Outro fato que me marcou muito foi a interação com a música, lembro até hoje do primeiro ano em que ficávamos cantando La Bicicleta e Chantaje da Shakira em aula, o que habituava os alunos com a língua. **Os vídeos com música em espanhol que eram desenvolvidos pelos alunos eram engraçados, mas bem trabalhosos também.** Algo legal para aumentar o engajamento dos alunos com o vídeo seria alguma premiação dos 3 primeiros vídeos de todos os estudantes do IF. Em geral, acrescentar músicas e os vídeos era algo interessante nas aulas, recomendo muito para o próprio entretenimento e vontade dos alunos para com a língua.”* **66/Petróleo e Gás/2018**

*“[...]As principais atividades que lembro de fazer nas aulas de espanhol e que gostei bastante foram a de um desenho em tamanho real do corpo humano, em que escrevíamos as partes e características da pessoa do desenho; As fichas em que tínhamos que ouvir músicas ou apenas ler textos e preencher com as palavras que acreditávamos estarem faltando; e **principalmente as feiras culturais em que vendíamos alimentos e bebidas típicos de países de língua nativa espanhola, nesse caso aprendi pouco sobre a língua mas muito sobre a cultura.**”* **70/Administração/2018**

A recorrência das citações, com diferentes entonações valorativas, expressa que as ações extensionistas se apresentam como momentos que criam diferentes temporalidades para a construção de aprendizagens. Evidentemente que um evento como a feira gastronômica poderia ser realizado também em qualquer outro tempo-espço educacional, mas o que eu gostaria de discutir aqui é que nos tempos-espços dos Institutos Federais, a partir da práxis que integra ensino, pesquisa e extensão esses eventos/momentos de aprendizagens na extensão são elaborados de maneira coordenada e institucionalizada e isso, obviamente, garante mais qualificação para as práticas pedagógicas realizadas.

Em uma perspectiva bakhtiniana, de concepção dialógica do discurso, parece possível afirmar que processos formativos que integram ensino, pesquisa e extensão potencializam o que o filósofo russo denomina como “heteroglossia dialogizada”, ou heterodiscurso dialogizado, dependendo da tradução da obra, que segundo Faraco pode ser compreendida assim:

Bakhtin se distancia, explicitamente, de uma abordagem apenas sistêmica das línguas, centrada em sua imanência léxico-gramatical, conforme assumida pela linguística estrito senso. No entanto, não desmerece nem descarta o objeto recortado e analisado pelos linguistas, mas se declara interessado em outras dimensões da linguagem. Seu foco é o funcionamento social da língua («a língua em sua integridade concreta e viva» —Bakhtin, 2008: 207), em particular sua estratificação no que ele chama de *vozes sociais* (expressão equivalente ao que hoje se poderia traduzir por *discursos*, também designados, em seus textos, de *línguas sociais* ou *linguagens socioideológicas*) (Faraco, 2022, p.48).

Mas Bakhtin:

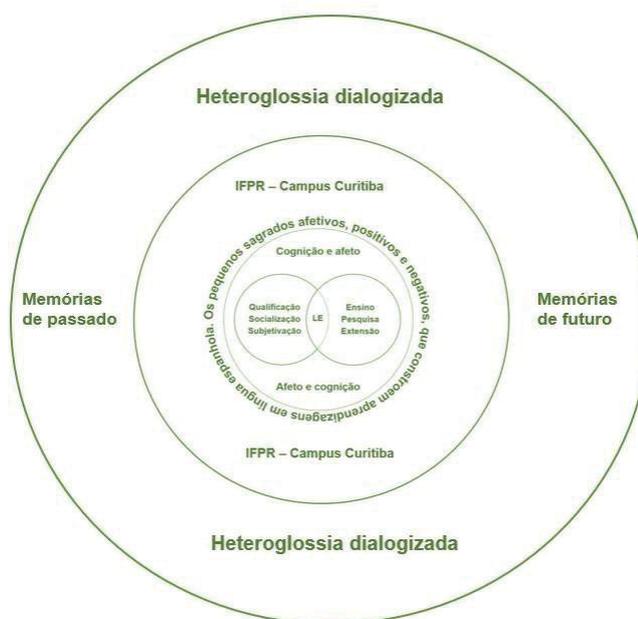
não se limita a apontar a estratificação axiológica da língua. Importa-lhe dar destaque ao que chama de *heteroglossia dialogizada* («O autêntico meio da enunciação, no qual ela [a língua] se forma e vive, é justamente a heteroglossia dialogizada» —Bakhtin, 2015: 42), entendida como a dinâmica dos encontros e embates das vozes sociais. Entre elas, se estabelece o que ele designa de *relações dialógicas* (Faraco, 2022, p.48).

Nesse meu entendimento, instituições de educação, como os Institutos Federais aqui nesta produção sendo especificamente retratadas pelas experiências dos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*, discursivizadas por estudantes egressos(as), campus Curitiba do IFPR, que contemplem o tripé, ensino, pesquisa e extensão nas suas práticas pedagógicas, oficialmente organizadas tendem a ofertar temporalidades que podem determinar “os pequenos sagrados afetivos, positivos e negativos, que constroem aprendizagens” de forma menos monologizantes. Ou seja, tais instituições apresentam condições estruturadas de contemplar processos formativos que ultrapassem o domínio da qualificação dos(as) sujeitas. Quero defender que elas alcancem também as duas outras dimensões do propósito da educação, quais sejam, a *socialização* e a *subjetivação*, conforme defendido por Biesta (2018, p.23), pois a heteroglossia dialogizada é uma base forte para “uma aprendizagem verdadeira da língua” e um “ensino amoroso e libertador da

língua espanhola” como nos afirmam as citações dos(as) participantes **27/Eletrônica/2019** e **14/Informática/2019** nesta pesquisa.

Na sequência, ilustro no diagrama esta minha percepção:

Figura 27 – Diagrama de percepções



Fonte: A autora (2024).

Neste diagrama, também incluí os conceitos de memórias de passado e memórias de futuro, pois serão importantes da discussão do próximo capítulo desta produção de texto de tese, em que tratarei de responder a terceira e última pergunta que organiza esta investigação acadêmica: A partir dessas memórias do passado declaradas pelos(as) estudantes, quais são as perspectivas de futuro que se pronunciam para os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* como ações de pesquisa e extensão?

