Organização
Antonio Ferreira da Silva Júnior



Espanhol para fins específicos no/para o BRASIL

Pedro & João editores

Espanhol para fins específicos no/para o Brasil

Pedro & João
editores

Antonio Ferreira da Silva Júnior
(organizador)

Espanhol para fins específicos no/para o Brasil

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Antonio Ferreira da Silva Júnior [Org.]

Espanhol para fins específicos no/para o Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 281p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3180-8 [Digital]

1. Espanhol. 2. Ensino de línguas. 3. Línguas para fins específicos. 4. Linguística Aplicada. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Sumário

Prefácio **7**
Pedro Paulo Nunes da Silva

Apresentação **17**
Antonio Ferreira da Silva Júnior

Sobre siglas, contextos e objetivos: o lugar do ensino de línguas para fins específicos **23**
Maria Camila Bedin Polli
Gretel Eres Fernández

Espanhol para fins específicos e IA: por uma *análise de necessidades engajada* **43**
Gloria Cortés Abdalla

Internacionalização crítica e ensino de espanhol para o turismo: uma experiência colaborativa Sul-Sul **65**
Maria Edna da S. Gomes

Preparándote para la selección de movilidad académica: produção de sequências didáticas para um curso de espanhol para fins acadêmicos **85**
Natalia Labella-Sánchez
Hury Dalberto da Rosa

Intercambio virtual colaborativo internacional y español con propósitos específicos en la educación superior: alcance, diseños y resultados reportados **109**
Regiane Souza Camargo Moreira
Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias
Blanca Lucia Cely Betancourt

Fundamentos metodológicos utilizados na elaboração do Dicionário Eletrônico de Turismo para Brasileiros Aprendizes de Espanhol (DETEB) 133
Melissa de Souza Veras
Douglas José das Chagas
Glauber Lima Moreira

Espanhol para fins específicos na educação tecnológica brasileira: contribuições da linguística de *corpus* para a formação em eventos..... 155
Silmara Ribeiro Moscatelli
Paula Tavares Pinto

Lenguas adicionales y la española en las carreras de secretariado ejecutivo en Brasil: un análisis glotopolítico 179
Warley Stefany Nunes

DELE e as suas guias de aplicação: uma análise crítica e discursiva baseada em *corpus* 199
Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias
Júlio Bizigato Portes
Rodrigo Esteves de Lima Lopes

A variedade rio-platense no ensino de espanhol para guia de turismo na educação profissional..... 225
Hayanny Dymara Borges de Melo
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Moisés Llopis i Alarcón

A Abordagem Terminológico-Discursiva como percurso teórico-metodológico para a formação de professores de espanhol para fins específicos..... 249
Jean Carlos da Silva Roveri
Odair Luiz Nadin

Organizador..... 271

Autoras e Autores 273

Prefácio

Espanhol para fins específicos no/para o Brasil é mais uma contribuição que fortalece línguas para fins específicos (LinFE) no território brasileiro tanto em relação à área quanto à abordagem. Entendo que LinFE – termo guarda-chuva que integra toda e qualquer língua que se utilize dos seus pressupostos – pode ser entendida como uma área do conhecimento, primariamente, pertencente à Linguística Aplicada por congregar um sem-número de estudos acadêmico-científicos com ricas e múltiplas afiliações teórico-metodológicas; assim como pode ser compreendida como uma abordagem voltada para o ensino-aprendizagem de línguas, na qual congrega princípios basilares que orientam esse processo educacional, sendo a análise de necessidades a sua pedra angular (Dudley-Evans; St. John, 1998). Dessa maneira, entendo que este livro acolhe estudos que pertencem à área de LinFE, bem como pesquisas com características que subjazem à LinFE como abordagem, com foco em *español con fines específicos*.

Silva Júnior (2010, p. 16), ao mencionar que "carecemos ainda hoje de pesquisas na área de espanhol para fins específicos no e para o contexto latino-americano", pontua uma demanda que é reivindicada como oportunidade constante de pesquisa nos estudos que tratam de LinFE. Com isso, esta obra cumpre por ora esse propósito sem se esgotar em si mesma, mas servindo como um convite persistente para novas investigações que se voltem a LinFE no e para o contexto brasileiro e, consequentemente, no e para o âmbito regional da América Latina.

Parabenizo a todos os pesquisadores envolvidos na concepção e na elaboração desta obra. Convido, assim, os leitores a imergirem nos capítulos com o intuito de promovermos uma leitura crítico-reflexiva que emerja reflexões e (re)ações de forma a tornar LinFE mais uma vez um espaço de investigação e de aplicação

efervescente no Brasil, porém adicionando demandas sócio-histórico-culturais dos discentes e dos docentes que, por vezes, em anos anteriores, a situação-alvo ditou na análise de necessidades e não nos permitiu – ou parece que não nos convidou a – adicionar no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Autoras como Basturkmen e Elder (2004, p. 678-679, tradução própria) criticam a condescendia de LinFE em relação às demandas advindas da situação-alvo e pontuam "que LinFE não deveria guiar inquestionavelmente aprendizes de línguas a simplesmente aceitarem as normas comunicativas e o *status quo* das situações-alvo, mas deveria emponderá-los, ajudando-os a desenvolver uma perspectiva crítica sobre essas normas".

No Brasil, em consonância com tais apontamentos críticos, Valente e Ribeiro (2023) propõem uma releitura crítico-reflexiva de obras fundacionais de LinFE, entendendo que os princípios balizadores – apesar de relevantes para a construção, o estabelecimento e a continuação de LinFE ao longo do tempo – devem ser reanalisados para que se mostrem relevantes na atualidade. Valente e Ribeiro (2023, p. 27-28) ao citarem a obra *English for Specific Purposes*, de Hutchinson e Waters (1987), assinalam que "embora esses pilares de LinFE propostos pelos autores sejam extremamente importantes para o trabalho da área, [...] até os dias de hoje, acreditamos que [...] haja a necessidade de novas reflexões, críticas e problematizações a seu respeito".

Outrossim, *Espanhol para fins específicos no/para o Brasil* participa desse momento em que se percebe LinFE como um espaço que permite a incorporação de novas demandas sem negar a importância do que veio anteriormente. Desde que comecei a minha carreira acadêmico-profissional, tenho estudado e trabalhado com LinFE, embora não seja tanto tempo e não tenha vivido todas as épocas desde que LinFE se estabeleceu no Brasil, percebo ao menos quatro ondas ou viradas, isto é, momentos históricos em que os pesquisadores repensaram o foco e/ou o entendimento de aspectos elementares em LinFE.

Lembremo-nos dos anos iniciais de LinFE no Brasil, a partir do final dos anos de 1970, os quais considero que sejam parte da primeira onda. Esse momento inicial se constituiu da inserção no território nacional dos princípios de LinFE como uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente, em contexto acadêmico-universitário, sendo a mais proeminente das ações o Projeto ESP liderado pela Prof. Dra. Maria Antonieta Alba Celani. Devido à grandiosidade geográfica nacional que o projeto alcançou já no momento inicial, as visitas e as viagens ficaram conhecidas como *a viagem transbrasil* (Celani, 2009).

Com respeito a essa primeira virada, estão presentes o uso de LinFE, prioritariamente, como abordagem no ensino-aprendizagem de línguas; a associação da abordagem ao termo *instrumental*, que foi preterido em anos posteriores; a análise de necessidades com evidência à demanda pela leitura de textos escritos do âmbito acadêmico-científico; assim como o surgimento de mitos e de crenças erroneamente associados a essa necessidade genuína das universidades à época. Para conhecer mais dessa primeira onda, convido à leitura historiográfica de Celani, Freire e Ramos (2009).

Outro movimento atrelado a essa primeira virada está o surgimento da segunda onda, pois entendo que se manifeste, no começo do século XXI, devido à necessidade constante de combater ou de sucumbir aos mitos e às crenças que permeavam a abordagem instrumental, especialmente, no mercado editorial, assim como entre os profissionais e os acadêmicos mais alheios à abordagem, isto é, aqueles que acreditavam que o Projeto ESP tinha entregado um "produto final" a ser utilizado com possibilidade de cópias *ad infinitum* em todo e qualquer contexto específico sem a necessidade de ponderar as análises de necessidades que deveriam ser conduzidas para todas e cada uma das situações educacionais.

Noto a necessidade de apontar que a abordagem instrumental tem uma construção histórica *pari passu* ao movimento de surgimento de LinFE, no Brasil, pois, apesar do

equívoco que se construiu ao longo do tempo, não entendo que haja princípios balizadores diferentes que subjazem à abordagem instrumental e a LinFE, pois ambas partem, na sua essência, das mesmas características preconizadas pelos pesquisadores fundacionais da abordagem e da área de LinFE. Assim, convido à leitura de alguns relatos historiográficos, os quais entendo pertencerem a esta segunda virada de LinFE, que estão em Ramos (2008; 2009; 2019).

Fins específicos *per se* exige a análise de necessidades e os seus resultados, consequentemente, produzem a diversidade em cursos específicos. Acredito que a terceira onda surja por volta da segunda década do século XXI, oferecendo pesquisas pautadas na análise de necessidades; relatos de experiências e estudos de caso, explicitamente, entrelaçados com os pilares presentes em LinFE; menções recorrentes à (in)visibilidade de LinFE nos cursos de formação de professores de línguas; a utilização dos pressupostos contidos em LinFE por profissionais, por pesquisadores e por professores de outras línguas de forma mais recorrente nos eventos acadêmicos e em publicações da área.

Inicialmente, essa publicização de estudos e de práticas – como (re)ação ao que a onda anterior vivenciou – consolida LinFE como uma área de atuação acadêmico-profissional e combate, (in)diretamente, os mitos e as crenças surgidos em anos anteriores. Essa terceira virada, portanto, estabiliza LinFE muito mais como uma área de estudos acadêmicos e de atuação profissional, no Brasil, do que somente como uma abordagem para o ensino-aprendizagem de línguas. Alguns textos que compreendo que fazem parte da historiografia desse período estão em Lima-Lopes, Fischer e Gazotti-Vallim (2015); em Galli e Bouchonneau (2017); e em Silva Júnior (2019).

Na quarta onda, o seu início parece estar na terceira década do século XXI, a qual está em andamento atualmente. Embora não haja mudanças internas profundas em relação ao movimento anterior, essa nova virada tanto permite a consolidação das (re)ações vividas na onda anterior quanto promove um olhar

crítico-reflexivo renovado de LinFE como área e como abordagem.

Entendo que os termos *onda* e *virada* parecem conter a analogia mais adequada, pois as ondas do mar não eliminam as ondulações anteriores de imediato, embora haja a possibilidade de sobreposição e de mescla com as que vieram previamente. Em sua maioria, entretanto, cada onda vem a seu turno sem se confundir, permitindo que cada onda tenha o seu ápice e o seu decréscimo na altura e na velocidade de propagação. As ondas do mar são criadas pela ação dos ventos, assim sendo, os ventos podem ser comparados às ações dos seres humanos em sociedade que (re)agem aos acontecimentos e produzem novas ondas, assim como se pode perceber na atual virada ora vivenciada por LinFE.

Semelhantemente, a quarta virada apresenta a consolidação da área de LinFE como vista na terceira onda, a qual pode ser vista em publicações, tais como em Moreira, Azevedo, Carvalho e Silva Júnior, 2025; em Valente e Ribeiro (2022); em Valente, Ribeiro e Santos (2025). Por outro lado, os questionamentos e os apontamentos crítico-reflexivas inerentes à quarta onda podem ser consultados em textos como os de Valente e Ribeiro (2023) e de Silva (2025), os quais promovem um olhar renovado de LinFE, refletindo e (re)agindo aos ventos sócio-histórico-culturais da contemporaneidade e de áreas antes não plenamente atendidas por LinFE.

Em tempo, *Espanhol para fins específicos no/para o Brasil*, organizado pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior, participa dessa quarta onda citada anteriormente, pois percebo, nos conteúdos apresentados nos capítulos deste livro, as necessidades da contemporaneidade no ensino-aprendizagem da língua espanhola que emergem com demandas que advogam pela reflexão, pela criticidade e pela renovação em LinFE. Passo a citar alguns exemplos contidos neste livro.

Siglas e acrônimos, a princípio, representam a abreviação de nomes por extenso. Assim, embora possam parecer ingênuos, o uso deles podem representar a unidade, a produtividade e a

frequência de uma área do conhecimento, especialmente, quando se realiza investigações bibliométricas sobre o tema. Portanto, por ter se consolidado como área e como abordagem, nesta quarta onda, LinFE pleiteia por uma reflexão sobre um possível alinhamento epistemológico-terminológico, isto é, que os pesquisadores da área compreendam e concordem sobre as semelhanças do conhecimento central da área e da abordagem, assim como possam endereçar aos diversos termos com consciência, consistência e concordância terminológica.

Parte da renovação de qualquer área do conhecimento humano perpassa pelo que a tecnologia pode provocar sobre ela mesma. O ensino-aprendizagem de línguas – neste caso, LinFE – não se torna indiferente a isso, especialmente, em relação à incorporação do mundo digital e da inteligência artificial na rotina diária do trabalho docente e do processo de aprendizagem dos estudantes.

Em relação à perspectiva crítica, tem-se a inclusão dos pressupostos políticos e ideológicos na área e na abordagem de LinFE. Em pesquisas sobre política linguística, planejamento linguístico e glotopolítica, por exemplo, percebe-se um descortinamento de decisões político-ideológicas sobre o uso das línguas na sociedade em geral, assim como nos âmbitos universitário, acadêmico e científico, nos quais LinFE também faz parte. Nesta quarta virada, cabe questionar como se dão as políticas, os planejamentos e as ideias que fazem interface com LinFE.

Conhecimento especializado – anteriormente tido como técnico – tem sido parte de LinFE desde o começo da sua implementação no Brasil e no mundo, tendo as ciências do léxico participado de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem de LinFE ao longo dos anos, inclusive, com a crença errônea de que aprender LinFE seria decorar um repertório lexical específico. Contudo, entre as ciências do léxico na contemporaneidade, a lexicografia tem sido uma área do conhecimento útil e pertinente para LinFE, especialmente, nas etapas de ensino, de aprendizagem e de avaliação do léxico

especializado em LinFE, incluindo as mudanças e as incorporações promovidas pela tecnologia digital.

Integrado à renovação tecnológica e à reflexão crítica em LinFE, tem-se a linguística de corpus e outras ferramentas computacionais aliadas a investigações que proporcionam questionar o *status quo* de objetos centrais que são tidos como estáveis e permanentes, bem como alinhadas a pesquisas que promovam auxílio e ampliação no alcance dos objetivos a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem de LinFE.

Formação docente segue sendo um dos focos na quarta onda de LinFE. Evidenciar a (in)visibilidade de LinFE na formação – inicial e continuada – de docentes faz parte da quarta virada, pois amplia o escopo da simples inserção de LinFE na formação de professores, como também problematiza de maneira crítica a forma e o conteúdo daquilo que os docentes em formação têm acesso sobre LinFE.

Internacionalização é outra questão que tem estado presente em pesquisas da Linguística Aplicada, portanto, LinFE não se exime disso, pelo contrário, participa ativamente na construção de relações acadêmicas, científicas e universitárias internacionais. Parte desta quarta onda é incluir LinFE como vetor, por exemplo, na promoção do ensino-aprendizagem de línguas adequado às necessidades para a internacionalização das instituições, na política de divulgação de pesquisas acadêmico-científicas por meio da tradução e da escrita em línguas estrangeiras, além da possibilidade de mobilidade internacional da comunidade universitária nas suas diferentes formas de intercâmbio.

Com os exemplos citados anteriormente, é possível perceber as diversas áreas que este livro abrange ao longo dos seus capítulos, interrelacionando com *español con fines específicos*. Os textos expõem características atreladas à quarta virada em que os temas da terceira onda persistem, mas agora estão permeados pela reflexão, pela criticidade e pela renovação em LinFE.

Outra vez, reforço o convite para uma leitura crítico-reflexiva sobre LinFE a partir dos capítulos deste livro, os quais possam nos

engajar com as necessidades e com as demandas sócio-histórico-culturais e político-ideológicas contemporâneas dos discentes e dos docentes em LinFE, extrapolando as exigências imediatistas da situação-alvo.

Sankofa é um símbolo africano que convida a todos a revisitarem o passado e a aprenderem com ele com vistas à boa construção do futuro. Da mesma maneira, acredito que este livro permite leituras crítico-reflexivas em retrospectiva ao que aconteceu para uma construção prospectiva adequada e renovada de LinFE.

Prof. Dr. Pedro Paulo Nunes da Silva
Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande, 05 de agosto de 2026

Referências

BASTURKMEN, H.; ELDER, C. The practice of LSP. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GALLI, J. A.; BOUCHONNEAU, N. **O FOS e o FOU no Nordeste do Brasil**: quais expectativas? / **Le FOS et le FOU au Nord-Est du Brésil**: quel avenir? Recife: Editora UFPE, 2017.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Org.). **Perspectivas em línguas para fins específicos**: *Festschrift* para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

MOREIRA, G. L.; AZEVEDO, D. N. V.; CARVALHO, A. R.; SILVA JÚNIOR, A. F. (Orgs.). Dossiê Temático: Ensino de Línguas Estrangeiras no Turismo e na Hotelaria. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 31, n. 1, 2025. Disponível em: < https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/issue/view/238 >. Acesso em em 1º ago. 2026.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries.** University of Kent: Canterbury, 2008.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA, P. P. N. **Línguas para fins tradutológicos no Brasil**: ensino-aprendizagem de línguas na formação inicial de tradutores. 428f. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

SILVA JÚNIOR, A. F. **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. **Línguas para fins específicos**: formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: < https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/linguas-para-fins-especificos-revisitando-conceitos-e-principios-em-textos-seminais-da-area/ >. Acesso em 1º ago. 2026.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. SANTOS, C. R. **Práticas em línguas para fins específicos**. Campinas: Pontes Editores, 2025.

Apresentação

A área de línguas para fins específicos (LinFE) já é um campo bastante consolidado no Brasil no âmbito das pesquisas acadêmicas de Letras e de Linguística Aplicada desde a década final de 1970. No entanto, sempre existiu certa carência na compilação de estudos voltados para o ensino de espanhol para fins acadêmicos, profissionais e a formação de professores.

Não tínhamos registros de um marco inicial desse campo investigativo, nem de referências bibliográficas direcionadas para pensar a língua espanhola e tal abordagem. Inclusive, ainda hoje, na esfera acadêmica, ainda circulam muitos mitos e ideias equivocadas a respeito da área, de suas metodologias, de aspectos basilares de sua implementação e da elaboração e produção de materiais didáticos.

Diante da carência formativa do campo, o presente livro reúne 11 capítulos que revisitam a área, atualizam conceitos e inovam o debate articulando questões já conhecidas com novas perspectivas teóricas. A coletânea composta com mais de 20 pesquisadores de todo o Brasil apresenta estudos com temas como: diferenças entre siglas empregadas na área, lugar de LinFE na academia, inteligência artificial, análise de necessidade engajada, espanhol para Turismo, internacionalização, sequências didáticas, espanhol para fins profissionais, relatos de projetos de colaboração virtual, dicionário eletrônico, fins específico na educação tecnológica brasileira, formação em eventos, análise glotopolítica, atuação do secretario executivo, Linguística de Corpus e LinFE, provas de proficiência, variedades linguísticas no ensino de fins específicos, Abordagem Terminológica-Discursiva e outros assuntos. São autores de diferentes regiões, com distintas vivências formativas e perspectivas múltiplas constituindo um retrato do ensino de espanhol para fins específicos no/para a realidade brasileira.

Ainda carecemos de publicações acadêmicas que possam delimitar conceitos e desmistificar algumas visões e impressões sobre a área de espanhol para fins específicos no contexto brasileiro. Defendo a opção pela sigla LinFE para se referir ao campo, porque a entendo como a mais flexível para pensar a área e por ela incluir diferentes línguas em sua proposta de trabalho. Por se tratar de um campo com algumas questões em aberto, prefiro direcionar a área pelo prisma científico e tecer algumas reflexões sobre como a língua espanhola se insere nesse debate.

Começo por (re)afirmar e recordar que LinFE é considerada uma abordagem de ensino que se preocupa com um planejamento didático pautado em necessidades de aprendizagem dos estudantes (Ramos, 2019). No entanto, acima de tudo, LinFE também é uma área científica e, possivelmente, metodológica, conforme meu ponto de vista. Seu reconhecimento como abordagem não resta dúvidas pelo acúmulo de discussões acadêmicas que já se pautaram no estudo e na análise de necessidades de situações-alvo de línguas em contextos profissionais e acadêmicos. Quando me refiro ao entendimento de uma área científica é porque defendo que essa abordagem construiu no Brasil um modo de trabalho específico para o entendimento de diferentes situações de usos de línguas, o que gerou uma comunidade de pesquisadores interessados em compartilhar suas investigações e descobertas. Além disso, tal grupo também foi motivado pelos pressupostos teóricos a enxergar um novo desenho metodológico para suas pesquisas e práticas pedagógicas.

Um trabalho de investigação em LinFE é de natureza prática desde sua primeira linha. Afirmo isso porque a área alterou os papeis assumidos por alunos e professores, por exemplo. Os estudantes passaram a ser colaboradores e produtores de sentido nas aulas de línguas. Já os docentes sempre assumiram múltiplas funções: pesquisadores, autores e produtores de materiais didáticos, consultores e avaliadores de necessidades e de produtos didáticos. A todo o momento, um professor que assume uma

identidade LinFE está planejando e redesenhando seu trabalho pedagógico. Essas demandas por uma prática/ postura/ filosofia LinFE orientam o pesquisador a falar sobre sua narrativa, detalhar seu contexto de atuação, apresentar dados gerados no campo e dialogar seus resultados com o referencial teórico-prático da área.

Celani (2009), em uma publicação retrospectiva sobre o início da área no Brasil, já havia sinalizado que, em torno de finais de 1970 e início de 1980, os professores integrantes desse coletivo já poderiam ser considerados como da geração "pós-método". Eles só não tinham consciência do potencial do trabalho desenvolvido. Ainda de acordo com a pesquisadora, na evolução da área LinFE no Brasil,

> Insistimos na aprendizagem com um propósito bem definido, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Saímos de uma situação de necessidades definidas por livros didáticos e não pelo contexto. Tomamos decisões sobre conteúdos, materiais didáticos e metodologias baseados nas razões para aprender e não em imposições decorrentes de políticas de momento ou de ditames da moda (Celani, 2009, p. 23)

O pensamento de Celani ilustra de modo claro a contribuição de LinFE para a formação de pesquisadores e de educadores reflexivos, preocupados no impacto de suas escolhas e orientações teóricas para as situações de ensino. A proposta LinFE acabou por tornar o aluno igualmente reflexivo.

Outras contribuições da área foram conscientizar o papel social da aprendizagem da língua, propor estratégias de aprendizagem, melhorar a autoestima do professor, contribuir para a área de ensino de línguas para fins gerais e reunir professores de diferentes línguas para pensar essa abordagem de ensino. Vale resgatar que a área nasce com a sigla ESP – *English for Specific Purposes* – e durante muito tempo as referências bibliográficas partiram dos estudos de língua inglesa e de uma

perspectiva do "Norte Global". E nós de língua espanhola? Onde estávamos na chegada dessa vertente no Brasil?

Em 2019, alertei sobre a urgência de refletir sobre a área de LinFE com os olhos do Sul, para o Sul e apontei para a necessidade de pesquisas no âmbito do Hispanismo brasileiro: "[...] carecemos ainda hoje de pesquisas na área de espanhol para fins específicos no e para o contexto latino-americano" (Silva Júnior, 2019, p. 16). Essa afirmação não significa que não temos avançado ou desenvolvido investigações nessa área científica e metodológica, mas que acredito que, no campo do espanhol, elas podem ter assumido um referencial teórico distinto ao do projeto nacional que propagou concepções e adequações ao alunado brasileiro em universidades, escolas técnicas e institutos tecnológicos. Diante de tal constatação, surge a presente coletânea com o auxílio de pesquisadores renomados e interessados em aprofundar a relação entre espanhol e LinFE.

Penso que seja interessante recuperar duas percepções a respeito do espanhol para fins específicos que acabam por reduzir o entendimento da área e por gerar mitos no imaginário acadêmico. Uma das acepções é a de Sedycias (2002) que nomeia a área de "espanhol instrumental" e a define como um módulo pedagógico com foco na leitura e na escrita para diferentes setores de interesse dos estudantes. O autor também menciona que a disciplina pode ser entendida como "espanhol técnico" e voltada para uma prática sem a inserção da língua falada. Outro estudo – da vertente espanhola, também linha pioneira nas discussões sobre espanhol e fins profissionais no Brasil –, o de Barbagallo (2009), restringe ainda mais a compreensão do campo científico, porque destaca basicamente o domínio do léxico como o aspecto central do ensino para a atuação em determinadas esferas profissionais.

As visões destacadas anteriormente podem gerar algumas incompreensões e ruídos teóricos da área, já que LinFE não se resume ao ensino somente de uma destreza linguística. Tampouco o campo está interessado somente em pesquisas que vão compor um glossário terminológico de áreas profissionais diversas.

Reduzir o ensino de espanhol para fins específicos ao ensino de leitura ou ao reconhecimento de um jargão profissional constituem visões limitadas e que podem demostrar a necessidade de revisão e ampliação dos pressupostos teóricos da área.

Conforme mencionado, as pesquisas em ensino de espanhol para fins específicos no/para o Brasil ainda são cronologicamente recentes e reduzidas. Outro dado é que os estudos ainda se concentram em algumas universidades específicas. Espero que este livro possibilite um aprofundamento do universo LinFE e um convite para a leitura e o desenvolvimento de pesquisas sobre a abordagem no plano do ensino e da formação de professores de espanhol.

Fica evidente como a obra pode contribuir ao (re)apresentar concepções e fundamentos da área e por demonstrar novos desdobramentos e desafios, adaptando-se aos novos contextos formativos e leitores. Espera-se que a coletânea permita (re)visitar entendimentos do campo e ser fonte atualizada para a promoção de fins específicos em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil e no exterior. A publicação cumpre também um papel de ser uma recente referência bibliográfica em LinFE na América Latina, buscando (re)afirmar a identidade de temáticas e de contextos de investigações pensados no/para o Brasil.

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

Referências

BARBAGALLO, S. El español con fines específicos: el español del Turismo. En: SAZ, S. (Ed.). **Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español**. Madrid: AEPE, Editorial Edelsa, 2009, p. 393-400.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G (orgs.). **Abordagem Instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: EDUC, 2009, p. 17-31.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental à LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 23-41.

SEDYCIAS, J. **O que é espanhol instrumental**?, 2002. Disponível em: <http://www.sedycias.com/espinst.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

SILVA JÚNIOR, A. F. Apresentação. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 15-21.

Sobre siglas, contextos e objetivos: o lugar do ensino de línguas para fins específicos

Maria Camila Bedin Polli
Gretel Eres Fernández

Introdução

O crescente e bem-vindo aumento de estudos que tomam como eixo a área das línguas com fins específicos - LinFe - tem revelado, por um lado, várias demandas do setor, ao mesmo tempo em que alerta para aspectos teóricos e/ou práticos ainda pouco considerados por alguns profissionais. Há trabalhos que sinalizam, por outro lado, que nem sempre as contribuições oferecidas são imprescindíveis para esse campo, como, por exemplo, a disseminação de novas siglas para setores que já contam com formas consolidadas e, a nosso ver, adequadas.

Também é preciso considerar que, embora o campo do ensino de línguas com fins específicos - Elfe - conte com princípios claramente definidos e condizentes com os objetivos estabelecidos para os cursos oferecidos nos contextos técnico e tecnológico, há profissionais que optam por não vincular seus planejamentos e suas aulas a esses preceitos e seguem os ditames dos cursos com fins gerais, ignorando, assim, os efetivos interesses e necessidades do mercado laboral e dos aprendizes.

Esses aspectos nos levam a uma breve discussão, neste texto, tanto sobre as questões assinaladas, quanto sobre a relevância de, em tais contextos de ensino e aprendizagem, colocar em primeiro plano os princípios defendidos pela Análise de Necessidades e pela Operação Global no Ensino de Línguas (Ogel).

1. A terminologia e as siglas

Desde a década de 60, quando despontaram os primeiros estudos sobre o ensino de línguas para fins específicos nos países anglo-saxões, a primeira sigla utilizada para denominar essa nova abordagem foi ESP – *English for Specific Purposes*[1], devido a suas origens.

Ao longo desses pouco mais de 60 anos de trajetória, outras foram surgindo e ocupando espaços, de acordo não somente com os países que incorporaram tais estudos em suas práticas, mas também pelas diversas possibilidades de fins específicos existentes, as quais já despontavam nos escritos de Hutchinson e Waters (1987), ao proporem a árvore do ensino de inglês, cujos galhos traziam essas vertentes.

A título ilustrativo, destacamos algumas das siglas que têm sido adotadas tanto no Brasil quanto internacionalmente.

Para melhor entender sobre esses usos em âmbito nacional, é importante contextualizar, brevemente, a consolidação do *Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*, popularmente conhecido como *Projeto ESP*, na PUC de São Paulo, no final da década de 70. Ao observar as nomenclaturas mais frequentes, deparamo-nos com o que – por anos, para não se dizer ainda hoje – foi uma seara de confusões terminológicas entre o emprego do vocábulo *Instrumental* em contraponto ao termo em inglês *ESP*. Esse desalinho deveu-se ao fato de se interpretar que o ensino Instrumental se resumiria apenas ao ensino de leitura e que, ao mesmo tempo, também serviria como um sinônimo brasileiro para fins específicos.

Na realidade, a acepção Instrumental deve ser interpretada como o estudo de apenas uma habilidade linguística, seja a leitura, a escrita, a audição ou a comunicação oral. No caso específico do projeto da PUC/SP, a necessidade detectada – naquele momento – era a leitura de textos acadêmicos em inglês,

[1] Inglês para fins específicos.

que sim, é uma abordagem de ensino de línguas para fins específicos.

Isso posto e para evitar as confusões recorrentes entre os profissionais da área, instituiu-se uma sigla em português: *LinFE – Línguas para Fins Específicos* (Ramos, 2012). Além dessa possibilidade, que se instaura em âmbitos gerais, surge, pouco depois, o termo *Elfe – Ensino de Línguas para Fins Específicos* (Almeida Filho, 2014[2]), usado quando pretendemos preconizar o ensino de quaisquer idiomas. No caso específico do Espanhol, a sigla adotada internacionalmente é EFE – *Español con Fines Específicos.*

Tendo em vista a conveniência de que a terminologia seja o mais precisa possível, consideramos que são mais adequadas – no contexto brasileiro – a primeira opção quando queremos nos referir às línguas de forma geral, seja espanhol, inglês, francês, entre outras e, a segunda opção quando o ensino dessas línguas for o foco de estudo.

Inúmeros textos e autores têm apresentado em seus escritos mais atuais novas terminologias para aqueles ramos arbóreos já comentados ou, ainda, para se referirem à própria abordagem, como *Ealfe – Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos*, proposta por Nadin (2022, p. 97) e, até mesmo, *Lefe – Língua Estrangeira para Fins Específicos*, alcunhada por Carvalho (2013). Além disso, deparamo-nos com releituras brasileiras da já referida árvore do ensino de inglês (Valente; Ribeiro, 2023) e que, entre outras sugestões, propõem, no tronco do Ensino de Línguas para Fins Específicos, o galho Ensino de Línguas para Fins Situacionais, o qual se subdivide em três vertentes, quais sejam: terceira idade, viagens e contextos diversos.

Entretanto, é importante ressaltar que ensinar uma língua com propósitos específicos é - como indica a própria designação -

[2] Fazemos referência a essa publicação de 2014, pois foi nela que o autor usou o termo pela primeira vez. Entretanto, o *site* onde estava alocada já não se encontra disponível (sala.org). Contudo, como se trata de uma indicação de grande relevância, optamos por manter a menção a ela.

direcionar o planejamento, as metas, os conteúdos, a metodologia e a avaliação dos cursos e das aulas às necessidades de um aluno ou de um grupo deles. Assim sendo, pautar sua especificidade nas características desse grupo, seja ele formado por jovens, adultos ou crianças, por exemplo, desloca os propósitos do ensino dos objetivos para centrá-los no perfil do público-alvo.

Em outra linha segue Aguirre Beltrán (2008) quem já havia destacado que duas etiquetas ganham maior destaque na atualidade: o *Espanhol Acadêmico* e o *Profissional*, os quais se classificam em duas esferas: o *Espanhol com Fins Acadêmicos* e com *Fins Profissionais*. Segundo Bedin (2017, p. 73),

> o primeiro consiste no desenvolvimento de tarefas atinentes ao contexto universitário, quais sejam, a produção de textos (resumos, monografias etc.) e a compreensão de discursos acadêmicos (aulas, seminários etc.). No tocante ao segundo, o foco é o uso da língua em âmbito laboral, em diversos setores (hotelaria, indústria e negócios).

Ainda que haja inúmeras siglas disponíveis para os diferentes propósitos, uma vez que "há uma orientação no mercado, em função da evolução e da procura nesse contexto" (Aguirre Beltrán, 1998. p. 15[3]), é importante adotar, por exemplo, aquelas que mais representem a pesquisa e que já estão instituídas no contexto brasileiro (se for o caso de investigações desenvolvidas no nosso país e escritas em português), quais sejam LinFE e Elfe (antes mencionadas), já que ambas – em nossa concepção e de acordo com nossos estudos – contemplam quaisquer línguas com fins específicos e o ensino delas, como nos revela a segunda opção. O movimento de criação de novas siglas só se justificaria, portanto, se uma tendência nova surgisse no âmbito das investigações da área. Caso contrário, o que se tem é um acúmulo desnecessário de nomenclaturas diferentes para fins

[3] Tradução livre nossa. No original: *"[...] existe una orientación al mercado, en respuesta a la evolución y demanda del entorno".*

iguais e que, portanto, pode levar a mais confusões, imprecisões, falta de consenso e não ao avanço dos estudos especializados.

Sendo assim, é fundamental que pesquisadores e professores busquem coerência terminológica, de modo a consolidar o campo e favorecer as comunicações acadêmica e profissional. A terminologia adotada não é apenas uma questão linguística, mas reflete concepções teóricas e pedagógicas distintas. Utilizar, por exemplo, o termo ELE – *Español como Lengua Extranjera* implica uma abordagem generalista da língua, voltada à competência comunicativa ampla; já o termo EFE – *Español con Fines Específicos* direciona o foco para o ensino orientado por necessidades específicas, priorizando o discurso e os gêneros próprios de determinada área (Swales, 1990).

Além disso, denominações como EFEA – *Español con Fines Académicos* e EFP – *Español con Fines Profesionales* têm implicações curriculares e metodológicas diretas. No ensino de espanhol para fins acadêmicos, por exemplo, é comum a ênfase na leitura e produção de textos científicos, enquanto no ensino para fins profissionais predominam as simulações de situações reais de trabalho, de acordo com cada área de atuação, bem como os gêneros textuais atinentes a tais esferas laborais.

Dessa forma, o domínio e emprego da terminologia adequada são essenciais para a elaboração de programas de ensino coerentes, para a definição de objetivos de aprendizagem, assim como para a avaliação de competências linguísticas contextualizadas.

Entendemos, ademais, que a padronização terminológica seja um grande desafio desse campo de estudo, uma vez que, se por um lado essa diversidade reflete a riqueza da área, por outro lado, a falta de clareza conceitual também dificulta a troca de experiências e o desenvolvimento de materiais didáticos integrados (Dudley-Evans; St. John, 1998).

2. O contexto LinFe/Elfe

Desde os Impérios Romano e Grego, já se encontravam registros do ensino de línguas com propósitos específicos, quando os romanos aprendiam Grego para fins acadêmicos, por exemplo. Porém, foi somente no último século, na década de 60, que os estudos dessa abordagem de ensino passaram a ganhar força, com o incremento de pesquisas sobre o assunto que contribuíram para o estabelecimento de novos rumos para a área.

Não há como negarmos que a globalização teve papel importante na valorização das línguas no mundo contemporâneo, uma vez que a busca por dominá-las ganhou e vem ganhando espaço na formação de futuros profissionais, que precisam delas como ferramentas de trabalho. O ensino de línguas para fins específicos responde, portanto, a essa realidade, vinculando-se aos contextos de negócios, turismo, saúde, direito, engenharias entre outros setores produtivos e de serviços.

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), o ensino de línguas para fins específicos define-se por três características centrais:

1. o foco nas *necessidades* dos aprendentes;

2. o uso de *conteúdo linguístico e temático* relacionado à área de especialização;

3. a ênfase na *comunicação* autêntica e *contextualizada*.

Apoiado nessa concepção, o ensino de línguas passa a ser orientado pela análise de necessidades, pela identificação dos gêneros discursivos predominantes e pela seleção de tarefas comunicativas representativas do campo de atuação dos aprendizes como forma de atender, mais adequadamente, aos propósitos específicos de cada curso e, em consequência, dos aprendizes.

2.1. Análise de necessidades

Dentre as cinco fases[4] elencadas por Hutchinson e Waters (1987) e que marcaram o desenvolvimento do ensino de línguas para fins específicos, tem-se a AN – Análise de Necessidades, como um dos pontos cruciais desse estudo, já que considera aquilo que os alunos precisam estudar (*needs*), suas dificuldades (*lacks*) e o que realmente queriam/gostariam de aprender (*wants*).

Bedin (2017) comenta sobre ser a AN a Pedra Angular de todo processo de ensino e aprendizagem. Porém, a mesma autora (2017, p. 79) ressalta que "não é uma particularidade do Elfe, mas de qualquer curso, afinal, ainda que os objetivos sejam considerados gerais, eles existem e devem ser identificados, embora nem sempre sejam facilmente identificáveis".

Considerando essas questões, podemos citar diversos ambientes que seriam élficos[5] como, por exemplo, os CST – Cursos Superiores de Tecnologia. Esses cursos, divididos em eixos temáticos, possuem características diferentes, segundo o contexto profissional a que se vinculam. Assim, para melhor atender ao mercado de trabalho, precisam contar com um ensino de línguas voltado a cada contexto específico.