5 AS PERSPECTIVAS DE FUTURO PARA OS PROJETOS COLORES COMO AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

“A maneira de recordação tranquila do nosso passado que ficou distante é estetizada e formalmente próxima da narração (as lembranças à luz do futuro do sentido são lembranças penitentes). Qualquer memória do passado é um pouco estetizada, a memória do futuro é sempre moral”

Mikhail Bakhtin (Texto O autor e a personagem na atividade estética)

Neste quinto capítulo de texto, tenho como objetivo responder à terceira questão da pesquisa: A partir dessas memórias do passado declaradas pelos(as) estudantes, quais são as perspectivas de futuro que se pronunciam para os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* como ações de ensino, pesquisa e extensão?; e ainda problematizá-la em relação aos três eixos temáticos que se estabeleceram nas respostas dadas pelos(as) participantes da pesquisa nas duas primeiras questões já discutidas, sendo eles: ensino e aprendizagem de línguas/espanhol; ensino e formação nos Institutos Federais; e língua e cultura.

No grande tempo, quando considero os deslocamentos na vida política da língua espanhola, ou do idioma também denominado de “espanhol” ou “castelhano”, posso entender, de acordo com Fanjul, que:

durante os mais de cinco séculos em que desenvolveu todos os traços de uma língua plenamente padronizada, o espanhol viveu também a expansão por imensos territórios em que nem sempre houve Estado Nacional, e muitas vezes nem sequer escola ou interesse em que a população se alfabetizasse. Seu protagonismo em sociedades que incluíram desde formações com traços feudais tardios até as formas mais recentes do capitalismo, passando pelas diversas modalidades de colonização e opressão nacional, conforma um panorama conturbado, uma grandiosa história de desgarramentos que pareceria requerer, como primeira explicação, como é possível ainda identificarmos aí uma mesma língua. Apropriada e recriada pelas mais diversas visões, habitada por devotos, detratores e indiferentes, língua de imperialismos e também de resistências anti-imperialistas, imposta a alguns, arrebatada a outros, disciplinadora de imigrantes, deleite gregário de emigrados, poucas deve haver no mundo que tão teimosamente desmintam ideologias essencialistas sobre as línguas (Fanjul, 2011, p. 300).

No pequeno tempo, eu também me apropriei e recriei diversas visões sobre a língua espanhola. Ela entrou como coadjuvante em minha vida, na minha escolha por cursar Letras Português/Espanhol, mas depois foi tomando grandeza nos meus tempos-espacos de atuação profissional, como educadora linguística, e atualmente é uma protagonista de relevância especial, com aspectos de inquietação, proatividade

e tomada de decisões que me deslocaram em um tanto de planos valorativos, com apelo para diversos gêneros de atuação. A minha decisão em cursar Letras/Espanhol não foi pensada por considerar alguma especificidade da “língua” em si, pois eu não me recordo de referências ao idioma e cultura hispânicos durante toda a minha formação de educação básica. Sempre foi a língua inglesa, como língua estrangeira, que imperou nesse período e foi a ela e à língua portuguesa que eu me dediquei na escola básica. Gostava das aulas, gostava dos(as) professores(as) dessas disciplinas, mas sempre em uma perspectiva mais tradicional de ensino e aprendizagem. No meu último ano do ensino médio, o professor de inglês (novo na escola) percebeu que eu tinha um conhecimento sobre a língua inglesa, diferente dos meus colegas de classe, e começou a elaborar provas específicas para mim. Um dia ele comentou que naquele momento de sua vida, depois de ter cursado a faculdade, além do inglês também estudava espanhol. Além desse comentário dele, uma outra pessoa que comentava comigo sobre a língua espanhola, era a minha melhor amiga de infância, a Keilla, que tinha descendência espanhola e recebia cartas da família que tinha ficado na Espanha. Ela não falava espanhol, somente seu avô paterno lia as cartas recebidas e traduzia para a família (essa é a minha percepção sobre, pois nunca chegamos a conversar sobre isso com mais detalhes).

Ao chegar em Curitiba para estudar, busquei informações sobre faculdades e pensei que como eu já gostava da língua inglesa, seria bacana fazer Letras/Espanhol e seguir estudando as duas línguas (simples assim, sem muita discussão sobre o assunto). No entanto, com o passar do tempo a língua inglesa foi praticamente abandonada por mim. No início, a língua espanhola como representante, principalmente do estado nacional Espanha, foi tomando espaço, tomando espaço e se apossou de mim. Finalizei a faculdade em 2004 e no ano seguinte foi promulgada a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, A Lei do Espanhol. Naquele momento histórico, ao fazer um balanço da situação do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro, Fernández, afirmou que:

puede decirse que estamos asistiendo a una situación favorable a la enseñanza-aprendizaje del español _____ independientemente de que la obligatoriedad se llegue a aprobar o no __, y que las autoridades educativas deberían ser conscientes de la fuerza de la demanda del español y de la necesidad de satisfacer las exigencias del Mercosur. A fecha de hoy, la oferta pública de español es claramente insuficiente, principalmente por la falta de medios técnicos, de apoyo bibliográfico y de profesorado cualificado (Fernández, 2005, p. 24).

Em seu texto, o autor declarava ainda que “la situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio” com “un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español”, e informava que três fatos de notável importância na vida econômica, social e cultural do país, explicavam essa situação:

la creación de Mercosur, el mercado común de los países del sur de América, em 1991; la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, sobre todo a partir de 1996, y el peso de la cultura hispana en general (Fernández, 2005, p. 19).

De 2005 em diante, foram muitas as vozes que colocaram em disputa os discursos sobre o ensino do espanhol no Brasil. Pelos vários tempos-espacos profissionais pelos quais transitei desde lá, fui interagindo, em alguns momentos de forma mais mecânica e em outros mais arquitetônica, com tais enunciados. No entretchoque com todas as palavras que foram me afetando, positiva e/ou negativamente, fui deixando para trás uma visão mais recortada da língua espanhola e fui assimilando uma percepção mais diversa e colorida. A América Latina ganhou lugar no meu coração e a sua diversidade ressignificou meu entendimento sobre quais pessoas eram consideradas bonitas ou feias, por exemplo, por mim (uma compreensão que parece simples, porém eu vinha de uma cosmovisão colonial, patriarcal e capitalista de língua que nos encerra leituras bastante reduzidas das realidades do mundo). Entrei em um caminho sem volta.

Eu preciso informar a você que desde que saí lá do interior, do interior, do interior, para estudar, tive que ir me ressignificando em vários planos de sentido. A fazenda em que eu morei por muitos anos, foi desapropriada e se tornou o Assentamento Santa Tereza. Eu acompanhei de longe essa mudança. Quando ainda morava por lá, a fazenda foi “invadida” algumas vezes pelo Movimento Sem Terra (MST), e meu entendimento à época era de valorizar as ações do dono da fazenda contra as “invasões”. Apesar dos meus pais serem super explorados, durante muito tempo pelo fazendeiro, inclusive com anos de carteiras de trabalhos sem assinatura formal, a minha postura, assim como de todas as outras pessoas moradoras da fazenda, era de tratar o MST como um movimento criminoso.

Mas o que isso tem a ver com processos formativos e com o ensino e a aprendizagem de língua espanhola? Tudo, pois quero registrar aqui como se deram,

a conta-gotas, a passos muito pequenos, os meus deslocamentos de compreensão sobre práticas sociais mais relacionais, democráticas e justas, no plano linguístico mais especificamente, mas sobretudo no plano ético, em várias dimensões. Os processos formativos, envolvendo a língua espanhola, pelos quais eu passei foram bastante necessários para essas mudanças valorativas.

Além da afetividade e dos três eixos analíticos — ensino e aprendizagem de línguas/espanhol; ensino e formação nos Institutos Federais; e língua e cultura — me parece interessante apresentar aqui os trechos de enunciados dos(as) participantes da pesquisa que verbalizam afirmações sobre uma maior valorização do ensino de espanhol, principalmente com a indicação de que a disciplina deveria ter mais “tempo” de aula. Vejamos:

“Me recordo mas não tive a oportunidade de utilizar o conhecimento em nenhuma vivência. Tive apenas 1 ano de espanhol, no segundo ano do curso ministrado pela professora. [...] Infelizmente, no meu curso como mencionado anteriormente tínhamos apenas um ano de espanhol no currículo, gostaria de contribuir com mais memórias.”

3/Contabilidade/2018

“[...]Pra mim, a Língua Espanhola deveria ser mais valorizada, com mais tempo de aula e ser considerada tão importante quanto a Língua Inglesa. 7/Administração/2016

“[...]senti falta de uma maior carga horária da disciplina durante o curso, não lembro o tempo exato, mas diferente das disciplinas de língua portuguesa e inglesa, não tive aula de língua espanhola nos três anos do ensino médio.” 9/Contabilidade/2017

“[...] O tempo disponível para a disciplina era muito pequeno. Hoje, vendo a importância do Espanhol no mundo acadêmico e profissional, acredito que deveria ser obrigatória uma oferta de carga horária maior. O material didático - entenda-se o livro didático - não era bom e raramente era utilizado (o que era bom). O livro não era bem explicativo. Acredito que seria importante, embora compreenda as dificuldades, fazer uma ligação entre o Espanhol e as disciplinas técnicas. Isso ajudaria na assimilação e uso do idioma em outros espaços. 11/Processos Fotográficos/2016

“No curso de informática nós tínhamos menos aulas de espanhol, mas foram de extrema importância na minha comunicação com nativos de outras línguas que se comunicavam também pelo espanhol, nas leituras de textos acadêmicos do curso de Ciências Sociais (no qual vários livros não temos traduzidos para o português) e assistindo vídeos correlatos a minha área de estudo. Admito que só fui ter ciência da qualidade do ensino de língua espanhola dentro do IFPR depois de sair da instituição.”

13/Informática/2019

“No meu curso (Informática), tínhamos apenas a disciplina no segundo ano, diferente de outros cursos que a cursavam nos três anos.” **14/Informática/2019**

“Eu acho inconcebível um país que visa seu desenvolvimento global, tornar menos acessível ainda o aprendizado de uma língua, retirando ela da matriz escolar, considerando que é a segunda língua mais falada no mundo.” **15/Jogos Digitais/2019**

“Por mais que a carga horária das aulas de espanhol fosse pequena em comparação com as outras matérias, considero que foram positivas, pois tivemos a oportunidade de estudar um pouco da cultura de outros países, em especial nossos vizinhos aqui da América Latina, com destaque aos trabalhos e projetos que participamos: a Feira Gastronômica era um dia muito especial no IFPR, além das comidas diferentes, podíamos conversar com outros colegas e aprender um pouco sobre os países que eles haviam estudado” **21/Jogos Digitais/2018**

“Por penúltimo deixo a crítica, do por que a língua espanhola é tão invisível para o Brasil e principalmente no ensino público?” **32/Jogos Digitais/2016**

“Por fim, minha crítica central não é ao método de ensino da professora com a qual tive um ano de língua espanhola, mas a forma como a disciplina é abandonada pelo sistema educacional como um todo, deixado de lado, em segundo plano, algo que deveria ser estimulado e valorizado desde o ensino fundamental I.”
33/Contabilidade/2019

“Pena que jogos só tinha espanhol no segundo ano.” **45/Jogos Digitais/2017**

“Foi a primeira vez que eu estudei Língua Espanhola. Usei o que aprendi para conseguir consumir conteúdos em Espanhol (vídeo aulas, séries, músicas).”
50/Administração/2016

“[...] ponto negativo é que só foi 1 ano.” (Apenas um ano de estudo de língua espanhola. **56/Eletrônica/2017**

“Eu tinha um pé atrás com Espanhol, não era uma língua que me chamava atenção (hoje até me cobro por isso, por é algo tão complexo e grandioso) não entendo exatamente o motivo disso, talvez falta de envolvimento na nossa cultura ou pelo menos no meu dia-a-dia. [...] Eu não vou mentir, hoje em dia, anos após minha formação, eu ainda não tenho muitas influências em Espanhol ao meu redor, o que faz com que eu quase nunca pratique ou chegue a pensar em Espanhol. Mas já não é algo que passa despercebido e que causa certa curiosidade.” **61/Jogos Digitais/2017**

“[...]lembro que a disciplina era uma das de menor carga horária e isso com certeza prejudicava o aprendizado, gostaria que as aulas tivessem tido maior duração, como outras disciplinas.” **68/Informática/2017**

“[...] Sim, me lembro de alguns estudos. Mas percebi, posteriormente, que por mais que a iniciativa de ter uma segunda língua estrangeira no curso, o período de 1 semestre para o ensino da matéria é muito pequeno, e devido a isso o ensino é mais confuso em si do que de fato educativo. [...] Porém, é longe de ser o ideal já que tivemos apenas 1 semestre da matéria, então ficou um ensino raso e até confuso, pois não tivemos muito tempo para nos acostumar e aprender direito o conteúdo que deveríamos saber. Acredito que com mais tempo nós tivéssemos aproveitado mais e também poderíamos ter um desempenho melhor ainda na matéria.”
71/Informática/2016

Como se pode compreender, em vários dos enunciados, os(as) participantes da pesquisa indicam que a língua espanhola no IFPR é considerada importante, mas enfrenta desafios como carga horária limitada e falta de valorização. Mas de que língua espanhola estamos falando? Nos enunciados citados nos capítulos anteriores, fica bastante evidente as indicações dos termos “língua e cultura” dos discursos de memória dos(as) ex-estudantes. Essa compreensão, de acordo com Zolin-Vez e Jesus (2019), pode ser relacionada com o paradigma monolíngue de concepção de língua, decorrente da chamada tríade herderiana.