Como proceder com a organização de nossas aulas nesse contexto de ensino e aprendizagem? – Resposta: realizando uma análise de necessidades. Mas de que forma podemos organizá-la; ou seja, que caminho(s) traçar? Aqui estão relacionadas algumas rotas importantes a seguir:

---

[4] As cinco fases são: **1ª-** a linguagem era diferente em cada área e, portanto, os materiais linguísticos (*syllabus*) também o eram; **2ª-** o discurso era o foco e não as orações; **3ª-** as situações de uso da língua por meio da análise de necessidades levava em consideração aquilo que os alunos precisavam (*needs*), suas dificuldades (*lacks*) e o que pretendiam aprender (*wants*); **4ª-** o desenvolvimento das habilidades e estratégias utilizadas no processo de aprendizagem; e **5ª-** a abordagem centrada na aprendizagem. (Bedin, 2017, p. 66).

[5] Adjetivo empregado, originalmente, por Almeida Filho para referir-se a aspectos relacionados ao Elfe.

a) segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 19), a pergunta fundamental a se fazer é: "Por que esses aprendizes precisam aprender uma língua estrangeira?"[6]

b) conversar com os alunos, os quais, muitas vezes, já são profissionais da área e pedir-lhes para que pontuem as situações, dentro da empresa na qual já atuam e/ou atuaram, eles utilizaram a língua espanhola, ou seja, em quais tarefas do cotidiano laboral eles tiveram ou têm de se comunicar naquele idioma;

c) realizar uma pesquisa com o setor produtivo, pensando nos eixos tecnológicos, e dialogar com os diversos setores e cargos para recolher informações a respeito dos usos de diferentes línguas dentro da empresa, sempre objetivando levantar as situações-alvo nas quais a LE será utilizada.

Vale ressaltar o que Hutchinson e Waters (1987, p. 53)[7] apontaram sobre isso, ao relatarem que

> [...] costuma-se argumentar que as necessidades de um aluno de inglês geral, por exemplo, não são especificáveis. Na verdade, esse é o argumento mais fraco de todos, porque é sempre possível especificar as necessidades, mesmo que seja só a necessidade de passar no exame ao final do ano letivo. Sempre há, de uma maneira ou de outra, uma necessidade identificável. O que distingue o ESP do Inglês Geral não é a existência de uma necessidade como tal, mas sim, a consciência dessa necessidade.

A mesma linha de pensamento segue Anthony (1997) ao destacar que a distância entre o fim de um curso de inglês geral,

---

[6] Tradução livre nossa. No original: *"Why does the learner need to learn a foreign language?"*

[7] Tradução livre nossa. No original: *"It is often argued that the needs of the General English learner, for example the schoolchild, are not specifiable... In fact, this is the weakest of all arguments, because it is always possible to specify needs even if it is only the need to pass the exam at the end of the school year. There is always an identifiable need of some sort. What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need".*

por exemplo, e o início de um curso de ESP é ínfima, uma vez que eles são intimamente interligados.

Bedin (2017, p. 90-91) também traçou as caraterísticas entre essas duas abordagens ao salientar que

> [...] um curso de línguas para fins gerais envolve o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, a saber, expressão e compreensão oral e escrita, enquanto num curso de LinFE a seleção da(s) habilidade(s) dependerá dos dados coletados por meio da análise de necessidades que norteará o trabalho do professor, seja no desenho do curso, seja na escolha dos materiais didáticos. Além disso, nos cursos para fins específicos não há uma metodologia única aplicável às aulas, mas as necessidades específicas de cada grupo de alunos determinarão a metodologia mais adequada para cada situação.

Sem essa caminhada traçada não será possível delinear um curso e/ou um material didático que esteja em consonância com os objetivos dos cursos e, consequentemente, dos estudantes. Adotar um livro já pronto não está proibido, porém, deve-se considerar, entre outras questões, se o conteúdo abordado nos diferentes capítulos, por exemplo, contempla as necessidades apontadas pelos aprendentes e pelo mercado laboral. Caso contrário, o curso estará fadado ao insucesso, pois não cumprirá o papel a que se destinou no início da caminhada.

2.2. Fins Gerais e Fins Específicos: propósitos

Conforme já comentado na seção anterior, a diferença entre um curso de línguas para fins gerais e outro para fins específicos é bem tênue, uma vez que eles estão interconectados.

Bedin (2017) traça um contraponto sobre os dois. Vejamos:

Quadro 1 – Características dos cursos para fins gerais e para fins específicos

Fins Gerais	Fins Específicos
Contextos escolares, institutos de idiomas, CELs..	Contextos profissionais
Necessidades não são facilmente especificadas	Necessidades específicas
Metas amplas	Metas específicas
Análise de necessidades indireta	Análise de necessidades direta
Trabalham-se as quatro habilidades linguísticas	A definição das habilidades varia de acordo com cada grupo de alunos e/ou com o tipo/ propósito do curso

Fonte: Bedin (p. 90)

Como se nota no Quadro anterior, e embora cada curso apresente suas particularidades, elas se conectam, porque apesar de os objetivos serem gerais, sua organização e projeção estão pautadas em propósitos de ensino e de aprendizagem específicos e definidos.

Ramos (2005, p. 114) comenta que os cursos para fins específicos são organizados e elaborados "sob medida" enquanto Magno e Silva (2015) falam sobre "menu de aprendizagem", ou seja, cursos elaborados ao gosto do atendido - ou do freguês, como usamos no jargão dos restaurantes. Aproveitando esse cenário culinário, traçaremos um contraponto entre essas duas vertentes de cursos, trazendo à tona uma alusão entre as opções de cardápio disponíveis no mercado: o famoso PF – prato feito - e o menu *a la carte*, conforme exemplificam os quadros a seguir:

Quadro 2 – Prato feito *versus* ensino de línguas para fins gerais

No restaurante PF – prato feito	No ensino de línguas geral
Poucas opções de pratos	Objetivos gerais
O cliente aceita o cardápio do dia, sem alterações	Análise de necessidades indireta
Paga-se um valor fechado	4 habilidades linguísticas
A preparação se faz com antecedência	Curso pronto

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 3 – Menu *a la carte versus* ensino de línguas para fins específicos

No restaurante **Menu *a la carte***	**No ensino de línguas** **fins específicos**
Variedade de pratos	Objetivos específicos
O cliente seleciona o que quer	Análise de necessidades direta
Paga-se um valor individual	Escolha das habilidades linguísticas
A preparação se faz depois da escolha do prato	Desenho do curso segundo o que se deseja desenvolver

Fonte: elaborado pelas autoras

Como observamos, ninguém passará fome desde que os pratos venham conforme os pedidos pelos clientes. Se eles pedirem um prato feito, já sabem o que virá e, também, que não poderão alterar nada, afinal já está previamente pronto. O mesmo ocorre com os cursos de línguas com objetivos gerais, já que o curso está preparado e serão desenvolvidas as quatro habilidades linguísticas.

Quando pensamos no menu *a la carte*, temos a liberdade de escolher o que queremos comer e, inclusive, pedir para retirar ou substituir algum item que não nos agrade, já que o nosso prato só será preparado depois de feitas essas escolhas. Se pensarmos em um curso para fins específicos, a dinâmica é muito similar, uma vez que antes de ser desenhado, realizamos o levantamento das necessidades de cada grupo de alunos com os quais vamos trabalhar, o que garante que os propósitos serão cumpridos a contento, ao gosto do freguês.

Dessa forma, ao traçarmos uma correlação entre o universo gastronômico e o das práticas de ensino de línguas, reforçamos que a principal diferença entre cursos para fins gerais e para fins específicos reside no grau de personalização possível - e desejável - em cada proposta. Se, por um lado, o "prato feito" atende de maneira eficiente a demandas amplas e já estruturadas, o "menu *a la carte*" exige um olhar atento, sensível e técnico às necessidades particulares de cada grupo de aprendizes. Em ambos os casos, entretanto, o objetivo maior permanece o mesmo: promover experiências de aprendizagem significativas, coerentes com os

propósitos delineados e capazes de nutrir, de forma eficaz, o percurso linguístico dos alunos.

3. Operação Global do Ensino de Línguas - Ogel - e Elfe

Quando seguimos os princípios gerais elencados nos itens anteriores, é inevitável pensar que também nos alinhamos a determinadas concepções de língua, de seu ensino e de sua aprendizagem, de tal modo que esse conjunto de preceitos conduz à adoção de uma metodologia de ensino pautada por eles, isto é, pela consideração, em primeiro lugar, das necessidades dos aprendizes.

Seguindo, portanto, esses pressupostos iniciais, não vemos outro caminho teórico-prático a não ser os indicados pela abordagem comunicativa, uma vez que o foco dos cursos é a prática da língua, centrada em usos contextualizados em determinadas situações profissionais.

Estabelecida a teoria na qual se embasará o trabalho docente, o passo seguinte é dedicar atenção ao planejamento do curso considerando, a todo momento, os objetivos gerais e os objetivos específicos, isto é, tanto a abordagem quanto, na sequência, os objetivos estabelecidos serão fundamentais para definir os conteúdos necessários para que estes últimos sejam alcançados. Não se pode esquecer, ainda, que as condições nas quais o curso se desenvolverá são de extrema importância, pois elas orientarão o que, de fato, será possível ser tratado no curso em função, por exemplo, de sua duração ou da quantidade de aprendizes em sala.

Além disso, na etapa de planejamento devem ser pensados os materiais didáticos que subsidiarão o trabalho. Nesse sentido, duas opções são as mais frequentes: 1) a seleção de um material de mercado, ou seja, um livro ou coleção didática disponível, seja ele publicado no Brasil ou no exterior; e 2) a elaboração de um material próprio, pensado para cada curso/eixo temático com o qual se esteja envolvido.

Sobre este ponto, cabem algumas reflexões, pois ambas apresentam aspectos positivos e negativos. Passamos, portanto, a elas.

Os materiais comerciais disponíveis supõem um ganho de tempo, pois o(s) autor(es) já definiu a abordagem, os objetivos, os conteúdos (tanto sua seleção quanto sua ordenação), os textos - em sentido amplo - que servirão de base para tratá-los, assim como as atividades que conduzirão à prática. Sendo assim, o professor conta com meio caminho andado, uma vez que grande parte do trabalho já está pronta.

Traçando um paralelo com os comentários feitos anteriormente, neste caso poderíamos dizer que estamos frente a um "prato feito", uma vez que tudo está definido de antemão. Contudo, neste caso, não é possível, como imprescindível, fazer algumas modificações no nosso cardápio, isto é, a exemplo do que ocorre nos cursos com fins gerais, ao adotarmos um material didático de mercado é sempre essencial fazermos ajustes para adequá-los ao nosso contexto de ensino. Tais adaptações podem supor suprimir e/ou incluir conteúdos, textos e atividades, alterar sua ordem de apresentação, ampliar e/ou aprofundar o tratamento dado a alguns temas etc. E tudo isso leva tempo, além de gerar, em diversas ocasiões, mal estar com os aprendizes quando notam que o livro em questão não é usado em sua totalidade ou precisa a todo momento ser alterado.

Não se pode esquecer, ainda, que os materiais importados voltados às diferentes áreas de atuação consideram, como pano de fundo, aquilo que é mais comum e usual no país em que foi produzido e, como bem se sabe, comumente o contexto nacional requer outras formas de expressão, pautadas, por vezes, em aspectos culturais. Assim sendo, mais ajustes serão necessários, tanto do ponto de vista linguístico quanto (inter)cultural.

Por outro lado, ao optar por produzir seu próprio material, específico para cada curso, o profissional somará às demais atividades docentes, o tempo necessário para realizar pesquisas sobre os conteúdos - linguísticos, de uso e culturais - mais relevantes a serem incorporados, a correspondente seleção e

ordenação, a busca por textos variados e significativos, assim como para a elaboração de atividades pertinentes. Além disso, também é estritamente importante submeter esse material a uma cuidadosa revisão.

Entretanto, também remetendo à nossa analogia, neste caso, estaríamos diante de um material "*a la carte*", uma vez que sua preparação terá levado em conta tanto as necessidades quanto as peculiaridades do contexto de ensino e aprendizagem, de tal modo que o ganho de tempo a médio e longo prazos, assim como as chances de alcançar os objetivos com mais facilidade, se ampliam consideravelmente. Vale ressaltar que, neste caso, ainda contamos com o potencial aumento da motivação e envolvimento dos aprendizes, pois perceberão que os temas e a forma de abordar os diferentes assuntos consideram as reais condições de uso da língua estrangeira no seu (futuro) ambiente profissional.

A todos os itens anteriores é preciso, ainda, acrescentarmos outro: as nossas experiências como aprendizes e como professores de idiomas, posto que elas incidem, de maneira direta e intrínseca, em nossa forma de atuar em sala de aula. As formas como aprendemos diferentes línguas estrangeiras ao longo da vida levou-nos a considerar que algumas eram mais efetivas do que outras e, assim, tendemos a considerar que outros aprendizes coincidirão com nosso ponto de vista. De maneira semelhante, também fomos influenciados pelos procedimentos que nossos professores adotavam, já que ao observá-los - fosse na escola regular, em cursos livres ou durante nossa formação profissional - conscientemente ou não, associamos as práticas seguidas àquilo que era mais adequado ou eficaz.

Devido a isso, torna-se fundamental (re)pensarmos as nossas concepções e convicções, para que a nossa forma de ensinar não seja uma mera repetição daquilo que fizemos como alunos ou daquilo que vimos outros realizarem, mas, sim, resultado de reflexões devidamente fundamentadas.

Um último item merecedor de atenção é a avaliação do desempenho, entendida como processo e não como mero resultado.

Sem entrarmos na discussão acerca dos diferentes tipos de avaliação, pois esse não é o propósito aqui, consideramos já superada a dicotomia mencionada e defendemos a avaliação do processo por ser coerente com toda a linha teórico-prática defendida até este momento. Nesse sentido, dois procedimentos avaliativos se impõem: a) de um lado, é imprescindível conhecer a evolução do desempenho dos aprendizes ao longo do curso. Para isso, o olhar atento do docente, associado à verificação do que ele já é capaz de realizar no novo idioma indicarão se os objetivos parciais e específicos estão sendo alcançados, ao mesmo tempo em que conheceremos quais são as eventuais dificuldades ainda persistentes. b) De outro lado, e associado ao anterior, os êxitos já alcançados assim como os erros, inadequações ou problemas que os aprendizes manifestem ao longo do tempo, devem ser entendidos como elementos auxiliares para refletir sobre o que funciona a contento em nossa forma de conduzir as aulas e o que merece ser remodelado para que os objetivos gerais propostos sejam atingidos.

As ponderações anteriores levam-nos a defender os princípios da Ogel, proposta por Almeida Filho (2010), uma vez que todos eles se aplicam lógica e congruentemente ao Ensino de Línguas com Fins Específicos, assim como conduzem a uma perfeita harmonia entre teoria, prática e resultados desejados.

Considerações Finais

Ao longo deste texto discutimos alguns pontos considerados cruciais por nós no que tange às línguas com fins específicos, em geral, assim como ao seu ensino. Nesse sentido, partimos da revisão de algumas das siglas mais utilizadas na área - tais como ESP, EFE, Elfe e Linfe -, discutimos a pertinência ou não de criar e empregar outras, em especial aquelas surgidas mais

recentemente, como, por exemplo, Ealfe ou Lefe. Concluímos que o excesso de abreviaturas e/ou siglas pode confundir os usuários e que novas formas de fazer referência à área e ao ensino devem considerar a carência de termos e sua utilidade. Daí defendermos o emprego daquelas formas já consolidadas, por entendermos que elas são o suficientemente abrangentes e adequadas para os contextos mencionados.

A seguir, voltamos nossa atenção para as características de duas situações de ensino amplas, quais sejam, as centradas nos fins gerais e as direcionadas aos fins específicos. Uma breve discussão sobre as principais concepções subjacentes a cada uma delas levou-nos, em consequência, a discorrermos sobre a importância de realizar a análise de necessidades dos cursos, pois ela será o alicerce dos correspondentes planejamentos e, obviamente, daquilo que será realizado durante as aulas.

Todas as reflexões anteriores conduziram ao terceiro e último item objeto de nossa atenção: os postulados defendidos por Almeida Filho (2010) ao tratar a Ogel - Operação Global no Ensino de Línguas. Os princípios teóricos apresentados pelo pesquisador indicam, com total pertinência, os pontos essenciais a serem considerados em qualquer curso e, evidentemente, naqueles voltados aos fins específicos, quais sejam: a abordagem adotada, o planejamento, os materiais didáticos e a avaliação do desempenho.

Assim, as considerações tecidas levam-nos, como já assinalamos em outros trabalhos (Cf., Bedin, 2017; Bedin; Eres Fernández, 2019), ao fato de ser imprescindível, não só lançar mão da precisão terminológica e das teorias mais validadas na área, mas também a de seguir princípios teóricos e práticos capazes de atender aos efetivos objetivos do ensino de línguas com fins específicos e, portanto, de respeitar tanto as necessidades requeridas pelo mercado laboral quanto as expectativas dos aprendizes.

Logicamente, não se descartam as contribuições reais que novas investigações sobre os aspectos aqui abordados trazem - e

trarão - para a área, sejam elas no âmbito das discussões conceituais, sejam no campo da formação de professores, bem como no que diz respeito às práticas pedagógicas efetivamente realizadas em sala de aula. Por isso, convidamos os pesquisadores interessados em LinFe e Elfe a se debruçarem sobre essas diferentes dimensões que tanto afetam as línguas estrangeiras, seu ensino e sua aprendizagem.

Referências

AGUIRRE BELTRÁN, B. Análisis de necesidades y diseño curricular. In: **Vademécum para la formación de profesores:** enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008. p. 643-664; 1109-1128.

AGUIRRE BELTRÁN, B. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. **Carabela monográfico: la enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos.** Nº 44. Madrid: Sgel, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 6ª ed. Campinas: Pontes, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, M.; ZONI, M. (orgs.). **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais.** Ensino de línguas para fins específicos (GPLIFE/UNIFAP). Macapá: UNIFAP, 2016. p. 9-18.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. O ensino de línguas para fins específicos (Elfe). **Coluna Formação de Professores**, 2014.

ANTHONY, L. **English for Specific Purposes:** what does it mean? Why is it different?. In: **On-CUE,** vol. 5, p. 9-10,1997.

BEDIN, M. C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulações, rumos e possibilidades. 2017, 246f. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BEDIN, M. C.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La enseñanza de lenguas con fines específicos y la formación docente: realidad y necesidades. In: SILVA JÚNIOR. A. F. da (org.). **Línguas para fins específicos:** revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes, 2019. p. 71-97.

CARVALHO, S. N. de. Língua estrangeira para fins específicos - LEFE. In: **Revista de Villegagnon**, 2013. p. 130-136.

DUDLEY-EVANS, T.; St. JOHN., M. **Developments in ESP:** a multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MAGNO E SILVA, W. Ensino a la carte: aconselhamento linguístico. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (orgs.). **Perspectivas em Línguas para fins específicos**: festschrift para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 141-160.

NADIN, O. L. Abordagem terminológico-discursiva: pelo resgate da terminologia e da terminografia no ensino e na aprendizagem de línguas para fins específicos no contexto brasileiro. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada.** Campinas, n (61.1): 97-108, jan/abr 2022.

RAMOS, R. C. G. Afinal o que é LinFE? Palestra proferida na abertura do **II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental, XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais**. FATEC Tatuapé, PUCSP, 26 -28 de set. 2012.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2005. p. 109-123.

SILVA JÚNIOR, A. F. da. **Línguas para fins específicos:** revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes, 2019.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. de M. **Línguas para fins específicos:** revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

Espanhol para fins específicos e IA: por uma *análise de necessidades engajada*

Gloria Cortés Abdalla

Introdução

A primeira vez que ouvi falar sobre ChatGPT foi no início de 2023 dentro de uma reunião da faculdade que tratava sobre os desafios que essa ferramenta poderia representar para nós professores, em especial sobre como poderíamos discernir o que era produção autoral e o que teria sido respondido ou escrito por uma máquina, preocupados que nossos estudantes não produzissem mais nada autoral e se burlassem do sistema de ensino. O receio dos trabalhos feitos com a Inteligência Artificial (a partir de agora IA) deram margem a vários debates, não só na academia, como em diversos setores da sociedade. Ainda hoje, nos preocupamos sobre qual cenário se desenhará para diversos setores produtivos, além de questionamentos sobre aspectos concomitantes serem infindáveis, como direito autoral e segurança de dados.

Talvez a velocidade como a IA Generativa (IAGen) vem sendo aceita e recebida tenha sido um ponto de espanto e discussão em todo o mundo, embora nossa vida já seja, há tempos, influenciada e modificada por causa das tecnologias digitais desde os anos 90 com a popularização da Internet, o uso de ferramentas computacionais para estudo e plataformas de ensino, por exemplo. Fica claro que muitos professores estamos ainda tateando terreno, entre o maravilhamento e o receio. Nesse sentido, há muitos caminhos para a pesquisa que podem ser tomados e que nos apontam a necessidade de entender os diálogos construídos por e com as tecnologias.

A inserção da IA no mundo do trabalho e na vida acadêmica não é apenas mais uma promessa de futuro, mas uma realidade que impõe desafios imediatos. Para os profissionais de Secretariado e Assessoria Executiva, cuja atividade é intrinsecamente ligada à mediação da comunicação, à organização e à produção textual, a IA Generativa (IAGen) surge tanto como uma ferramenta de otimização quanto como um fator de ansiedade e reinvenção profissional. Ao trabalhar com o ensino de espanhol no enfoque de Ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) no curso de Assessoria e Secretariado Executivo nos últimos 23 anos, considero que se faz necessário avaliar como o uso dessa nova ferramenta favorece e, ao mesmo tempo, impõe limitações aos estudantes e profissionais.

Some-se a isso, os estudantes dessa área precisam desenvolver atividades específicas, tanto em língua estrangeira como na língua materna, o que nos posiciona novamente diante da elaboração de materiais baseados em uma Análise de Necessidades tendo como base os trabalhos de Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e Ramos (2005), mas que, além de mapear necessidades, desejos e lacunas, evidencie as questões de tensão entre o que seria uma lacuna técnica ou linguística e aquela ligada aos aspectos de injustiça e desigualdade social, por exemplo, implicados na situação.

Assim, esta pesquisa focaliza o âmbito dos cursos de graduação na área de negócios de um centro universitário privado da cidade de São Paulo, com estudantes/trabalhadores do período noturno e com um grupo focal do curso de Assessoria e Secretariado Executivo. Apresento um recorte de pesquisa de meus estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) como parte do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) coordenado pela professora Fernanda Liberali.

Acesso Digital e Multiletramento

A Declaração sobre os Princípio de Direitos Humanos no âmbito da Inteligência Artificial (MERCOSUL, 2023), em consonância com documentos da UNESCO (2024), já discute sobre os desafios do uso da IA em relação à ética, representatividade e equidade. Segundo Almeida et al (2025), há ainda uma grande discrepância na sociedade brasileira no que concerne ao acesso a recursos da IA, uma vez que o acesso à internet não é garantido a todos. Além disso, observa que há determinados vieses nos sistemas que podem refletir e reforçar preconceitos:

> Um exemplo de exclusão causada pela IA na educação são os vieses nos sistemas de recomendação de conteúdo educacional, pois se os algoritmos responsáveis por recomendações forem treinados com conjuntos de dados que refletem preconceitos e/ou desigualdades sociais, eles podem sugerir materiais que tendem a favorecer determinados grupos, a partir de dimensões étnicas, raciais, de gênero, socioculturais ou socioeconômicos, excluindo assim outras perspectivas e contribuições valiosas, restringindo pontos de vista ou impedindo a exposição dos estudantes à diversidade e perspectivas alternativas, levando a um "efeito bolha", que pode prejudicar o desenvolvimento de pensamento independente e multirreferencial (p.13).

Todos esses pontos geram questões sobre a realidade atual e o futuro da digitalização de nossa sociedade. Serão os resultados do uso de IA compartilhados de maneira democrática? Como favorecer uma educação digital para todos? Como o domínio da linguagem e do pensamento reflexivo podem ser os diferenciais para a utilização da IA? Como romper a bolha do algoritmo e possibilitar a inclusão de grupos invisibilizados socialmente?

Um dos pontos propostos por Almeida et al (2025, p.15-16) para essa inclusão se refere à promoção de uma abordagem transdisciplinar e à implementação de processos de desenho participativo que

> [...] incluam um pluriverso de vozes, desde a concepção até a implementação e avaliação de tecnologias educacionais. Além disso, deve-se priorizar a formação de profissionais de IA em questões de justiça social e ética, capacitando-os para reconhecer e contrariar ativamente vieses e aumentar a representação e participação ativa de grupos historicamente subalternizados, incluindo mulheres, negros e indígenas [...].

Outro aspecto que nos causa preocupação, é o de como o acesso digital e, mais, neste novo cenário de tecnologias com a IA, será, de fato, democraticamente distribuído. Souza, (2009) discute os vários âmbitos sociais em que determinados grupos, que o autor denomina como pertencentes "à ralé", são invisibilizados ou têm um espaço de transformação limitado por um sistema que privilegia sempre a uma pequena elite e alija a maioria de acessar bens como saúde, educação, trabalho digno, fato aceito e até exaltado por aqueles mesmos que sofrem a discriminação. Nesse sentido, a tecnologia e o letramento digital também se constituem como barreiras a serem transpostas pela grande maioria dos brasileiros hoje, seja pela falta de acesso, seja pelo uso que é dado a esse acesso. Ainda que mais pessoas possam ter um *Smartphone* e se conectem à internet, quantos estão digitalmente letrados? Como usufruem e filtram as informações que ali recebem? Terão acesso ao letramento digital de forma a transformar a compreensão de sua própria realidade? O acesso, é então, um primeiro passo para a participação eletrônica plena, mas, indo adiante, a formação para esse uso é essencial e esta passa, indubitavelmente, pelos multiletramentos.

O denominado *The New London Group* - GLN (Cope; Kalantzis, 2000/1996), dos Estados Unidos, foi responsável pelo manifesto que primeiro utilizou o termo multiletramentos e discutiu a necessidade de a escola abarcar uma gama de textos multimodais que contemplasse os novos fenômenos da globalização e das tecnologias. Não se tratava mais de "letrar" os estudantes, mas inseri-los em uma perspectiva atualizada de

relações complexas em contato com diferentes culturas e modos de comunicação e interação.

No Brasil, Rojo e Moura (2012, p. 8) ampliam os conceitos incorporando a multimodalidade e a necessidade de uma abordagem multicultural

> [...] trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...].

Nesse sentido, as práticas de multiletramento têm o poder de incorporar e legitimar as várias vozes da sociedade em práticas situadas de uma comunicação hibridizada pelos próprios usuários que realizam escolhas não baseadas apenas em uma estética cultural canônica, mas subjetiva muitas vezes e, conforme Rojo (2012), transgressora também.

Esse campo criativo exige, assim, um engajamento maior, oriundo de práticas críticas que discutam uma ética plural e democrática. Para tanto, pensando no contexto deste trabalho, nos questionamos, como favorecer esse processo em estudantes já no nível da graduação, em parte inseridos no mundo do trabalho, usuários das redes e das ferramentas tecnológicas com experiências formativas variadas.

Sofrimento ético-político e digitalização

Fazendo parte do cenário da denominada *Sociedade do Desempenho* (Byung-Chul Han, 2015), aqueles que não se atualizam constantemente estão fadados à obsolescência e à irrelevância. Nesse sentido, os profissionais que queiram se inserir

no mercado de trabalho com condições mais dignas, acaba por ser pressionados a produzir de forma constante e utilizar todas as ferramentas tecnológicas, incluindo-se agora a IA, de forma eficiente. Essa constante pressão, gera um sentimento de inadequação para as pessoas com mais de 40 anos e a ansiedade constante nos chamados nativos digitais. O sofrimento ético político (Sawaia, 2022) subjaz, nesse caso, nas limitações que são impostas e na percepção dos indivíduos de que, se não alcançam determinados resultados, se trata de uma incapacidade individualizada e nunca o resultado de um processo sócio-histórico-cultural. Ainda mais em um contexto em que se exige a participação em tempo integral no mundo da virtualidade. As ações do dia a dia foram modificadas em um movimento sem fim: enviar mensagens, responder mensagens, ouvir áudios, gravar áudios, publicar, dar likes, ver likes, ver vídeos, fazer vídeos, publicar stories, "printar", encaminhar, converter, deletar, etc.

Newman e Holzman (1993), discutem os conceitos de Vygotsky de *ferramenta para* e *ferramenta e resultado*, que nos parece servir para o desenvolvimento de uma perspectiva que questione o uso de IA pelos usuários. Seria a IA uma forma de instrumento utilizada com fins de reprodução de um conhecimento forjado em um sistema desigual e que favorece a permanência de injustiças ou, a partir de um multiletramento crítico, capaz de transformar-se em uma *ferramenta e resultado*, criada pelo usuário em um processo dialético que revoluciona seu próprio uso e alcance?

Neste trabalho, voltado para a compreensão dos fenômenos de utilização da IA por estudantes do curso de graduação proponho um diálogo mais claro a respeito das necessidades de uso da IA e da língua espanhola, tentando entendê-las a partir de uma análise de necessidades que passo a denominar aqui como "engajada".

O conceito de necessidade

Primeiramente, é necessário estender o conceito de necessidade. Diante de um cenário em transformação, entendo que a formação dos profissionais precisa ir além do ensino dos aspectos técnicos, tanto no que se refere à língua espanhola e aos gêneros do discurso que precisa conhecer e produzir, como sobre as novas ferramentas da tecnologia. Assim, faz-se necessário um aprofundamento teórico que permita compreender a própria natureza das transformações em curso, como já apontava Silva Júnior (2019, p.17) sobre as novas possibilidades de atuação do profissional em LinFE. Nesse sentido, a Teoria da Atividade, particularmente as contribuições de Leontiev (1978/2021) e Engeström (2008), oferece um arcabouço privilegiado para uma "análise de necessidades" de outra ordem: não apenas para listar o que o profissional precisa saber fazer em língua espanhola e com a IA, mas para compreender como as necessidades emergem, se objetivam, se transformam, e transformam o sujeito, na dinâmica de sua atividade de trabalho em contextos que, de muitas maneiras, trazem contradições, reproduzem injustiças que o alcançam igualmente.

Para Leontiev (1978/2021, p. 209):

> Claro está que o sujeito, como indivíduo, nasce dotado de necessidades. Contudo, volto a repetir a necessidade como força interna, pode se realizar apenas na atividade. Em outras palavras, a necessidade inicialmente aparece apenas como uma condição, como premissa da atividade, mas, tão logo o sujeito começa a agir, ocorre imediatamente sua transformação, e a necessidade deixa de ser aquilo que era virtualmente, "em si mesma". Quanto mais o desenvolvimento da atividade avança, mais essa premissa é convertida em seu resultado.

Engeström (2008) explica que as necessidades não são entidades estáticas, elas se manifestam na atividade através dos motivos e das emoções. As emoções são os sinais que nos

permitem aceder aos motivos, que por sua vez estão ligados aos objetos que podem satisfazer as necessidades. Hutchinson e Waters (1987) incluem o mapeamento de lacunas e desejos na análise de necessidades, mas acredito que nessa perspectiva não são abarcados, ao menos de forma específica, aspectos sociais da atividade. Por exemplo, o sofrimento ético político inerente a determinadas situações do mundo do trabalho ou de estudo pelo qual passam os profissionais oriundos de contextos de vulnerabilidade, envolvem dimensões ligadas também a uma emoção, mas não ao desejo exatamente. Engeström sugere que a análise do desenvolvimento humano e social deve partir das contradições históricas e estruturais observar como essas contradições criam necessidades para os sujeitos e, finalmente, observar como essas necessidades se traduzem em ações concretas e na construção da agência ou vontade. A necessidade é, assim, o elo perdido entre a macroestrutura e a micro-ação, que envolvem a decisão de agir do indivíduo:

> *A microcosm is a social testbench and a spearhead of the coming culturally more advanced form of the activity system. […] the microcosm is supposed to reach within itself and propagate outwards reflective communication while at the same time expanding and therefore eventually dissolving into the whole community of the activity*"[8] (Engeström, 1987, p. 277-278).

O conceito de aprendizagem expansiva é nesse caso importante. Esta é definida como a expansão do objeto da atividade. Quando o objeto se expande, tornando-se mais complexo, abrangente e rico, as necessidades dos sujeitos também se transformam e expandem. Apresento a continuação o contexto e metodologia da pesquisa.

[8] Um microcosmo é um laboratório de testes social e uma vanguarda da forma culturalmente mais avançada do sistema de atividade que está por vir. [...] o microcosmo deve buscar dentro de si e propagar para o exterior uma comunicação reflexiva, ao mesmo tempo em que se expande e, assim, acaba por se dissolver na comunidade de atividade como um todo.

Metodologia da pesquisa

O recorte da pesquisa que relato neste capítulo insere-se em um estudo mais amplo de pós-doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, programa da PUC SP.

A geração de dados ocorreu em dois momentos, por meio de dois (2) questionários elaborados na plataforma *Google Forms.* O primeiro questionário foi aplicado em setembro de 2025, teve como objetivo mapear percepções gerais sobre o uso da IA no âmbito acadêmico e profissional. Participaram 26 estudantes do período noturno de uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo, matriculados nos cursos de Assessoria e Secretariado Executivo, Relações Públicas, Relações Internacionais, Ciências Contábeis e Publicidade e Propaganda. O instrumento continha perguntas fechadas sobre perfil socioeconômico e acesso digital, além de questões abertas, entre elas: "Como penso que a IA irá impactar minha vida nos próximos anos?" e "O que acredito que devo saber para poder usar a IA eficientemente no futuro?".

O questionário 2 foi aplicado em fevereiro de 2026, com foco específico nos estudantes do curso de Assessoria e Secretariado Executivo. Participaram 5 estudantes, todos trabalhadores da área ou em estágio. O questionário aprofundou aspectos relacionados ao uso de IA para aprendizagem de língua espanhola, às práticas profissionais mediadas por tecnologia e às percepções sobre ganhos, perdas e preocupações éticas no uso dessas ferramentas.

As respostas obtidas nos dois questionários foram submetidas à análise de conteúdo temática (Bardin, 2010), seguindo etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e posterior categorização temática, agrupando as falas em eixos recorrentes e dando voz aos participantes para compreender suas necessidades à luz de seus contextos sócio-históricos e formativos.

O perfil dos participantes

Os participantes escolhidos para este recorte foram os estudantes do período noturno da instituição. Trata-se de jovens entre 18 e 24 anos que moram, em sua maioria, em bairros periféricos como, por exemplo, 8% em São Miguel, 8% no Capão do Embira, Jaraguá, 4%, Carrão, 4%, entre outros, ou em cidades vizinhas e, por essa razão, gastam mais tempo no transporte. Além disso, a maioria dos estudantes já é trabalhadora, com um total de 76,9% dos respondentes e a maioria é oriunda das escolas públicas do Estado ou da Prefeitura tendo estudado totalmente ou parcialmente nessas instituições (61%). Esses dados de perfil iniciais contextualizam esta pesquisa e podem apontar para as diferenças sociais que marcam o desenvolvimento e sucesso dos estudantes dos diferentes grupos, em especial quanto ao uso de idiomas e da tecnologia, em específico, quanto às novas demandas com o uso de IA.

A Voz dos Participantes: o Encontro com a IA

As respostas à primeira questão indicam que os estudantes percebem a IA como um fenômeno inevitável e estruturante, capaz de reconfigurar relações de trabalho, estudo e produção de conhecimento. Os percentuais obtidos são apresentados de forma quantitativa e se referem ao total de respostas, uma vez que os estudantes poderiam citar mais de um fator.

Podemos apontar para duas questões que se destacaram em suas respostas: o otimismo funcional, a cautela e o risco.

1. Otimismo funcional: a IA como ferramenta de apoio

Grande parte dos respondentes, 58,3%, associa a IA à agilidade, praticidade e eficiência. Expressões como “irá agilizar meus estudos”, “facilitará minha vida”, “otimizar tarefas” e “revolucionará mercados” sugerem uma visão instrumental e

positiva da tecnologia, vista como aliada na execução de atividades rotineiras e na aceleração de processos:

> Acredito que a IA será eternamente um apoio profissional. […] eu estruturo uma estratégia, mas, para agilizar, não perco tempo escrevendo e reescrevendo textos, peço para a IA executar (Estudante 1- Relações Públicas).

Essa percepção reflete uma apropriação pragmática da ferramenta, associada à produtividade e à eficiência no ambiente de trabalho, mas que também parece indicar o uso da ferramenta entendida como uma *ferramenta-para*.

2. Cautela em relação ao uso e os riscos

Dos participantes, 29,2%, expressa uma visão mais matizada, reconhecendo benefícios, mas também alertando para riscos como desinformação, alienação, dependência e substituição profissional e questões éticas. A preocupação com a substituição do trabalho humano é recorrente entre estudantes de Secretariado, área diretamente ligada à produção e revisão textual. Nesse sentido, 16,7% apontam a necessidade da adaptação ou reinvenção apontando que "A IA irá impactar significativamente em minha vida" e "profissões e funções que serão substituídas por IA".

Competências Necessárias para o Uso Eficiente da IA no Futuro

A segunda questão investiga o que os estudantes acreditam ser necessário saber para utilizar a IA de forma eficiente. As respostas revelam um repertório diversificado de habilidades, que vão desde o domínio técnico até a consciência ética. Entre essas habilidades foram listadas.

1 - Saber perguntar: a formulação de *prompts* como competência central

A habilidade citada 43,5% das vezes foi a capacidade de formular boas perguntas. Expressões como "saber o que perguntar", "fazer perguntas estratégicas", "saber como realizar minhas perguntas" e "saber questionar ou solicitar de forma assertiva" aparecem em mais da metade das respostas.

Essa percepção está alinhada com a literatura sobre letramento em IA, que destaca a importância da interação verbal precisa e contextualizada para a obtenção de resultados relevantes, conforme exemplo da publicação da Secretaria de Governo Digital do Governo Federal:

> Vamos imaginar que conversar com uma IA é como pedir algo para um assistente muito inteligente, mas que só entende exatamente o que você diz. Se você for vago, ele pode se confundir. Por outro lado, sendo claro e específico, você maximiza as chances de obter um retorno preciso e alinhado com seu objetivo. (BRASIL, Guia Prático de Prompt (s/p. [9]).

2 - Habilidades técnicas e atualização constante

Sobre as habilidades técnicas, trata-se de uma percepção bastante forte, o que indica a percepção da IA ainda como uma *ferramenta-para. 34,8%* mencionam a necessidade de conhecimentos mais específicos, como linguagem de programação, *machine learning* e familiaridade com diferentes ferramentas de IA.