Durante quase toda a minha trajetória formativa, essa concepção monolíngue era bastante comum em minha compreensão. Conscientemente eu não me recordo de tratar com alguma qualidade sobre essa temática durante a minha formação anteriormente aos estudos do doutorado. Intuitivamente, eu sempre relativizei essas explicações sobre falantes ideais nas minhas aulas. Isso aconteceu já nos meus últimos anos em sala de aula, antes de entrar no doutorado, pois com o passar do tempo na docência fui resignificando as maneiras de explicar os conteúdos e me parecia inadequado desprestigiar um sotaque por conta de nacionalidade, por exemplo. A questão é que nos últimos dois anos antes deste processo formativo, eu tive os meus melhores anos em sala de aula, pois estava muito segura sobre os assuntos e conteúdos que deveria/poderia ministrar e apresentar as variedades da língua espanhola era algo fundamental em minhas aulas, mas sempre ainda com este foco nacionalista, pois me faltava um entendimento mais adequado sobre isso.

Contudo, as marcações valorativas que nos constituem ao longo do tempos-espacos nos quais somos formados, são difíceis de serem retiradas dos nossos vocabulários. É interessante perceber nos enunciados que as indicações de “língua e cultura” são valorizadas pela maioria dos(as) participantes, mostrando que nós, as professoras do campus Curitiba do IFPR, temos vozes muito parecidas ao enunciar as suas posições valorativas sobre a língua espanhola. Mas retomo a questão: de que língua espanhola estamos falando? Para Bagno (2011), quando perguntamos O que é uma língua?, “todo mundo parece saber, mas duvid[a] que haja alguém que consiga responder; sem hesitação, de modo definitivo e seguro”. Isso, porque:

O conceito de língua não é o mais fácil de se definir. Numa obra coletiva em que foram entrevistados dezoito linguistas brasileiros de renome, a mesma pergunta — Que é língua? — mereceu respostas tão disparatadas entre si quanto “atividade, trabalho”, “meio de comunicação”, “multissistema governado por um dispositivo sociocognitivo”, “complexa realidade semiótica”, “condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade”, “produto de um trabalho social e histórico”, “capacidade biológica, inata à espécie humana”, “domínio público de construção simbólica e interativa do mundo”, “fenômeno social por excelência, vinculado a um território e a uma população”, entre outras. Ou seja, a língua, tal como o mito de Ulisses no poema de Fernando Pessoa, “é o nada que é tudo” (Bagno, 2011, pp. 355- 356).

Conforme o autor, “é possível, no discurso geral sobre a língua, falar dela como sujeito, como se fosse uma entidade dotada de vontade e poder de ação” e em um sentido filosófico, de origem, a língua como sujeito, seria:

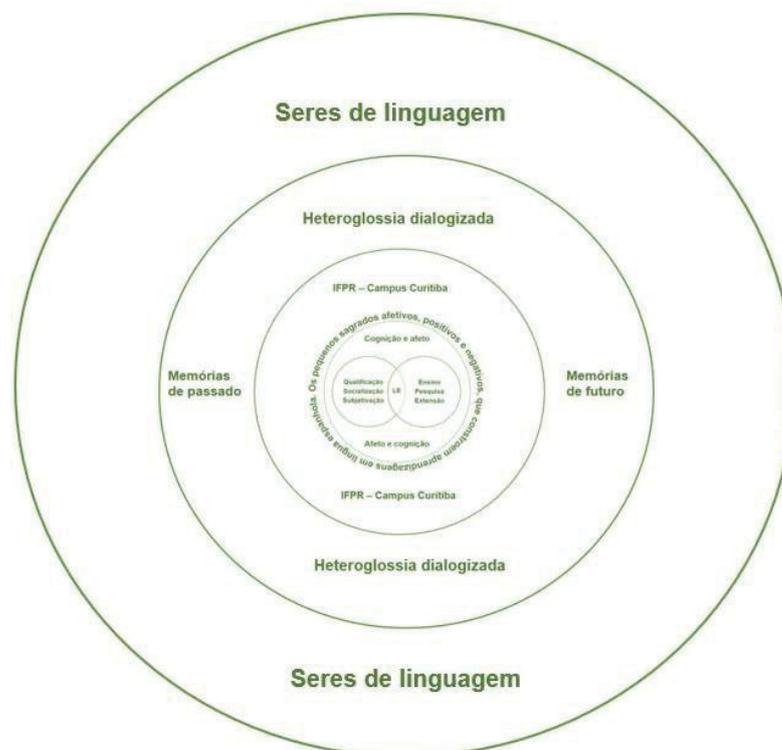
aquilo que na filosofia se chama de *hipóstase*. A palavra grega *hypóstasis* foi traduzida em latim por *substantia*. A teologia cristã se apoderou deste termo para com ele definir a dupla natureza de Cristo, sua dupla substancia: humana e divina ao mesmo tempo. Mas na reflexão filosófica moderna e contemporânea, segundo o dicionário *Houaiss*, uma hipóstase é um “equivoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva (existência substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita ao caráter incorpóreo do pensamento humano”. (Bagno, 2011, p. 358).

Nesse sentido, os projetos *Colores* foram instituídos com uma concepção hipostasiada sobre a língua espanhola, “para promover e difundir a língua espanhola e seus referentes culturais”, como se ela, a grande protagonista dos *Colores*, fosse uma “entidade dotada de vontade e poder de ação” (*idem*, p. 357) e isso é visivelmente retratado nos memoriais de aprendizagem redigidos pelos(as) participantes da pesquisa. Contudo, a teoria bakhtiniana me deslocou para outra temporalidade valorativa sobre esse entendimento e as projeções de futuro para os ***Colores Cartonera e Colores del Español***, como ação de ensino, pesquisa e extensão. Nessa nova perspectiva, tais ações deverão considerar primeiramente os seres de linguagem, em posições de autoria, que dão vida efetivamente à língua espanhola (como línguas sociais), ou seja, as línguas espanholas como frutos culturais de interação social entre falantes, cronotópica e axiologicamente situados(as).

Sendo assim, finalizo esta seção com um diagrama que ilustra os deslocamentos da pesquisa até este momento: na defesa de processos formativos em línguas espanholas, que integrem ensino, pesquisa e extensão para *qualificação*,

socialização e subjetivação de seres de linguagem, com responsabilidade sobre suas posições de autoria, na interdependência das dimensões cognitivas e afetivas.

Figura 28 – Diagrama: outros e mais deslocamentos



Fonte: A autora (2024).

Como você pode perceber, no decorrer do estudo e análise dos dados construídos, algumas problemáticas foram se distanciando da minha perspectiva mais objetiva, o que fica perceptível no diagrama apresentado. Ao dialogar com os(as) estudantes egressos(as) outros sentidos sobre ensinar e aprender línguas espanholas se interpuseram no meu horizonte e tive que me apropriar de novos significados para poder seguir adiante.