[9] Disponível em:<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/infraestrutura-nacional-de-dados/inteligencia-artificial-1/publicacoes/guia-pratico-de-prompt-e-pesquisa-com-ia-para-servidores-publicos> Acesso em 10 de mar. de 2026.

3 - Conhecimento prévio do tema

Outro ponto recorrente é a necessidade de conhecer o assunto sobre o qual se pergunta ou ter o domínio de linguagem e outras competências não tecnológicas. Para 13% dos respondentes, o uso da IA está atrelado a saber o que perguntar e ler de forma eficaz as respostas. Uma estudante de Secretariado afirma:

> É fundamental ter conhecimento dos assuntos da minha área e desenvolver habilidades para lidar com eles, tanto sem como com o uso da inteligência artificial (Estudante 1- Secretariado).

Essa visão reforça a ideia de que a IA não substitui o conhecimento humano, mas o potencializa quando utilizada por pessoas com repertório sólido. Segundo Santo, et al. (2025):

> Salienta-se que a IAG muitas vezes serve como motor de busca, consulta para professores e estudantes, assim como para efetivação de atividades práticas acadêmicas como o resumo de textos, síntese de uma aula sobre algum tema. Nos dois exemplos, é notório que se torna necessário um conhecimento prévio sobre o que está se buscando, no sentido de validar o que é encaminhado conforme conhecimento acadêmico mínimo, e nesse aspecto o conhecimento sobre a IAG utilizada é essencial, no sentido de que se possa efetivar um movimento criativo em que se possa gerar um movimento híbrido entre a cognição humana e a IAG, na direção do que Santaella (2022) chama de seres neo-humanos (p.29).

4 - Consciência crítica e ética

Em um nível menor, 8,7% dos estudantes mencionam a importância de usar a IA com equilíbrio, evitando a dependência e respeitando limites éticos. Frases como “saber dosar o uso”, “ter consciência dos riscos”, “respeitar o trabalho humano” e “ser ético” indicam uma preocupação com os efeitos colaterais da automação

Dados do grupo focal: Estudantes de Assessoria e Secretariado Executivo

Para a pesquisa em andamento, elaborei um segundo questionário sobre o uso de IA para o estudo de espanhol e na área profissional. O meu objetivo era focalizar os estudantes desse curso e suas experiências de uso de IA para estudo e trabalho como uma forma de subsidiar a Análise de Necessidades para o desenho de curso que incorpore a IA de forma crítica e engajada.

Uso de IA e aprendizagem de língua espanhola

A incorporação da Inteligência Artificial no contexto educacional tem reconfigurado não apenas as práticas de ensino, mas também as formas como os estudantes se relacionam com o conhecimento, a linguagem e a produção textual. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, em nosso caso o espanhol, emergem questões cruciais sobre como os aprendizes podem utilizar essas ferramentas de maneira crítica, ética e pedagogicamente produtiva. Em um primeiro momento, a partir das respostas, vemos que seu uso se restringe a um uso "para", mas, ao mesmo tempo, observa-se que a IA atua quase como um "par mais competente" à disposição do estudante na busca por entender questões ainda fora de seu alcance.

Questionando-os a respeito do uso de IA para o estudo do espanhol, todos afirmam utilizá-la, sendo que o fazem em 40% das vezes para *tradução ou correção da escrita*, também a mesma porcentagem é citada no que se refere ao uso para a *correção da pronúncia* e de *regras gramaticais*. Ainda, 20% das vezes a utilizam para *resumo, exercícios e leituras,* assim como para o *treino de diálogos* e *compreensão do material didático.*

Uso de IA no âmbito profissional: ganhos e perdas

Neste ponto do questionário de análise de necessidades, procurei entender quanto e para que os profissionais de secretariado estavam utilizando as ferramentas de IA. Todos os participantes do grupo focal já as utilizam sendo que 80% o fazem para correção e revisão de textos e e-mails; 40% para solução de problemas e apoio analítico; e 20% para a elaboração de documentos de gêneros mais formais como atas, relatórios e apresentações.

Assim, no ambiente de trabalho, o padrão de uso revela uma concentração significativa em atividades de correção e reformulação textual. A estudante 2 utiliza a IA para "correções gramaticais e ortográficas de e-mails e mensagens escritas", enquanto a estudante 3 a emprega para "reescritas de textos, e-mail, informativos, além de pedir soluções em algumas ocasiões laborais para resolver algum problema". Esta centralidade da produção textual na atividade de secretariado não surpreende, mas o que merece atenção é o modo como a IA é convocada para suprir lacunas que, em muitos casos, remontam a deficiências históricas da formação escolar:

> [...] uso a IA para corrigir textos empresariais, sendo que isso poderia ser evitável caso tivesse uma educação de qualidade nos primeiros anos (Estudante 3).

Esta fala explicita uma contradição profunda: a necessidade atual de apoio linguístico via IA é, na verdade, a transformação de uma necessidade não satisfeita no passado, a necessidade de uma educação básica que garantisse o domínio pleno da norma culta. A IA, neste caso, atua como um paliativo para as desigualdades educacionais históricas vividas por estudantes como os participantes vindos de contexto mais desiguais, e não como instrumento de superação efetiva dessas desigualdades. Assim, se revelam as lacunas como “não conhecer vocabulário

formal" ou precisar "adequar a mensagem escrita em português ou em outro idioma".

No que tange à solução de problemas, nota-se que os participantes utilizam em 40% das vezes para "pedir soluções em algumas ocasiões laborais para resolver algum problema" e "apoio analítico".

As respostas sobre as maiores necessidades de uso da IA no presente apontam também para dimensões que extrapolam os aspectos linguísticos. Os estudantes indicam que a escolha de uso da IA se dá, entre outros fatores, pela agilidade que oferece na realização de atividades mais técnicas como "Agilidade e gerenciamento de tempo, evitar realizar tarefas repetitivo ou manuais."

Quando questionados sobre quais atividades de trabalho podem desaparecer ou se modificar com o avanço da IA, os participantes apontam justamente para tarefas que, historicamente, constituíam inicialmente o núcleo da profissão de secretariado: redação de e-mails, registros de reuniões, elaboração de atas, relatórios, gestão de agenda.

Esta percepção coloca em primeiro plano a questão central que Engeström (2008) nos ajuda a formular: o objeto da atividade de secretariado está se expandindo ou se contraindo? Se a IA assume tarefas antes exclusivamente humanas, corre-se o risco de uma contração que reduziria o profissional a mero supervisor de máquinas?

No entanto, a resposta de Estudante 3, ao incluir "solução de problemas" entre as atividades passíveis de automação, sugere também uma possibilidade de expansão. Uma vez liberto de tarefas mais técnicas, o profissional poderia dedicar-se a atividades de maior complexidade, que exigem criatividade, mediação de conflitos e gestão de relações humanas.

Preocupações sobre o uso da IA

Reforçando os resultados do questionário 1, no grupo focal 40% dos participantes indicam a preocupação com a substituição no trabalho e a perda de emprego, mas, também 40% afirmam ter receio da dependência e a perda da capacidade analítica e crítica, como já apontado anteriormente como "receio de perda de identidade humana e capacidade analítica própria" ou "dependência, falta de originalidade e criticidade".

Essas preocupações dialogam com debates mais amplos sobre o futuro do trabalho e o papel das línguas estrangeiras na formação profissional. No ensino de espanhol, a questão se coloca em termos semelhantes: até que ponto a IA pode substituir tarefas tradicionais de tradução, revisão ou produção textual? E, mais importante, que novas competências os profissionais precisarão desenvolver para atuar em contextos mediados por IA?

Considerações Finais

O que emerge dos dados é que as necessidades dos estudantes em relação à IA e ao espanhol não podem ser adequadamente compreendidas por uma análise que se limite a listar lacunas e desejos, como na tradição de Hutchinson e Waters (1987). As respostas revelam camadas sobrepostas de contradições históricas e dimensões ético-políticas que uma análise de necessidades verdadeiramente engajada precisa considerar. O medo da substituição, a preocupação com a desinformação, a percepção de que a tecnologia expõe fragilidades da formação básica, o anseio por manter a originalidade e a criticidade, tudo isso são sinais de necessidades profundas que não se reduzem ao domínio técnico da língua ou da ferramenta. São necessidades de reconhecimento, de pertencimento, de segurança existencial em um mundo que se transforma em velocidade vertiginosa.

É neste sentido que proponho uma Análise de Necessidades Engajada, não abandonando o mapeamento técnico das

demandas comunicativas e profissionais, mas expandindo-o para incluir as dimensões que os dados aqui analisados evidenciam. Uma análise assim concebida não é apenas um diagnóstico, mas já um primeiro movimento de intervenção, pois ao dar voz às necessidades em sua complexidade, cria condições para que os próprios sujeitos possam agir sobre elas, transformando-se e transformando sua atividade.

Por sua vez, a integração da IA no ensino deve estar ancorada em uma perspectiva crítica e humanizadora, que valorize a autonomia do estudante e a mediação do professor. Uma análise de necessidades engajada, nesse contexto de ensino de línguas em associação ao letramento digital crítico, precisa ir além do levantamento de habilidades linguísticas e incorporar questões relativas à identidade do indivíduo como cidadão, estudante e profissional, às expectativas de carreira acadêmica e profissional e às percepções sobre o impacto tecnológico em sua vida nesses âmbitos.

A formulação de *prompts* como objeto de ensino, por mais que já tenham sido tema recorrente, evidencia-se como uma habilidade a ser continuamente trabalhada. Se a capacidade de fazer perguntas precisas é reconhecida pelos estudantes como competência central, cabe ao ensino de línguas e, nesse caso específico, ao espanhol, incorporar atividades que desenvolvam essa habilidade. Isso pode incluir exercícios de refinamento gradual de comandos, análise comparativa de respostas geradas por diferentes formulações e discussão sobre os elementos linguísticos e discursivos que influenciam os resultados. No entanto, é imprescindível promover a reflexão sobre vieses algorítmicos, representações culturais presentes nos dados de treinamento e os limites éticos da automação e entender a tecnologia como uma *ferramenta-e-resultado* e não apenas como *ferramenta-para*.

Por fim, as preocupações com a substituição profissional não podem ser ignoradas. Cabe ao aos educadores como um todo preparar os estudantes para atuar em contextos nos quais a IA

será uma ferramenta cotidiana, desenvolvendo competências que a tecnologia não pode replicar, como a criatividade, a sensibilidade cultural e a capacidade de negociação de sentidos fomentada por uma abordagem multicultural.

Referências

ALMEIDA, A.P, et al. **Carta De Recomendação Para o uso da Inteligência Artificial na Educação** - Desafios e Potencialidades. São Paulo: ed. Nelpa, 2025. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educamaisai.com.br/_files/ugd/019da9_5d7c0b401bbd41dcbb6a7220058af875.pdf> Acesso em: 04 mar. 2026.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Ltda. 2010.

DUDLEY-EVANS, Toni; ST. JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for Specific Purposes**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: OrientaKonsultit, 1987

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots**: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New Yok: Routledge, 2000 [1996].

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**: a learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

LIBERALI, F. Multiletramento Engajado Para A Prática Do Bem Viver. **Ling. (dis)curso** 22 (1). Jan-Apr. 2022. Disponível em:< https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421> Acesso em: 05 mar.2026.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; FERREIRA, Ana Maria Barcelos (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005

REUNIÃO DE ALTAS AUTORIDADES SOBRE DIREITOS HUMANOS DO MERCOSUL, 42., 2023, Brasília. **Declaração de Ministros e Altas Autoridades sobre Direitos Humanos dos Estados partes do MERCOSUL sobre os princípios dos Direitos Humanos no âmbito da inteligência artificial**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 24 nov. 2023. 8 p. Disponível em: <https:// documentos.mercosur.int/simfiles/declaraciones/98118_ ATTXNW0C.docx. > Acesso em: 05 abr. 2025.

NEWMAN, F., HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: Revolutionary Scientist. New York: Routledge, 1993.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012. p. 11-31.

SANTO, E. E. do et al. A inteligência artificial generativa na educação superior: aportes para uma prática pedagógica crítico-reflexiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 11, n. 1, p. 22-40, 2025.

SAWAIA, B. B. et al. A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. **Psicologia & Sociedade**, 34(2), 2022. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/1807- 0310/2022v34242492> Acesso em:10 fev. 2026.

SILVA JÚNIOR, A. F. da. **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes, 2019

SOUZA, J. Introdução. In J. Souza (Ed.). **Ralé brasileira**: Quem é e como vive (pp. 15 - 26). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em:< https://www. unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa> Acesso em: 04 mar.2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1999.

Internacionalização crítica e ensino de espanhol para o turismo: uma experiência colaborativa Sul-Sul

Maria Edna da Silva Gomes

Introdução

Inicio esta discussão inspirada na metáfora de Galeano (2010), que define o mundo como "um mar de fogueirinhas", imagem que remete à dignidade e à singularidade de cada sujeito. Mais do que recurso poético, essa metáfora orienta o fundamento ético deste estudo: reconhecer a diversidade como princípio das relações sociais e educativas. Nessa perspectiva, pensar a educação implica compreendê-la como prática comprometida com a ética, a democracia e a justiça social, conforme defende Giroux (2011, 2014), valorizando saberes e modos de existência historicamente marginalizados pela racionalidade eurocêntrica.

Ao incorporar a pluralidade à sala de aula, o processo de ensinar-aprender deixa de ser mecânico e passa a constituir-se como espaço de diálogo e problematização, no sentido da interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009, 2019), que enfrenta assimetrias históricas e epistemológicas. No ensino de espanhol, isso implica compreender a língua como prática social situada, por meio da qual o estudante interpreta e questiona a realidade. Nesse horizonte, este capítulo discute como um projeto colaborativo entre estudantes de Turismo do Brasil e do Chile contribui para o ensino de espanhol para fins específicos e para a formação de sujeitos críticos, articulando processos de mediação linguística, consciência histórica e responsabilidade social no campo profissional.

Essa discussão dialoga com o princípio da justiça cognitiva e com a ecologia de saberes formulados por Santos (2007, 2010), que criticam a monocultura do conhecimento científico produzida

pela modernidade ocidental. Ao defender o reconhecimento da pluralidade de formas de saber e o diálogo horizontal entre diferentes racionalidades, essas perspectivas orientam a análise do projeto, que, ao articular experiências profissionais, saberes acadêmicos e vivências locais na internacionalização virtual, tensiona a colonialidade do saber e afirma a construção situada do conhecimento.

Entretanto, para refletir sobre a colaboração internacional, torna-se imprescindível repensar o próprio conceito de internacionalização. Frequentemente associado à competitividade institucional e à mobilidade física, o termo é ressignificado, neste estudo, como prática formativa orientada à justiça social. Em diálogo com Mignolo (2008), assume-se a perspectiva da desobediência epistêmica, entendida como gesto de deslocamento do centro produtor de conhecimento e valorização das epistemologias do Sul Global. Tal movimento implica enfrentar a colonialidade do poder descrita por Quijano (2005) e a colonialidade do ser analisada por Maldonado-Torres (2007), que ainda estruturam hierarquias raciais, culturais e epistêmicas no cenário global. A internacionalização virtual aqui examinada, portanto, busca construir cooperações horizontais, recusando hierarquias naturalizadas e promovendo relações acadêmicas baseadas no diálogo e no reconhecimento mútuo.

A relevância deste estudo também se fundamenta na realidade profissional do Turismo, especialmente no setor hoteleiro. Ao problematizar condições de trabalho e direitos sociais, o projeto dialoga com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (2015), em especial com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 8, voltado ao trabalho decente. Sob uma perspectiva decolonial, compreende-se que tais fragilidades não são isoladas, mas expressam estruturas históricas que afetam a dignidade humana, conforme discute Nelson Maldonado-Torres (2007).

Por fim, este capítulo articula teoria e prática ao apresentar o percurso de construção do projeto e analisar seus desdobramentos

formativos. Assim, sustento que o ensino de espanhol para o Turismo precisa ultrapassar a dimensão técnica e assumir explicitamente sua função social. Afinal, mais do que formar profissionais competentes linguisticamente, trata-se de formar sujeitos críticos, éticos e historicamente situados, capazes de reconhecer, em cada interação profissional e pessoal, a luz singular de cada "fogueirinha" evocada por Galeano. Ensinar para a interculturalidade crítica, nesse sentido, constitui um exercício contínuo de justiça, responsabilidade social e respeito à pluralidade de saberes e existências.

Internacionalização crítica e a função social da universidade

Knight (2004) e De Wit *et al* (2015) explicam que a internacionalização deixou de ser um detalhe nos corredores das universidades para se tornar o coração das estratégias acadêmicas modernas. Entretanto, ao ganhar importância, ela também mudou de rosto. Se antes o foco era a troca e o benefício mútuo, hoje vemos uma corrida por rankings globais e competitividade. A universidade, muitas vezes, acaba operando sob uma lógica de mercado, em que o conhecimento é tratado como uma mercadoria e o prestígio institucional vale mais do que o projeto formativo.

Em resposta a esse cenário mercadológico, surge a urgência de uma internacionalização crítica. Como propõem Andreotti e Stein *et al.* (2016, 2018), não basta apenas "estar no mundo"; é preciso estar nele com um compromisso ético e voltado para a justiça social. A internacionalização não pode ser reduzida a uma engrenagem da economia global que foca apenas na lógica de produtividade.

Para compreender as disputas que atravessam a internacionalização do ensino superior, Andreotti e Stein (2016, 2018) e colaboradores propõem uma cartografia social composta por quatro perspectivas. A primeira, vinculada à economia do conhecimento, concebe a universidade como agente de competitividade global. A segunda, orientada ao bem público

global, enfatiza responsabilidade social, mas ainda se mantém ancorada em modelos tradicionais de desenvolvimento. A terceira, denominada internacionalização antiopressiva, passa a questionar desigualdades estruturais e hierarquias históricas. Por fim, o translocalismo relacional propõe uma ruptura mais profunda, ao defender a construção de relações horizontais entre diferentes saberes e territórios.

Essa mudança de olhar é transformador, porque, como recorda Giroux (2011, 2014), a universidade é um espaço público basilar para a democracia. Ela deve ser o lugar para formar cidadãos capazes de ler o mundo e, mais importante, de agir sobre ele. Sob esse prisma, internacionalizar significa trocar a "corrida pelo topo" pelo diálogo intercultural, usando a cooperação para denunciar os abismos de poder e trabalho, especialmente na nossa América Latina.

Contudo, essa mudança exige uma admissão desconfortável: nossas universidades ainda carregam marcas coloniais. Quijano (2005) nos alerta que a colonialidade do poder não morreu com os impérios; ela continua ditando quem manda e quem obedece. Na academia, isso se reflete na aceitação cega de modelos do Norte Global como se fossem verdades universais, o que Lander (2000) chama de colonialidade do saber. Quando ignoramos isso, a internacionalização corre o risco de ser apenas a manutenção de privilégios sob novos discursos.

Para quebrar esse ciclo, precisamos do que Mignolo (2008) chama de desobediência epistêmica. Não se trata apenas de fazer mais parcerias, mas de mudar o lugar de onde falamos. É valorizar o conhecimento produzido no Sul Global e enfrentar o silenciamento das nossas próprias identidades e dignidades, ou seja, a colonialidade do ser de que fala Maldonado-Torres (2007).

Uma forma concreta de democratizar a internacionalização é a chamada Internacionalização em Casa (*Internationalization at Home*), defendida por Beelen (2011), que propõe a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais ao currículo local. Essa perspectiva possibilita que estudantes que

não participam de mobilidade física também vivenciem experiências globais, ampliando o acesso à formação internacional. No projeto aqui analisado, a tecnologia e o uso da língua espanhola não se configuram apenas como instrumentos técnicos, mas como mediações pedagógicas e políticas. Ao problematizar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8, que trata do Trabalho Decente, especificamente no que se refere à realidade do trabalho na hotelaria, a sala de aula deixa de ser espaço de recepção passiva de conteúdos e transforma-se em *lócus* de enunciação crítica. Nesse movimento, o estudante de Turismo utiliza a língua para negociar sentidos, dialogar interculturalmente e refletir sobre sua própria realidade laboral, articulando formação linguística e consciência social.

Pensar e discutir uma internacionalização crítica implica, portanto, articular o ensino da língua espanhola a um compromisso social mais amplo. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia de Freire (1991), que compreende a educação como ato político orientado à emancipação. Como reforçam Ireland (2018) e Liberali (2022), uma proposta formativa libertadora requer a construção de espaços educativos que não reproduzam lógicas coloniais, mas que promovam diálogo, problematização e transformação. Nesse sentido, defendo aqui um exercício de justiça epistêmica: deslocar a centralidade do lucro para a ética e transformar a sala de aula em espaço de resistência e transformação social, concomitantemente ao ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Internacionalização em casa e o COIL

Retomando a discussão anterior, o conceito de internacionalização em casa, cunhado por Nilsson (1999), emerge de uma inquietação central no debate sobre o ensino superior contemporâneo: como proporcionar experiências internacionais significativas a estudantes que não dispõem de condições para realizar mobilidade acadêmica? Trata-se de deslocar a

internacionalização da lógica exclusiva das fronteiras físicas para o interior do currículo, integrando dimensões internacionais e interculturais às práticas formativas locais.

Essa perspectiva ganha densidade com Knight (2004), ao compreender a internacionalização como um processo estratégico de conexão das dimensões internacionais, interculturais e globais às funções de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, como ressaltam Beelen e Jones (2015), não se trata de um simples intercâmbio sem viagem, mas de uma articulação curricular intencional, que exige planejamento pedagógico para que todos os estudantes desenvolvam competência e sensibilidade intercultural em seu contexto local.

Nesse enquadramento, a vivência global deixa de ser privilégio de poucos e passa a constituir-se como direito formativo de todos, democratizando o acesso a experiências interculturais e ampliando as possibilidades de construção de conhecimento em diálogo com diferentes contextos e realidades.

Sob a ótica da internacionalização crítica, essa articulação não pode restringir-se ao desenvolvimento de competências globais ou à adaptação ao mercado. Conforme argumentam Andreotti e Stein *et al.* (2016, 2018), é necessário questionar os imaginários moderno/coloniais que associam internacionalização à competitividade e ao capital humano. Nessa direção, Walsh (2019) destaca que a interculturalidade crítica exige enfrentar hierarquias epistemológicas e relações de poder no campo do conhecimento. Assim, a internacionalização em casa, orientada por essa perspectiva, deixa de ser mera estratégia de acesso e passa a constituir-se como espaço de justiça cognitiva, reafirmando a universidade como instituição eticamente comprometida e socialmente responsável, como propõe De Wit (2011).

Nesse cenário, surge o COIL (*Collaborative Online International Learning*) como uma estratégia pulsante. Nesse sentido, a internacionalização em casa e o COIL articulam-se de maneira complementar no contexto da educação superior. Enquanto a internacionalização em casa constitui uma diretriz que tece

dimensões internacionais e interculturais ao currículo sem depender da mobilidade física, o COIL representa uma estratégia metodológica eficaz para sua efetivação. Dessa forma, o COIL não é apenas uma "aula por vídeo"; é uma colaboração transnacional mediada pela tecnologia que conecta salas de aula de diferentes países. No entanto, para que não se restrinja à dimensão técnica, sua sustentação nas Epistemologias do Sul (Santos, 2007; 2019) torna-se condição para uma prática orientada à justiça cognitiva.

Dessa forma, ao promover diálogos horizontais, nos quais os saberes dos estudantes latino-americanos têm o mesmo valor que quaisquer outros, a metodologia tensiona o pensamento abissal que historicamente legitimou apenas conhecimentos provenientes do Norte Global e contribui para dar visibilidade a vozes e epistemologias silenciadas pela colonialidade.

Assim, a internacionalização em casa deixa de ser compreendida como uma "segunda opção" destinada àqueles que não podem participar da mobilidade acadêmica. Ela passa a constituir-se como espaço estratégico de problematização e criação, no qual a formação intercultural não se orienta apenas ao desenvolvimento de competências globais, mas ao questionamento das desigualdades de poder que estruturam o cenário internacional. Nesse contexto, a sala de aula virtual transforma-se em território formativo fértil, capaz de articular o global e o local, promovendo uma educação simultaneamente internacionalizada e situada nas realidades sociais dos estudantes.

O projeto turismo e o ODS 8

O projeto analisado neste capítulo envolveu 34 estudantes do curso de Turismo da Fatec São Roque/SP, matriculados entre o 4º e o 6º semestres no período noturno, e articulou ensino, pesquisa e internacionalização virtual em uma proposta interdisciplinar. A iniciativa integrou as disciplinas de Espanhol para o Turismo, Planejamento e Políticas Públicas e as atividades do Observatório de Turismo, Hospitalidade e Negócios (OBSTUHN), ampliando as

atividades de sala de aula por meio da investigação e do diálogo internacional.

Desenvolvido como colaboração entre estudantes do Brasil e do Chile, o projeto teve como foco a análise da relação entre condições de trabalho na hotelaria e qualidade dos serviços prestados. Partiu-se do entendimento de que o turismo envolve dinâmicas sociais, culturais e políticas que influenciam a experiência do hóspede e a organização do setor.

O objetivo central foi analisar de que modo as condições laborais dos trabalhadores da hotelaria influenciam a prestação do serviço, tomando como referência a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, especialmente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8, referente ao trabalho decente. De forma específica, o projeto buscou: (i) mapear a realidade local por meio de entrevistas com profissionais e gestores da hotelaria em São Roque e Santiago; (ii) identificar a percepção dos trabalhadores sobre a relação entre suas condições de trabalho e o serviço prestado; (iii) promover o diálogo entre estudantes brasileiros e chilenos acerca de diferenças culturais, legislação e políticas públicas; e (iv) comparar como Brasil e Chile interpretam e implementam as metas de desenvolvimento sustentável no setor hoteleiro.

Organização e desenvolvimento das atividades

O projeto foi estruturado em cinco semanas de trabalho, precedidas por uma "Semana Zero", destinada à integração dos participantes. Nesse momento inicial, realizaram-se as apresentações entre os estudantes, a contextualização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8 (ODS 8) da Organização das Nações Unidas e a formação dos grupos binacionais. Como atividade de aproximação, os alunos produziram vídeos de apresentação, favorecendo o primeiro contato intercultural.

Na **Semana 1**, os grupos dedicaram-se ao levantamento e estudo de dados sobre o setor hoteleiro em São Roque e em Santiago. Nesse período, definiram os objetivos específicos de

investigação, elaboraram os roteiros de entrevista e organizaram o planejamento das atividades de campo.

A **Semana 2** foi destinada à realização das entrevistas com gestores e trabalhadores da hotelaria. Os dados coletados foram compartilhados nas plataformas digitais do projeto (Padlet), possibilitando o início da análise comparativa entre as duas realidades investigadas.

Na **Semana 3**, as atividades concentraram-se na discussão dos resultados obtidos. Os estudantes analisaram aspectos relacionados à legislação, às condições de trabalho e às diferenças contextuais identificadas, organizando as informações para a elaboração do produto final.

A **Semana 4** foi dedicada à sistematização e finalização dos trabalhos. Os grupos participaram de encontros síncronos com os docentes para esclarecimento de dúvidas e recebimento de orientações antes da entrega do relatório final.

Por fim, o projeto foi concluído com um encontro assíncrono, no qual os grupos binacionais gravaram vídeos para apresentar seus resultados e compartilhar as principais reflexões decorrentes da experiência colaborativa internacional.

Análise Dos Resultados

Esta subseção dedica-se à análise de excertos das discussões finais realizadas pelos grupos binacionais participantes do projeto colaborativo. O foco recai sobre os sentidos produzidos pelos estudantes ao longo do processo investigativo, considerando as interpretações construídas coletivamente a partir da experiência.

A análise está organizada em três categorias: (i) conscientização crítica acerca do trabalho decente; (ii) deslocamento epistêmico; e (iii) negociação intercultural em perspectiva decolonial.

Desde o início do relatório, os estudantes assumem uma postura analítica que ultrapassa a descrição neutra dos dados. Ao afirmarem que *"los testimonios evidencian desigualdades importantes*

que deben ser abordadas por la gestión hotelera" **(Grupo 1),** posicionam-se eticamente diante da realidade investigada. Tal formulação já indica um movimento de problematização das estruturas laborais, aproximando-se da concepção de educação como prática política defendida por Giroux (2010, 2014), para quem a universidade deve formar sujeitos capazes de interrogar as relações de poder que atravessam seus campos profissionais.

No que se refere à jornada de trabalho, o relatório aponta:

> Con respecto a la carga horaria, se observó que la jornada 6x1 es la más común entre los entrevistados. La realización de horas extras es frecuente, pero su tratamiento varía significativamente: mientras algunos empleados reciben el pago correspondiente, otros solo las compensan con días libres o, **más preocupante aún**, no reciben ninguna remuneración. Esta práctica genera dudas sobre el cumplimiento de la legislación laboral y el reconocimiento del tiempo del trabajador. (Grupo 1)

A expressão *"más preocupante aún"* revela que os estudantes não apenas relatam, mas avaliam criticamente a prática identificada. Ao questionarem o não pagamento de horas extras, deslocam o foco da produtividade para a dignidade do trabalhador, alinhando-se diretamente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8 (Trabalho Decente). Esse movimento pode ser interpretado como processo de conscientização crítica, no sentido freiriano, pois rompe com a naturalização de práticas exploratórias.

Além disso, a precarização identificada pode ser compreendida à luz da noção de colonialidade do poder (Quijano, 2005), que evidencia como hierarquias históricas e econômicas estruturam as formas contemporâneas de organização do trabalho. A naturalização da jornada 6x1 e da não remuneração adequada insere-se em dinâmicas mais amplas de subalternização laboral.

Outro trecho do relatório explicita as relações hierárquicas no cotidiano organizacional:

> La puntualidad en el cumplimiento de los horarios de entrada y salida es respetada de manera consistente solo en algunos casos. La flexibilidad horaria frente a necesidades personales depende muchas veces de **la autorización directa del supervisor,** lo que puede generar inseguridad y desigualdad entre los empleados. **(Grupo 2)**

A dependência da "*autorización directa del supervisor*" explicita uma lógica verticalizada de poder. Tal dinâmica pode ser articulada à colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), na medida em que certas posições institucionais concentram autoridade e produzem assimetrias que impactam diretamente a autonomia dos trabalhadores. O controle sobre o tempo torna-se, assim, mecanismo de regulação e disciplinamento.

No campo da valorização profissional, os estudantes afirmam:

> Otro aspecto crítico es **el acceso a entrenamientos y capacitaciones**. Solo una parte de los entrevistados afirmó participar frecuentemente en estas actividades. Para la mayoría, el acceso es escaso o inexistente, lo que compromete el desarrollo profesional y el aprovechamiento del talento interno. **(Grupo 3)**

Ao reconhecerem que a ausência de capacitação compromete o desenvolvimento profissional, os estudantes ampliam a análise para além da remuneração, incorporando a dimensão da mobilidade e do reconhecimento. Tal leitura aproxima-se da crítica ao desenvolvimentismo econômico descolado da justiça social, conforme argumenta Lander (2000), ao problematizar a racionalidade moderna que privilegia crescimento em detrimento da dignidade humana.

A análise do ambiente laboral também revela maturidade interpretativa:

> El ambiente laboral, aunque es descrito como bueno o muy bueno por algunos trabajadores, es considerado regular o malo por otros,

> especialmente por quienes desempeñan funciones operativas. Esta percepción está relacionada con la falta de reconocimiento, las oportunidades limitadas de crecimiento y la ocurrencia de situaciones de **acoso moral o presión excesiva** señaladas en algunos testimonios. **(Grupo 4)**

A explicitação de "*acoso moral o presión excesiva*" representa um gesto analítico relevante, pois rompe com a narrativa romantizada do setor turístico. Ao nomear o assédio, os estudantes exercem aquilo que Mignolo (2008, 2010) denomina desobediência epistêmica, ao questionarem discursos hegemônicos que ocultam conflitos estruturais sob a retórica da hospitalidade e do empreendedorismo.

Na comparação entre Brasil e Chile, o grupo registra:

> Entre as semelhanças observadas, destaca-se a predominância da jornada 6x1, a realização frequente de horas extras e a existência de benefícios básicos, ainda que com limitações. Ambos os estudos apontam para falhas na remuneração das horas extras, desigualdade no acesso a capacitações e baixa valorização profissional, sobretudo entre os colaboradores de funções operacionais. **(Grupo 5)**

A identificação de problemáticas compartilhadas evidencia que tais questões não são particularidades culturais, mas estruturais. Esse reconhecimento promove um olhar translocal e sul-sul, alinhado à proposta de internacionalização crítica discutida por Andreotti e Stein *et al.* (2016, 2018), que defendem a superação da lógica competitiva e a construção de relações horizontais de conhecimento.

Ao colocar Brasil e Chile em diálogo não hierarquizado, os estudantes exercem uma prática de interculturalidade crítica, conforme Walsh (2019), pois não folclorizam as diferenças, mas analisam as condições históricas que produzem desigualdades comuns. Trata-se de uma negociação intercultural que não reforça estereótipos, mas produz compreensão mútua.

Desse modo, a análise aponta que o projeto colaborativo internacional buscou ir além da dimensão instrumental do ensino de língua espanhola. A inversão idiomática, brasileiros apresentando em espanhol e chilenos em português, configurou-se como estratégia pedagógica de descentralização simbólica, favorecendo o deslocamento epistêmico. Ao tensionar hierarquias linguísticas e epistemológicas, a experiência aproximou-se da perspectiva de justiça cognitiva e da crítica à colonialidade do saber (Lander, 2000; Mignolo, 2008).

Em síntese, os excertos analisados demonstram que os estudantes passaram a compreender o turismo não apenas como setor econômico, mas como campo atravessado por disputas, assimetrias e responsabilidades éticas. Tal movimento confirma que a internacionalização, quando orientada por princípios críticos e decoloniais, pode constituir-se como prática formativa transformadora, deslocando-se da lógica mercadológica para uma dimensão ética, política e social da formação universitária (Stein *et al*., 2018; Giroux, 2014).

A língua espanhola, nesse contexto, deixou de operar como ferramenta instrumental e passou a funcionar como mediadora de produção de conhecimento situado e de problematização das condições estruturais do trabalho no turismo. Assim, o projeto materializa uma internacionalização crítica comprometida com o trabalho decente, a justiça social e a formação de sujeitos historicamente conscientes.

Discussão final do projeto

A análise dos excertos das discussões finais indica que o projeto não se limitou à elaboração de relatórios sobre condições de trabalho na hotelaria. Observa-se um deslocamento na forma como os estudantes passaram a compreender o setor turístico: de uma leitura técnica e operacional para uma análise histórica e estrutural das relações laborais. Tal movimento permite caracterizar a experiência como prática de internacionalização crítica.

Sob a perspectiva de Quijano (2005), problemáticas como jornadas 6x1, falhas na remuneração de horas extras e desigualdades na capacitação não aparecem como questões pontuais, mas como expressões da colonialidade do poder que organiza hierarquias no sistema moderno/colonial. Ao reconhecerem padrões semelhantes no Brasil e no Chile, os estudantes identificaram estruturas compartilhadas na América Latina.

O projeto também dialoga com a noção de desobediência epistêmica formulada por Mignolo (2008; 2010), ao promover uma cooperação sul-sul mediada pelo espanhol e pelo português, tensionando hierarquias linguísticas e epistemológicas historicamente presentes nos processos tradicionais de internacionalização. Ao colocar ambas as línguas em condição de horizontalidade, a proposta rompe com assimetrias naturalizadas na circulação do saber. Nesse contexto, a língua espanhola deixou de ser compreendida apenas como instrumento funcional e passou a constituir-se como espaço de produção de conhecimento situado e de problematização crítica da realidade para os estudantes brasileiros; do mesmo modo, a língua portuguesa assumiu esse papel para os estudantes chilenos.

Em interlocução com Walsh (2019), a experiência aproximou-se da interculturalidade crítica, entendida como prática que enfrenta relações de poder e não apenas celebra a diversidade. O diálogo entre brasileiros e chilenos produziu análise comparativa sobre precarização laboral e políticas públicas, configurando um intercâmbio orientado à problematização estrutural.

Essa dinâmica converge com a perspectiva de internacionalização crítica proposta por Andreotti e Stein *et al.* (2016; 2018), ao deslocar a experiência da lógica competitiva para uma formação orientada à justiça social. Ao articular os dados empíricos com o ODS 8 da Organização das Nações Unidas (2015), os estudantes ampliaram a análise do turismo para além do crescimento econômico, incorporando a discussão sobre condições de trabalho.

Em síntese, a experiência promoveu três movimentos articulados: a desnaturalização da colonialidade do trabalho, a desobediência epistêmica nas práticas de cooperação acadêmica e a construção de uma interculturalidade crítica. Dessa forma, o ensino de espanhol para fins específicos configurou-se como prática formativa que articula competência linguística, análise estrutural e responsabilidade social, materializando uma internacionalização em chave decolonial no contexto do Sul Global.

Considerações parciais: o despertar das fogueirinhas

Denomino esta seção como "considerações parciais" por compreender que a reflexão aqui desenvolvida não se encerra, mas abre possibilidades para novas investigações. Retomando a metáfora das "fogueirinhas", de Eduardo Galeano, o projeto colaborativo entre Brasil e Chile evidenciou que a internacionalização crítica, mediada pelo COIL, pode ultrapassar fronteiras institucionais e nacionais, conectando a sala de aula às dinâmicas sociais e laborais da realidade latino-americana.

O ensino de espanhol para fins específicos, ao afastar-se de uma lógica estritamente instrumental, configurou-se como prática formativa que articula linguagem, análise das condições de trabalho e problematização da colonialidade. A experiência mostrou que a tecnologia atua como meio para o diálogo horizontal e a justiça cognitiva; que o turismo não pode ser dissociado da dignidade do trabalhador, em consonância com o ODS 8; e que reconhecer as vozes de São Roque e Santiago como fontes legítimas de saber constitui gesto de desobediência epistêmica.

Embora desenvolvido em período limitado e atravessado por desafios, o projeto reafirma a internacionalização crítica como caminho para uma formação orientada à responsabilidade social. Seus efeitos não se restringem ao espaço acadêmico, mas se projetam na atuação dos 34 estudantes participantes, chamados a reconhecer, em cada contexto profissional, a dignidade das

"fogueirinhas" e a orientar suas práticas por princípios éticos e comprometidos com a justiça social.

Referências

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; STEIN, Sharon; PASHBY, Karen; NICOLETTI, Vanessa. Social cartographies as performative devices in research on higher education internationalization. **Higher Education**, v. 72, n. 1, p. 1-18, 2016.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; STEIN, Sharon; SUSA, Rene; PASHBY, Karen. Towards different conversations about the internationalization of higher education. **Comparative and International Education**, v. 47, n. 1, 2018.

BEELEN, Jos. Internationalisation at home in a global perspective: a critical survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. In: DE WIT, Hans (org.). **Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education**. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management (CAREM), 2011, p. 85-100.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, Adrian et al. (org.). **The European higher education area: between critical reflections and future policies**. Cham: Springer, 2015, p. 59-72.

DE WIT, Hans. Globalisation and internationalisation of higher education. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento** *(RUSC)*, v. 8, n. 2, p. 241-248, 2011.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLAK, Eva (org.). **Internationalisation of higher education**. Brussels: European Parliament, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 3. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010.

GIROUX, Henry A. **Neoliberalism's war on higher education**. Chicago: Haymarket Books, 2014.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. New York: Continuum, 2011.

IRELAND, Timothy D. Paulo Freire e a educação como prática da liberdade no contexto contemporâneo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 323-325.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Educação linguística crítica**: teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemológicas e metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 17-40.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter D. Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad decolonial. **Revista Iberoamericana**, v. 76, n. 232, p. 785-800, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

NILSSON, Bengt. Internationalisation at home – from theory to practice. In: CROWTHER, Paul et al. (org.). **Internationalisation at home**: a position paper. Amsterdam: EAIE, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

STEIN, Sharon. Critical internationalization studies at an impasse. In: DE WIT, Hans et al. (org.). **The globalization of internationalization**: emerging voices and perspectives. London: Routledge, 2018, p. 23–38.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação**

intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**: apuestas (des)de el Sur. Quito: Abya-Yala, 2019.

Preparándote para la selección de movilidad académica: produção de sequências didáticas para um curso de espanhol para fins acadêmicos

Natalia Labella-Sánchez
Hury Dalberto da Rosa

Introdução

O trabalho apresentado neste capítulo é resultado de práticas de formação inicial docente realizadas em um programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) chamado Centro de Línguas para Fins Acadêmicos (CLA). Entre os objetivos gerais do CLA estão: contribuir para o aperfeiçoamento da proficiência em Línguas para Fins Acadêmicos (LFA), promover a formação inicial e continuada de professores de LFA, promover a difusão e o aprimoramento do ensino de LFA e da pesquisa na área e contribuir para a internacionalização da universidade (Bocorny, 2023).

O programa é integrado por graduandos do curso de Letras e por docentes de diferentes setores do Departamento de Línguas Modernas da UFRGS, o que viabiliza a oferta de cursos de LFA de alemão, espanhol, francês, inglês, japonês e de português para estrangeiros. Os cursos são totalmente gratuitos e grande parte é ofertada na modalidade *online* síncrona. O público-alvo dos cursos são membros da comunidade acadêmica (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) da UFRGS e de outras instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras.[1]

Para a oferta de cada novo curso, são realizados o planejamento geral e a produção dos materiais didáticos, de

[1] Para maiores informações sobre o programa, acesse https://www.ufrgs.br/cla e acompanhe a divulgação dos cursos na rede social do CLA (Instagram: @claufrgs)

cronogramas das aulas e dos planos de aula. Durante o desenvolvimento dessas etapas, os professores em formação inicial – todos bolsistas oficialmente registrados junto ao programa – recebem formação pedagógica e orientações considerando o contexto de ensino de línguas para fins acadêmicos. Outro aspecto importante do processo de formação é a contínua avaliação, correção e atualização dos materiais didáticos utilizados, possibilitando importantes reflexões após a aplicação dos materiais nas aulas e dos registros que os estudantes dos cursos realizam em questionários avaliativos finais.

O curso *Preparándote para la selección de movilidad académica* começou a ser ofertado em 2025 e tem como objetivo apoiar os estudantes de graduação a se inscreverem em processos seletivos para realizar mobilidade acadêmica em universidades sediadas em países hispano-falantes. A carga horária do curso é de 34 horas e prevê nível B1 de conhecimentos de espanhol, segundo a classificação do Quadro Europeu Comum de Referência, já que este é o nível mínimo de proficiência exigido dos candidatos nos editais.

O planejamento do curso levou em conta a complexidade e a quantidade de etapas e de gêneros de texto que precisam ser lidos ou produzidos durante o processo. Consideramos também o fato de que parte das leituras e/ou produções escritas são realizadas em português e outra parte em espanhol, dependendo da etapa de seleção e dos documentos que precisam ser produzidos pelos candidatos.

Para apresentar os resultados da produção do material didático e as etapas anteriores de planejamento, este capítulo se organiza da seguinte forma: iniciaremos apresentando (a) os pressupostos teóricos que orientaram a seleção dos gêneros de texto considerando as necessidades específicas do público-alvo do curso, e (b) os aportes teórico-metodológicos que direcionaram o desenvolvimento das sequências didáticas; em seguida, apresentaremos a consolidação do planejamento do curso e a estrutura geral do material didático. Por fim, exporemos e analisaremos três sequências didáticas: uma relacionada à leitura

do gênero de texto *edital*, a outra à produção de um *plano de estudos*, e a última à produção de uma *carta de motivação*.

Pressupostos teóricos para a seleção de gêneros e o planejamento do material didático

Levando em conta as finalidades e objetivos específicos do curso *Preparándote para la selección de movilidad académica* e considerando a diversidade de gêneros de texto que fazem parte desse sistema de atividades, utilizamos os pressupostos teóricos da sociorretórica para analisá-lo.

Apoiamo-nos na proposta teórica e na definição de sistema de atividades humanas de Bazerman (2005/2020),[2] uma vez que a compreensão de tal sistema permite identificar as condições de realização de um trabalho, bem como observar como e com que regularidade os textos executam tarefas similares dentro de um determinado sistema. Tal estudo possibilita, segundo o autor, identificar o *sistema de gêneros* e o *conjunto de gêneros* que constituem um sistema de atividades, ou seja, torna possível a identificação e a análise do modo como as pessoas criam realidades de significação, como estabelecem as relações comunicativas e como produzem e/ou recebem textos (produção e compreensão oral e escrita) em determinados contextos ou esferas de atividade (profissional, familiar, acadêmica, jurídica etc.).

Baseado na Teoria dos Atos de Fala (proposta por John Austin e ampliada por John Searle), que compreende que usamos a linguagem para realizar ações concretas no mundo, Bazerman (2005) considera que cada uma dessas ações (de linguagem) cria um fato social. Cada fato leva à realização significativa de diferentes ações sociais que só se materializam efetivamente pelo

[2] Devido à importância e à atualidade dessa obra de Charles Bazerman, em 2020, e com a autorização do autor, as editoras Pipa Comunicação e EDUFCG publicaram uma reedição em versão eletrônica e gratuita disponível em https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/generos-textuais-tipificacao-e-interacao-serie-charles-bazerman/. Acesso em: 15 mar. 2026.

uso da linguagem ou dos atos de fala.[3] Por sua vez, os atos de fala se realizam por meio de formas textuais padronizadas, típicas e inteligíveis, ou seja, através dos gêneros textuais. Em suas pesquisas, Bazerman (2005) pôde observar que, para a realização de uma tarefa complexa, por exemplo, os envolvidos precisam dominar gêneros ou formas textuais padronizadas que se relacionam a outros gêneros de texto produzidos e/ou recebidos em circunstâncias comunicativas relacionadas. Quando essas relações se estabelecem para tornar possível uma ou mais ações, esse movimento se acomoda no que o autor chamou de **conjunto de gêneros** e que, por sua vez, se estabelece em um **sistema de gêneros**.

Outra questão que consideramos essencial na proposta teórica de Bazerman (2005) para apoiar o planejamento e a produção de um material didático para fins específicos com base em gêneros de texto é que uma forma de "compreender esses gêneros e seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais são desenhados [pode ajudar] a satisfazer as necessidades da situação, de forma que esses gêneros sejam compreensíveis e correspondam às expectativas dos outros" (Bazerman, 2005, p. 22).[4] Tal olhar sobre o sistema de atividades tem grande potencial para evidenciar quais gêneros de texto

[3] Os atos de fala são compostos por três níveis analisáveis: o ato locucionário (o que é literalmente dito), o ato ilocucionário (o que está por trás do dito) e o efeito perlocucionário (o modo como as pessoas recebem os atos e determinam as consequências desses atos para futuras interações). Apesar de não utilizarmos o conceito de atos de fala em nossa análise de gêneros, achamos pertinente expor o construto teórico utilizado por Bazerman para facilitar a compreensão do que ele define como sistema de atividades, sistema de gêneros e conjunto de gêneros.

[4] Em suas investigações, Labella-Sánchez (2014; 2016) destacou que, embora Bazerman (2005) não tenha citado o termo análise ou levantamento de necessidades, ação essencial para preparar cursos e materiais didáticos de línguas para fins específicos, a metodologia de coleta de dados proposta pelo autor permite mapear qualquer sistema de atividades identificando e observando como o sistema de gêneros e o conjunto de gêneros se organizam em determinado contexto.

devem ser selecionados para compor um material didático que leve em conta quais atividades ou objetivos comunicativos precisam ser alcançados pelos estudantes em sua esfera de atividade profissional ou acadêmica, por exemplo. Outros resultados de análise seguindo essa metodologia estão disponíveis em Labella-Sánchez, Destefani e Telles (2019), Alcântara (2021) e Destefani (2022).

Na próxima seção, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos relacionados à didatização das características dos gêneros de texto que compuseram o material do curso.

Aportes teórico-metodológicos para direcionar o desenvolvimento de sequências didáticas voltadas para a produção e recepção de gêneros de texto

Sempre que um material didático é produzido, ele evidencia a concepção de linguagem de quem o produz. O ideal é que esse processo ocorra a partir de escolhas teórico-metodológicas conscientes que orientem a seleção de textos e a produção de atividades condizentes com os objetivos a serem alcançados. Entretanto, há de se considerar também que conhecimentos advindos das crenças, memórias, intuições e vivências influenciam na autoria dos materiais (Gottheim, 2013). Outro aspecto relevante é que, para cursos de línguas para fins específicos, os objetivos dos materiais precisam sempre levar em consideração as necessidades e os interesses dos aprendizes, sejam eles profissionais, acadêmicos ou, até mesmo, pessoais.

Para o desenvolvimento de nossos materiais didáticos, alicerçamo-nos no construto teórico relacionado ao *conceito de gênero de texto* baseado no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2003; 2006; 2010) cujos pressupostos embasam a proposta metodológica de produção de sequências didáticas para o ensino da produção e/ou compreensão de gêneros de texto orais

ou escritos do Grupo de Genebra[5] (Dolz; Schneuwly, 1998; 2004; Schneuwly; Dolz, 2004; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Para levar adiante tais transposições didáticas, Schneuwly e Dolz (2004) apontam para a necessidade de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da linguagem. Os autores também destacam que tal decisão didática tem como objetivo central aprender as características dos gêneros de texto para que possam ser compreendidos e produzidos fora do ambiente educacional. Um dos caminhos desse processo é o esforço de colocar os estudantes em situações originais de comunicação que tenham sentido para eles.

Para tornar as dimensões comunicativas de um gênero de texto ensináveis, Dolz e Schneuwly (1998) propuseram o conceito de capacidades de linguagem e o uso de sequências didáticas (SD) para possibilitar tal aprendizagem. Tomamos como referência a definição de sequências didáticas como um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero de texto oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97), ou seja, que tem como objetivo desenvolver as capacidades de linguagens necessárias para produzir e/ou compreender um ou mais gêneros de texto.

Sobre as capacidades de linguagem que precisam ser estudadas e apreendidas em uma sequência didática, Dolz e Schneuwly (1998) e Schneuwly e Dolz (2004) propuseram três dimensões essenciais que o estudante precisa aprender a mobilizar: (a) a capacidade de ação, ou seja, a capacidade (faculdade ou possibilidade) de os estudantes desenvolverem conhecimentos sobre o contexto de produção, possibilitando-lhes adequar o texto à situação de produção; (b) a capacidade

[5] Ao utilizarmos a expressão Grupo de Genebra, estamos nos referindo à equipe de pesquisadores e colaboradores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra, onde Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly realizam as suas investigações.

discursiva, que está relacionada aos conhecimentos e/ou representações sobre a organização do conteúdo em um texto (infraestrutura textual ou plano textual do gênero); e (c) a capacidade linguístico-discursiva, sendo esta composta por operações e recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão global de um texto (operações de textualização, distribuição de vozes e modalizações, escolha de itens lexicais).

Embora a proposta original de estruturação de sequências didáticas proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) siga uma ordem bastante específica (I. apresentar uma situação de comunicação bem definida para os estudantes; II. solicitar uma produção inicial do gênero de texto foco de estudo; III avaliar quais capacidades de linguagem os estudantes ainda não dominam; IV. elaborar módulos focados na superação dessas dificuldades; e V. propor uma produção final como meio de verificar as capacidades de linguagem foram efetivamente apreendidas pelos estudantes), Labella-Sánchez (2016) aponta que há diversas experiências de produção de material didático que não seguem essas etapas devido às características dos diferentes contextos de ensino (por exemplo, tempo de aula e número de estudantes por turma). Entretanto, esses materiais utilizam o conceito estruturador da sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra, isto é, organizam-se propondo "atividades que desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para o estudante produzir [ou compreender] adequadamente textos pertencentes a determinado gênero" (Labella-Sánchez, 2016, p. 72). Exemplos mais atuais dessas experiências na área de ensino de língua espanhola para fins específicos são Labella-Sánchez, Destefani e Telles (2019), Destefani (2022), Brito e Labella-Sánchez (2023), Brito (2024).

Na próxima seção, apresentaremos os direcionamentos metodológicos que embasaram o planejamento e a elaboração do material didático.

Consolidação do planejamento do curso e da estrutura do material didático: a seleção dos gêneros de texto que constituem um processo seletivo para mobilidade acadêmica

O planejamento do curso e a previsão de sequências didáticas (SD) necessárias para alcançar o objetivo central da proposta basearam-se nos resultados de análise prévia de todas as etapas que envolvem a inscrição para concorrer a uma vaga de mobilidade acadêmica.

Os dados para compreender esse sistema de atividades e os conjuntos de gêneros de texto que o constituem foram obtidos a partir da análise e estudo das informações disponíveis no site do setor de Relações Internacionais (Relinter) da UFRGS, mais especificamente na aba "Da UFRGS para o Mundo".[6] Tendo como ponto de partida o que um estudante real precisa realizar para se candidatar a uma vaga de mobilidade acadêmica, consideramos cada etapa desse processo e os gêneros de texto envolvidos. Essa análise resultou nas seguintes ações consecutivas:

1º) descobrir, no site da universidade, qual é o setor responsável pela mobilidade acadêmica;

2º) entrar no site em busca de maiores informações a respeito do que é uma mobilidade acadêmica;

3º) localizar o último edital de mobilidade acadêmica publicado ou, se for o caso, localizar um que esteja com inscrições abertas;

4º) ler cuidadosamente o edital para avaliar todas as informações nele contidas (se o seu curso de graduação está contemplado no edital, se o estudante cumpre com os requisitos mínimos necessários, quais universidades estrangeiras fazem parte do edital, se essas universidades têm curso correspondente ao seu, se consegue comprovar o nível exigido de proficiência em língua estrangeira, entre outras possíveis exigências);

[6] O site mencionado e a aba citada estão disponíveis em: https://www.ufrgs.br/relinter/. Acesso: 15 mar. 2026.

5º) ao verificar que atende a todos os requisitos, dar sequência à produção de dois documentos (gêneros de texto) obrigatórios para efetivar a candidatura: um *plano de estudos* (conforme modelo disponível em edital) e uma *carta de motivação* (incluindo informações obrigatória que, por vezes, é mencionado no próprio edital).

Cabe destacar que, durante as nossas análises dos gêneros de texto *plano de estudo* e *carta de motivação*, avaliamos as capacidades de linguagem que são mobilizadas para a sua produção a fim de planejarmos as atividades adequadas nas sequências didáticas. Por exemplo, verificamos que, para a elaboração de um *plano de estudos*, o estudante necessita acessar o site da universidade de interesse, localizar um curso equivalente ao seu e ler as informações sobre a estrutura do curso e a descrição de suas disciplinas. A partir disso, ele deve conhecer de forma precisa as ementas das disciplinas de seu curso de origem para, assim, buscar disciplinas equivalentes na universidade de destino. Nesse processo, o estudante mobiliza o uso da língua do país onde está sediada a universidade de destino. Ademais, ao preencher o seu *plano de estudos*, o estudante já deve considerar as suas justificativas para cursar as disciplinas elencadas, uma vez que tal informação precisa estar expressa em sua *carta de motivação*. Questões burocráticas junto a órgãos da universidade também devem ser observadas, como o envio do *plano de estudos* à comissão de graduação de seu curso de origem antes ou depois da mobilidade, o que varia conforme o edital.

Assim, tomando por base as informações obtidas pela análise do sistema de atividades, foi possível definir a estruturação geral do curso *Preparándote para la selección de movilidad académica* e quais sequências didáticas seriam necessárias para os estudantes conhecerem como funciona um processo de seleção de mobilidade acadêmica e quais são os gêneros de texto que constituem esse sistema de atividades. O Quadro 1 apresenta as sequências didáticas produzidas para o curso e as ações previstas para cada uma.

Quadro 1 – Estruturação geral do curso de acordo aos gêneros de texto que o estudante precisa produzir ou compreender para realizar a sua inscrição em um processo de mobilidade acadêmica

Sequência didática	**Nome da sequência didática**	**Ações previstas para a sequência didática**
SD1	Conociendo a tus compañeros de curso	● Conhecer os colegas do curso e compartilhar as motivações pessoais e acadêmicas para realizar um intercâmbio acadêmico, através de atividades interativas propostas nos aplicativos *Wordwall* e *Padlet*.
SD2	Viajando por las universidades: intercambistas por el mundo	● Conhecer algumas das universidades estrangeiras que costumam oferecer bolsas e vagas para intercâmbio acadêmico (vídeos institucionais de universidades da América Latina e Espanha); ● Escutar relatos de estudantes que realizaram intercâmbio acadêmico (vídeos de entrevistas com intercambistas da Espanha, da Argentina e do Chile); ● Conhecer a diversidade étnica de cientistas e estudantes de universidades latino-americanas (vídeo institucional, biografias, notícias e reportagens).
SD3	Las características de una convocatoria de movilidad académica	● Ler um edital de mobilidade acadêmica; ● Identificar cada uma das etapas e exigências do processo de seleção; ● Identificar quais gêneros de texto precisarão ser compreendidos (lidos) e/ou produzidos (escritos) para efetivar a inscrição na seleção (*plano de estudos* e *carta de motivação*).
SD4	El plan de estudios	● Aprender a preencher um *plano de estudos*.
SD5	La carta de motivación	● Aprender a produzir uma *carta de motivação.*

Fonte: elaborado pelos autores.

É possível observar, no Quadro 1, que tanto a SD1 quanto a SD2 não propõem a produção de algum gênero de texto específico do conjunto de gêneros identificados para a ação de se inscrever para um intercâmbio acadêmico. Entretanto, em todos os nossos cursos, mesmo os que são para o ensino de línguas para fins

acadêmicos, as aulas iniciais preveem: (1) atividades de integração entre os estudantes, de modo a garantir a interação do grupo durante todo o curso (participação para a construção coletiva de conhecimentos); e (2) sensibilização e aproximação a conhecimentos socioculturais e socioprofissionais do mundo hispano-falante, porque entendemos que isso faz parte do próprio sistema de atividades.

As demais sequências didáticas, no entanto, foram planejadas e produzidas para os estudantes aprenderem a realizar o processo de inscrição e a produzir os documentos essenciais para efetivá-la. Assim, nas próximas seções, apresentaremos e analisaremos alguns aspectos das SD3 (leitura de *edital),* SD4 (produção do *plano de estudos)* e SD5 (produção da *carta de motivação*).

SD3 - Las características de una convocatoria: aprendendo a ler e analisar um edital

A terceira sequência didática do curso pretende ensinar aos estudantes o processo de analisar detalhadamente as informações de um *edital de mobilidade acadêmica*. Conhecer as características deste gênero de texto (e dos demais que são mencionados dentro do *edital*), os possíveis desafios no cumprimento de cada etapa do processo de candidatura e os caminhos para solucioná-los são passos essenciais para assegurar uma candidatura efetiva e consistente.

Explorar o conhecimento prévio do estudante sobre o sistema de atividades do qual a seleção faz parte e também deixar evidente a presença do(s) conjunto(s) de gêneros de texto que o candidato precisa produzir e/ou ler para atender aos critérios do processo seletivo demandam não apenas uma leitura atenta de um *edital*, mas considerar também outros aspectos relevantes, tais como: saber se a sua universidade tem um setor responsável pelos intercâmbios acadêmicos, navegar pela página web de sua universidade para obter informações sobre o assunto, localizar editais abertos ou de edições anteriores, conhecer os diferentes

procedimentos que precisam ser realizados pelos estudantes antes e depois de realizar um intercâmbio acadêmico, entre outras demandas, de acordo com cada universidade.

Levando em conta esse sistema de atividades, a SD3 é iniciada pela **Atividade 1**, composta por três perguntas que convidam o estudante a se colocar nesse contexto comunicativo enquanto participante de uma seleção para a mobilidade acadêmica. Esse conjunto de perguntas objetiva avaliar os conhecimentos e/ou experiências prévias que os estudantes possam ter sobre um processo seletivo de mobilidade acadêmica: se já participaram de seleções anteriores, se conhecem as etapas que a constituem, quais as razões para realizar uma mobilidade e qual a documentação necessária para se inscreverem num processo como esse.

Na **Atividade 2**, o estudante é convidado a conhecer o sistema de atividades, ou seja, as interações sociais e acadêmicas que envolvem o processo de inscrição, seleção e efetiva realização de um intercâmbio de modalidade acadêmica e os gêneros de texto recebidos ou produzidos. A proposta didática convida o estudante a: (1) ler cuidadosamente as informações disponibilizadas no site do setor de Relações Internacionais (Relinter) da UFRGS responsável pela divulgação de editais e seleção de estudantes para mobilidade acadêmica; e (2) preencher uma tabela que sistematiza e organiza as informações. A produção dessa tabela levou em conta o contexto real de ações que um estudante deve realizar antes, durante e depois da mobilidade, uma vez que se baseou nas informações disponíveis no site da Relinter, na aba "Da UFRGS para o Mundo".[7]

É importante ressaltar que essa atividade incentiva uma posição ativa do estudante quanto ao estudo e à sistematização desses novos conhecimentos do sistema de atividades. Além disso, uma vez que os cursos do CLA atendem ao público de

[7] Informações disponíveis em: https://www.ufrgs.br/relinter/estudantes-de-graduacao-2/preparacao-da-mobilidade/. Acesso em: 10 jun. 2024.

qualquer universidade do país, houve uma ampliação do enunciado dessa atividade, indicando aos estudantes de outras universidades para pesquisarem qual é setor de sua universidade responsável pela mobilidade acadêmica. Nesse momento, eles ainda devem verificar se há um edital aberto; caso não haja, precisam localizar o último que foi publicado pela sua instituição. Ao planejarmos e produzirmos esta atividade, levamos em conta que o objetivo da atividade seguinte é analisar diferentes informações de um *edital* de mobilidade acadêmica, conteúdo que se adapta à realidade de cada universidade. O gênero de texto permanece o mesmo – *edital de seleção* –, mas, na elaboração desta sequência didática, levamos em conta a possível diversidade de realidade e de interesse dos alunos.

Assim, na **Atividade 3**, a SD3 se dedica a explorar o gênero de texto *edital*, levando o estudante a considerar e sistematizar informações sobre as vagas e universidades participantes, bem como os documentos que são exigidos para verificar as aptidões dos candidatos. A primeira análise está relacionada a identificar as universidades estrangeiras que fazem parte do *edital* para, em seguida, obter mais informações sobre essas universidades e verificar se elas ofertam cursos de licenciatura ou bacharelado correspondentes ao curso do estudante no Brasil. O seguinte enunciado solicita que o estudante realize uma leitura mais detalhada do *edital* de seu interesse, marcando com diferentes cores cada um dos itens que são indicações ou exigências comuns desse gênero de texto: (a) cursos de graduação que podem participar do *edital*; (b) número de vagas disponíveis; (c) requisitos mínimos; (d) valor da bolsa (quando houver); (e) documentação exigida; (f) tempo máximo de permanência na universidade de destino; e (g) língua(s) e nível de proficiência linguística exigidos pela universidade de destino. Por fim, visando a interação entre os estudantes do curso, além de ler e realizar as marcações, a atividade solicita que cada um publique e compartilhe o resultado de suas análises em uma plataforma *online* de colaboração visual e interação em ambiente digital (*Padlet*).

É durante a análise do *edital* que o estudante identifica a necessidade de produzir dois gêneros de texto considerados relevantes para o processo seletivo: *plano de estudos* e *carta de motivação*. Por essa razão, as duas SD que finalizam o curso foram produzidas levando em conta essa informação do conjunto de gêneros desse sistema de atividades.

SD4 - Completando tu *Plan de Estudios*: sem *planos de estudos* não há equivalência entre currículos

Entre os documentos que os estudantes precisam preencher para concorrerem à vaga de mobilidade está o *plano de estudos*. O seu preenchimento só é possível se o candidato conhecer como se estrutura o curso de licenciatura ou bacharelado da universidade de destino para avaliar quais são as disciplinas equivalentes ao seu curso na universidade de origem.

Para preenchê-lo, o estudante precisa acessar o site da universidade de destino, localizar o curso de graduação de seu interesse e identificar as disciplinas ofertadas. Após localizar essas informações, ele ainda precisa ler a descrição de cada disciplina (ementa, conteúdo programático e carga horária) para avaliar a sua possível equivalência com as disciplinas oferecidas em seu curso de origem. Isso é fundamental para que o estudante, ao voltar ao Brasil após o seu intercâmbio, possa realizar o aproveitamento de estudos. Esse criterioso processo de compreensão leitora e de análise das informações das disciplinas nas universidades de destino ocorre na língua do país onde se localizam essas universidades – no caso de nosso curso, em espanhol.

Os estudantes, portanto, precisam realizar um cuidadoso processo de leitura em espanhol e comparar essas informações com as disponíveis em português em sua universidade, momento no qual conseguem, inclusive, estimar a quantidade de disciplinas que efetivamente poderão aproveitar quando retornarem ao Brasil. No Quadro 2, apresentamos os enunciados dessa atividade:

Quadro 2 – Exemplo de atividade da SD4

2) Ahora entra al sitio del sector de tu universidad responsable por la movilidad:

a) Busca en la convocatoria actual de tu interés el adjunto referente al *plano de estudos*.
b) Descarga el archivo en tu computadora para que lo utilices como modelo;
c) Explora el sitio de la universidad en la que quieres estudiar para encontrar las asignaturas que más te gustarían hacer.

3) Compara con las asignaturas del currículo de tu universidad en Brasil. Para eso:

a) Analiza el nombre de cada asignatura de la universidad de destino;
b) Lee y analiza el programa (ementa) de cada asignatura a fines de garantizar la equivalencia con las disponibles en tu universidad/carrera.

Fonte: elaborado pelos autores.

Acrescentamos, ainda, que a análise de tais informações é essencial para subsidiar parte do conteúdo da *carta de motivação*, documento que também precisa ser anexado ao processo seletivo para a mobilidade acadêmica. Devido à relevância da produção escrita deste gênero de texto, a última SD do curso foi produzida levando em conta o estudo e a produção escrita de uma *carta de motivação*, conforme apresentaremos na próxima seção.

SD5 - A *carta de motivação*: produção escrita essencial para o êxito no processo avaliativo da seleção

A última sequência didática do curso tem o objetivo de oferecer os conhecimentos necessários para produzir uma *carta de motivação*. Entre os diversos documentos que os postulantes a uma vaga de mobilidade acadêmica precisam anexar ao processo seletivo, a *carta de motivação* tem uma relevância considerável. Em seu texto, o candidato precisa incluir informações e argumentos adequados para convencer a comissão avaliadora de que tem qualidades e intenções de aprimoramento acadêmico que o diferenciam dos demais concorrentes.

Para produzir uma *carta de motivação*, o candidato precisa conhecer bem esse gênero de texto para ser capaz de mobilizar as capacidades de linguagem adequadas à sua produção escrita. Portanto, necessita mobilizar a sua: (a) **capacidade de ação** para situar a sua produção, ou seja, precisa levar em conta o contexto físico de sua ação linguageira (onde e quando produz o texto), o contexto sociossubjetivo (para quem o produz), a intenção comunicativa (lugar social de quem produz o texto e com quais objetivos) e os seus conhecimentos prévios sobre o tema, além de ter a capacidade de relacionar as informações produzidas; (b) **capacidade discursiva**, ou seja, reconhecer o que caracteriza a infraestrutura desse gênero de texto (como ele se organiza textualmente) e o conteúdo necessário para o texto; e (c) **capacidade linguístico-discursiva**, isto é, a sua capacidade de selecionar e mobilizar os seus conhecimentos de espanhol sobre as operações e recursos de linguagem necessários (operações de conexão e segmentação, operações de coesão nominal e verbal, modalizações e escolha de itens lexicais).

Levando em consideração esses aspectos, a primeira página da SD *La carta de motivación* apresenta um texto introdutório que convida os estudantes a aprenderem a escrever a sua própria *carta de motivação*. Esse convite inicial já antecipa que, para isso, é necessário conhecer a sua estrutura textual e já chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, os próprios editais de seleção especificam as informações que não podem faltar no texto. Essa etapa também informa que os estudantes aprenderão as características desse gênero de texto e realizarão a leitura e análise de *cartas de motivação* produzidas por estudantes aprovados em editais de seleções anteriores.

A seguir, apresentamos a progressão de atividades propostas nessa SD para, na sequência, tecermos algumas reflexões.

Quadro 3 - Progressão das atividades na SD5

Atividades propostas na SD	Objetivos didáticos
1. Tips para escribir: vídeos de estudantes que apresentam dicas importantes para produzir boas *cartas de motivação*.	Aproximar o estudante do gênero textual, apresentando suas características gerais de forma dinâmica e sintetizada.
2. Análise de informações referentes às *cartas de motivação* disponibilizadas no último edital de mobilidade acadêmica publicado pela Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS.	Elucidar como as fontes oficiais especificam as características e particularidades da *carta de motivação* neste tipo de processo seletivo.
3. Preenchimento de tabela orientadora para organizar as informações indicadas no edital.	Sistematizar as informações encontradas e destacar as informações que poderão ser usadas posteriormente na produção da própria *carta de motivação.*
4. Análise de três *cartas de motivação* de estudantes aprovados em editais de mobilidade acadêmica em anos anteriores para avaliar a estrutura e conteúdo das *cartas*.	Mobilizar as capacidades de ação e discursiva para analisar o contexto sociossubjetivo, a interação comunicativa, a infraestrutura textual e o conteúdo dessas *cartas* e registrar o resultado das análises em uma tabela orientadora.
5. Compartilhamento coletivo das análises realizadas.	Promover uma avaliação das análises realizadas por cada estudante para verificarem coletivamente se as *cartas* apresentam as características necessárias.
6. Escrita da primeira versão da *carta de motivação*.	Produzir uma primeira versão da *carta de motivação,* procurando mobilizar as capacidades de linguagem necessárias para a produção desse gênero de texto.
7. Autoavaliação da *carta de motivação* orientada pelo preenchimento de tabela avaliativa.	Incentivar o estudante a avaliar a sua primeira versão fazendo-o refletir sobre a produção de texto a partir da sistematização das análises realizadas nas atividades anteriores.
8. *Feedback* do professor sobre a primeira versão (utilizando a mesma tabela que o estudante usou na sua autoavaliação).	Dar retorno avaliativo detalhado ao estudante sobre sua primeira versão (seguindo os mesmos parâmetros considerados por ele para produzi-la) e oferecer suporte para a segunda produção.
9. Produção da segunda versão.	Oportunizar que o aluno afira a sua

	compreensão e apropriação das características do gênero textual, incorporando à sua segunda versão aspectos observados por ele próprio em sua autoavaliação e no *feedback* oferecido pelo professor.
10. Socialização de todas as *carta de motivação* para avaliação coletiva por parte do grupo (trechos destacados em cor).	Promover interação entre os estudantes e construção conjunta de conhecimento através da apresentação das *cartas* à turma com a marcação dos trechos referentes a cada item da tabela sobre as características do gênero textual.

Fonte: elaborado pelos autores.

Como indicamos anteriormente, embora na proposta de SD da Escola de Genebra as primeiras atividades estejam relacionadas ao reconhecimento do gênero de texto que será estudado e à realização de uma primeira produção para identificar o que os estudantes já conhecem sobre as suas características, em nossa SD, a **Atividade 1** prevê um primeiro contato com dicas sobre aspectos fundamentais de uma *carta de motivação* apresentadas por agentes sociais que têm relação com o contexto de preparação para processos seletivos.

Essa escolha procura aproximar os estudantes das características básicas do gênero de texto, visando, ao mesmo tempo, guiar a elaboração dos argumentos iniciais para a candidatura à mobilidade acadêmica. Na atividade, os estudantes são convidados a: listarem as razões de cunho acadêmico e pessoal para a candidatura ao processo seletivo; definirem qual a maior motivação na busca dessa vivência; e pontuarem quais experiências acadêmicas e/ou profissionais citariam no texto de forma a destacar os seus potenciais.

A **Atividade 2** orienta o olhar do estudante para buscar, no edital e na página web de sua universidade, as informações sobre as orientações e as características essenciais para a produção da *carta de motivação*. Na **Atividade 3**, o estudante recebe a instrução para organizar essas informações em uma tabela que elenca as

características e os argumentos necessários para a escrita da *carta*, entre eles: (a) a extensão mínima e máxima da *carta*; (b) a quem a *carta* deve estar direcionada; (c) as motivações para fazer a mobilidade acadêmica; (d) os diferenciais para a área de estudo do candidato; (e) o aperfeiçoamento que a mobilidade proporcionará à sua formação acadêmica; (f) os benefícios pessoais a partir da experiência; e (g) como pretende contribuir para a divulgação da mobilidade acadêmica quando retornar ao Brasil. A atividade prevê o compartilhamento dos arquivos com as análises, propiciando uma avaliação coletiva e colaborativa das informações encontradas.

Como já mencionamos anteriormente, o estudo realizado pelos estudantes sobre as disciplinas que desejam cursar na universidade de destino, descritas em seu *plano de estudos*, consolida-se como uma etapa essencial para a elaboração dos argumentos que cumprem com os itens (d) e (e) da tabela da atividade, tendo em vista que, durante a elaboração do seu *plano,* o estudante, além de comparar os programas das disciplinas e sua equivalência, faz também considerações sobre as formas de melhorar o seu currículo e a sua formação através da escolha das disciplinas.

Buscando elucidar mais detalhadamente a estrutura e demais características que compõem o gênero de texto *carta de motivação*, na **Atividade 4**, o grupo é convidado a analisar as *cartas* de três estudantes aprovados em processos seletivos recentes de mobilidade acadêmica realizados pela UFRGS. Para desenvolver a análise, os estudantes são orientados a usar os critérios definidos e discutidos anteriormente. Assim, o enunciado da atividade solicita que os estudantes levem em conta o conteúdo dos vídeos da Atividade 1 e as informações selecionadas e sistematizadas na tabela da terceira atividade da SD. A proposta didática é de que essa análise seja feita individualmente, com a utilização de diferentes cores para destacar, no texto das *cartas*, cada item indicado na tabela orientadora. Na **Atividade 5**, os resultados são compartilhados e discutidos em grupo a fim de promover interação e construção conjunta de conhecimento sobre o tema.

Na sequência, já apropriados das características gerais do gênero de texto e com parte da estrutura de sua própria *carta* já elaborada nas atividades anteriores – incluindo os seus argumentos e suas motivações pessoais, acadêmicas e profissionais, os estudantes são convidados a produzir a própria *carta de motivação*, desenvolvida na **Atividade 6**. A *carta de motivação* deve ser escrita considerando a universidade de interesse dos candidatos ou o processo seletivo ao qual pretendem se candidatar, levando em conta as particularidades observadas nas análises realizadas nas atividades anteriores. Destacamos, ainda, que a língua na qual a *carta de motivação* é produzida é definida pelo edital. Portanto, essa produção escrita pode ocorrer em português ou na língua do país da universidade de destino.

O enunciado da **Atividade 7** orienta os estudantes a analisarem as suas próprias produções com o auxílio de uma tabela de autoavaliação, que deve ser preenchida conforme considerem cumpridos os requisitos de forma satisfatória, parcial ou insatisfatória. A tabela também apresenta um espaço para o estudante adicionar observações ou comentários em cada um dos itens de autoavaliação. Os itens são basicamente os mesmos da tabela utilizada na Atividade 3: (a) razones para hacer movilidad académica; (b) razones para elegir la universidad de destino; (c) diferenciales para el área de conocimiento; (d) perfeccionamiento del currículo del estudiante; (e) beneficios personales a partir de la movilidad; (f) formas de contribuir para la divulgación de la movilidad académica; (g) uso adecuado de la lengua; (h) formateo del texto adecuado a las indicaciones de la convocatoria; e, por último, (i) saludos y despedidas adecuados al contexto comunicativo.

Após a entrega da primeira produção da *carta de motivação*, acompanhada da tabela de autoavaliação preenchida, os estudantes recebem um *feedback* escrito e oral do professor. Para a correção, o professor utiliza a mesma tabela da autoavaliação. Caso necessário, é combinado com o estudante um encontro adicional. Essa aula é organizada para receber um estudante por

vez para um encontro síncrono individual durante o qual o estudante e o professor podem tratar das dúvidas referente à correção da primeira versão, deixando o estudante mais seguro para produzir a sua segunda versão.

Na **Atividade 8**, após concluída a produção final, todos os estudantes compartilham e projetam as suas *cartas* para uma avaliação final coletiva. O enunciado orienta que os textos devem ser apresentados indicando, com diferentes cores, as diferentes partes que uma *carta de motivação* deve conter, incluindo as informações e os argumentos obrigatórios estudados ao longo do curso. Assim, o curso é concluído em um ambiente de partilha e de troca de ideias sobre os argumentos que cada estudante utilizou.