No próximo capítulo, a título de acabamento, trato da (des)ordem das considerações finais deste texto de tese que teve como objetivo **interpretar memórias discursivas sobre práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas nos projetos *Coiores*, a partir de enunciados de estudantes do EMIEP, do campus Curitiba do IFPR, formandos(as) entre os anos 2016 e 2019 e já egressos(as) da instituição.**

6 DA (DES)ORDEM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos **do passado**, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do **grande tempo**”*

Mikhail Bakhtin (Texto Por uma metodologia das ciências humanas)

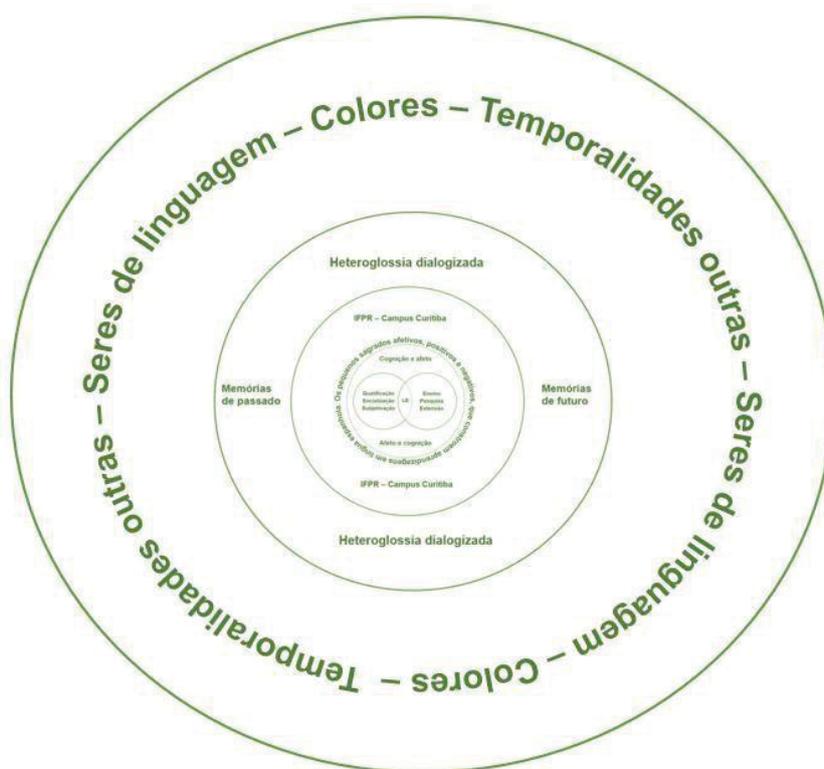
Ao escrever estas considerações finais e tentar dar acabamento para este texto de tese, no qual tratei de **interpretar memórias discursivas sobre práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas nos projetos *Coiores*, a partir de enunciados concretos de estudantes do EMIEP, do campus Curitiba do IFPR, formandos(as) entre os anos 2016 e 2019 e já egressos(as) da instituição**, reafirmo o entendimento bakhtiniano, trazido na introdução do texto, de que “o espírito não pode ser portador do ritmo” (do enredo), ou seja, quando avaliamos o nosso dia a dia, a sua atualidade, sempre tendemos a cometer erros (nesta ou naquela perspectiva), pois para Bakhtin “a alma vivenciada de dentro é espírito, e este é extraestético (assim como o corpo vivenciado de dentro é extraestético): o espírito não pode ser agente do enredo porque este não existe, é antedado em um momento dado, ainda por vir” (Bakhtin, 2023, p. 173). Assim, ainda estou vivendo com meu corpo e espírito este processo formativo de doutoramento e, (dia)logicamente, mais adiante no tempo-espaço valorativo, conseguirei dar um final, estético, para tudo que vivi, de forma tão visceral, nesse período.

Minha voz, em uma posição de autoria refratada e refratante, neste plano estético, narrou a minha visão de mundo sobre ensinar e aprender língua espanhola em alguns espaços-tempos no Brasil (na minha trajetória e na dos(as) participantes da pesquisa). Compreendi que (re)pensar as temporalidades nos processos formativos é fundamental para conseguir interações menos mecânicas e mais relacionais, em uma arquitetônica da responsabilidade. Ao dialogar com os enunciados construídos na investigação, desloquei-me para novos planos valorativos sobre

ensinar e aprender línguas, língua espanhola no Brasil, no Instituto Federal do Paraná, e sobretudo compreendi que “em minha vida pessoas nascem, passam e morrem, e a vida-morte delas é frequentemente o acontecimento mais importante da minha vida, o que lhe determina conteúdo” (Bakhtin, p.167).

No diagrama a seguir, sintetizo a minha compreensão sobre a temática discutida neste texto de tese:

Figura 29 – Síntese dos diagramas



Fonte: A autora (2024).

Ele traz as representações dos meus deslocamentos teóricos, desde a proposição da pesquisa, com um viés bastante voltado à *qualificação* das práticas pedagógicas desenvolvidas entre os anos 2016 e 2019, nos projetos *Colores Cartoneras* e *Colores del Español*, no campus Curitiba do IFPR. Posteriormente, ao mudar a perspectiva de análise dos dados construídos, enunciados concretos, criados como respostas aos instrumentos questionário e memorial de aprendizagem, passei a considerar também as dimensões da *socialização* e *subjetivação* como indissociáveis nos processos formativos.

Como forma de orientar as análises, me propus a responder a três questões que balizaram os três capítulos de discussão dos dados construídos:

- O que os (as) estudantes egressos(as) do EMIEP, por meio de suas memórias, enunciam sobre as práticas pedagógicas de língua espanhola realizadas no campus Curitiba no IFPR?
- Como esses(as) estudantes rememoram as práticas pedagógicas experienciadas nos projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español*?
- A partir dessas memórias do passado declaradas pelos(as) estudantes, quais são as perspectivas de futuro que se pronunciam para os projetos *Colores Cartonera* e *Colores del Español* como ações de pesquisa e extensão?

A partir da concepção dialógica do discurso, ancorada no arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin, dialoguei com os 71 enunciados concretos que foram considerados adequados para a discussão na pesquisa. Como informado, o processo de análise demandou uma inflexão de minha postura inicialmente mecânica e dedicada à *qualificação* para uma compreensão arquitetônica dos enunciados. Essa mudança de direção possibilitou que eu pudesse ver que: **a afetividade perpassava todos os enunciados construídos na pesquisa e envolvia os planos valorativos dos(as) participantes da pesquisa sobre ensino e aprendizagens de línguas, neste caso especificamente a língua espanhola, o ensino e formação nos Institutos Federais e, conseqüentemente, as suas concepções ideológicas/valorativas sobre língua e cultura.**

E nesse novo caminho (plano axiológico), adentrei em uma temporalidade valorativa com outros entendimentos e projeções de futuro para os ***Colores Cartonera* e *Colores del Español***, com o foco em ações de ensino, pesquisa e extensão. Essas ações, como já mencionei anteriormente, deverão considerar os seres de linguagem, que dão vida efetivamente às línguas espanholas como frutos culturais de interação social entre falantes, cronotópica e axiologicamente situados(as) em um primeiro plano nos processos formativos para suas *qualificação*, *socialização* e *subjetivação* e com responsabilidade sobre suas posições de autoria, na interdependência das dimensões cognitivas e afetivas.