Considerações finais

O presente trabalho detalhou a concepção e o desenvolvimento de um material didático para o ensino de línguas para fins acadêmicos, fundamentando-se, para a etapa de análise de necessidades, nos pressupostos teóricos da sociorretórica. Esta abordagem evidenciou os gêneros de texto que compõem o conjunto de gêneros e que caracterizam a complexidade das interações comunicativas e a diversidade de gêneros de texto envolvidos, desde *editais* até *cartas de motivação*. Essa perspectiva teórica foi crucial para a seleção e a organização dos conteúdos, visando capacitar os estudantes a navegar com proficiência nos processos seletivos, reconhecendo a linguagem como um instrumento de ação social e de construção de realidades.

A metodologia adotada para a elaboração das sequências didáticas (SD) inspirou-se nos pressupostos do Grupo de Genebra. As SD foram estruturadas levando em conta a necessidade da compreensão e produção dos gêneros essenciais desse sistema de atividades, como a leitura atenta de *editais*, a elaboração de *planos de estudo* e a escrita de *cartas de motivação*. As atividades propostas levaram em conta os contextos comunicativos autênticos e significativos para os estudantes, incluindo a análise de

documentos reais e a produção textual orientada. Evidencia-se, também, que a experiência de desenvolvimento deste material didático reitera a relevância de uma pedagogia de gêneros para o ensino de línguas para fins acadêmicos.

Por fim, destacamos a importância do CLA na formação inicial docente para contextos de ensino de línguas para fins acadêmicos. Com a participação dos graduandos como professores-bolsistas do projeto, possibilita-se a apropriação teórica e se realizam orientações relacionadas ao processo e resultado de análise de necessidades, ao planejamento e produção conjunta de materiais didáticos e à permanente avaliação e adequação desses materiais ao final de cada ciclo de cursos.

Referências

ALCÂNTARA, Alessandra Cristina Bittencourt. **Novos caminhos:** o ensino de línguas para fins específicos no bacharelado LEANI - Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais. 2021. 359 f. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2021.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

BOCORNY, Ana Eliza Pereira; STUMPF, Elisa Marchioro; SANTOS, Letícia Grubert dos. Conhecendo o CLA: sua importância, função e estrutura. In: BOCORNY, Ana Eliza Pereira; STUMPF, Elisa Marchioro; SANTOS, Letícia Grubert dos. (org.). **Ensinando línguas para fins acadêmicos**: experiências e recursos. Campinas: Pontes, 2023, p. 22-29.

BRITO, Fernanda Silveira; LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. Língua Espanhola para Fins Específicos. In: Ana Eliza Pereira Bocorny, Elisa Marchioro Stumpf; Letícia Grubert dos Santos. (org.).

Ensinando línguas para fins acadêmicos: experiências e recursos. 1ed. Campinas: Pontes, 2023, p. 49-54.

BRITO, Fernanda Silveira. **Resúmenes de la A a la Z**: uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero textual resumo acadêmico. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português e Espanhol) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos***: por um interacionismo sócio-discursivo.* Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.

DESTEFANI, Débora de Campos Estevão. **Sequência didática de espanhol para guias de turismo**: produção baseada em uma análise de necessidades. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português e Espanhol) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressões em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Les capacités orales de apprenants. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). **Pour un enseignement de l´oral**: initiation aux genres formels à l´école. Paris: EFS Editéur, 1998, p. 75-89.

GOTTHEIM, Liliana. A Gênese de um material didático para o ensino de língua. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (org). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 55-92.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. Análise de necessidades com base em gênero para orientar a produção de material didático em espanhol: gêneros profissionais do ramo imobiliário. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 635-660, 2014.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. **Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias.** 2016. 289 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia; DESTEFANI, Débora de Campos Estevão; TELLES, Rafaela . O uso de entrevistas semiestruturadas como base para uma análise de necessidades voltada para a identificação de gêneros de texto. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira. (org.). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 155-169.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

Intercambio virtual colaborativo internacional y español con propósitos específicos en la educación superior: alcance, diseños y resultados reportados

Regiane Souza Camargo Moreira
Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias
Blanca Lucia Cely Betancourt

Introducción

El crecimiento de COIL (Collaborative Online International Learning) como estrategia de internacionalización del currículo ha transformado de manera significativa las prácticas docentes en la educación superior, especialmente en Brasil y Colombia, donde los intercambios virtuales colaborativos se han incorporado progresivamente a programas de Lenguas para Fines Específicos (LFE).

En este contexto, el español como lengua extranjera adquiere un papel central: al integrarse en proyectos COIL, el Español con Fines Específicos (EFE) se consolida como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias profesionales, lingüísticas e interculturales en situaciones auténticas de interacción internacional. Este capítulo explora esa convergencia con el objetivo de sintetizar el alcance, los diseños didácticos y los resultados de aprendizaje reportados en experiencias recientes.

Para ello, se presenta una revisión temática inclusiva de estudios empíricos desarrollados en bases multidisciplinares. El análisis describe, de manera sistemática, los diseños instruccionales, los contextos institucionales, los criterios de selección de investigaciones, y los métodos de síntesis comparativa utilizados para integrar resultados cualitativos, cuantitativos y mixtos.

El capítulo explica también cómo se organizaron las etapas de búsqueda, cribado y análisis, siguiendo principios de transparencia y subjetividad informada, con el fin de mapear tendencias y patrones relevantes en la literatura reciente sobre COIL aplicado al EFE.

A partir de esta revisión, es posible observar un mapeo detallado de las áreas profesionales en las que COIL se ha implementado, como por ejemplo en los negocios, turismo, salud, ingeniería y contextos de gestión. Así como de las configuraciones didácticas predominantes, los resultados de aprendizaje en competencias lingüísticas e interculturales, y las implicaciones curriculares observadas. El capítulo muestra cómo COIL potencia el carácter situado del EFE al vincular tareas colaborativas con problemas reales de los campos profesionales, reforzando la pertinencia de la internacionalización virtual en la formación universitaria contemporánea.

La investigación busca presentar los retos y nudos críticos identificados en los estudios analizados: dificultades para alinear COIL con los programas formales de estudio; limitaciones en la evaluación del desempeño colaborativo e intercultural; desafíos de sostenibilidad tecnológica e institucional; y vacíos metodológicos que afectan la comparabilidad y la consolidación de un marco común de análisis. Reconocer estos obstáculos es fundamental para orientar el desarrollo futuro de proyectos COIL aplicado al EFE.

En conjunto, este estudio combina sistematización, análisis crítico y propuestas aplicadas. El capítulo no solo resume lo que se sabe sobre COIL en el ámbito del EFE, sino que establece bases sólidas para su diseño, evaluación e investigación futura, contribuyendo al fortalecimiento de prácticas de internacionalización que responden a realidades profesionales y educativas contemporáneas.

COIL como estrategia de internacionalización del currículo en Brasil y Colombia

La expansión de los proyectos COIL como estrategia de internacionalización del currículo ha transformado de manera profunda las prácticas docentes en educación superior, especialmente en América Latina, donde la movilidad física continúa limitada por factores económicos, sociales e institucionales (Acosta, 2020; Merchan Ovalle, 2019; Gacel-Ávila, 2010). Autores como Knight (2005), de Wit (2011), Tagua *et al*. (2023) presentan diversos estudios señalando que COIL surge como respuesta a la necesidad de democratizar la internacionalización en casa, proporcionando experiencias globales accesibles para todos los estudiantes e incrementando la participación en procesos interculturales sin depender de la movilidad presencial.

En la educación superior en Colombia y Brasil, COIL se ha consolidado como una estrategia internacionalización del currículo orientada a integrar experiencias e internacionalización e interculturales dentro de las asignaturas regulares mediante la colaboración académica en línea entre instituciones docentes y estudiantes de distintos países este enfoque se caracteriza por una construcción conjunta de actividades proyectos en entornos virtuales con el propósito de incorporar una dimensión internacional al aprendizaje sin depender de la movilidad física. Cely *et al*. (2020) afirman que esta metodología cobra especial relevancia, puesto que mantienen los objetivos y propósitos iniciales de la movilidad académica, el intercambio de saberes desde los ámbitos cultural y académico entre estudiantes de dos o más universidades, sin las implicaciones que conlleva la movilidad física para ingresar en una institución en otro país.

Los Proyectos Colaborativos Internacionales en línea (PCI), como son denominados en Brasil y Colombia, constituyen una evolución paradigmática de los intercambios virtuales (IV), consolidándose como una estrategia fundamental para la

internacionalización en casa (*Internationalization at Home*) en el ámbito de la educación superior. Esta metodología se orienta a proporcionar, tanto al estudiantado como al cuerpo docente, la posibilidad de interactuar en entornos profesionales globalizados y digitalmente integrados. La relevancia de los PCI radica en su capacidad para fomentar competencias interculturales en escenarios diversos sin suponer, necesariamente, el requisito de la movilidad física.

Respecto a la naturaleza pedagógica de estas iniciativas, Succi Junior (2023, pp. 132-133) define los PCI en el contexto institucional del Centro Paula Souza de la siguiente manera:

> De forma geral, tratamos de atividades pedagógicas (projetos) realizadas entre professores ou instituições internacionais que têm como objetivo oferecer aos alunos do Ensino Superior oportunidades de refinarem suas competências linguísticas, socioemocionais, profissionais, interculturais e de interação com a tecnologia no processo de interação com pares internacionais.

Avances en la implementación de COIL en Brasil

En el caso de Brasil, la transformación curricular con la implementación de la metodología COIL representa especial relevancia en programas de enseñanza del Español con Fines específicos (EFE), ya que el español se convierte en vehículo para la comunicación profesional, la interacción situada y la negociación intercultural dentro de contextos colaborativos reales, donde las prácticas discursivas específicas se construyen mediante el trabajo conjunto entre estudiantes de diferentes culturas (Pasuy-Guerrero; Daza-Castañeda, 2024; Rangel-Ramírez; Rangel-García, 2022).

En el contexto brasileño, la implementación de los PCI ha alcanzado un hito significativo a través de la gestión del Centro Paula Souza (CPS), específicamente dentro de las Facultades de

Tecnología del Estado de São Paulo (FATECS). El proceso de desarrollo y consolidación de este modelo se articula bajo los siguientes ejes: perspectiva histórica. El origen de estas iniciativas se remonta al año 2013, derivado de un convenio de colaboración estratégica entre la FATEC Americana y la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY Ulster).Escalabilidad y expansión: Lo que inicialmente surgió como una experiencia piloto aislada se transformó, a partir de 2018, en un modelo institucionalizado y accesible para la totalidad de las Fatecs.

Esta estructura es coordinada actualmente por la Unidad de Enseñanza Superior de Grado (CESU) y la Coordinación de Lenguas. Impacto académico: En la actualidad, los intercambios virtuales se encuentran integrados en diversas disciplinas curriculares, con una evolución constante que, de 2013 a 2025, ya registraba más de 750 proyectos y beneficiaba a cerca de 15.115 estudiantes brasileños.

En Brasil COIL también se implementa como una estrategia explicita de internacionalización curricular articulada a estructuras universitarias de relaciones internacionales. La Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por ejemplo, describe COIL como una metodología educativa que promueve aprendizaje colaborativo internacional mediante actividades virtuales y que favorecen la internacionalización del currículo al fortalecer la colaboración academia global.

De manera semejante la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) presenta COIL como una modalidad de internacionalización del currículo que busca fomentar aprendizaje cooperativo internacional en línea basado en la co-docencia y el desarrollo de tareas colaborativas en contextos interculturales. En conjunto estas referencias muestran que en Brasil COIL se ha vinculado a políticas y dispositivos de internacionalización institucional con énfasis en la cooperación académica y currículo.

La implementación de COIL y su variante integrada BRaVE/COIL se evidencia en la institucionalización de la metodología dentro de oficinas de internacionalización y en la

publicación de lineamientos, convocatorias y repositorios de experiencia. En este sentido La Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), mantiene una página institucional desde la dirección de relaciones internacionales dedicada a COIL como la metodología para la internacionalización del currículo. De manera similar, La Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) a través de su SINTER dispone de la sesión experiencias COIL en la que lo presenta como modalidad de internacionalización curricular y describe su funcionamiento. en la Universidad Federal de Santa María (UFSM), COIL aparece articulado explícitamente como COIL BRaVE con página institucional que define la propuesta y su orientación hacia la internacionalización del currículo Así mismo en la Universidad de Federal de Pernambuco (UFPE) se documenta la implementación del intercambio virtual mediante convocatorias BRaVE (Brazilian Virtual Exchange) con evidencia de un editorial institucional BRaVE asociado a la práctica de intercambio virtual a COIL.

Por su parte la Universidad Federal do Paraná (UFPR) dispone de una sesión institucional de disciplinas COIL donde se caracteriza la metodología y se promueven actividades asociadas. Fuera del sistema federal también se reporta adopción y difusión institucional en universidades comunitarias y privadas como UNIVATES que divulgó la implementación del aprendizaje internacional colaborativo en línea bajo COIL. La Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC), con página institucional dedicada a COIL. La Universidad Evangélica de Goiás con convocatoria para un programa COIL y UNIVALE que presenta "COIL Connect" como iniciativa de internacionalización mediante aprendizaje colaborativo en línea con socios internacionales.

Avances en la implementación de COIL en Colombia

En Colombia la adopción de la metodología COIL se evidencia en acciones institucionales usualmente lideradas por las oficinas de relaciones internacionales y las unidades de internacionalización del

currículo, quienes lo presentan como una estrategia para conectar aulas internacionales como una oportunidad de cooperación académica. Por ejemplo, el *Politécnico Grandcolombiano* define COIL como intercambio colaborativo tecnologías digitales entre instituciones internacionales intergranular como parte de sus estrategias de internacionalización. De la misma manera la *Universidad Católica de Colombia* reporta procesos de fortalecimiento institucional media de la formación de los docentes en metodologías especificas orientadas al diseño de experiencias colaborativas internacionales y el impulso de la internacionalización del currículo.

De acuerdo con la evidencia institucional disponible, en Colombia la adopción de COIL se ha consolidado de manera progresiva con hitos temporales relativamente claros. Las implementaciones más tempranas se asocias a las Universidad del Rosario donde desde al menos en 2020 difundía experiencias de aulas internacionales bajo esta metodología (Forward; Balkin, 2020; Universidad del Rosario, s. f.).

Posteriormente la Universidad de La Sabana reportó en 2021 su vinculación al COIL Colombia 2021 Training Programa con apoyo de la embajada de EE. UU., y el COIL Center SUNY. En una fase de expansión y formalización, aparecen desarrollo de soporte institucional como la Cartilla COIL de la Universidad de Medellín (2023), que orienta la implementación dentro del proceso de internacionalización del currículo (Universidad de Medellín, 2023).

En síntesis, en Colombia estos hitos sugieren que COIL ha transitados desde experiencias pioneras con guías institucionales hacia procesos de capacitación y escalamiento y posteriormente hacia instrumentos de formalización y adopción más amplia lo que lo ha llevado a consolidarse poco a poco una estrategia efectiva en el fortalecimiento de proceso de internacionalización del currículo.

Como se puede observar, la trayectoria de los intercambios virtuales en línea en Brasil y Colombia muestran un tránsito desde experiencias puntuales hacia mecanismos formales de gestión como convocatorias, registros y evaluación de gestión lo

que muestra la inclusión de una política firme de internacionalización más que como iniciativa aislada. Por su parte Colombia muestra una fase de crecimiento y consolidación, aún con menor estandarización que Brasil, pero con aumento de universidades que lo integran a la internacionalización del currículo.

Hallazgos Sobre la Implementación de la Metodología COIL para el Fortalecimiento de Competencias Comunicativas en Español con Fines Específicos

En el ámbito de la educación superior, diversas investigaciones llevadas a cabo en universidades de Colombia, España, México y Brasil han evidenciado que los entornos COIL facilitan el desarrollo de competencias lingüísticas auténticas mediante la realización de tareas colaborativas y proyectos interculturales diseñados de manera conjunta (Hildeblando; Finardi, 2018; Betancourt *et al*., 2025; Garizurieta-Bernabé; Prakaschandra, 2024). Estos estudios convergen en que el español, cuando se integra en contextos COIL junto con el idioma inglés o portugués, se convierte en un medio efectivo para la co-construcción de conocimiento intercultural y el fortalecimiento de la motivación lingüística.

Por otra parte, la literatura reciente destaca el valor del COIL como un modelo pedagógico flexible y equitativo. Investigaciones desarrolladas entre España, Canadá, Estados Unidos y Europa muestran que la implementación de módulos COIL en ELE no solo potencia la competencia lingüística, sino también las habilidades digitales, la empatía intercultural y el pensamiento crítico (Rebek, del-Corte; Lora e Riauka, 2022; Bellot, 2023; Pasuy-Guerrero, 2024).

Este apartado presenta los hallazgos reportados en investigaciones publicadas entre 2018 y 2025 que reportaran experiencias de implementación de la metodología COIL en contextos donde el español se utilizó como lengua extranjera o

lengua de intercambio académico. Para la búsqueda se emplearon combinaciones de descriptores en inglés y español como "COIL methodology", "Spanish as a foreign language", "virtual exchange", "intercultural learning" y "foreign language education". Se realizó una revisión en bases de datos como Google Scholar, ProQuest, SAGE Journals, Routledge, Scopus, Scielo, entre otras.

Se seleccionaron estudios empíricos y revisiones teóricas que cumplieran con tres criterios principales: (a) describir una implementación real o documentada de COIL; (b) involucrar el uso del español en interacción con otro idioma extranjero (inglés, portugués, francés o alemán); y (c) presentar resultados o reflexiones sobre competencias lingüísticas o interculturales derivadas del proyecto.

Como resultado del proceso de indagación, se identificaron quince estudios relevantes desarrollados en países como: España, Colombia, México, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Argentina, Peru y Alemania. Los estudios recientes (2023-2025) ponen de manifiesto la expansión del COIL hacia entornos bilingües e intercontinentales, particularmente entre universidades del norte y sur global. Por su parte, las publicaciones de años previos (2018-2022) sentaron las bases teóricas sobre su potencial para la internacionalización del currículo y el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías (Fernández, 2023). En conjunto, los artículos seleccionados ofrecen una visión panorámica del papel del COIL en la enseñanza del español como lengua extranjera y vehículo intercultural, reflejando tanto su consolidación académica como sus desafíos metodológicos. A continuación, se prestan los hallazgos más relevantes de esta revisión.

Enseñanza del español con fines específicos a través de la metodología COIL y su impacto en las políticas bilingües

Las investigaciones revisadas muestran que el español emerge como una alternativa complementaria y en ocasiones

competitiva frente al inglés, en el contexto de la globalización y las redes de aprendizaje. Autores como Ramírez y Bustos-Aguirre (2022) examinan la relevancia del idioma español en el contexto latinoamericano, destacando su papel como medio de comunicación científica y profesional.

Según lo expuesto por Ramírez y Bustos-Aguirre (2022), un considerable número de estudiantes percibe el idioma español como una lengua "más humana y cercana" en el contexto de la colaboración virtual. Esta percepción contrasta con la noción comúnmente asociada al inglés en entornos digitales internacionales, la cual se caracteriza por una frialdad técnica.

Los resultados de la implementación sugieren una especialización de funciones lingüísticas; mientras que el inglés se reserva frecuentemente para la consulta de bibliografía técnica y estándares globales, el español se consolida como el eje de la interacción socioafectiva y la resolución de problemas en equipo (Ramírez; Bustos-Aguirre, 2022). Esta situación da lugar a la configuración de un perfil profesional bilingüe, caracterizado por su capacidad para alternar entre códigos según las necesidades del contexto laboral.

En implementaciones de esta metodología llevadas a cabo en Brasil con países hispanohablantes, como Colombia y Argentina, se observa que el español emerge como un medio de comunicación que trasciende las barreras lingüísticas, desempeñándose como una lengua de intercomprensión (Fernández, 2020). De acuerdo con los hallazgos de Tagua *et al*. (2023), la similitud entre ambas lenguas sugiere la existencia de una colaboración recíproca, en la cual el idioma no se presenta como un obstáculo, sino como un facilitador del intercambio de saberes disciplinares.

En el contexto de la educación superior, la implementación de la *Mediación Lingüística* emerge como un componente esencial en la construcción de una "zona de seguridad" propicia para la negociación de significados técnicos. Este fenómeno, impulsado por la cercanía lingüística, permite a los estudiantes desarrollar

habilidades de negociación de significados técnicos sin la exigencia de una traducción perfecta, lo que contribuye a un entorno de aprendizaje más inclusivo y accesible (Fernández, 2023).

De acuerdo con Pasuy-Guerrero y Daza-Castañeda (2024), el español cumple un rol de facilitador en la construcción conjunta de conocimientos en disciplinas como la geografía o la fonética, propiciando una comunicación fluida fundamentada en el reconocimiento recíproco de estructuras análogas.

En el ámbito de los estudios lingüísticos, se ha observado que la inmersión en entornos virtuales con hablantes nativos resulta un factor determinante para alcanzar niveles óptimos de precisión lingüística. Este fenómeno, denominado "superación de la fosilización", indica que la exposición directa a la variedad lingüística de los interlocutores nativos en contextos digitales puede tener un impacto significativo en la precisión y la riqueza del lenguaje. Como señalan Pasuy-Guerrero y Daza-Castañeda (2024), los estudiantes brasileños son capaces de identificar y corregir errores "fosilizados" que solo emergen en la interacción real. Esto les permite diferenciar con éxito el registro del español académico frente al uso del "portuñol" informal.

El análisis del uso del español en relación con el francés se ha abordado frecuentemente desde la perspectiva de "lenguas en espejo". De acuerdo con lo expuesto por Miguel Vallés (2016), el empleo de proyectos tele colaborativos posibilita un desarrollo equilibrado de las competencias en ambos idiomas bajo un esquema de reciprocidad. En el marco de la corrección mutua, se implementa una estrategia en la cual el español y el francés se alternan en su función como lengua meta y lengua fuente, respectivamente.

De acuerdo con lo expuesto por Miguel Vallés (2016), los estudiantes adoptan una doble función, asumiendo el rol de "expertos" en su lengua materna y de "aprendices" en la lengua extranjera. Este fenómeno da lugar a un entorno de aprendizaje colaborativo, en el cual los errores son gestionados de manera horizontal entre los individuos que comparten la misma lengua.

La implementación de metodología COIL entre estudiantes de Brasil y Argentina o Colombia (como el de Tagua *et al*., 2023), mencionan como hallazgo relevante la potenciación del español como lengua extranjera, debido a su similitud con el portugués. Como se ha mencionado en los artículos de investigación, el idioma puede llegar a "complejizar el intercambio" (Fernández, 2023), sin embargo, al mismo tiempo, se ha comprobado que fortalece los vínculos sociales cuando los estudiantes encuentran puntos comunes entre sus lenguas (García, 2021).

Enseñanza del español con fines específicos a través de la metodología COIL y su impacto en la formación profesional

Los estudios revisados mostraron hallazgos significativos en el desarrollo de competencias comunicativas, interculturales, oportunidades de internacionalización en casa, formación integral para los estudiantes y oportunidades de innovación y transformación de la práctica pedagógica para los docentes. No obstante, la implementación de estas tecnologías también trae consigo retos para profesores y estudiantes como las diferencias horarias, la falta de recursos tecnológicos y la falta de formación docente para asumir estas nuevas metodologías de manera efectiva.

La implementación de la metodología COIL en el ámbito del Español con Fines Específicos (EFE) constituye una respuesta innovadora a las demandas de internacionalización en casa, permitiendo el desarrollo de competencias globales sin la obligatoriedad de la movilidad física (Velázquez Moreno, 2024). No obstante, esta modalidad encierra una complejidad intrínseca que trasciende la interacción virtual, abarcando dimensiones estructurales y pedagógicas que se configuran como "nudos críticos".

Uno de los obstáculos más persistentes reside en la asincronía curricular e institucional; conforme señalan Ramírez y Bustos-Aguirre (2022), la disparidad entre calendarios académicos y normativas de evaluación de las universidades socias exige una coordinación administrativa que, frecuentemente, excede las

competencias docentes y condiciona la viabilidad de los proyectos desde su génesis.

Sumada a la fragmentación institucional, la brecha digital y la vulnerabilidad tecnológica impactan significativamente en la equidad del aprendizaje. En el contexto latinoamericano, las limitaciones en la infraestructura de conectividad restringen la fluidez de las actividades sincrónicas, comprometiendo la continuidad del proceso formativo (Vázquez Cruceta *et al*., 2025). Paralelamente, la evaluación del desempeño surge como un desafío metodológico mayor.

La carencia de marcos analíticos compartidos para mensurar de forma holística la competencia intercultural y el trabajo colaborativo genera vacíos que dificultan la validación de los resultados de aprendizaje (Ramírez; Bustos-Aguirre, 2022). Tal escenario es agravado por asimetrías en la competencia lingüística, donde las disparidades en el dominio del español o del portugués pueden generar desequilibrios en la participación y equívocos pragmáticos que afectan la cohesión de los equipos internacionales.

Bajo la perspectiva de la mediación pedagógica, la transición hacia modelos virtuales exige una redefinición del rol docente y el fortalecimiento de los llamados "saberes digitales". López Olivera (2021) sostiene que el éxito de una intervención COIL está estrechamente vinculado a la capacidad del profesor para actuar como facilitador y mediador intercultural, superando el modelo tradicional de transmisión de información. Para mitigar los nudos críticos identificados, es fundamental que el diseño instruccional priorice tareas situadas, vinculando el idioma a problemas reales del campo profesional. En este sentido, el error lingüístico no debe percibirse como una falla, sino como una oportunidad de reflexión metalingüística que permite superar la "fosilización" del lenguaje mediante la interacción real con diversas variedades de la lengua meta.

En contextos específicos de proximidad lingüística, como en los intercambios entre Brasil y países hispanohablantes, la

promoción de la intercomprensión surge como una estrategia fundamental. Esta perspectiva facilita la negociación de significados técnicos en una "zona de seguridad" comunicativa, en la cual la eficacia del intercambio profesional prevalece sobre la perfección gramatical. Por último, la sostenibilidad de estas experiencias depende de que el COIL sea asumido como una política de internacionalización institucional firme, y no solo como una iniciativa docente aislada (Velázquez Moreno, 2024). La integración de la reflexión intercultural de manera estructurada en el currículo, amparada por las instancias de relaciones internacionales, es esencial para consolidar el impacto de estos proyectos en la formación de ciudadanos globales aptos para actuar en escenarios multidisciplinarios.

Competencias Lingüísticas y de Intercomprensión

Las investigaciones realizadas concuerdan en que la metodología COIL contribuye significativamente al desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales en los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. En el ámbito de los intercambios virtuales entre instituciones educativas superiores de España, México, Colombia y Estados Unidos, los participantes han reportado mejoras significativas en diversos aspectos del dominio del idioma, incluyendo la comprensión auditiva, la expresión escrita y oral, así como un incremento en la confianza comunicativa al interactuar con hablantes nativos o no nativos del español. Además, el uso del COIL posibilitó que los estudiantes comprendieran las particularidades lingüísticas y culturales del español en sus diferentes variedades regionales, lo que fortaleció su conciencia sociolingüística, (Pasuy-Guerrero 2024; Rebek *et al*.,2022).

En el estudio realizado por Pasuy-Guerrero y Daza-Castañeda (2024), se documentó una interacción entre estudiantes de Brasil y Colombia que facilitó el desarrollo de estrategias para superar barreras fonéticas y pragmáticas. Este proceso propició

una comunicación más fluida y natural, en la cual el error se convirtió en una oportunidad pedagógica para el aprendizaje del español y el portugués bajo un enfoque de intercomprensión.

Según Tagua *et al*. (2023), el empleo de estas tecnologías educativas requiere que los estudiantes negocien significados y términos profesionales en ambas lenguas, lo que da lugar a una alfabetización académica bilingüe. Este hallazgo sugiere que el COIL no es únicamente un espacio de conversación, sino una plataforma para el desarrollo de un léxico profesional especializado en contextos internacionales.

Según lo expuesto en el informe de Pastrana-Tordecilla (2024), el español se utiliza como medio de comunicación en las áreas de Geografía y Educación Ambiental. El objetivo principal no se centra únicamente en el aprendizaje del idioma, sino en la utilización del español para la descripción precisa de problemáticas técnicas.

Competencias Interculturales y Ciudadanía Global

Otro hallazgo transversal fue el impacto positivo del COIL en el desarrollo de la competencia intercultural y la sensibilidad global. Las experiencias descritas por Rebek *et al*. (2022) y Bellot (2023) muestran que los proyectos COIL facilitan el contacto auténtico entre culturas, promoviendo la empatía, la apertura y el respeto por la diversidad lingüística. Los estudiantes aprendieron a reflexionar sobre sus propios referentes culturales y a negociar significados en interacciones multilingües, lo que contribuyó al fortalecimiento del pensamiento crítico y a la formación de ciudadanía global.

Diversos estudios, como los de Rebek, del-Corte-Lora y Riauka (2022) y Bellot (2023), han puesto de manifiesto que los estudiantes participantes lograron ampliar su competencia intercultural al enfrentarse a desafíos comunicativos reales, reflexionando sobre las diferencias culturales y lingüísticas que emergen en la interacción. En este sentido, la metodología COIL

actúa como catalizador del aprendizaje experiencial, fomentando la reflexión crítica y la negociación de significados en entornos multilingües.

La configuración de competencias interculturales se enfoca en la modificación de las disposiciones y la apreciación del «otro». Como señalan Rangel-Ramírez y Rangel-García (2022), los estudiantes establecen una correlación directa entre los objetivos de aprendizaje y la práctica del diálogo diverso, lo que conlleva a la valoración de valores como la empatía, el respeto y la tolerancia. Estas actitudes resultan fundamentales para la formación de ciudadanos globales, capaces de comprender problemas que trascienden las fronteras nacionales y de desarrollar una visión crítica de la realidad social y académica.

En segundo lugar, la internacionalización del plan de estudios mediante COIL permite que el estudiante reconozca la diversidad como un activo profesional. En el informe de prácticas de Pastrana-Tordecilla (2024), se evidencia que la implementación de estrategias de trabajo colaborativo en el ámbito de la educación ambiental resultó en el fomento de una «convivencia en la diferencia», donde el análisis comparativo de problemáticas urbanas en diversos países de América Latina contribuyó a que los estudiantes valoraran soluciones locales desde una perspectiva regional integrada.

Como indican Pasuy-Guerrero y Daza-Castañeda (2024), el COIL posibilita la interacción de los estudiantes de ELE, específicamente, de la Universidad Federal de Viçosa (Brasil), con hablantes nativos de Colombia. El análisis realizado revela que los estudiantes de ELE no solo evidencian mejoras en su competencia gramatical, sino que también desarrollan la capacidad de actuar como mediadores entre su cultura materna y la cultura hispana. El español, en su carácter de objeto de estudio teórico, experimenta una metamorfosis que lo transforma en una herramienta de negociación de significados. Los autores afirman que la metodología COIL "conecta estudiantes y profesores de diferentes lenguas y culturas para llevar a cabo proyectos y

discusiones en conjunto" (p. 39), lo que permite que el aprendizaje de ELE trascienda el aula tradicional hacia un escenario de uso real e intercultural.

Competencias Digitales y Preparación para el Mundo Laboral

La competencia en los "saberes digitales" emerge como un hallazgo recurrente que vincula la tecnología con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como indica López-Olivera (2021), existe una correlación positiva entre el dominio de herramientas digitales por parte del profesorado y el alumnado y el éxito del diseño instruccional COIL. Los participantes no solo adquieren competencias en el uso de software de videoconferencia, sino que también integran recursos educativos digitales complejos para la creación de conocimiento compartido, lo que resulta en un incremento en su nivel de alfabetización digital hacia un ámbito más profesional.

Además, la capacidad de adaptarse a diversas realidades tecnológicas constituye un beneficio crítico. De acuerdo con Wiesner-Luna y Burgoa-Godoy (2023), a raíz de la pandemia, el COIL se erigió como una estrategia de internacionalización caracterizada por su simplicidad y adaptabilidad, capacitando a los estudiantes para la virtualidad laboral.

De acuerdo con el análisis de Rangel-Ramírez y Rangel-García (2022), el componente actitudinal es el que mayor número de menciones recibe en las percepciones estudiantiles, destacando la motivación por generar encuentros interculturales y la capacidad de negociación. Estas competencias socio-afectivas facilitan el desarrollo de una seguridad personal que, a su vez, propicia el liderazgo en equipos remotos.

En última instancia, el aprendizaje colaborativo internacional propicia la creación de vínculos sociales que humanizan la tecnología. Tal y como se desprende de los estudios de Tagua *et al*. (2023), los encuentros sincrónicos se erigen como espacios de vital

importancia para la construcción de saberes y vínculos afectivos que trascienden la pantalla.

A modo de cierre, es posible afirmar que la implementación del modelo *Collaborative Online International Learning* (COIL) en la enseñanza del Español con Fines Específicos (EFE) trasciende la mera innovación técnica para constituirse en una estrategia de democratización de la internacionalización en casa (Velázquez Moreno, 2024). No obstante, como se ha analizado a lo largo de este capítulo, la transición hacia una integración sistémica exige abordar con rigor los nudos críticos que aún persisten en la región.

Uno de los obstáculos primordiales radica en la brecha tecnológica y la desigualdad en el acceso a una conectividad estable. Las limitaciones técnicas en el contexto latinoamericano no solo dificultan la participación sincrónica, sino que comprometen la equidad y la continuidad del proceso formativo (Vázquez Cruceta *et al.*, 2025). A estas barreras materiales se suman las de carácter logístico e institucional, tales como la asincronía de los calendarios académicos y la disparidad en los sistemas de evaluación, factores que, según Ramírez y Bustos-Aguirre (2022), obligan a una reconfiguración constante de las tareas pedagógicas para favorecer el aprendizaje asincrónico.

En la dimensión lingüística y cultural, las disparidades en los niveles de competencia idiomática —especialmente en el eje español-portugués-inglés— no deben entenderse como limitaciones insalvables, sino como dispositivos de aprendizaje. La evidencia sugiere que estas tensiones fomentan habilidades esenciales de mediación intercultural y negociación de significados. En el marco del EFE, el error pragmático o lingüístico se resignifica como una oportunidad para el desarrollo de una competencia comunicativa situada y real.

Para garantizar la sostenibilidad de estas experiencias, resulta imperativo fortalecer la capacitación docente en "saberes digitales" y diseño instruccional colaborativo (López Olivera, 2021). Asimismo, la consolidación del COIL–EFE depende de la creación de alianzas institucionales sólidas que permitan integrar esta

metodología de manera estructurada en los planes curriculares. En conclusión, los estudios revisados confirman que el COIL no solo potencia el aprendizaje del español, sino que redefine el paradigma educativo en la era digital, impulsando la formación de una ciudadanía global, crítica e inclusiva, capaz de actuar con éxito en escenarios profesionales multidisciplinarios.

Referencias

ACOSTA BOHÓRQUEZ, Juan Carlos. **Análisis de las estrategias de internacionalización de educación superior en las universidades colombianas**. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, 2020.

BELLOT, A. R. Reviewing Spanish students' responses to the implementation of a virtual exchange project in EFL literature. In: **Virtual exchange in language and literature education**. Hershey: IGI Global, 2023. Disponível em: https://www.igi-global.com chapter/reviewing-spanish-students-responses-to-the-implement ation-of-a-virtual-exchange-project-in-efl-literature/321940. Acesso em: 24 fev. 2026.

BETANCOURT, B. L. C.; ANGARITA, M. C. R.; MORENO, D. M. T. Collaborative online international learning (COIL) and its impact in the EFL classroom: a literature review. Lex Localis – **Journal of Local Self-Government**, v. 23, supl. 4, p. 3840-3858, 2025. DOI: https://doi.org/10.52152/801151.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CELY, B. L.; GUERRERO ESCOBAR, J. I.; RODRÍGUEZ SUÁREZ, J. G. Aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL): un modelo educativo para el fomento de la internacionalización en educación superior bajo principios de equidad e inclusión. In: GUERRERO ESCOBAR, J. I. (org.). **Internacionalización del**

currículo y experiencias pedagógicas. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2020, p. 91–122.

DE MIGUEL VALLÉS, E. Percepción del alumnado con respecto al desarrollo de la competencia intercultural en el proyecto telecolaborativo eTwinning "¡Preparados para un Erasmus!/Prêts pour un Erasmus!". **Revista de Educación a Distancia** (RED), n. 50, p. 1–22, 2016.

DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education**: nine misconceptions. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

DIDOU, Sylvie. **Internacionalización de la educación superior en América Latina**: balance y perspectivas. Ciudad de México: ANUIES, 2017.

FERNÁNDEZ, Á. R. A. Las clases espejo y los COIL: escenarios cooperativos y colaborativos de la competencia intercultural. Paradigma: **Revista de Investigación Educativa**, v. 31, n. 52, p. 207–216, 2024. DOI: https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19501.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **La internacionalización de la educación superior**: paradigma para la ciudadanía global. Guadalajara: UDG, 2010.

GARCÍA GARCÍA, M. Internacionalización del currículo y digitalización en la formación inicial del profesorado de ELE en Alemania. **Revista Didáctica**. Lengua y Literatura, 2024. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/85054/4564456569240. Acesso em: 24 fev. 2026.

GARIZURIETA-BERNABÉ, J.; PRAKASCHANDRA, R. Using the COIL pedagogy as a strategy for improving the virtual international educational experiences of students: North–South hemisphere case study. **Active Learning in Higher Education**, v. 25, n. 3, p. 1–18, 2024.

HILDEBLANDO JR., C. A.; FINARDI, K. R. **Internationalization and virtual collaboration**: insights from COIL experiences. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2018/09/Hildeblando-Jr-Finardi-2018.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

HILLIKER, S. M. **Second language teaching and learning through virtual exchange**. London: Routledge, 2022.

KNIGHT, Jane. Internationalization: concepts, complexities and challenges. In: FOREST, J.; ALTBACH, P. (org.). **International handbook of higher education**. Dordrecht: Springer, 2007.

LÓPEZ-OLIVERA, R. L. O. Intervenciones educativas con metodología COIL en la Universidad Veracruzana: un acercamiento a los saberes digitales y competencias interculturales de los docentes. In: **XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa** (CNIE). Puebla, México, 2021.

MERCHÁN OVALLE, Amparo. **Estado de implementación de la política de internacionalización en las instituciones de educación superior acreditadas en Bucaramanga**. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2019.

PASUY-GUERRERO, G. Y.; DAZA-CASTAÑEDA, A. F. Implementación de la metodología COIL: una estrategia para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 20, n. 1, p. 39–68, 2024. DOI: https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.1.3.

PASTRANA-TORDECILLA, Y. **Informe de pasantía**: internacionalización del currículum, desarrollado desde el eje transversal de la educación ambiental entre docentes/estudiantes de las universidades convocadas de América Latina. Universidad de Córdoba, 2024.

POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO. COIL – **Collaborative Online International Learning** (ORII). Disponível em:

https://www.poli.edu.co/orii/coil-collaborative-online-internati onal-learning. Acesso em: 24 fev. 2026.

POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO. **COIL 2024-2**: una estrategia académica transformadora. Disponível em: https:// www.poli.edu.co/noticias/coil-2024-2-una-estrategia-academica-transformadora. Acesso em: 24 fev. 2026.

RAMÍREZ, A.; BUSTOS-AGUIRRE, M. L. Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 34, n. 2, p. 328–352, 2022.

RANGEL-RAMÍREZ, H. G.; RANGEL-GARCÍA, A. Percepciones estudiantiles de un proyecto de internacionalización del currículum virtual entre dos universidades mexicanas. **Interconectando Saberes**, n. 14, p. 97–108, 2022.

REBEK, J. L.; DEL-CORTE-LORA, V.; RIAUKA, E. Collaborative online international learning (COIL) case study: Canadian and Spanish classes develop intercultural competencies. In: **INTERCULTURAL LEARNING AND GLOBAL EDUCATION**. Hershey: IGI Global, 2022. Disponível em: https://www.igi-global.com/chapter/collaborative-online-international-learning-COIL-case-study/303754. Acesso em: 24 fev. 2026.

REBEK, J. L.; DEL-CORTE-LORA, V.; RIAUKA, E. **COIL experience**: intercultural case analysis—sports brand company perspectives from Canada and Spain. University of Windsor Research Repository, 2022. Disponível em: https://uwindsor .scholaris.ca/items/dca8f342-e119-45b3-8a7c-489e8ee32a4d. Acesso em: 24 fev. 2026.

REIMERS, Fernando M. **Preparing students for the flat world**: global education and the future of schooling. Boston: Harvard University Press, 2006.

RUBIN, J.; GUTH, S. **The guide to COIL virtual exchange**: implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning. London: Routledge, 2023.

SUCCI, O. **Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação**: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. Disponível em: http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D9/pdf_172. Acesso em: 24 fev. 2026.

TAGUA, M. A.; MACHADO, P. R. de A. C.; DARI, N. Tecnología educativa e internacionalización del currículo. **Educación, Lenguaje y Sociedad**, v. 21, n. 21, p. 1–24, 2023.

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). **COIL** (DRI). Disponível em: https://www.ufmg.br/dri/en/coil-en/. Acesso em: 24 fev. 2026.

UFPR (Universidade Federal do Paraná). Disciplinas **COIL**. Disponível em: https://internacional.ufpr.br/portal/disciplinas-internacionais/disciplinas-coil/. Acesso em: 24 fev. 2026.

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). **Experiências COIL** (SINTER). Disponível em: https://sinter.ufsc.br /experiencias-coil/. Acesso em: 24 fev. 2026.

UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). **COIL/BRaVE** (DRI). Disponível em: https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/dri/coil-brave. Acesso em: 24 fev. 2026.

UNESCO. **Global citizenship education**: topics and learning objectives. Paris: UNESCO, 2015.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA. **Aprendizaje colaborativo en línea**: la Universidad de La Sabana inicia entrenamiento en COIL. 2021. Disponível em: https://www.unisabana.edu.co/noticias/al-dia/aprendizaje-colaborativo-en-linea-la-universidad-de-la-sabana-inicia-entrenamiento-en-coil-con/. Acesso em: 24 fev. 2026.

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN. **Cartilla COIL**. 2023. Disponível em: https://international.udemedellin.edu.co/wp-content/uploads/2023/09/Cartilla-Coil.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO. **Guía COIL** / Global Classroom. Disponível em: https://urosario.edu.co/PortalUrosario/media/UR-V3/Virtual%20Exchange/pdf/Guia-COIL-GLOBAL-CLASSROOM.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

VÁZQUEZ CRUCETA, I. A. et al. Estrategia para internacionalizar el aprendizaje online en universidades: estudio de caso entre Colombia, México y República Dominicana. **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 6, n. 3, 2025.

VELÁZQUEZ MORENO, D. A. Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: metodología COIL. **Ciencias de la Educación**, p. 1–15, 2023.

WIESNER-LUNA, V.; BURGOA-GODOY, C. Experiencia de un aprendizaje colaborativo internacional entre instituciones de educación superior de Colombia y Chile. **Praxis & Saber**, v. 14, n. 37, e15548, 2023.

Fundamentos metodológicos utilizados na elaboração do Dicionário Eletrônico de Turismo para Brasileiros Aprendizes de Espanhol (DETEB)[1]

Melissa de Souza Veras
Douglas José das Chagas
Glauber Lima Moreira

Introdução

O dicionário é um material didático de apoio que, dentre outras ferramentas à disposição do professor de língua estrangeira (LE), oferece contribuições valiosas no processo de ensino e aprendizagem do idioma (Vargas; Nadin, 2016). A referida obra lexicográfica pode auxiliar o estudante em diversos processos, tais como: na aprendizagem do léxico, na compreensão textual e na produção de textos, na verificação ortográfica e da classe gramatical de palavras e no acesso aos conteúdos culturais relacionados à língua (idem), também conhecidos como conteúdos sociopragmáticos (Oliveira, 2020; Veras; Moreira, 2023). Desse modo, é fundamental que o docente esteja adequadamente instrumentalizado para utilizar o dicionário de forma eficiente e, assim, motivar os seus alunos a fazerem uso adequado dessa obra, tendo em vista que a utilização constante desse material capacita o aprendiz de LE a desenvolver maior autonomia em seus estudos (Maldonado, 2008; Moreira, 2019).

[1] Este trabalho é resultado do Projeto de Pesquisa "Protótipo de dicionário eletrônico de turismo para o ensino da língua espanhola para brasileiros" (Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Universal, Faixa A), de autoria e coordenação do Prof. Dr. Glauber Lima Moreira. Apresentamos algumas das principais etapas metodológicas do referido projeto, atualmente em desenvolvimento, em parceria com os professores colaboradores e os alunos orientandos do autor.

Nesse contexto, os dicionários eletrônicos se destacam por apresentar diversas vantagens em relação aos dicionários impressos. Dentre elas, podemos elencar algumas, a saber: por serem arquivos digitais, são facilmente modificados, atualizados e compactados sem grandes custos de produção, em contrapartida aos dicionários impressos que demandam grandes custos com impressão e publicação. Além disso, possuem capacidade quase ilimitada de armazenar informações; possuem um formato flexível, podendo incluir, além de textos e imagens, animação, áudio e vídeo, tornando-os mais dinâmicos; são intangíveis, uma vez que eles só aparecem quando solicitados, dentro do dispositivo eletrônico que os sustenta (computador, celular, *tablet* etc.); e, finalmente, os dicionários eletrônicos oferecem uma possibilidade de busca muito mais rápida e objetiva, uma vez que eles só mostram ao usuário o verbete solicitado, poupando tempo e evitando grandes interrupções da leitura de seus usuários, quando estes o consultam para esclarecer dúvidas acerca do vocabulário de determinado texto, por exemplo (Ginés, 2021; Sánchez, 2023; Leffa, 2006).

É nesse cenário que se insere o Projeto Universal "Protótipo de dicionário eletrônico de turismo para o ensino da língua espanhola para brasileiros" (Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021), cuja finalidade é a elaboração de um modelo de dicionário monolíngue eletrônico de espanhol para os estudantes brasileiros vinculados à área do Turismo, tanto no âmbito educacional quanto profissional, bem como para os demais públicos que consideram a relevância da língua espanhola dentro de seus estudos e/ou práticas profissionais. Para subsidiar a construção desse material didático, utilizaremos como referencial teórico autores consagrados nas áreas da Terminologia e da Lexicografia, tais como: Cabré (1998), Cunha, Montané e Coll (2017), Rodríguez Barcia (2016), dentre outros.

A metodologia adotada para a execução do projeto de pesquisa se dará através das seguintes etapas: i) criação do *corpus* textual; ii) seleção dos candidatos a termos; iii) preenchimento das

fichas terminográficas; iv) desenho do modelo de microestrutura abstrata, v) elaboração dos verbetes que formaram o dicionário propriamente dito. Sob essa perspectiva, o presente capítulo busca explorar um recorte da etapa metodológica do referido projeto de pesquisa: a construção das fichas terminográficas.

Cabe salientar que o dicionário ainda está em fase de construção e que, portanto, nosso objetivo, a partir dessa abordagem, é apresentar e divulgar essa pesquisa à comunidade acadêmica. Desse modo, abordaremos os seus objetivos, a metodologia adotada, a atual etapa em desenvolvimento e a relevância que esse dicionário terá dentro do contexto educacional brasileiro para o ensino de língua espanhola para fins específicos.

Uso do dicionário no ensino de ELE e suas potencialidades

Diversos autores, tais como De Grandi e Nadin (2020) e Krieger e Müller (2018), defendem que a formação dos professores de línguas deve estar ancorada nos princípios da Lexicografia Pedagógica, de modo que estes profissionais sejam capazes de utilizar adequadamente os dicionários, fazendo a distinção de suas diferentes tipologias, avaliando as vantagens de uns em relação a outros e incentivando o seu alunado ao uso frequente dessas obras.

Conforme assinalamos no tópico anterior, o uso do dicionário como recurso pedagógico dentro do ensino de línguas, maternas e/ou estrangeiras, oferece diversas vantagens aos seus consulentes, pois além de fornecer informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, ainda podem trazer informações de natureza histórica (Krieger, 2016), cultural e enciclopédica (Oliveira, 2020; Veras; Moreira, 2023;). Dada a vasta quantidade de informações que apresenta, concordamos com a autora Krieger (2016, p. 179), quando afirma que o dicionário pode ser caracterizado como um "lugar privilegiado de lições sobre a língua".

Não obstante, para que o dicionário seja apropriadamente empregado dentro da sala de aula, o professor precisa estar equipado metodologicamente para utilizá-lo com clareza e com destreza. Embora muitos autores (Biderman, 1998; Leffa, 2006; Pontes, 2009; Welker, 2008) indiquem que o interesse no uso de dicionários nas aulas tem crescido positivamente no Brasil, Prado Aragonés (2001), citado por Krieger (2016), destaca que os professores não costumam estar instrumentalizados para realizar um trabalho mais sistemático e produtivo com os dicionários. Essa conjuntura se justifica devido ao fato de que,

> [...] conscientes da importância desse aprendizado prévio, não sabem como fazê-lo de uma forma conveniente, pois embora as autoridades educativas recomendem, desde cedo, o uso de enciclopédias e dicionários para que o aluno busque informações e resolva dúvidas na compreensão dos textos, não oferecem orientações metodológicas de como fazê-lo. (Prado Aragonés, 2001, p. 210 a*pud* Krieger, 2016, p. 170).

Nesse panorama, o autor García Mata (2004) alerta que a subutilização dos dicionários é consequência da ausência de capacitação dos alunos quanto ao uso da obra dicionarista. Esse cenário também impõe desafios para o uso dessas obras em suporte eletrônico, considerando a exigência da devida competência tecnológica para fazer proveito de suas potencialidades, e de modo que essas sejam efetivamente integradas ao processo de ensino e aprendizagem (Krieger; Finatto, 2016). Frente às dificuldades enfrentadas por esses alunos, García Mata (2004), De Grandi e Nadin (2020) chamam a atenção para a necessidade de formar professores dos mais diversos níveis de ensino em escolas, cursos e universidades, no intuito de transformar o dicionário em um instrumento didático-pedagógico capaz de auxiliar efetivamente alunos e professores em seus estudos diários, dentro e fora de sala de aula.

Tendo em vista a adoção necessária dos dicionários no ensino de línguas, apresentamos algumas das principais diferenças entre os dicionários impressos e os dicionários eletrônicos, além de destacar as potencialidades dos repertórios lexicográficos em formato eletrônico. Após essa breve contextualização, discutimos a nossa proposta de protótipo de dicionário monolíngue de espanhol para estudantes brasileiros de Turismo.

Dicionários eletrônicos no ensino de espanhol para o Turismo

As obras dicionarísticas são responsáveis por reunir diversos aspectos históricos e culturais da língua de um povo em um determinado momento da história, ou, de acordo com Biderman (2001, p. 132), "[...] os dicionários recolhem o tesouro lexical da língua num dado momento da história de um grupo social". Além dessas características, conforme revisado em seções anteriores, vimos que os dicionários cumprem diversas funções lexicais: morfossintáticas, semânticas, pragmáticas e culturais. Dentro desse escopo, podemos afirmar que os dicionários representam, além dos aspectos linguísticos de um idioma, a história e a cultura de uma sociedade em um determinado tempo (Pontes, 2009).

Frente a esses aspectos que caracterizam as obras lexicográficas, com o passar do tempo surgiu a necessidade de modificar seus componentes e sua estrutura, de modo que os dicionários passassem a atender melhor às novas demandas dos mais variados públicos (Oliveira, 2020). Assim, Haensch (1982) conceitua que, apesar de complexa a tarefa de classificação dos dicionários,

> A panorâmica histórica da lexicografia nos mostrou que a criação dos diferentes tipos de obras lexicográficas, assim como suas denominações, foram condicionados pela evolução sociocultural e,

> inclusive, por moda e gostos, mais que por critérios teórico-linguísticos[2] (Haensch, 1982, p.126, tradução nossa).

No que se refere às diferentes tipologias de obras lexicográficas, Welker (2004) faz uma relação de suas classificações a partir das concepções adotadas por diversos autores ao longo da história (Al-Kasimi, 1977; Haensch, 1982; Hausmann, 1985; Martinez de Souza, 1995; Béjoint, 2000; Hartman; James, 1998). O autor categoriza diferentes "obras de consulta", separando-as entre dicionários (*"de língua"*) e outros materiais de consulta (atlas, enciclopédias, almanaques, etc). Para este trabalho, nos deteremos somente às tipologias e classificações dicionarísticas, a saber: quanto ao formato, as obras podem ser impressas ou digitalizadas, dividindo-se entre dicionários monolíngues, bilíngues e multilíngues, além dos dicionários gerais e dicionários especiais.

Segundo o mesmo autor, o dicionário geral caracteriza-se "[...] por ser alfabético, sincrônico, da língua contemporânea, arrolando sobretudo os lexemas da língua comum." (Welker, p. 43, 2004), já os dicionários especiais são os históricos, os diacrônicos, os onomasiológicos, para aprendizes, etc. Ainda dentro dessas subdivisões, existem os seletivos, que registram os lexemas em uso e os muito extensos, chamados de "tesouros" ou "gerais extensos".

Diante desse panorama tipológico, interessa-nos particularmente a distinção inicial feita por Welker (2004) quanto ao formato — impresso ou digitalizado —, pois é justamente essa diferença que tem ganhado centralidade nas discussões contemporâneas sobre Lexicografia (Oliveira, 2020). Visando acompanhar as mudanças de uma sociedade cada vez mais informatizada, a indústria editorial já oferece diversos tipos de dicionário em formato digital. Conforme destacado em tópicos

[2] "La panorámica histórica de la lexicografía nos ha demostrado que la creación de los distintos tipos de obras lexicográficas, así como las denominaciones de éstas, fueron condicionadas por la evolución sociocultural, incluso por modas y gustos, más que por criterios teórico-lingüísticos" (Haensch, 1982, p. 126).

anteriores, o dicionário eletrônico apresenta algumas diferenças em relação ao dicionário impresso, tais como: o "uso, a apresentação dos dados, suas possibilidades de busca e os aspectos técnicos" (Soler, 2005, p. 61). Elencamos na tabela a seguir, as principais diferenças entre os dois formatos e as possíveis vantagens dos dicionários em formato eletrônico:

Dicionário eletrônico	**Dicionário impresso**
Constituído por bits, sem características físicas, o que permite sua transmissão para qualquer suporte magnético.	Por se tratar de uma obra com páginas impressas, não pode ser compactado nem teletransportado.
Maleável e facilmente compactado, ampliado e atualizado sem grandes custos.	Sua atualização implica em uma nova impressão e altos custos.
Característica da intangibilidade, pois só aparece quando solicitado pelo usuário em algum dispositivo eletrônico.	Ocupa volume e o manuseio é feito apenas pelo material físico.
Além de textos e imagens, pode incluir vídeos e áudios.	É estático, portanto não oferece a possibilidade de incluir animação, áudio ou vídeo.
Interrupção rápida em atividades de leitura e escrita, uma vez que a busca é quase instantânea.	Há uma interrupção maior quando o consulente precisa buscar uma palavra, pois precisará folhear diversas páginas até encontrar o termo desejado.
Maior facilidade para buscar unidades fraseologias, podendo ser criado um verbete para cada uma delas, em razão do baixo custo de produção do texto digital.	Oferece menos possibilidades de verbetes para as unidades fraseológicas, dado o alto custo de produção do texto impresso.
É possível localizar um termo mesmo não sabendo sua correta grafia ou cometendo erro de digitação.	Por ser estático, o usuário precisa conhecer a grafia correta do termo para que consiga localizá-lo na obra.
Necessário o acesso à internet para ser utilizado.	Por ser impresso, pode ser consultado a qualquer momento.

Fonte: Adaptado de Leffa (2006); Vargas e Nadin (2016); Ginés (2021); Sánchez (2023).

A partir das características elencadas no quadro anterior, podemos constatar diversas vantagens que os dicionários em formato eletrônico oferecem em relação aos impressos. Essas vantagens estão diretamente relacionadas ao seu suporte, dada a sua rapidez de acesso e a forma como os dados são apresentados, oferecendo inúmeras possibilidades aos seus consulentes. Desse modo, podemos inferir que "Os dicionários digitais representam uma mudança paradigmática no acesso à informação lexicográfica, rompendo com as limitações impostas pelos suportes impressos." (Krieger; Finatto, 2016, p. 15).

Portanto, a escolha pelo formato digital justifica-se não apenas por sua eficiência técnica, mas também por alinhar-se estruturalmente às práticas profissionais contemporâneas do turismo (Lima, 2024), nas quais a mobilidade e a precisão terminológica constituem requisitos operacionais incontornáveis. Tais demandas exigem uma comunicação intercultural eficaz, de modo a garantir eficiência e qualidade aos produtos ofertados, bem como o acesso necessário à terminologia específica do setor.

Nesse sentido, cumpre evidenciar o potencial da proposta de criação do protótipo de dicionário monolíngue eletrônico de espanhol, destinado a estudantes brasileiros ligados ao campo do Turismo, como um valioso instrumento didático-pedagógico para a Lexicografia Pedagógica no Brasil, sobretudo para estudantes e/ou profissionais que atuam no setor turístico, tendo em vista a escassez de obras dicionarísticas de LE que contemplem o léxico especializado deste público-alvo (Delvizio; Gonçalves, 2016; Lima, 2024; Moreira, 2021).

Desse modo, o protótipo proposto responde simultaneamente à demanda por instrumentos de consulta que contemplem a dinâmica lexical do setor e à necessidade de registros terminológicos precisos para atividades turísticas (idem), posicionando-se como um valioso instrumento didático-pedagógico para a Lexicografia Pedagógica no Brasil, sobretudo para estudantes e/ou profissionais que atuam no setor turístico, promovendo segurança comunicativa na formação profissional.

Também cabe salientar que o referido material pedagógico poderá (o que desejamos) ser útil para os mais diversos públicos que buscam o conhecimento acerca da língua e cultura hispânicas, visto que seu repertório incluirá, além dos aspectos linguísticos, componentes sociopragmáticos gerais e variados relacionados à cultura hispânica, tais como pontos turísticos de destaque, comidas e bebidas típicas dos países de língua espanhola, dentre outros elementos pertinentes à sua audiência. Dessa forma, destacamos a contribuição que essa obra poderá oferecer, não somente para facilitar o conhecimento acerca dos aspectos teórico-linguísticos da língua espanhola, mas também para proporcionar uma imersão cultural enriquecedora e contextualizada dentro do ensino e aprendizagem do idioma (Moreira, 2022).

Aspectos metodológicos do DETEB

A metodologia utilizada para conduzir o referido projeto de pesquisa foi organizada das seguintes etapas específicas: i) criação do *corpus* textual; ii) seleção dos candidatos a termos; iii) preenchimento das fichas terminográficas; iv) elaboração do modelo de microestrutura abstrata; e, por fim, v) redação dos verbetes que comporão a primeira versão do dicionário propriamente dito. Além dessas etapas, outros componentes essenciais integrarão o dicionário eletrônico, tais como: a Apresentação, o Prólogo e a Introdução (em fase de elaboração) – que explicarão a estrutura do dicionário e fornecerão instruções sobre o seu uso eficaz –, bem como seções finais com informações relevantes sobre a língua e a cultura hispânicas. Essas seções incluirão aspectos socioculturais, pontos turísticos, gastronomia e outros elementos que enriquecerão a experiência do usuário.

A etapa inicial da elaboração do **Dicionário Eletrônico de Turismo para o Ensino da Língua Espanhola para Brasileiros** (DETEB), acesso gratuito no seguinte endereço eletrônico https://deteb.com.br/, se deu a partir da definição do escopo, onde delimitamos o Turismo como área do conhecimento a ser

trabalhada no dicionário. Nosso principal objetivo é o de contribuir significativamente para a formação acadêmica e profissional dos atores que atuam nessa área, especialmente dos alunos do curso de Turismo da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), onde é conduzida a presente investigação. Nessa perspectiva, buscamos fortalecer os estudos lexicográficos tanto em nosso campus universitário como em âmbito nacional, haja vista a necessidade de mais publicações no campo da pesquisa lexicográfica e terminológica com ênfase no léxico especializado de Turismo em ELE no Brasil (Delvizio; Gonçalves, 2016; Lima, 2024; Moreira, 2021).

Para a construção do *corpus* textual, utilizamos como referência autores consagrados nas áreas da Terminologia e da Lexicografia, tais como: Cabré (1998), Rodríguez Barcia (2016), Cunha, Montané e Coll (2017), dentre outros. Além disso, reunimos demais fontes bibliográficas para maior aprofundamento na área selecionada para o estudo, sendo elas: dicionários, enciclopédias, glossários e trabalhos acadêmicos que abordam o campo do Turismo. A partir do *corpus* textual, fizemos a seleção dos termos que comporão o protótipo de dicionário, tomando como critério aqueles que contemplam os diversos setores do campo turístico, como, por exemplo: gastronomia, hotelaria, transportes, patrimônio cultural, dentre outros. Após essa seleção, demos início à construção das fichas terminográficas, etapa que descrevemos e foco deste estudo.

A ficha terminográfica na construção de obras lexicográficas

A ficha terminográfica[3] consiste em um registro detalhado das entradas - termos ou unidades fraseológicas especializadas (UFE) -, consistindo na base da microestrutura dos dicionários,

[3] Segundo Costa (2015, p. 44) "[...] a Terminologia é entendida como a área de estudos teórico e metodológico, e a Terminografia é entendida como a vertente aplicada da Terminologia, encarregada pela elaboração de dicionários especializados."

sendo, portanto, item essencial para a construção de glossários, dicionários ou bancos de dados linguísticos. Ela inclui informações como entrada (UFE e/ou termo selecionado), categoria gramatical, fonte de coleta, definição e sua respectiva fonte, contexto de uso, remissivas (sinônimos ou termos relacionados), equivalentes em outras línguas e notas explicativas, organizando dados essenciais para a padronização e consulta terminológica (Bevilacqua; Sales; Silva, 2023).

Nessa perspectiva, a ficha terminográfica é um dos elementos mais importantes para a construção de uma obra dicionarística, pois nela são registradas todas as informações sobre os itens tratados. Sendo assim, ela terá as suas especificidades de acordo com cada pesquisa, podendo ser elaborada em papel ou através do registro informatizado, como em nosso caso. Abaixo, destacamos os campos que foram contemplados nas fichas deste estudo, os quais foram adaptados a partir do modelo proposto por Arruda (2009), a saber: 1) entrada em língua espanhola; 2) informação gramatical; 3) variante(s) em língua portuguesa (LP) e língua estrangeira (LE); 4) remissiva(s) em LP e LE; 5) definições propostas pelos dicionários; 6) definições (propostas pelo autor da DETEB); 7) equivalente em LP; 8) fonte bibliográfica. A seguir, definimos cada um desses campos:

- No campo 1, registra-se a entrada lematizada, representada pelo próprio termo ou sintagma terminológico em análise;
- No campo 2, são apresentadas as informações gramaticais, que contemplam as funções e as características de cada termo em determinado contexto (ex.: classe gramatical, gênero etc.);
- O campo 3 destina-se ao registro das variantes gráficas, representando as diferentes grafias que um termo pode assumir sem que haja alteração de seu significado. Esse campo será preenchido apenas quando se verificar a existência de variantes;
- O campo 4 é destinado ao preenchimento das remissivas, que "são outros termos que se relacionam com o termo-entrada por antononímia, hiperonímia ou hiponímia e sua definição

auxilia a sistematização do significado do termo-entrada" (Arruda, 2009). Da mesma forma que no campo 3, esse campo somente será preenchido caso se verifique a sua existência;

- No campo 5, registram-se as definições propostas pelos seguintes dicionários: Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa (Aulete, 2011), *Diccionario de la Lengua Española* (*Real Academia Española*, 2014), Michaelis On-line (2014), e o *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (Señas, 2013);
- O campo 6 é destinado ao registro da definição proposta pelo autor da DETEB, com base nas definições dos dicionários utilizados na composição do estudo, bem como em obras lexicográficas do Turismo e em trabalhos acadêmicos que abordam a temática;
- No campo 7, registra-se o termo equivalente em língua portuguesa, ou seja, a tradução do termo em espanhol para o português;
- Por fim, no campo 8, registram-se as referências bibliográficas utilizadas no preenchimento das fichas.

A seguir, apresentamos um recorte preliminar do processo de elaboração das fichas terminográficas, atividade que ainda se encontra em execução para os novos termos que serão incorporados no DETEB. Na sequência, detalhamos o modelo de ficha do termo *menú,* pertencente à área da gastronomia:

FICHA TERMINOGRÁFICA		
ENTRADA	*menú*	
INFORMAÇÃO GRAMATICAL	substantivo masculino	
VARIANTE(S)	**LÍNGUA PORTUGUESA**	**LÍNGUA ESPANHOLA**
	menu; cardápio; carta; ementa; lista.	*carta; minuta; lista.*
REMISSIVA(S)	-	-

DEFINIÇÃO PROPOSTA PELO DICIONÁRIO SEÑAS (2013)	1.Conjunto de platos que forman una comida; 2.Lista de comidas y bebidas que se pueden elegir en un establecimiento donde se sirven; 3.Lista de funciones, programas u otra cosa que se presenta en la pantalla de un ordenador entre las que se puede elegir.
DEFINIÇÃO PROPOSTA PELO DICIONÁRIO DA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2024)	1.m. Conjunto de platos que constituyen una comida. 2.m. Carta del día donde se relacionan las comidas, postres y bebidas. Sin.: carta, minuta, lista. 3.m. Comida de precio fijo que ofrecen hoteles y restaurantes, con posibilidad limitada de elección. 4.m. Inform. Colección de opciones que aparece en la pantalla de una computadora u otros dispositivos electrónicos.
DEFINIÇÃO PROPOSTA PELO DICIONÁRIO AULETE (2009)	**sm.** 1.Lista de refeições e bebidas, com os respectivos preços, que podem ser escolhidas num restaurante; CARDÁPIO 2.Conjunto de diferentes pratos servidos numa refeição; CARDÁPIO 3.Inf. Tec. Lista de opções que aparecem na tela do computador, no visor de um telefone celular etc.
PROPOSTA PELO DICIONÁRIO MICHAELIS (2024)	**CARDÁPIO** **sm** 1.Lista das iguarias servidas em um restaurante ou estabelecimentos afins, indicando os respectivos preços e, às vezes, a descrição da sua composição. 2.POR EXT Conjunto de iguarias que se servem num banquete ou festa. 3.POR EXT A própria refeição. **MENU** **sm** 1.*V* cardápio. 2.INFORM, TELECOM Lista de opções existente na

	tela de computadores ou de telefones celulares, em que o usuário pode acionar o comando desejado. 3.FIG Conjunto de elementos que compõem um repertório.
DEFINIÇÃO PROPOSTA	**1.**Lista de comidas, postres y bebidas que se sirven en un establecimiento comercial. *Camarero, ¿podrías traernos el **menú**?* **cardápio** **2.**Oferta gastronómica de tarifa fija, disponible en hoteles y restaurantes, que brinda un abanico reducido de opciones para escoger. *El restaurante del hotel ofrece un **menú** ejecutivo a 15 euros que incluye primer plato, segundo plato, postre y bebida.* **menu** **3.**Selección de platos y bebidas servidos en eventos sociales, como banquetes y fiestas, según las preferencias del anfitrión. *En la fiesta de cumpleaños del Embajador de Chile ofrecieron un **menú** completo con entrada, plato principal y postre maridado con vinos chilenos.* **menu** **4.**Selección de platos en porciones más pequeñas diseñadas para que el cliente experimente la cocina del restaurante. *En Barcelona, hay bares que ofrecen un **menú degustación** de tapas por 20 euros, te traen cinco tapas diferentes en miniatura, desde pan con tomate hasta calamares, para que conozcas lo mejor de su cocina sin llenarte.* **menu-degustação**
EQUIVALENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA	1.cardápio 2.menu 3.menu-degustação
FONTE	AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. [2 ed. rev. e atual.]. - Rio de Janeiro: Lexikon, 2009. DICIONÁRIOS MICHAELIS. **Michaelis On-line**, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 10 maio 2024. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**, 2024. Disponível em https://dle.rae.es/. Acesso em: 30 abril 2024

	SEÑAS. **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños.** Universidad de Alcalá de Henares. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Fonte: autores (2024).

Considerações finais

Os dicionários são obras lexicográficas essenciais e indispensáveis dentro do contexto de ensino e aprendizagem de um determinado idioma, seja ele materno ou estrangeiro. Vimos que essas obras, quando adequadamente empregadas, podem auxiliar estudantes em suas mais diversas tarefas escolares e acadêmicas, assim como todo e qualquer consulente, nas mais variadas situações cotidianas, dada a vasta variedade de informações de natureza linguística, pragmática, histórica e cultural que oferece.

Nesse panorama, os dicionários eletrônicos surgem como ferramentas capazes de aproximar as práticas de ensino de línguas às práticas sociais dos alunos, legítimos nativos digitais, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado (Krieger; Finatto, 2016). Contudo, cumpre reforçar que, para que a referida ferramenta se torne em uma efetiva aliada das práticas pedagógicas, especialmente no ensino de línguas, faz-se necessária a devida capacitação docente para o uso de dicionários em sala de aula, sejam eles em formato eletrônico e/ou impresso.

Apesar dos desafios apresentados no que diz respeito à capacitação docente para o uso dos recursos didáticos digitais, acreditamos que o protótipo de dicionário eletrônico de Turismo para o ensino da língua espanhola, direcionado a brasileiros, poderá contribuir de maneira significativa para o ensino de línguas no Brasil, especialmente para aqueles indivíduos que estão envolvidos, de forma acadêmica e/ou profissionalmente, na atividade turística.

Nossos passos preliminares visam a uma futura contribuição para a formação e a trajetória profissional de sujeitos das mais diversas áreas contempladas pelo Turismo, bem como daqueles que reconhecem a relevância da língua espanhola em seus estudos, práticas profissionais e demais práticas sociais em que estão inseridos, por meio da oferta de uma ferramenta didática contextualizada, capaz de atender às suas demandas cotidianas. Assim, esperamos que esse material facilite o acesso ao conhecimento para todos os que buscam aprofundar-se na língua e na cultura hispânicas, promovendo um aprendizado dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas.

Referências

ARRUDA, F. E. C. **Elementos microestruturais para um vocabulário didático dos termos das ciências biológicas para alunos surdos do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza (CE), 2009.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3a ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARCIA, S. R. *El Diccionario de la lengua española (2014): análisis del nuevo discurso lexicográfico de la RAE.* **Lexis**, v. 40, n. 2, p. 331-374, 13 jan. 2016.

BEVILACQUA, C. R.; SALES, D. R.; SILVA, M. M. Capítulo 5 - A ficha terminológica. *In:* BEVILACQUA, C. R.; SILVA, M. M., e*t al.* (Org.). **Como elaborar um dicionário especializado?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS : Zouk, 2023.137 p. ; ePUB. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/272964/001186082.pdf?sequence=1> . Acesso em: 22 de Abr. 2025.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. *In*: ISQUERDO, A. N. e

OLIVEIRA, A. M. P. P. de. (Orgs.) **Ciências do Léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia da ANPOLL, Campo Grande: UFMS, p. 129, 1998.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. **As ciências do Léxico:** lexicologia, lexicografia e terminologia. v. I. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001, p. 131-144.

CABRÉ, M. T. Una nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación. *In*: Simposio Iberoamericano de Terminologia**,** 9., 1988, Cuba. **Actas…** Cuba: [S.n.], 1998.

CABRÉ, M. T. *et al*. Terminología, discursos profesionales y lenguaje de especialidad terminologia, discursos profissionais e linguagem de especialidade. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 61, n. 1, p. 1–4, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/xsNfx45W3zDNLMkD9f5Hytx/?lang=pt Acesso em: 12 mai. 2025.

COSTA, L. A. Terminografia versus lexicografia especializada: questões concernentes à produção de dicionários especializados e as bases teórico-metodológicas do dicionário de lexicografia brasileira. **Debate Terminológico**, *[S. l.]*, n. 13, p. 43–53, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/13_2015_04>. Acesso em: 13 Abr. 2025.

CUNHA, I.; MONTANÉ, M. A.; COLL, A. ***Detección de géneros textuales que presentan dificultades de redacción: un estudio en los ámbitos de la administración, la medicina y el turismo*.** Centro Virtual Cervantes – Instituto Cervantes, E-AESLA , 2017, vol. 3, p. 352-361. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/200160>. Acesso em: 6 Mar. 2025.

DARÉ VARGAS, M.; NADIN, O. L. Dicionários on-line de espanhol como língua estrangeira: panorama lexicográfico do ambiente virtual. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 24, p. 190–208, 2016. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/13641>. Acesso em: 15 out. 2024.

DE GRANDI, L. NADIN. O. L. O dicionário em sala de aula: orientações para a formação lexicográfica de professores de línguas à luz da lexicografia pedagógica. **Fórum Linguístico**, v. 17, n. 3, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8080498>. Acesso em: 27 de Dez. de 2025.

DELVIZIO, I. A; GONÇALVES, S. C. P. Terminologia do Turismo: inovação lexical e codificação lexicográfica no campo das atividades de aventura. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 203-231, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31801?articlesBySimilarityPage=3. Acesso em: 27 de jan. de 2026.

GARCÍA MATA, J. *Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) para el uso del diccionario. In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15., 2004. **Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.** Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0382.pdf>. Acesso em: 24 de Dez. de 2025.

GINÉS, A. C. *Retos para una nueva lexicografía en ELE. Diccionarios tradicionales y electrónicos. In:* HERRANZ LLÁCER, C.; GORDILLO, A.S.; MARTÍNEZ, L. A. (ed.). ***Aplicaciones de las humanidades digitales en el ámbito de la lingüística.*** Madrid: Grupo Editorial Cinca, 2021, p. 49-66. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/36198/ART%C3%8DCULO%20HUMANIDADES%20DIGITALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 de Dez. de 2025.

HAENSCH, G. *Tipología de las obras lexicográficas*. In: HAENSCH, G; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. ***La Lexicografía de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*.** Madrid: Editorial Gredos, 1982, p. 96-187.

KRIEGER, M. G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 41, n. 1, p. 169–180, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1224>. Acesso em: 6 Mar. 2025.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. Dicionários na era digital: desafios e perspectivas. **Revista Linguística**, v. 12, n. 1, p. 14-30, 2016.

KRIEGER, M. G; MÜLLER, A. F. Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia - MG, v. 12, n. 4, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41574>. Acesso em: 27 de Dez. de 2025.

LEFFA, V. J. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 319-340, 2006.

LIMA, J. C. F. App de dicionário terminológico de hotelaria – versão revista e ampliada. *In:* **Congresso Nacional de Educação**, 2024, Fortale. Anais do Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize, v. 10, 2024, p. 1-12. Disponível em: <https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109047>. Acesso em: 28 de jan. de 2025.

MALDONADO, C. ***El uso del diccionario en el aula.*** 2. ed. Madrid: Arco/Libros S.L., 2008.

MICHAELIS. *In:* **MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, [2024]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 25 Fev. 2026.

MOREIRA, G. L.; PONTES, A. L. *El diccionario de aprendizaje como herramienta didáctica en la enseñanza de español como lengua extranjera* – ELE, 2018. *In*: PONTES, A. L. *et al.* (Orgs.). **Perspectivas em Lexicografia e Terminologia.** Fortaleza: EdUECE, 2018, 319 p.

MOREIRA, G. L. *et al.* (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/LE.**2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019, p. 221.

MOREIRA, G. L. *El léxico del turismo en los diccionarios de español.* **Terminàlia**, v. 1, n. 23, p. 27–38, 2021. Disponível em: https://revistes.iec.cat/index.php/Terminalia/article/view/148255. Acesso em: 27 jan. 2026.

MOREIRA, G. L. Los estudiantes de ELE de la carrera de Turismo frente al uso del diccionario. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 3, p. 686–722, jul. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/7hTt7nLNBvdwHnS46dtTg9D/?lang=es Acesso em: 08 jul 2025.

MOREIRA, G.L. **Aspectos metodológicos do projeto de pesquisa universal "protótipo de dicionário eletrônico de turismo para o ensino da língua espanhola para brasileiros".** *In*: Simpósio Ibero-Americano de Terminologia, 2024, Natal. Terminologia no mundo pós pandemia: desafios para a Ibero-América. Natal: UFRN, 2023. v. 1. p. 64-65. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/a1c37b8a-636f-4a2d-921e-9a4de8766100/content>. Acesso em: 13 Jan. 2026.

OLIVEIRA, R. A. **Os exemplos lexicográficos em dicionários eletrônicos:** Uma análise do potencial didático para o ensino de espanhol para brasileiros. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: < https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/5396.pdf>. Acesso em: 25 Fev. 2026.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar:** o que é e como se lê. Fortaleza: Eduece, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. ***Diccionario de la lengua española***. 23ª edição. Ed. Espasa, 2014. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 29 Fev. 2024.