Neste pequeno tempo de formação de doutoramento, dadas as intercorrências de contexto pandêmico e rememoração dos meus processos formativos, junto com as interpretações sobre os impactos formativos dos projetos

Colores, tenho a sensação de que percorri caminhos longos por algumas vidas. Isso se deve, possivelmente, aos deslocamentos/saltos valorativos pelos quais eu me movimente. A “festa de renovação” de sentidos já começa a se materializar nas minhas aulas de línguas espanholas, que voltei a ministrar, há poucos meses, depois do meu retorno de afastamento para cursar o doutorado. Eu voltei para a sala de aula apreensiva, ansiosa, meio deslocada, senti medo de não me sentir mais à vontade naquele tempo-espço valorativo. Esses sentimentos passaram nas primeiras semanas. Eu estou me sentindo acolhida e feliz, na sala de aula, ao enunciar meus discursos e de outros seres de linguagem em línguas espanholas. Quando fui para a escola do Bairro do Piau pela primeira vez em busca *de estudar para ser alguém na vida*, não sabia que jamais sairia do mundo da educação e que ele me aportaria tantas posições valorativas importantes. E, neste fim, estou aberta a novas perspectivas em línguas espanholas ou outras línguas.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. L.; CAVALCANTE, I. F.; HENRIQUE, A. L. S.; **A prática do tripé ensino, pesquisa e extensão para a formação dos docentes dos Institutos Federais.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 22, p. 1-18 e12817, Nov. 2022. ISSN 2447-1801.

BAKHTIN, M. **Fragmentos dos anos 1970-1971.** In: BAKHTIN, M. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p.21-56.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introd., trad. do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003. **p. 3-90, p. 423-436.**

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, **p.117-144.**

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo.** Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAGNO, M. **O que é uma língua: imaginário, ciência e hipóstase.** In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. (orgs.). Política da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 355-388.

BRAIT, B (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei do Espanhol.** Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 24 de julho de 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 24 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino Médio.** Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 de julho de 2023.

CARTONERA, E. **No hay cuchillo sin rosas. Historia de una editorial latinoamericana y antología de jóvenes autores.** Buenos Aires: Merz & Solitude/Eloísa Cartonera, 2007.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa escolhendo entre cinco abordagens** / Jonh W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. - 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
DA SILVA LEITE, S. A. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

DESTRI, A. **Constituição e funcionamento discursivo da memória dialógica: implicações na fronteira da vida vivida com a contemplada.** 2024. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2024.

FARACO, C. A. **Mikhail Bakhtin: linguagem e axiologia.** Anuário de Glotopolítica, n. 5, jan. 2023. Disponível em: <https://glotopolitica.com/aglo5/faraco/> acesso em 01 jun. 2023.

VILHENA, F. B. K. de. **O acontecimento Eloísa Cartonera: memória e identificações.** 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GONÇALVES, J. C. et al. (org.). **Além da tese: percursos de pesquisa em ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 2022. 212 p. Além da tese: dores e delícias da pesquisa em Ciências Humanas (Michelle Bocchi Gonçalves e Jean Carlos Gonçalves)

IRINEU, L. M. **Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol** In: LIMA, L. M. (Org.) A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 21-39.

LESSA, G. da S. M. **Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor.** In: ZOLINVESZ, F. (Org.) A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-28.

LIMA, L. M. **Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia.** In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 29-50.

LIMA, L. M. *et al.* **Mercosul: um ilustre desconhecido entre alunos e professores de espanhol** In: LIMA, L. M. (Org.) A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 55-67.

MACHADO, I. L. **A AD, a AD no Brasil e a AD do Brasil.** In: PAULA, de L. STAFUZZA (Org.) *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas.* Uberlândia: EDUFU, 2010, p. 203-230.

PORRUA, R.P. D. **O Discurso sobre a Língua Espanhola em Anúncios Publicitários na Mídia Televisiva Brasileira:** percepção do estudante de ensino médio. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RAJAGOPALAN, K. **O ensino de línguas como parte da macro-política linguística.** In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura.* Campinas: Pontes, 2013. p. 47-73.

SILVA JÚNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular:** quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M.A. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 181-208.

SOUZA, G.T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/ Volochinov /Medvedev.** São Paulo: Humanitas, 1999.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.** Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZOLIN-VESZ, F. **A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?** In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol.* Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 51-62.

ANEXO 1 – TEXTO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Olá, estudante egresso(a) do IFPR! Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que trata de Memórias sobre práticas pedagógicas de Língua Espanhola, desenvolvida pela pesquisadora Regiane Pinheiro Dionisio Porrua, sob orientação do professor Francisco Carlos Fogaça, no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

- Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR e aprovada, conforme certificado de apresentação de apreciação ética, número 51300421.3.0000.0102 e parecer de aprovação 5.158.769.

- O tempo estimado para responder o questionário de dados pessoais e elaborar o memorial de aprendizagem é de até uma hora.

- Você pode se recusar a participar desta pesquisa sem precisar se justificar.

- No entanto, destacamos que a sua participação é bastante importante e significativa para este estudo.

Se puder e quiser participar da pesquisa, basta clicar no link a seguir e fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que contém todas as informações e orientações necessárias:

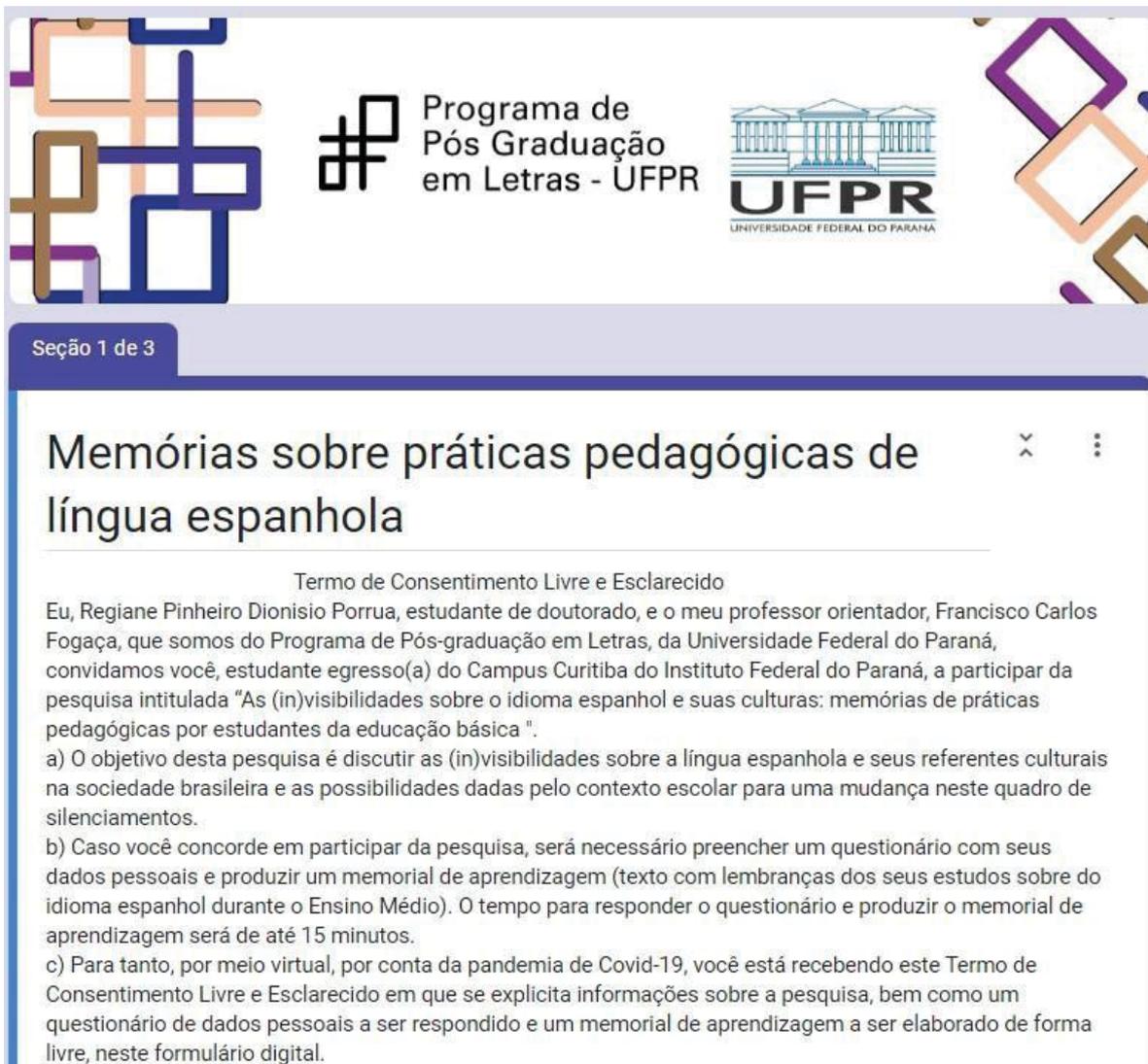
<https://forms.gle/p8ku6MgDJiTZRNU9>

Desde já agradecemos muito a sua atenção e/ou participação! ¡Muchas gracias!

Francisco Carlos Fogaça

Regiane Pinheiro Dionisio Porrua

ANEXO 2 – FOTOGRAFIA DA SEÇÃO 1 DO FORMULÁRIO



The image shows a screenshot of a digital form. At the top, there is a header with a decorative border of overlapping squares in orange, purple, and blue. On the left is a stylized logo of a grid. In the center, the text reads "Programa de Pós Graduação em Letras - UFPR". To the right is the UFPR logo, which includes a building illustration and the text "UFPR UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ". Below the header, a dark blue bar contains the text "Seção 1 de 3". The main content area has a white background with a blue border. The title "Memórias sobre práticas pedagógicas de língua espanhola" is displayed in a large, dark font. To the right of the title are icons for a close button (an 'x') and a menu (three vertical dots). Below the title, the text "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" is centered. The main body of the form contains a paragraph of text and three numbered items (a, b, and c) detailing the research objectives and procedures.

Seção 1 de 3

Memórias sobre práticas pedagógicas de língua espanhola

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Regiane Pinheiro Dionisio Porrua, estudante de doutorado, e o meu professor orientador, Francisco Carlos Fogaça, que somos do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, estudante egresso(a) do Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná, a participar da pesquisa intitulada "As (in)visibilidades sobre o idioma espanhol e suas culturas: memórias de práticas pedagógicas por estudantes da educação básica".

- O objetivo desta pesquisa é discutir as (in)visibilidades sobre a língua espanhola e seus referentes culturais na sociedade brasileira e as possibilidades dadas pelo contexto escolar para uma mudança neste quadro de silenciamentos.
- Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário preencher um questionário com seus dados pessoais e produzir um memorial de aprendizagem (texto com lembranças dos seus estudos sobre do idioma espanhol durante o Ensino Médio). O tempo para responder o questionário e produzir o memorial de aprendizagem será de até 15 minutos.
- Para tanto, por meio virtual, por conta da pandemia de Covid-19, você está recebendo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que se explicita informações sobre a pesquisa, bem como um questionário de dados pessoais a ser respondido e um memorial de aprendizagem a ser elaborado de forma livre, neste formulário digital.

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Memórias sobre práticas pedagógicas de língua espanhola

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Regiane Pinheiro Dionisio Porrua, estudante de doutorado, e o meu professor orientador, Francisco Carlos Fogaça, que somos do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, estudante egresso(a) do Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná, a participar da pesquisa intitulada “As (in)visibilidades sobre o idioma espanhol e suas culturas: memórias de práticas pedagógicas por estudantes da educação básica ”.

a) O objetivo desta pesquisa é discutir as (in)visibilidades sobre a língua espanhola e seus referentes culturais na sociedade brasileira e as possibilidades dadas pelo contexto escolar para uma mudança neste quadro de silenciamentos.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário preencher um questionário com seus dados pessoais e produzir um memorial de aprendizagem (texto com lembranças dos seus estudos sobre do idioma espanhol durante o ensino médio). O tempo para responder o questionário e produzir o memorial de aprendizagem será de até 15 minutos.

c) Para tanto, por meio virtual, por conta da pandemia de Covid-19, você está recebendo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que se explicita informações sobre a pesquisa, bem como um questionário de dados pessoais a ser respondido e um memorial de aprendizagem a ser elaborado de forma livre, neste formulário digital.

d) É possível que você experimente algum desconforto relacionado a constrangimento, cansaço ou receio de participar da pesquisa. Portanto, alguns riscos relacionados à sua participação na pesquisa podem ser de natureza psicológica, como: constrangimento ao responder o questionário de dados pessoais e elaborar o memorial de aprendizagem; cansaço ao responder às perguntas do questionário e fazer a produção do memorial; ou ainda, receio de que os seus dados informados não sejam seriamente estudados e/ou, posteriormente, divulgados inadequadamente. No entanto, a possibilidade da ocorrência de tais riscos e danos relacionados podem ser considerados como comuns e frequentes em toda pesquisa que envolve seres humanos.