SÁNCHEZ, I. R. *Presente y futuro del diccionario y la labor diccionarística: la lexicografía digital. Análisis de cuatro aplicaciones de diccionarios.* AGUIRRE, A. F.; MEDINA, D. T.; RODRÍGUEZ, C. D. (org.). ***Lexicografía del espanõl: intercomunicación y diálogos.*** Lausanne: Peter Lang, 2023, p. 133–148.

SEÑAS. ***Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños.*** *Universidad de Alcalá de Henares.* 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SOLER, C. Lexicografía digital del español. *In:* **Cuadernos Cervantes de la Lengua Española.** n. 56, ano XI, 2005.

VARGAS, M. D; NADIN, O. L. Dicionários on-line de espanhol como língua estrangeira: panorama lexicográfico do ambiente virtual. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 24, p. 190–208, 2016. Disponível em: < file:///C:/Users/Douglas/Downloads/admin,+Gerente+da+revista,+ARTIGO+08+2016+01.pdf >. Acesso em: 25 Fev. 2026.

VERAS, M. S.; MOREIRA, G. L. Análise das entradas lexicográficas da área de Turismo: para um modelo de verbete. **RE-UNIR - Revista do Centro de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 159-178, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/7536>. Acesso em: 15 Jan. 2025.

WELKER, H. A. **Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia**. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, H. A. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**, Brasília: Thesaurus, 2008.

Espanhol para fins específicos na educação tecnológica brasileira: contribuições da linguística de *corpus* para a formação em eventos

Silmara Ribeiro Moscatelli
Paula Tavares Pinto

Introdução

O ensino de Línguas Estrangeiras, em cursos destinados à formação de profissionais em áreas específicas, continua a ser um desafio significativo, mesmo no contexto atual, mediado por diversas tecnologias. No que tange à formação profissional, encontram-se os cursos superiores de tecnologia, graduações que centram suas grades curriculares na área de atuação profissional. Situado no eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, há o Curso Superior de Tecnologia em Eventos, que abrange tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, organização de eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (Brasil, 2016, p. 151) explica que o estudante, ao concluir o curso de Eventos,

> [...] planeja e organiza eventos sociais, esportivos, culturais, científicos, artísticos, corporativos, gastronômicos e turísticos. Realiza a captação de eventos. Elabora projetos de captação de recursos para os diversos tipos de eventos. Aplica e gerencia o cerimonial, protocolo e etiqueta formal. Coordena serviços de entretenimento em eventos. Planeja logística de eventos. Articula a comunicação entre a organização do evento, clientes e patrocinadores. Coordena estratégias de promoção e vendas de eventos. Desenvolve programas, roteiros e atividades de recreação

complementares a eventos. Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.

Há muitas instituições que ofertam o Curso Superior de Tecnologia (CST) em Eventos no país. Atualmente, em São Paulo, há oferta gratuita, pelo Centro Paula Souza, junto à Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), em seis municípios do Estado de São Paulo, com duração de três anos. Sua composição curricular segue as diretrizes estipuladas na Resolução CNE/CP nº 03/2002 (Brasil, 2002) e a carga horária aprovada pela Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006 (ABMES, 2006). Apesar de o Catálogo Nacional de Cursos Superiores sugerir 1.600 horas, as unidades da referida Instituição de Ensino Superior oferecem a carga horária de 2.800 aulas: 2.400 horas de atividades, somadas a 240 horas de Estágio Curricular e a 160 horas de Trabalho de Graduação. Para desenvolver as competências nos estudantes, o Projeto Pedagógico do curso de Eventos das Fatecs divide os componentes curriculares em Gerais e Específicos.

Os estudantes do CST em Eventos das Fatecs desenvolvem aptidões para atuarem no planejamento e na organização de eventos, como casamentos, formaturas, aniversários, eventos esportivos, corporativos, acadêmicos. O curso objetiva formar profissionais capacitados para coordenar áreas financeira e logística, planejar o entretenimento e a alimentação do público em geral (Fatec, 2023).

Destaca-se, nessa proposta de curso, que a língua espanhola (LE) está presente nos seis módulos que o integram, com carga horária de 40 horas semestrais, o que justifica nosso interesse por esse contexto. Ao final dos seis semestres do curso, o aluno, portanto, tem uma carga horária de 240 horas de ensino-aprendizagem de LE, equivalente a duas aulas de 50 minutos por semana. No projeto pedagógico, a LE está relacionada ao objetivo de desenvolver as seguintes competências: acompanhar e orientar indivíduos e grupos nacionais e estrangeiros, estabelecendo interface entre esses grupos e os meios de comunicação, possibilitar

que os futuros profissionais estejam aptos a se comunicar em língua estrangeira no contexto dos eventos (Fatec, 2023).

O Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Eventos das Fatecs versa sobre a necessidade de elaborar atividades didáticas para desenvolver habilidades e competências específicas do curso: comunicação interpessoal, compreensão e interpretação em situações que envolvam expressão de ideias, negociação, análise e elaboração de documentos na língua-alvo, na área de atuação profissional, contemplando os aspectos socioculturais da LE, tais como a capacidade de expressão e compreensão no ambiente profissional, além da produção de textos na área de atuação do profissional (Fatec, 2023).

É nesse aspecto, relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas, que se observam os desafios mencionados anteriormente. Isso se deve, geralmente, à escassez de abordagens pedagógicas adequadas para atender às necessidades reais dos alunos, que buscam habilidades indispensáveis para estabelecer comunicações eficazes em seus respectivos ambientes de trabalho. Por se tratar de um curso relativamente recente implantado nas Fatecs, surge então a problemática de não haver atividades didáticas específicas disponíveis para os professores de CST em Eventos trabalharem a LE, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas específicas dos alunos para atuação em eventos.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é avaliar como atividades didáticas baseadas na Linguística de *Corpus* (LC), mais especificamente o *Corpus* Manual, a partir da intermediação de ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) contribuem para o ensino de LE no CST de Eventos.

Metodologia

A unidade escolar escolhida para a realização da pesquisa se localiza no interior de São Paulo, a 560 km da capital paulista, com uma população de aproximadamente 230.000 habitantes, de

acordo com o censo do IBGE (2022) e com o que consta no Plano Plurianual de Gestão da unidade.

O CST em Eventos, na Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Presidente Prudente, no primeiro semestre de 2021, possuía 154 matrículas ativas, divididas nos 6 módulos do curso. O outro grupo de respondentes, composto pelos egressos do curso, também contribuiu com informações sobre as atividades profissionais da área que requer o uso do idioma. O contato com o grupo foi mediado pela professora da instituição, que nos forneceu uma lista nominal de alunos egressos do curso.

Após a explicação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[1], os estudantes foram convidados a participar da pesquisa durante as aulas de LE. Para os egressos, a participação ocorreu com contextualização da pesquisa e convite para a contribuição com as informações solicitadas via e-mail. Logo após a aceitação, os respondentes tiveram acesso às perguntas dos questionários. Os respondentes levaram aproximadamente 20 dias para enviar as respostas à pesquisadora. O questionário de análise de necessidades foi realizado de modo a levantar as características da situação-alvo, da situação-presente, das lacunas de aprendizagem, dos desejos dos participantes e do conteúdo a ser trabalhado (Jordan, 1997; Flowerdew; Peacock, 2001).

Nesse sentido, o questionário foi elaborado a partir de três áreas: a primeira, destinada ao perfil (dados pessoais, perfil socioeconômico e cultural dos alunos); a segunda, ao conhecimento prévio da LE; a terceira, voltada às necessidades, desejos, expectativas em relação ao ensino-aprendizagem de LE. Manteve-se a atenção na segunda e na terceira áreas para descobrirmos as informações necessárias sobre quais gêneros textuais os alunos querem aprender para atuarem como

[1] O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética da UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto/IBILCE - e aprovado com o parecer consubstanciado número 41714820.4.0000.5466.

profissionais de Eventos. No Quadro 1 é apresentado o panorama dos objetivos a serem alcançados em cada questão.

Quadro 1 - Panorama dos objetivos

QUESTÃO	OBJETIVOS
Assinale com um X a(s) alternativa(s) que corresponda(m) à(s) sua experiência prévia com a língua espanhola.	Verificar os meios pelos quais os participantes adquiriram seus conhecimentos na língua espanhola: se a aprendizagem foi imitativa ou explícita.
Atualmente você estuda espanhol fora da faculdade?	Verificar os desejos dos participantes referentes ao uso da língua espanhola.
Você tem contato com a língua espanhola para executar algum tipo de tarefa em seu trabalho?	Antecipar ajustes para a situação-presente, a situação-alvo e a situação discursiva dos participantes referentes ao uso da língua espanhola no ambiente profissional.
Como está sendo sua experiência com o aprendizado de língua espanhola na Fatec?	Verificar a experiência dos participantes referente ao uso da língua espanhola.
Analise o quadro abaixo e classifique o seu nível de língua espanhola nas quatro habilidades. Lembrando que: A1 e A2 referem-se ao nível básico, B1 e B2 referem-se ao nível intermediário e C1 e C2 referem-se ao nível avançado.	Levantar os dados dos participantes nas quatro habilidades de língua espanhola.
Você faz uso do espanhol fora da sala de aula?	Antecipar os desejos dos participantes referentes ao uso da língua espanhola fora do ambiente profissional.
Assinale com que frequência você usa a língua espanhola para executar as seguintes atividades.	Levantar as necessidades de uso da língua espanhola nas quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) no ambiente acadêmico e profissional.
Quais textos você acredita que deveriam ser abordados na disciplina de espanhol que ajudem na compreensão e na produção escrita?	Verificar a frequência de contato dos participantes com os gêneros listados em língua espanhola.
Assinale: para você, importa entender e	Verificar a consciência dos alunos em

se expressar na língua espanhola?	relação à necessidade de conhecimentos da língua espanhola para uma comunicação internacional.
Vamos pensar nos pontos que ocorrem em nossas vidas. Em que locais e/ou países, pelo que você conhece, utiliza-se a língua espanhola?	Levantar os contextos de utilização da língua espanhola no ambiente profissional dos participantes.
Você considera a língua espanhola importante para a sua vida profissional?	Verificar a consciência dos alunos em relação à necessidade de conhecimentos da língua espanhola para uma comunicação internacional.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No dia 08 de março de 2021, foi iniciado o processo de coleta de dados junto aos estudantes do CST em Eventos da Fatec de Presidente Prudente. Vale ressaltar que, nesse período, as aulas aconteceram de forma remota, por causa da pandemia da Covid-19. Esse contexto, a partir da perspectiva das autoras, diminuiu o número de respondentes, uma vez que, se as aulas fossem presenciais e o setor de Eventos não tivesse sofrido grande impacto econômico, o número de participantes seria maior.

O contato com os respondentes foi feito durante as aulas de LE, com breve explicação das questões. Na mesma data, foram encaminhados, via e-mail, o questionário e um tutorial aos alunos egressos e profissionais da área. Para realizar a análise de necessidades, é importante investigar diferentes fontes de informação (Ramos, 2019; Vian Jr., 2002), por isso, a pesquisa foi dividida em dois processos de coleta e geração de dados. O primeiro consistiu na aplicação do questionário aos alunos; o segundo, na aplicação do questionário aos egressos. Assim, a triangulação pôde ser feita, de acordo com Long (2005), por meio da comparação entre os dados coletados em uma fonte e os coletados em outra.

Os dados obtidos e os resultados compilados revelaram os contextos e, consequentemente, os gêneros textuais mais utilizados pelos estudantes e pelos profissionais da área de

Eventos. Como forma de aprofundar a pesquisa, observamos os três contextos mais apontados pelos respondentes de cada habilidade para que pudéssemos analisar, pesquisar, coletar e compilar o *corpus*, um dos objetivos desta pesquisa.

Os pontos que se destacaram para a habilidade leitora foram: i) leitura de protocolos de eventos/textos para planejar eventos; ii) leitura de cerimoniais; iii) leitura de textos voltados para hospitalidade e atendimento ao público e contratos.

Para planejar a atividade com o gênero de *corpus* Manual, levaram-se em consideração os conhecimentos dos alunos sobre o que estaria presente em um livro intitulado: *Cómo organizar eventos con éxito* (Sánchez, 2009).

Para o desenvolvimento da sequência didática (SD), também foi utilizado o software Sketch Engine®[2]. O Sketch Engine® foi lançado em julho de 2003 pelos pesquisadores Adam Kilgarriff e Pavel Rychlý. Inicialmente projetado como um software para ser baixado, o Sketch Engine® hoje é uma plataforma digital com dezenas de *corpora* disponíveis e com concordanciadores multifuncionais que permitem análises rápidas e práticas de dados linguísticos (Thomas, 2015; Fromm; Santos; Grama; Beilke, 2020). A plataforma oferece período de teste gratuito de 30 dias ao usuário, no entanto, após isso, é necessário pagar um valor que varia de acordo com o tipo de licença. A Figura 1 apresenta o painel inicial do Sketch Engine®.

[2] Disponível em: https://www.sketchengine.eu/. Acesso em: 15 set. 2023.

Figura 1 - Painel inicial de controle do Sketch Engine®



Fonte: Website Sketch Engine®.

Apesar de a interface inicial ser relativamente amigável e intuitiva ao usuário, o Sketch Engine® possui diversas funcionalidades que demandam certo grau de familiaridade antes de elas serem propriamente utilizadas. O Quadro 2 reúne os recursos mais relevantes para a maioria dos usuários, a saber: *Word Sketch*, *Word Sketch Difference*, *Thesaurus*, *Concordance*, *Parallel Concordance*, *Wordlist*, *N-grams*, *Keywords* e *Trends*.

Quadro 2 - Principais funcionalidades do Sketch Engine®

FERRAMENTA	DESCRIÇÃO
Word Sketch	O Word Sketch possibilita ao usuário uma rápida ideia de como determinada palavra é tipicamente utilizada, em quais contextos ela é mais frequente e quais as principais combinações dentro do *corpus* de estudos. Caso o usuário tenha interesse em investigar melhor determinada combinação, é possível ter acesso às linhas de concordância com apenas alguns cliques no mouse.
Word Sketch Difference	Essa ferramenta compara os usos entre colocações. Ao escolher as palavras sobre as quais deseja obter informações, o usuário aciona a ferramenta, que analisa e compara seus comportamentos colocacionais dentro do *corpus*. Após isso, são apresentadas diversas listas,

	indicando as colocações mais associadas em cada categoria lexicogramatical.
Thesaurus 	Essa funcionalidade disponibiliza ao usuário uma lista automaticamente gerada, contendo sinônimos ou palavras que estão no mesmo campo semântico que o termo de busca. Apenas substantivos, adjetivos, verbos e advérbios podem ser utilizados nessa ferramenta.
Concordance 	Essa é a principal ferramenta do Sketch Engine®, como em qualquer software de análise linguística. Nela são apresentadas as linhas de concordância do módulo em questão. Além disso, a ferramenta Concordance possui diversos filtros que facilitam ao usuário encontrar os resultados desejados e fazer buscas personalizadas em *corpora*.
Parallel Concordance 	Essa ferramenta apresenta as linhas de concordância em *corpora* paralelos, ou seja, textos idênticos traduzidos em diferentes línguas. Dessa forma, é possível visualizar como determinadas segmentações de um mesmo texto são traduzidas em diferentes línguas.
Wordlist 	Essa ferramenta gera uma lista das palavras mais frequentes no *corpus* estudado, que pode ser configurada de acordo com critérios estabelecidos pelo usuário. Tais critérios podem restringir a lista a apenas uma determinada classe gramatical, conter determinados caracteres ou quantidade de ocorrências.
N-grams 	Similar ao Wordlist, a ferramenta N-grams produz listas de multipalavras de acordo com os critérios estabelecidos pelo usuário, que incluem tamanho da sequência e frequência mínima. É uma ferramenta útil para a busca especializada a partir de palavras frequentemente associadas em um mesmo contexto.
Keywords 	Essa ferramenta é utilizada para extrair palavras-chave específicas de um *corpus* de estudo em comparação com um *corpus* de referência (preferencialmente cinco vezes maior), destacando palavras cujas frequências se sobressaem em relação ao *corpus* de comparação. Essa ferramenta é de extrema importância nos estudos de *corpus*.
Trends	A ferramenta Trends apresenta informações diacrônicas acerca do uso de uma palavra. Desse modo, é possível

	acompanhar a frequência de uso da palavra em um *corpus* ao longo do tempo, permitindo assim compreender como o uso de determinadas palavras mudou o sentido ou aumentou sua frequência.

Fonte: Sketch Engine®.

Apesar das diversas funcionalidades da plataforma, as ferramentas utilizadas neste trabalho foram: *Concordance*, *Wordlist*, *N-grams* e *Keywords*.

Figura 2 - Linhas de concordância



Fonte: Captura de tela do Sketch Engine®.

A principal ferramenta utilizada foi a *Concordance*, por apresentar as linhas de concordância da palavra (ou sequência de palavras) que estão sendo estudadas. Nesse formato, conhecido como *Key Word in Context* (KWIC), a partir do nódulo foi possível extrair, observar e estudar tanto os padrões sintagmáticos (horizontal - esquerda e direita) quanto os paradigmáticos (vertical) da palavra de busca, conforme ilustrado na Figura 2.

Segundo Kilgarriff et al. (2014), esse tipo de análise com índices do tipo KWIC é a mais básica ao se trabalhar com *corpora*, pois, em geral, as linhas de concordância são a base para outras análises linguísticas. Vale ressaltar que a ferramenta *Concordance* também possui diversos tipos de filtros e de informações estatísticas acerca das linhas de concordância, que podem ser

facilmente acessadas pelo pesquisador, dependendo do escopo da pesquisa. Vale mencionar aqui a possibilidade de aumento do contexto e o cálculo Relative Text Type Frequency.

Em relação à primeira, ao clicar no módulo de busca, o Sketch Engine® rapidamente disponibiliza ao usuário o contexto da KWIC dentro do *corpus* de estudo. Caso seja necessário, é possível ter acesso a maiores contextos de uso, ao clicar com o mouse nos ícones de três pontinhos, localizados acima e abaixo do texto.

Outra ferramenta utilizada para a extração dos dados do *corpus* de estudo foi a *N-grams*, que permite ao Sketch Engine® realizar uma busca pelo *corpus* de estudo e listar os pacotes lexicais seguindo critérios previamente estabelecidos pelo pesquisador. A Figura 3 apresenta o layout inicial dessa ferramenta.

Figura 3 - Painel inicial da ferramenta *N-grams*.



Fonte: Sketch Engine®.

Como mostra a Figura 3, os dados são organizados e disponibilizados aos usuários. Além disso, a ferramenta permite ao usuário configurar diversos parâmetros de busca, tais como:

- delimitar o horizonte do pacote lexical (entre duas e seis palavras);
- estabelecer a frequência mínima e máxima de ocorrências;
- sobrepor pacotes lexicais de diferentes extensões (*Nest n-grams*);

● excluir sequências que contenham determinada palavra;

● escolher o atributo – palavras, lemas ou etiquetas (*Part-of-speech tags*);

● realizar a busca em *subcorpora* específicos (caso tenha feito a separação);

● comparar as frequências no *corpus* de estudos com um *corpus* de referência disponibilizado pelo próprio Sketch Engine®[3].

Para a criação de atividades, foi criado um *corpus* de análise. Foi utilizada a opção Novo *Corpus*, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Concordância



Fonte: Captura de tela do Sketch Engine®.

Feito esse procedimento, o programa permite nomear seu *corpus*, escolher o idioma e anexar arquivos de texto em diversos formatos. Foi realizado o *upload* de notícias, blogs, manuais e cerimoniais coletados em pesquisa exploratória realizada na internet.

A partir dos dados linguísticos obtidos pelo *corpus* de estudo, foi aplicada a atividade que exigiu a interação com esse *corpus*, a qual é apresentada na seção de Resultados.

Foi aplicado um questionário aos participantes do estudo, para que pudessem fornecer *feedback* sobre as atividades realizadas durante as aulas. O questionário apresentado no Quadro 3 foi entregue aos participantes ao final da atividade.

[3] O *corpus* de referência padrão é Spanish Web 2018 (esTenTen18), que possui 20.306.642.991 tokens e 17.553.075.259 palavras.

Quadro 3 - Questionário para a coleta de *feedback* sobre as aulas

1. Quando você tiver que preparar um texto em Língua Espanhola, se tiver a oportunidade, usaria a ferramenta Sketch Engine® e a Linguística de *Corpus* para elaborá-lo?
2. Após todo o estudo, você se sentiu seguro para escrever o texto em língua espanhola?
3. Qual ou quais dificuldades você teve durante as atividades?
4. Algum assunto te deixou confuso? Sua dúvida foi solucionada?
5. O que você achou mais interessante sobre as atividades feitas?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Resultados

Para a realização da atividade com o gênero de *corpus* Manual, levaram-se em consideração os conhecimentos dos alunos sobre o que estaria presente em um livro intitulado *Cómo organizar eventos con éxito* (Sánchez, 2009). Na apresentação da atividade, foi explicado como foi realizada a compilação do *corpus*, reunido a partir de buscas realizadas em sites, livros, manuais e textos acadêmicos que explicassem como proceder para organizar um evento.

Os estudantes utilizaram a ferramenta e exploraram a lista de palavras, com combinações de até quatro ocorrências, e chegaram ao resultado apresentado na Figura 5.

Figura 5 – *Keywords*



Fonte: Captura de tela do Sketch Engine®.

O principal objetivo dessa atividade foi estimular que os estudantes buscassem o contexto em que essas palavras-chave apareceram. Os dados evidenciaram que, nessa seleção de textos, havia maior rigor e preocupação com protocolos e medidas de segurança.

Após essa atividade, a sala foi dividida em grupos e cada estudante responsabilizou-se por analisar cinco ocorrências das palavras-chave, sempre levando em consideração a análise da frequência e do contexto em que elas aparecem. Foi realizada a atividade de reconhecimento, que objetivou descobrir aquilo que o aluno sabia sobre o tema e como ele acreditava ser a estrutura desse gênero textual. Além disso, essa etapa é uma estratégia utilizada para estimular os alunos a uma participação mais ativa em sala de aula. O Quadro 4 apresenta essa atividade.

Quadro 4 - Módulo de reconhecimento

Etapa 1 – Levantamento Prévio
Com base nos seus conhecimentos e experiências, como se estruturam os livros, os manuais e os textos científicos sobre a elaboração de um evento?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após esse momento, os alunos entram em contato com as atividades baseadas em *corpus*, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5- Módulo de *corpus*

Etapa 2 – Observar e explorar o *corpus*

Utilize a ferramenta Sketch Engine® para buscar palavras-chave com duas combinações. Cada grupo será responsável por analisar cinco palavras-chave.

entidad organizadora - puesto de honor - identidad del evento - acto protocolario - jefe de brigada - coordinador del evento

Etapa 3 – Preenchimento de lacuna

Observe as linhas de concordância das palavras-chave e complete as frases fazendo escolhas coerentes para cada contexto.

Asimismo, tiene que ser coherente con la _____ y de fácil acceso. La Coordinación y/o Dirección (área requirente) da una breve bienvenida de manera informal al comienzo del evento y sea quien los despida al termino (no es _____), muestra cercanía con la ciudadanía e identifica la institución y el motivo de la reunión. Por ejemplo, en los escenarios donde se realizan conferencias se recomienda que el fondo se componga de un mosaico logos pequeños de la _____. Presídium frente a los invitados, lugar claramente visible, diferenciado del resto del salón (decoración), sillas colocadas a 50 cm de la mesa a efectos de facilitar el paso, pódium. Sistema de ordenación. La presidencia y _____. El Coordinador general del evento es el primero en llegar y el último en retirarse ya que es el portador de comunicación efectiva entre el área requirente y el _____. En el caso específico de Giras, el coordinador del evento es el portador de comunicación efectiva entre el enlace municipal, el área requirente, la avanzada de quien preside y el responsable de brigada. El _____ instruye al jefe de brigadas la Asignación de tareas para ese momento, con la organización de tiempos, revisión del Minuto a Minuto utilizando el Formato para acto protocolario.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na atividade apresentada no Quadro 5, o objetivo foi ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades de compreensão leitora e a pensar na habilidade escrita, pois eles precisam reconhecer e compreender os padrões frequentes das palavras-chave, seus

contextos e sua importância para a escrita do gênero manual. Após esse módulo de atividades, os alunos elaboram a atividade final, apresentada no Quadro 6.

Quadro 6- Produção final

Etapa 4 – Produto Final
A partir da constatação das palavras-chave oferecidas pelo *corpus*, dos dados estatísticos e da observação dos contextos, escolha cinco palavras-chave e escreva frases assegurando o bom planejamento de um Evento, por meio de protocolos, sejam eles de segurança, boas maneiras ou de organização do Evento.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As atividades com o *corpus* Manual duraram dez aulas. Elas foram apresentadas no formato *hands-off*, pois não foi possível usar laboratórios de informática para todas as aulas, visto que esses espaços são reservados para os cursos na área de tecnologia da informação na instituição. Sendo assim, o material foi disponibilizado de maneira *online*, por meio de um *e-book*, e também impresso, caso os alunos tivessem alguma dificuldade para acompanhar pelo celular. A maioria dos alunos não tem nem leva *notebook* para as aulas.

Após a aplicação das atividades, foram coletados 60 *feedback*s dos alunos em relação ao uso do Sketch Engine®. Sobre isso, foi possível observar que os alunos não conheciam essa ferramenta. Muitos alunos acharam o uso complexo, mas gostaram dos dados fornecidos. A primeira pergunta para o *feedback* dos alunos foi: Quando você tiver que preparar um texto em Língua Espanhola, se tiver a oportunidade, usaria a ferramenta Sketch Engine® e a Linguística de *Corpus* para elaborá-lo? 37 alunos responderam Não; 23, Sim. Entretanto, as três respostas reunidas no Quadro 7 chamaram a atenção das autoras.

Quadro 7 - *Feedback* dos alunos em relação à ferramenta Sketch Engine®

Quando você tiver que preparar um texto em língua espanhola, se tiver a oportunidade, usaria a ferramenta Sketch Engine® e a Linguística de *Corpus* para elaborá-lo?
Sim, é uma ferramenta com um vasto conteúdo.
Usaria, porém não com tanta frequência.
Acredito que sim, embora eu use mais o reverso.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como já detalhado, o público-alvo são os alunos do curso superior de Eventos, área que se enquadra em Hospitalidade, Lazer e Turismo. A discussão linguística, para esse público, concentra-se nas dimensões prática e estrutural do gênero, observando como a língua é utilizada em sua área de atuação.

Outra pergunta apresentada foi: Após todo o estudo, você se sentiu seguro para escrever o texto em língua espanhola? As respostas são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 - *Feedback* dos alunos sobre a produção escrita

Após todo o estudo, você se sentiu seguro para escrever o texto em língua espanhola?
Em parte, sim.
Sim, pois com a ajuda e auxílio da professora foi tranquilo.
Em boa parte, sim, me senti um pouco mais segura.
Sim senti.
Sim com certeza.
Mais ou menos.
Sim, as dicas facilitaram muito a escrita.
Relativamente segura.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essas são algumas respostas sobre a experiência da escrita do texto. Durante a aplicação das atividades, os discentes demonstraram bastante insegurança. Em todas as turmas, eles reclamaram quando leram o primeiro enunciado e foram para o

módulo de análise do *corpus*. Também acharam estranho analisar as frequências das palavras. Ao abrir o *Concordance*, consideraram aquelas linhas de concordância diferentes. Assim como atestam Gilquin, Cock e Granger (2010), observa-se que os principais problemas reportados em pesquisas empíricas, envolvendo alunos e *corpora*, são: dificuldade em enxergar padrões linguísticos, dificuldade em realizar buscas dentro do *corpus* e a possibilidade de fazer inferências erradas a partir dos dados linguísticos encontrados.

Na pesquisa aqui apresentada, todos esses problemas foram verbalizados pelos anseios dos alunos. Além disso, o fato de terem as atividades impressas também gerou preocupação, pois eles visualizaram os quadros e seus contextos, mas não sabiam muito bem como executá-las, e desconfiaram se, de fato, os materiais iriam ajudá-los na escrita da produção final. Como foram vivenciados esses anseios, foi feita a seguinte pergunta: Qual ou quais dificuldades você teve durante as atividades? As respostas são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 - *Feedback* dos alunos sobre as dificuldades encontradas

Qual ou quais dificuldades você teve durante as atividades?
Ler um pouco, estava muito juntinho as palavras.
Conjugação dos verbos.
Decorar como se escreve as palavras e a procura na tabela.
Poucas dificuldades.
Não tive dificuldade.
Verbos.
Palavras que não faziam parte do meu vocabulário.
Entender algumas palavras.
Nos verbos.
Algumas palavras eu não conhecia, mas conforme a explicação ficaram claras.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os alunos apresentaram dificuldade em compreender como a ferramenta funciona, assim como em realizar análises da frequência dos verbos e do modo como eles se apresentavam, ou seja, o contexto em que esses verbos estavam inseridos. As palavras, no livro impresso, ficaram muito pequenas, um ponto de atenção para ser melhorado e reformulado. Ainda pensando nas dificuldades encontradas, outra pergunta foi apresentada, com o objetivo de compreender as fragilidades das atividades e melhorá-las. Sendo assim, perguntou-se aos alunos: Algum assunto te deixou confuso? Sua dúvida foi solucionada? O Quadro 10 apresenta as respostas a essa questão.

Quadro 10 - *Feedback* dos alunos sobre a mediação da professora

Algum assunto te deixou confuso? Sua dúvida foi solucionada?
Nenhum assunto confuso.
A procura das palavras frequentes foi bem confuso para mim no começo, porém com a familiarização das palavras tudo ficou mais fácil.
Mais ou menos confusa, mais com o auxílio da professora foi tranquilo! Sempre com apoio do mestre.
Alguns, mas minha dúvida foi solucionada pela professora.
Fiquei em dúvidas em algumas palavras, mas foram solucionadas na hora em que questionada.
Verbo. Sim.
Não tive dúvidas.
Conjugar os verbos, ainda é um pouco confuso. Tudo esclarecido.
Dúvidas esclarecidas em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Durante todas as atividades, os alunos questionaram bastante e precisaram da mediação da professora para compreender as etapas e realizar as análises propostas. Apesar de relatarem a insegurança, todos se envolveram e a grande maioria não se intimidou em realizar os questionamentos, muito menos em relatar as respostas que acreditavam estar corretas, debatendo e mostrando o caminho que os levou a tomar a decisão. As dúvidas

ficaram evidenciadas, entretanto, conforme compreenderam o processo, conseguiram desenvolver as outras etapas com menos auxílio, pois entenderam o mecanismo da ferramenta.

Os relatos revelam que as atividades estavam de acordo com o nível de aprendizagem da sala, uma vez que atividades fáceis demais ou muito acima do nível da classe podem ser igualmente desestimulantes para os alunos.

Após a pergunta apresentada no Quadro 10, os discentes foram questionados em relação aos pontos positivos da atividade: O que você achou mais interessante sobre as atividades feitas na Sequência Didática? Os relatos apresentados no Quadro 11 demonstram o impacto positivo do ensino das palavras-chave e da análise das linhas de concordância na produção dos textos pelos alunos.

Quadro 11 - *Feedback* dos alunos sobre as atividades

O que você achou mais interessante sobre as atividades feitas?
Muito boa.
Linhas de concordância, contextos. A facilidade.
A praticidade de encontrar exemplos de frases e palavras sobre o tema Eventos.
A forma como fomos introduzidos a escrever o texto.
Elaborar os textos e as frases usando a criatividade. Participação dos alunos, mais debate entre as questões. Mais prática.
Forma de analisar as palavras chaves para cada frase. Como as palavras faziam sentidos.
Achei muito interessante, e importante para adquirir conhecimento, e motivar ainda mais o Aprendizado da língua espanhola.
Agregando uma escala de conhecimento
Respeito com o grau do conhecimento, ou seja, o passo a passo. Começamos aprendendo palavras e depois conseguir entender textos. Conteúdo.
Verbos o que achava tão chato aprendi a gostar. Interessante.
Achei práticas e fáceis.
Muito interessante montar um roteiro, bom para praticarmos, se precisar. A forma que foi trabalhado.
Aprender a usar os verbos no infinitivo.

didática aplicada através de atividades e exercícios práticos.
Importante, pois caso eu tenha clientes estrangeiros saberei me comunicar e apresentar minha proposta de trabalho na minha aérea.
Achei muito interessante pois facilitou na hora de escrever o texto e entender o significado de cada palavra.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao observar o Quadro 11, constata-se grande aceitação, por parte da maioria dos participantes, das atividades de observação e análise de alguns padrões lexicais presentes nos *corpora* de estudo. Os comentários revelam que as atividades foram desafiadoras para os alunos e que foi necessário empenho, por parte deles, para a realização dos exercícios. Entretanto, todo esse processo auxiliou na criação de subsídios para o produto final, que foi escrever o Manual.

Considerações Finais

A abordagem teórico-metodológica adotada neste estudo evidencia que, no ensino de línguas para fins específicos, a análise de necessidades constitui o eixo estruturante de todo o planejamento pedagógico. A aplicação do questionário aos estudantes e egressos não se configurou como etapa meramente diagnóstica, mas como fundamento epistemológico que orientou a seleção de gêneros, a delimitação dos contextos comunicativos prioritários e a definição das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas. Foi a partir desses dados que se tornou possível compilar um *corpus* representativo da área de Eventos e elaborar atividades coerentes com a realidade profissional investigada.

Nesse sentido, o uso da Linguística de *Corpus*, aliado às informações obtidas por meio do levantamento de necessidades, permitiu a construção de materiais didáticos ancorados em práticas discursivas autênticas. A integração entre dados empíricos provenientes do questionário e evidências linguísticas extraídas do *corpus* favoreceu a elaboração de tarefas

contextualizadas, relevantes e funcionalmente orientadas. Assim, a proposta didática deixou de se apoiar em modelos generalistas de ensino de língua estrangeira para assumir uma perspectiva situada, alinhada às demandas efetivas do campo profissional.

A utilização de ferramentas digitais, como o Sketch Engine®, potencializou esse processo ao possibilitar a observação sistemática de padrões lexicogramaticais recorrentes nos gêneros da área. Contudo, a tecnologia, por si só, não garante pertinência pedagógica. É a análise criteriosa das necessidades do público-alvo que confere direção e legitimidade às escolhas metodológicas, assegurando que os recursos tecnológicos sejam empregados com finalidade formativa clara.

Embora desafios relacionados à infraestrutura e à formação docente ainda se imponham, os resultados indicam que a articulação entre análise de necessidades e Linguística de *Corpus* representa um caminho promissor para o fortalecimento do ensino de Espanhol para Fins Específicos no contexto brasileiro. Investir em instrumentos rigorosos de levantamento de necessidades significa reduzir a distância entre formação acadêmica e prática profissional, promovendo um ensino mais responsivo, contextualizado e socialmente relevante.

Dessa forma, reafirma-se que, em propostas voltadas a línguas com fins específicos, a análise de necessidades não deve ser compreendida como etapa preliminar opcional, mas como princípio metodológico central que orienta, fundamenta e legitima a elaboração de atividades didáticas voltadas à formação profissional.

Referências

ABMES. **Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006**. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_10_2006_07_28.pdf . Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 03/2002**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/rcp003_02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

FATEC - Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Eventos**. Presidente Prudente: Centro Paula Souza, Governo de S. Paulo, 2023. Disponível em: https://fatecpp.edu.br/wp-content/uploads/2023/08/PROJETO-POLITICO-PEDAGOGICO_Eventos-Fatec-Presidente-Prudente-2023-1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. The EAP curriculum: issues, methods, and challenges. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. **Research perspectives on English for academic purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 177-194.

FROMM, G.; SANTOS, C. G.; GRAMA, D. F.; BEILKE, N. S. V. Wordsmith Tools e Sketch Engine: um estudo analítico-comparativo para pesquisas científicas com uso de corpora. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 3, p. 1191-1248, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/27611. Acesso em: 15 set. 2022.

GILQUIN, G.; COCK, S.; GRANGER, S. **Louvain International Database of Spoken English Interlanguage**. Belgium: Presses universitaires de Louvain, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População. **Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidenteprudente/panorama. Acesso em: 15 set. 2022.

JORDAN, R. R. **English for academic purposes**: a guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KILGARRIFF, A.; BAISA, V.; BUŠTA, J.; JAKUBÍČEK, M.; KOVÁŘ, V.; MICHELFEIT, J.; RYCHLÝ, P.; SUCHOMEL, V. The Sketch Engine: ten years on. **Lexicography**, v. 1, n. 1, p. 7-36, 2014. DOI: 10.1007/s40607-014-0009-9.

LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. In: LONG, M. H. (org.). **Second Language Needs Analysis**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2005. E-book.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Editora Pontes, 2019, p. 23-42.

SÁNCHEZ, R. J. **Cómo organizar eventos con éxito**. 1. ed. Buenos Aires: Lectorum-Ugerman, 2009.

THOMAS, J. Discovering english with the sketch Engine®. **Research-publishing. net**, 2015.

VIAN JR., O. **O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso**: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. 2002. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

Lenguas adicionales y la española en las carreras de secretariado ejecutivo en Brasil: un análisis glotopolítico

Warley Stefany Nunes

Introducción

Es común que el plan de estudio (en adelante, PE) de las carreras de Secretariado Ejecutivo en Brasil contemple, entre asignaturas obligatorias y optativas, el inglés, el español, el francés, el alemán, el italiano y el griego con el objetivo de formar profesionales bi-tri-plurilingües. Según la Resolución CES/CNE 3/2005 (en adelante Brasil, 2005), que instituye las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) para la carrera de Secretariado Ejecutivo, el Artículo 5º establece que los académicos deben aprender, al menos, una lengua adicional.