e) Contudo, caso você tenha algum incômodo dessa natureza, poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e, se necessário, expor qualquer desconforto que possa surgir aos pesquisadores. Nesse caso, se você sentir necessidade, nós o encaminharemos ao atendimento do Centro de Psicologia Aplicada, o CPA, da UFPR, que é um serviço-escola do curso de Psicologia, vinculado ao Setor de Ciências Humanas, das 8h30 às 14h30 e das 14h30 às 20h30, na Praça Santos Andrade, 50 (Prédio Histórico) – 1o andar da Psicologia, sala 112 - Telefone: (41) 3310- 2614 – E mail: centrodepsicologia@ufpr.br. Além desses, nenhum outro risco é previsto para o desenvolvimento desta pesquisa.

f) Os benefícios da pesquisa se referem a um estudo que dará prioridade à voz de estudantes na produção de conhecimento para resistência e/ou (re)existência do ensino e aprendizagem de língua espanhola na escola básica, diante de decisões políticas que não reconhecem o território do Brasil como plurilíngue.

g) Nós, os pesquisadores, Regiane Pinheiro Dionisio Porrua e Francisco Carlos Fogaça, responsáveis por este estudo, podemos ser localizados neste endereço, telefones e e-mails: Rua Dr. Faivre, 405, Ed. Dom Pedro II, 1º andar, Centro, CEP: 80060-140, Curitiba, Paraná, Brasil, (41) 3360 5102, de segunda a sexta, das 07h30 às 19h, regiane.porrua@ifpr.edu.br (Regiane), fcfogaca@gmail.com (Francisco), para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência, você também pode me contatar, Regiane, neste número, em qualquer horário: (41) 98807 3758.

h) A sua participação na pesquisa é voluntária e, se você não quiser mais fazer parte dela, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que devolvamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado virtualmente, sem se justificar e sem nenhum prejuízo.

i) O material obtido – questionário com dados pessoais e memorial de aprendizagem – será utilizado unicamente para esta pesquisa e será devidamente manipulado no desenvolvimento dela. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o questionário de dados pessoais e o memorial de aprendizagem serão baixados do banco de dados do e-mail institucional da pesquisadora, Regiane Pinheiro Dionisio Porrua, e arquivados pelos pesquisadores, em ambiente eletrônico local, computador e HD externo, protegidos de acesso por terceiros, e todos os cuidados de proteção

serão tomados: os dados serão analisados em sigilo e de forma alguma serão compartilhados com outros participantes da pesquisa. Ao término do estudo, dentro de 5 anos, todos os dados serão destruídos/descartados, sendo os arquivos apagados.

j) As despesas necessárias para a realização do estudo não são de sua responsabilidade e você também não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação na pesquisa.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código de indicação de participante.

l) As informações relacionadas ao estudo serão analisadas apenas pelos pesquisadores, porém, o texto acadêmico a ser divulgado em relatório e publicação, será feito com a não identificação dos(as) participantes, para que a sua identidade seja preservada, mantendo sigilo e privacidade. No entanto, se você quiser, pode solicitar e autorizar a divulgação de seu nome. Você deve marcar se permite ou não a divulgação do seu nome ao final desta seção de formulário.

m) Você também terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada. Você deve marcar se permite ou não a divulgação do seu nome ao final desta seção de formulário.

n) Destacamos que a coleta de e-mail e perguntas marcadas como obrigatórias, no decorrer das seções deste formulário, são obrigatórias apenas para a organização de coleta dos dados da pesquisa, se você não quiser respondê-las e não seguir com a participação na pesquisa, você poderá desistir a qualquer momento.

o) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone (41) 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12

Conselho Nacional de Saúde). Ou ainda o Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal do Paraná, pelo e-mail: cep@ifpr.edu.br.

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARTICIPANTES

Questionário de dados pessoais

1) Como você se sente neste momento? Você pode nominar seu/s sentimento/s em uma ou mais palavras. (Feliz, Triste, Ansioso, Emotivo, Desanimado, etc.)

2) Nome completo

3) Telefone com DDD

4) Gênero

Feminino

Masculino

Prefiro não informar

5) Idade

6) Ano em que finalizou o Ensino Médio no IFPR

7) Qual o curso em que você se formou no IFPR?

8) Você seguiu na área em que se formou no curso técnico no IFPR? Se, não. Qual a área em que trabalha ou estuda atualmente?

9) Quais disciplinas você mais gostou de ter estudado durante seu curso no IFPR?

10) Você se recorda dos estudos realizados sobre Língua Espanhola durante o curso? Se sim, poderia indicar se conseguiu relacionar o que aprendeu com alguma vivência sua após a finalização do curso?

Memorial de aprendizagem

Agora, gostaríamos que você nos contasse sobre suas memórias dos seus estudos de Língua Espanhola durante o curso no IFPR. Você pode descrever suas lembranças sobre as aulas e/ou atividades das quais participou e que envolviam o ensino e a aprendizagem de Espanhol. De forma bastante livre, sem mínimo ou máximo de

linhas/palavras pode nos contar sobre como se deu suas experiências com o idioma Espanhol, pontos positivos, pontos negativos, situações interessantes, importantes, diferentes, divertidas, estranhas, estressantes, ou seja, tudo o que puder indicar de recordações que se relacionem com o estudo da Língua Espanhola durante seu Ensino Médio.

ANEXO 5 – IMAGEM DO FORMULÁRIO DE RESPOSTAS RECEBIDAS

Geração de Dados dos(as) estudantes egressos(as) - Enunciados



Perguntas Respostas **73** Configurações

73 respostas

Ver no app Planilhas

Não está aceitando respostas

Mensagem para os participantes

Este formulário não aceita mais respostas

Resumo

Pergunta

Individual

eleonora.avello@gmail.com

< 1 de 73 >



As respostas não podem ser editadas

Memórias sobre práticas pedagógicas de língua espanhola

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Regiane Pinheiro Dionisio Porrua, estudante de doutorado, e o meu professor orientador, Francisco Carlos Fogaça, que somos do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, estudante egresso(a) do Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná, a participar da pesquisa intitulada "As (in)visibilidades sobre o idioma espanhol e suas culturas: memórias de práticas pedagógicas por estudantes da educação básica".

- a) O objetivo desta pesquisa é discutir as (in)visibilidades sobre a língua espanhola e seus referentes culturais na sociedade brasileira e as possibilidades dadas pelo contexto escolar para uma mudança neste quadro de silenciamentos.
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário preencher um questionário com seus dados pessoais e produzir um memorial de aprendizagem (texto com lembranças dos seus estudos sobre o idioma espanhol durante o Ensino Médio). O tempo para responder o questionário e produzir o memorial de aprendizagem será de até 15 minutos.