> I – Contenidos básicos: estudios relacionados con las ciencias sociales, con las ciencias jurídicas, con las ciencias económicas y con las ciencias de la comunicación y de la información; II – Contenidos específicos: estudios de las técnicas secretariales, de la gestión secretarial, de la administración y planificación estratégica en las organizaciones públicas y privadas, de organización y métodos, de psicología empresarial, de ética general y **profesional, además del dominio de, al menos, una lengua extranjera** y de la profundización de la lengua nacional; III – Contenidos teórico-prácticos: laboratorios informatizados, con las diversas interconexiones en red, prácticas curriculares supervisadas y actividades complementarias, especialmente el abordaje teórico-práctico de los sistemas de comunicación, con énfasis en *softwares* y aplicaciones[1]. (Brasil, 2005, énfasis nuestro)

[1] [I – Conteúdos básicos: estudos relacionados com as ciências sociais, com as ciências jurídicas, com as ciências econômicas e com as ciências da comunicação e da informação; II – Conteúdos específicos: estudos das técnicas secretariais, da

En atención a la cita, queda establecida la necesidad de dominio de, al menos, una lengua adicional en el conjunto de los contenidos formativos, junto a la ampliación de la lengua nacional. Esta exigencia concibe la enseñanza de lenguas como elemento estructurante de la formación profesional, aunque el documento orientador no explicite qué idiomas deben ocupar ese espacio. En ese sentido, la ausencia de especificación atribuye a las Instituciones de Educación Superior (IES) la responsabilidad de las definiciones curriculares. Al delimitar qué idiomas son legitimados como social y profesionalmente pertinentes, esas decisiones, lejos de resultar solo de criterios exclusivamente pedagógicos, están vinculadas a las ideologías y políticas lingüísticas supeditadas a demandas mercadológicas. La inserción de las lenguas adicionales, la carga horaria y la modalidad (obligatoria y optativa) operan, entonces, como dispositivos de jerarquización simbólica, produciendo regímenes de valor que favorecen a una lengua en detrimento de otra, incidiendo, así, en la formación académica y profesional de los futuros secretarios ejecutivos.

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo se configura la planificación del estatus de las lenguas adicionales, sobre todo del español, en los PEs del grado, evidenciando jerarquías, simetrías y asimetrías lingüísticas. Se toman como punto de partida los datos provenientes del informe de consulta de grados del e-MEC (Sistema de Regulación de la Educación Superior) a fin de identificar qué IES lo ofertan. Posteriormente, se recurre a los sitios *web* institucionales, correos electrónicos, defensoría del usuario (*Ouvidoria*) y *WhatsApp* a fin

---

gestão secretarial, da administração e planejamento estratégico nas organizações públicas e privadas, de organização e métodos, de psicologia empresarial, de ética geral e profissional, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e do aprofundamento da língua nacional; III – Conteúdos teórico-práticos: laboratórios informatizados, com as diversas interligações em rede, estágio curricular supervisionado e atividades complementares, especialmente a abordagem teórico-prática dos sistemas de comunicação, com ênfase em softwares e aplicativos.] Esta y las demás traducciones son de nuestra autoría.

de obtener los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) y los PEs, con vistas a mapear las lenguas adicionales disponibles y sus modalidades. Con el *corpus*, se propondrá una reflexión sobre políticas lingüísticas que se implican en la instrucción de esos sujetos presentando, para ello, una comparativa de las lenguas adicionales entre instituciones públicas y privadas, seguido de un análisis específico del español.

En términos de estructura, se organiza en cuatro secciones. En la primera, se presentará el marco teórico sobre política lingüística, encuadrada en Glotopolítica. En la segunda, se describirán la metodología y los datos obtenidos en la selección, así como se analizarán y se establecerán relaciones con los enfoques críticos de las relaciones entre lenguas en ese grado. En la tercera, se interpretan los resultados desde una perspectiva glotopolítica, considerando particularmente la posición del inglés y del español en la formación de Secretariado Ejecutivo. En la cuarta, se finalizará con las consideraciones finales que evidencian que el inglés y el español presentan una relación relativamente simétrica que está relativa a la planificación del estatus.

Las Políticas Lingüísticas a la luz de la Glotopolítica

Los avances tecnológicos y la intensificación de los flujos de información y comunicación han actualizado decisivamente el perfil profesional de los secretarios ejecutivos, reconfigurando las formas de interacción y las expectativas de desempeño en las organizaciones. En ese escenario, el dominio de lenguas adicionales ha pasado a ocupar un lugar estratégico, funcionando como marcador de distinción y como requisito para nuevas posibilidades de empleabilidad y remuneración. El inglés, en particular, se ha consolidado como lengua franca de las dinámicas organizacionales, adquiriendo una centralidad simbólica y funcional en la comunicación global. A lo largo del siglo XX, sobre todo en su segunda mitad, el inglés desplazó al francés como primera opción internacional, impulsado por la ascensión de los Estados Unidos

como potencia económica, militar y tecnológica. En el plano ideológico, esta difusión es frecuentemente legitimada por el discurso de que la globalización exige una lengua "universal".

> Por un lado, es obvio que las relaciones diplomáticas y comerciales que cada país ha ido desarrollando han sido, históricamente, un factor importante para la determinación de la demanda de cada lengua e incluso de cuáles deben ser incluidas en la enseñanza reglada pública o privada. Por otro, no menos evidente es que hay, en el mundo, lenguas que son mucho más enseñadas y buscadas que otras[2] (Fanjul, 2022, p. 80).

De acuerdo con la cita, la inclusión de ciertos idiomas en los currículos escolares no es oriunda de procesos espontáneos, sino resultante de decisiones institucionales e históricas. Según Calvet (1997, p. 5), en la mayoría de los casos las políticas lingüísticas son obra del Estado o de una entidad en el seno del Estado que disponga de cierta autonomía política. El autor justifica esta centralidad al señalar que "sólo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación, poner en práctica sus opciones políticas". La ley, como ejemplo, funciona como una herramienta para la planificación lingüística, que conecta las directrices formales establecidas por las instancias de poder y las soluciones instintivas incorporadas por la comunidad, bien como la forma de control democrático.

Ese control de las lenguas se materializa por intermedio de intervenciones deliberadas que visan organizar el espacio lingüístico conforme intereses. Tales intervenciones se articulan, de acuerdo con Aguilera Martín (2003), por dos vertientes: a) planificación del estatus (*status planning*): corresponde a las

[2] [De um lado, é óbvio que as relações diplomáticas e comerciais que cada país foi desenvolvendo têm sido, historicamente, um fator importante para a determinação da demanda de cada língua e inclusive de quais devem ser incluídas no ensino regular público ou privado. De outro, não menos evidente é que há, no mundo, línguas que são muito mais ensinadas e procuradas do que outras.]

intervenciones orientadas a la posición sociopolítica de una lengua, englobando desde la atribución de estatutos oficiales hasta acciones que impactan en sus funciones sociales, su prestigio y su relación con otras lenguas; b) planificación del código (*corpus planning*): implica la dimensión intrínseca del sistema lingüístico, centrado en la codificación, estandarización y modernización de una lengua de modo que se procesen alteraciones en su forma, estructura y ortografía.

Aunque conceptualmente distintos, Kaplan y Baldauf Jr. (1997) advierten que, en la práctica, son indisociables, ya que los cambios impactan en el ambiente de uso y viceversa. No obstante, para un análisis más profundo de las relaciones de fuerza, la literatura contemporánea, como Guespin y Marcellesi (2021, p. 12), privilegia el término Glotopolítica para "englobar todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político[3]".

> [...] [el término 'glotopolítica'] ofrece, a nuestro ver, la ventaja de neutralizar la oposición entre lengua [*langue*] y habla [*parole*], sin expresarse al respecto. Designa los diversos enfoques que una sociedad hace de la acción sobre el lenguaje, tenga ella o no conciencia de ello: ya sea sobre la lengua, cuando la sociedad legisla sobre los *status* recíprocos del francés y de las lenguas minoritarias, por ejemplo; ya sea sobre el habla, cuando se reprime determinado uso por parte de esta o aquella persona; ya sea sobre el discurso, cuando la escuela convierte en materia de examen la producción de determinado tipo textual[4] (Guespin; Marcellesi, 2021, p. 12).

[3] [englobar todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político.]

[4] [(...) [o termo 'glotopolítica'] oferece, a nosso ver, a vantagem de neutralizar a oposição entre língua [*langue*] e fala [*parole*], sem se exprimir a esse respeito. Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os *status* recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual.]

En virtud de esa definición, la Glotopolítica corresponde a diversos enfoques que una sociedad hace de la acción sobre el lenguaje, consciente o no, mediante prácticas lingüísticas y discursivas en un determinado contexto social y político. Se trata de la reflexión de las dinámicas de poder, de la hegemonía y de la lucha social, asumiendo, en sintonía con Bentivegna (2017), que la lengua constituye, esencialmente, una instancia de poder.

> La lengua es la expresión de una filosofía, es el lugar en el que se plasma y se expande una concepción del mundo, es un bloque de estrategias que remite a diferentes esferas de la vida y de temporalidades distintas, es el resultado de una serie de acciones culturales y es un objeto en disputa. Pero es, ante todo, un **fenómeno intrínsecamente político**[5] (Bentivegna, 2017, p. 41-42, énfasis nuestro).

Es bajo esta lente que se pretende recopilar, analizar y discutir los PEs de las carreras de Secretariado Ejecutivo en Brasil, mapeando los espacios destinados a las lenguas adicionales y a la española a partir de la planificación de estatus, encuadrada en la Glotopolítica.

Metodología y datos obtenidos

Esta investigación se caracteriza por el paradigma cuantitativo al dimensionar la cantidad de carreras de Secretariado Ejecutivo en Brasil y sus lenguas adicionales, así como por el cualitativo al permitir la reflexión desde la perspectiva glotopolítica. La recopilación inicial se realizó el 19 de mayo de 2025, mediante la extracción de datos del Sistema e-

[5] [A língua é a expressão de uma filosofia, é o lugar em que se plasma e se expande uma concepção do mundo, é um bloco de estratégias que remete a diferentes esferas da vida e de temporalidades distintas, é o resultado de uma série de ações culturais e é um objeto em disputa. Mas é, antes de tudo, um fenómeno intrinsecamente político.]

MEC, lo que resultó en un universo preliminar de 187 IES que las ofrecen. La etapa subsiguiente de tratamiento consistió en la aplicación de criterios de exclusión: se descartaron instituciones con estatus inactivo, así como duplicados referentes a diferentes centros o modalidades (presencial o a distancia). Como excepción analítica, mantuvimos a Estácio de Sá, Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Centro Universitário Estácio de Santa Catarina y Centro Universitário Estácio de Brasília, debido a su alcance nacional y autonomía en sus respectivas regiones.

Para dimensionar las lenguas adicionales, se procedió al examen sistemático de los PPP y los PEs en los portales de las instituciones. Durante esta etapa, aunque consten en actividad en la fuente de consulta, no encontramos la carrera en la Universidade de Taubaté, la Universidade Anhembi Morumbi, la Universidade Salvador, el Centro Universitário de Patos de Minas, el Centro Universitário FADERGS, la Universidade Potiguar, la Faculdade de COLIDER, la Faculdade Praia Grande ni las Faculdades Integradas Camões. Para su ratificación, nos pusimos en contacto por correo electrónico, *WhatsApp* y a través de la Defensoría del Usuario (*Ouvidoria*). Similarmente, el Centro Universitário Sumaré, a pesar de tener una página con la información[6], comunicó vía *Ouvidoria* la discontinuación del grado.

Tras el riguroso proceso de validación y depuración, el *corpus* final de la investigación quedó constituido por treinta y dos IES: catorce privadas y dieciocho públicas. A continuación, los datos se presentarán y analizarán según las categorías administrativas.

[6] Cf. https://sumare.edu.br/graduacao/ead/secretariado-executivo-biling%C3%BCe. Acceso en 9 jun. 2025.

Cuadro 1 – Instituciones privadas y oferta de lenguas adicionales

IES	Sigla	Pública o Privada	Inglés	Español	Francés	Otras
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	Privada	4	4	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALOBRASILEIRO	UNIÍTALO	Privada	3	2	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO	FECAP	Privada	5	4	----	----
UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	Privada	5	2	----	----
FACULDADES INTEGRADAS DA UPIS	UPIS	Privada	2	3	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	ESTÁCIO RIBEIRÃO PRETO	Privada	4	4	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA	ESTÁCIO SANTA CATARINA	Privada	4	4	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BRASÍLIA	ESTÁCIO BRASÍLIA	Privada	4	4	----	----
FACULDADE PROJEÇÃO DE TAGUATINGA NORTE	FAPRO	Privada	4	4	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO	UNIPROJEÇÃO	Privada	4	4	----	----
UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	Privada	8	8	----	----
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	UNIMAR	Privada	1	1	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFATECIE	UNIFATECIE	Privada	1	----	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	FMU	Privada	4	4	----	----

Fuente: datos de investigación

Cuadro 2 - Instituciones públicas y oferta de lenguas adicionales

IES	Sigla	Pública o Privada	Inglés	Español	Francés	Otras
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Pública	9	10	2	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pública	5	4	4	----
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Pública	12	7	11	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	Pública	3	3	----	----
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	UEPA	Pública	4	4	----	----
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Pública	4	4	4	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Pública	4	2	----	----
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Pública	4	3	2	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Pública	34	1	1	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	Pública	4	4	----	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE	UNICENTRO	Pública	2	6	----	----
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO	IFMT	Pública	6	6	----	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	UNESPAR	Pública	4	4	----	----
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Pública	1	1	----	----
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	Pública	6	7	2	----
FACULDADES INTEGRADAS DE GARANHUNS	FACIGA	Pública	4	4	----	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	Pública	4	4	4	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	UNIOESTE	Pública	5	4	----	----

Fuente: datos de investigación

Los cuadros precedentes sistematizan la información relativa a la denominación de la institución, siglas, categoría administrativa y lenguas adicionales (inglés, español, francés y otras). La parametrización de los datos se fundamenta en la recurrencia de

asignaturas por idioma. Por motivos de espacio y para optimizar la legibilidad, los idiomas italiano, griego y alemán se han agrupado bajo la rúbrica "otras". Es importante resaltar las limitaciones relativas a la recogida de datos en repositorios digitales, ya que la ausencia o la obsolescencia de los PPP y los PEs en los dominios institucionales pueden acarrear eventuales inexactitudes. El caso de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) es ilustrativo porque, aunque la carrera esté plenamente autorizada desde 2003, la carencia de obligatoriedad del PPP en la época de su creación resulta en una laguna documental aún no subsanada. A esa inconsistencia, se suma la incertidumbre sobre la actualización del portal de la institución.

En líneas generales, el *corpus* compilado, a pesar de las limitaciones, es lo suficientemente robusto para evidenciar tendencias glotopolíticas en la formación de Secretariado Ejecutivo en Brasil, en especial la posición del inglés y del español.

Retomando los cuadros, los datos indican una asimetría entre las esferas administrativas. La red privada presenta una restricción, concentrando su oferta exclusivamente en la lengua inglesa y en la española. En oposición, la red pública se adhiere a la perspectiva plurilingüe, contemplando inglés, español, francés, alemán, italiano y griego. A nuestro modo de ver, la oferta de dos o más lenguas adicionales en las públicas está vinculada a la estructura de la que dispone la institución debido a las titulaciones en Filología (*Letras*). La oferta de asignaturas como "Lengua Italiana para fines específicos" e "Italiano I: Lengua y Cultura" en la carrera de Secretariado Ejecutivo de la Universidade Federal do Ceará (UFC), por ejemplo, refleja la existencia de la licenciatura en Letras – Lengua Portuguesa y Lengua Italiana y sus respectivas Literaturas en la misma institución. Esta correlación señala que la política lingüística en las universidades públicas tiende a ser endógena y dictada por la capacidad académica instalada, mientras que en las privadas es prioritariamente exógena y orientada por la demanda de empleabilidad percibida.

También cabe registrar una singularidad metodológica relativa al Centro Universitário UNIFACTIE, cuya matriz curricular menciona la asignatura de "Inglés Instrumental" sin, no obstante, explicitar su carga horaria. A pesar de los intentos de confirmación a través de canales oficiales (Defensoría del Usuario y *WhatsApp*), la ausencia del dato concreto imposibilitó el análisis cuantitativo de esta unidad. En las próximas líneas, se procederá al análisis específico de la posición y de la relevancia del español en los PEs investigados.

Cuadro 3 - IES privadas: la oferta de español y sus modalidades

IES	Sigla	Pública o Privada	¿Cuántas asignaturas de Español?	Carga horaria total de las asignaturas de Español	Carga horaria: asignaturas obrigatorias	Carga horaria: asignaturas optativas
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	Privada	4	264	264	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALOBRASILEIRO	UNÍTALO	Privada	2	132	132	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO	FECAP	Privada	4	320	320	----
UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	Privada	2	60	60	----
FACULDADES INTEGRADAS DA UPIS	UPIS	Privada	3	180	180	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	UNICENTRO	Privada	4	264	264	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA	ESTÁCIO SANTA CATARINA	Privada	4	264	264	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BRASÍLIA	ESTÁCIO BRASÍLIA	Privada	4	264	264	----
FACULDADE PROJEÇÃO DE TAGUATINGA NORTE	FAPRO	Privada	4	320	320	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO	UNIPROJEÇÃO	Privada	4	320	320	----
UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	Privada	8	432	432	----
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	UNIMAR	Privada	1	100	100	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFATECIE	UNIFATECIE	Privada	----	----	----	----
CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	FMU	Privada	4	264	264	----

Fuente: datos de investigación

Cuadro 4 - IES públicas: la oferta de español y sus modalidades

IES	Sigla	Pública o Privada	¿Cuántas asignaturas de Español?	Carga horaria total de las asignaturas de Español	Carga horaria: asignaturas obrigatorias	Carga horaria: asignaturas optativas
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Pública	10	450	300	150
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pública	4	240	120	120
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Pública	7	420	----	420
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	Pública	3	360	360	----
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	UEPA	Pública	4	400	400	----
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Pública	4	374	374	----
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Pública	2	120	120	----
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Pública	3	192	----	192
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Pública	1	72	----	72
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	Pública	4	240	240	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE	UNICENTRO	Pública	6	323	323	----
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO	IFMT	Pública	6	198	198	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	UNESPAR	Pública	4	390	390	----
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Pública	1	72	72	----
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	Pública	7	315	315	----
FACULDADES INTEGRADAS DE GARANHUNS	FACIGA	Pública	4	240	240	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	Pública	4	272	272	----
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	UNIOESTE	Pública	4	204	204	----

Fuente: datos de investigación

En términos comparativos, la mediana de carga horaria dedicada al español apunta a valores bastante aproximados entre las IES privadas (264 horas) y las IES públicas (256 horas), lo que sugiere una configuración cuantitativamente equilibrada entre ambos segmentos. Se percibe, además, que la carga horaria se concentra especialmente en asignaturas obligatorias, lo que indica un reconocimiento institucional del español como componente relevante para la formación profesional. No obstante, un análisis más atento evidencia fuertes asimetrías internas, que van desde propuestas como la de la Universidade Federal do Paraná (UFPR) —que es la que cuenta con la mayor carga horaria total, con 450 horas distribuidas en diez asignaturas: cinco obligatorias (de 60h cada una, totalizando 300h) y cinco optativas (de 30h cada una, totalizando 150h) — hasta la ausencia total de la lengua, como la del Centro Universitário UNIFATECIE. Ese contraste reproduce la inexistencia de un parámetro nacional para la enseñanza de lenguas en las carreras de Secretariado Ejecutivo. Para complementar, de este total de instituciones, solo doce[7] incluyen

[7] Las instituciones identificadas son: Universidade Federal de Sergipe (Español para fines específicos I, II, III y IV), Universidade Federal de Viçosa (Español Empresarial), Universidade Federal da Bahia (Redacción empresarial en lengua

asignaturas explícitamente orientadas a la enseñanza del Español con Fines Específicos (EFE), perteneciendo todas ellas a la red pública. Ese dato permite interpretar que su inserción se limita a iniciativas puntuales, dependientes de políticas específicas y de la tradición formativa de las universidades públicas.

Se percibe, por lo tanto, la singularidad de los espacios atribuidos en los PEs a la lengua general y a la lengua con fines específicos que, desde nuestro punto de vista, remite al propio estatuto ontológico de los dominios. Por una parte, la lengua con fines específicos puede ser vista como una variación de la lengua general y, por otra, como dos unidades aisladas. Según Barbagallo (2009), esta concepción impone desafíos estructurales al diseño curricular, dimensionando dos escenarios: a) Modelo Lineal (General → Específico): se desarrolla primero una competencia en la lengua general para después introducir la especialización; b) Modelo Integrado (Específico como puerta de entrada): más productivo en los contextos profesionales, porque los discentes utilizan su conocimiento previo como facilitador de la comprensión lingüística. Basándose en los datos analizados, se observa que las instituciones investigadas tienden a alinearse, cuando ocurre, mayoritariamente al primer modelo, de lo que se

española), Universidade Federal do Ceará (Lengua española para fines específicos I e II), Universidade Federal de Roraima (Redacción empresarial en lengua española), Universidade Estadual do Centro Oeste (Técnicas de traducción en español), Universidade Estadual do Paraná (Español para fines secretariales I e II), Universidade Regional de Blumenau (Español para negocios), Universidade Federal da Paraíba (Redacción comercial en español y Técnica de traducción en español), Universidade Estadual de Maringá (Lengua española IV: traducción), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Español para negocios) y Universidade de Marília (Español para negocios). Esa recopilación se fundamenta exclusivamente en las matrices curriculares disponibles en los sitios *web* de las IES analizadas. Sin embargo, es importante informar de que la falta de actualización de estas páginas impide garantizar que los documentos consultados correspondan a las versiones actualmente vigentes. Asimismo, las limitaciones de acceso a los programas, contenidos programáticos y referencias dificultaron la verificación de la orientación de las asignaturas, restringiendo el análisis a los datos curriculares formalmente divulgados en los PPP y en los PEs.

infiere una concepción jerarquizada en la que la lengua general se concibe como prerrequisito para el acceso al vocabulario especializado, privilegiando la centralidad de la enseñanza generalista en detrimento de enfoques dirigidos. Es posible sostener que ese diseño responde a la eficiencia administrativa, cuyo propósito es maximizar la capacidad de absorber una mayor demanda estudiantil.

En la próxima sección, los datos serán contextualizados a la luz de los marcos relativos al inglés como "lengua universal" en el comercio y al español proveniente de la localización geopolítica y geolingüística de Brasil.

Las lenguas adicionales y Glotopolítica

La distribución de las lenguas en el espacio social no responde a criterios azarosos, sino a complejas dinámicas de poder que la Glotopolítica busca desentrañar. Para comprender cómo se organizan dentro de los sistemas educativos, resulta imprescindible acudir al modelo gravitacional. Según Calvet (1999), es una arquitectura teórica que dispone las lenguas a partir de una estructura jerárquica y funcional. Bajo esa óptica, las lenguas no se distribuyen de forma aleatoria, sino que orbitan en torno a nodos de poder, estableciendo vínculos de interdependencia y asimetría. En el primer plan, la lengua hipercentral, que actualmente es el inglés, ejerce como la principal lengua franca global y el eje de gravedad para el intercambio científico, comercial y diplomático mundial, ejerciendo una fuerza atractiva sobre todas las demás esferas. En el segundo, las supercentrales (español, portugués, francés, etc.) se manifiestan por monolingüismo o bilingüismo (vertical y horizontal) y tienen peso en regiones o comunidades transnacionales. Esas sirven como mediadoras entre las lenguas centrales y la hipercentral. En el tercero, las lenguas centrales están compuestas por aquellas que poseen estabilidad y reconocimiento dentro de sus Estados, pero carecen de penetración en el mercado internacional (por ejemplo,

el holandés, el danés o el sueco). En el último, las lenguas periféricas, con inclinación al plurilingüismo horizontal y vertical, que generalmente no poseen estatus oficial ni escritura formalizada, están presentes en contextos locales y familiares.

Por intermedio de esos presupuestos, se observa una distinción del modelo gravitacional, ya que, conforme los datos anteriormente, es notable simetría cuantitativa en la carga horaria y presencia curricular del inglés y del español en los PEs. Ese equilibrio, no obstante, no es omnipresente, ya que en cinco IES la carga horaria destinada al español supera a la de inglés, y en ocho IES se percibe lo inverso, recibiendo el español una carga horaria inferior. Esa equivalencia tendencial, sin embargo, no constituye una correspondencia simbólica. Desde la perspectiva de planificación del estatus, se trata de una estrategia institucional que reconoce la relevancia del español, en especial debido a la inserción regional y geolingüística de Brasil, sin amenazar, por ello, la hegemonía del inglés como lengua hipercentral. La oferta de una o más lenguas, por lo tanto, se articula como resistencia frente a las presiones de un monolingüismo utilitarista.

En lo que atañe al inglés, generalmente funciona como un aparato que instrumentaliza la comunicación interpersonal y transaccional en el ámbito corporativo, atendiendo a los imperativos de eficiencia y estandarización de la lengua a nivel mundial, es decir, su dominio es visto como un recurso estratégico y un componente del capital humano, permitiendo que las instituciones participen en grandes redes globales. Ese discurso, en consonancia con Guespin y Marcellesi (2021, p. 26), "es tan solo el conjunto de intervenciones que benefician a las camadas interesadas en la conservación de una situación lingüística que les es favorable[8]".

Ya en lo que atañe al español, con la integración sudamericana iniciada con el Mercosur en 1991 y expandida por

[8] [é tão somente o conjunto de intervenções que beneficiam as camadas interessadas na conservação de uma situação linguística que lhes é favorável.]

la Unasur en 2008, se reconfiguró la "situación lingüística" (Calvet, 1997) del continente. Originalmente orientado al intercambio de bienes y servicios, el bloque evolucionó, a partir de los años 2000, hacia una integración cultural, educativa y científica que potenció la circulación recíproca entre el portugués y el español (Fanjul; Jacumasso, 2005). Esa dinámica derivó en un cambio sociolingüístico regional fomentado por leyes de enseñanza de lenguas, por ejemplo: en Brasil, la Ley n.º 11.161/2005, que establecía la oferta obligatoria de la lengua española en la Enseñanza Secundaria (*Ensino Médio*) y, en Argentina, la Ley n.º 26.468/2009, para la lengua portuguesa en el mismo nivel educativo.

Mientras que en Argentina la legislación avanzó bajo una lógica de integración regional paulatina, en Brasil la Ley n.º 13.415/2017 (Reforma de la nueva Enseñanza Secundaria) representó un retroceso, desarticulando la obligatoriedad del ofrecimiento del español y consolidando una hegemonía monolingüe centrada en el inglés. Como afirman Silva Júnior y Polli (2022, p. 669), "[a]l español le correspondió el lugar —ya ocupado— de lengua optativa preferencial (Brasil, 2017b), desconsiderando la proximidad que aquellas líneas imaginarias de Tordesillas demarcaron entre el territorio brasileño y los demás países hispanohablantes[9]".

En contrapartida, en la Educación Superior no existe una ley que reglamente la enseñanza de lenguas adicionales. El parámetro regulatorio vigente se circunscribe a las DCNs. Como se ha mencionado, esas preconizan, en el caso de la carrera en Secretariado Ejecutivo, la necesidad de competencia en, al menos, una lengua adicional, no obstante, preservan una laguna en cuanto a su especificación, delegando la elección del idioma a la planificación de cada institución. En este sentido, las IES tienen la

[9] [(a)o espanhol, lhe coube o lugar – já ocupado – de língua optativa preferencial (BRASIL, 2017b), desconsiderando a proximidade que aquelas linhas imaginárias das Tordesilhas demarcaram entre o território brasileiro e os demais países hispanofalantes.]

función de agente glotopolítico, que puede ser en la reproducción de una hegemonía monolingüe o en la valorización de perspectivas plurilingües. A respecto, Castro y Oliveira (2021) aseveran que la oferta en las universidades brasileñas está modulada por las demandas académicas (participación y divulgación de investigación y producción científica en el ámbito global) y las demandas de mercado de trabajo (actuación del profesional en formación, atendiendo a las exigencias de la sociedad globalizada y garantizando el acceso a la tecnología y a la información).

Esas demandas están relacionadas con el capitalismo neoliberal, ya que el multilingüismo no se desarrolla como un valor humanístico o cultural, sino como una estrategia de rentabilidad económica. En otras palabras, la diversidad lingüística se gestiona solo en la medida en que resulta productiva para que las organizaciones alcancen mercados locales y construyan una legitimidad comercial, consolidando lo que la glotopolítica define como la primacía del valor de cambio sobre el valor de uso del lenguaje.

Al examinar las DCNs, los autores sostienen que la función de las lenguas adicionales se reduce frecuentemente a herramientas prácticas, caracterizadas esencialmente por dos dimensiones: el enfoque en habilidades específicas (desarrollo de la competencia comunicativa y de la habilidad lectora) y la instrumentalización profesional (instrumento de acceso a tecnologías e información técnica). La primera vertiente está asociada a la enseñanza de lenguas para fines específicos (sobre todo, las lenguas instrumentales como en las áreas de Filosofía, Relaciones Internacionales, Química, etc.), mientras que la segunda es oriunda de la enseñanza de lenguas generales. En el ámbito del Secretariado Ejecutivo, eso se manifiesta de manera heterogénea. El análisis, principalmente del español, permite identificar una taxonomía curricular compuesta por tres tipos distintivos: 1) la oferta exclusiva de la lengua general; 2) la coexistencia programática de asignaturas de lengua general y de

lengua con fines específicos; 3) el predominio absoluto de la lengua con fines específicos (instrumental).

Recapitulando, los PEs revelan que el inglés ocupa el lugar de hipercentral para atender demandas globales, y el español actúa como lengua supercentral para desempeñar el papel de mediadora en contextos regionales. Esa dinámica se inscribe en la planificación del estatus, en la que el primero se consolida como lengua franca, y el segundo se otorga a través de acuerdos de cooperación con países vecinos. La convergencia de indicadores en la frecuencia de oferta del inglés y del español, junto con la persistencia de idiomas como el francés, italiano, alemán y griego, representa un fenómeno glotopolítico de resistencia frente al monolingüismo. Por ello, los PEs constituyen mecanismos, en tanto validan ciertos repertorios lingüísticos mientras marginan otros. Al establecer qué lenguas son pertinentes, esos currículos no solo se centran en el mercado de trabajo, sino que moldean los imaginarios colectivos sobre lo que significa efectivamente "saber lenguas" en el escenario contemporáneo.

Consideraciones finales

El presente estudio tuvo como objetivo analizar, desde una perspectiva glotopolítica, el lugar ocupado por las lenguas adicionales, en especial el español, en las carreras de Secretariado Ejecutivo en Brasil. A partir de la recopilación de los datos obtenidos del Sistema e-MEC y del examen de los PPP y de los PEs, el análisis permitió comprender que esa configuración no deriva de elecciones neutras o exclusivamente pedagógicas, sino de decisiones institucionales atravesadas por la planificación del estatus. Como no hay una regulación específica para la enseñanza de lenguas adicionales en la Educación Superior, se atribuyó a las instituciones ese papel. En ese contexto, se notó una dicotomía operativa. Mientras las universidades públicas solían fomentar una mayor diversidad lingüística en sus PEs, frecuentemente en

virtud de su estructura interna, las privadas privilegian lenguas percibidas como de mayor retorno en el mercado.

También fue posible evidenciar que el inglés y el español representan las lenguas de mayor centralidad en ese grado. Por un lado, el inglés mantiene su posición sustentada por los discursos de globalización e internacionalización y, por otro, el español presenta una equivalencia aproximada al primer idioma debido al posicionamiento geográfico y a los acuerdos comerciales de Brasil. A pesar del debilitamiento del español en la educación básica en razón de la reforma educacional, su presencia en la Educación Superior sigue siendo significativa. No obstante, el hecho de que esas carreras aprovechen la estructura disponible de las titulaciones de Filología (*Letras*) plantea interrogantes prospectivos sobre la sostenibilidad de esa configuración a medio y largo plazo.

Asimismo, la persistencia de lenguas como el francés, el italiano, el alemán y el griego representa fisuras en la hegemonía monolingüe imperante en la educación en general. Si bien esas lenguas a menudo se ven tensionadas por su función como instrumentos de mercantilización, su presencia subyacente genera espacios de resistencia para disposiciones formativas plurales y menos utilitaristas. Bajo esa concepción, tales lenguas son reapropiadas como prácticas sociales situadas, permitiendo que el aprendizaje vaya más allá del valor de cambio para recuperar su valor de uso identitario. En esa dirección, las carreras se deben pensar con un enfoque crítico que capacita a los aprendientes para una agencia en escenarios multilingües, fomentando participación más cuestionadora de las relaciones de poder (entre centro y periferia).

Por todo ello, se concluye que el análisis glotopolítico de los PEs de Secretariado Ejecutivo resultó productivo para entender cómo se construyen y legitiman los valores simbólicos atribuidos a las lenguas en la formación. En definitiva, esas elecciones no solo inciden en el repertorio lingüístico del alumnado, sino que

intervienen activamente en la construcción de su identidad profesional.

Referencias

AGUILERA MARTÍN, Juan Antonio. Política y planificación lingüísticas: conceptos, objetivos y campos de aplicación. **Interlingüística** 14, 2003, p. 91-96.

ARGENTINA. **Ley nº 26.468**: Lengua Portuguesa. Establece que todas las escuelas secundarias del país deberán incluir en su propuesta curricular la enseñanza de la lengua portuguesa. Buenos Aires: Congreso de la Nación Argentina, 2009. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26468-149451/texto. Acceso en: 15 ene. 2026.

BARBAGALLO, Simona. El español con fines específicos: el español del Turismo. **Acortando distancias**: la diseminación del español en el mundo: actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español:*[UNED, Madrid, 28 de julio al 1 de agosto de 2008]*. 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acceso en: 15 ene. 2026.

CALVET, Louis-Jean. **Las políticas lingüísticas**. Buenos Aires: Edicial, 1997.

CALVET, Louis-Jean. **Por un écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999.

CASTRO, E. de; OLIVEIRA, U. T. V. de. A língua estrangeira no ensino superior: uma análise de sua oferta em universidades brasileiras. In: **SciELO Preprints**. 2021. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2644.

FANJUL, Adrian Pablo. A intervenção política sobre a(s) língua(s): modalidades e conflito. In: CELADA, M.T., FANJUL, A. P. **Língua e política**. Conceitos e casos no espaço da América do Sul. São Paulo: Edusp, 2022.

FANJUL, Adrian Pablo; JACUMASSO, Tadinei Daniel. Línguas Estrangeiras na Pós-Graduação Brasileira: Reflexões Glotopolíticas a partir do levantamento em uma área e região. **Gragoatá**, Niterói, v. 30, n. 66, e63010, jan./abr. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63010.pt. Acesso em: 23 fev. 2026.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Defesa da Glotopolítica. In*:* PEREIRA, T. C. D. A. S., & KAPLAN, Robert B.; BALDAUF JR., R. B. **Language planning**: from practice to theory. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

SILVA JÚNIOR, A. F.; POLLI, M. C. B. Mapeamento de pesquisas sobre espanhol para fins específicos no âmbito da pós-graduação brasileira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 3, p. 664–685, 2022.

DELE e as suas guias de aplicação: uma análise crítica e discursiva baseada em *corpus*

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias
Júlio Bizigato Portes
Rodrigo Esteves de Lima Lopes

Introdução

Na contemporaneidade, Al-Khresheh, Demirkol Orak e Alruwaili (2025) argumentam que o ensino de línguas estrangeiras é atravessado pela interseção entre tecnologias digitais, políticas linguísticas globais e demandas crescentes por certificações padronizadas. No campo do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) conquistou, desde a sua criação em 1989, pelo Instituto Cervantes, que o coordena e aplica, posição de destaque como certificação oficial. Seu reconhecimento abrange tanto finalidades privadas, como obtenção de empregos, quanto finalidades públicas, como ingresso em instituições universitárias e processos de cidadania em países hispanofalantes (Souza, 2021).

No Brasil, esse movimento foi fortalecido por acordos interinstitucionais no âmbito do Mercosul e pela obrigatoriedade da oferta de ELE no Ensino Médio a partir de 2005, além da intensificação da diplomacia cultural espanhola (Souza, 2021). Dados recentes do Instituto Cervantes (2025) indicam que mais de 500 mil candidatos realizam anualmente os exames DELE, sendo cerca de 5 mil provenientes do Brasil, em 2024.

Nesse cenário, o ensino de ELE passa a se articular ao domínio do Espanhol com Fins Específicos (EFE), uma vez que a preparação para exames internacionais exige competências comunicativas voltadas a contextos acadêmicos, profissionais e avaliativos definidos. Assim, os exames DELE se consolidam

como dispositivos de validação e controle da proficiência, que ao mesmo tempo, difunde a cultura hispânica e opera como sistema de governança informacional, estruturando protocolos pedagógicos que orientam práticas docentes e institucionais (Instituto Cervantes, 2025).

A expansão do DELE fomentou a produção de um amplo conjunto de materiais didáticos e orientadores, responsáveis por articular padrões de ensino, avaliação e formação docente para este fim. Na busca por orientações pedagógicas e de aplicação dos exames, o professor encontra materiais comerciais oferecidos por editores. Organizadas pelo Instituto Cervantes, as guias oficiais de orientação para a aplicação dos exames DELE são ofertadas à comunidade.

Nesta pesquisa, o *corpus* de análise foi composto pelas guias oficiais de orientação para a aplicação dos exames DELE, correspondentes aos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2. O *corpus* foi analisado por uma metodologia mista (Creswell; Creswell, 2018), com reflexões qualitativas a partir de dados quantitativos coletados por meio da linguagem R, que utilizou o *software* RStudio para cálculos de frequência, relevância estatística e visualização de dados linguístico-discursivos.

As guias permitem observar e compreender, a partir de análises discursivas, as formas pelas quais a representação docente é construída. Em outras palavras, investiga-se de que modo o papel do professor é modelado pelas diretrizes e instruções nestes documentos, como ocorre o seu possível desenvolvimento autônomo ou apagamento pedagógico.

Embora as guias sejam materiais destinados à orientação da aplicação dos exames de proficiência, sua apropriação por professores no preparo de candidatos produz efeitos pedagógicos. Assim, não se argumenta que tais guias deveriam assumir funções didáticas, mas que as suas construções discursivas acabam influenciando o que se ensina e como se ensina ELE. Há, portanto, um tensionamento identificado como premissa desta pesquisa: ao se tornarem material de referência, as guias oficiais

das orientações de aplicação dos testes de língua espanhola impactam as práticas docentes e as perspectivas de aprendizagem, ainda que não tenham sido concebidas para esse fim.

Nesse contexto, este artigo objetiva mapear e compreender as formas pelas quais a representação docente é construída, a partir das análises discursivas observadas nas guias dos níveis A1 a C2 do DELE. Interessou-nos problematizar de que modo o papel do professor é modelado pelas diretrizes e instruções nesses documentos; se no direcionamento de um possível desenvolvimento autônomo ou se direcionado ao apagamento pedagógico, devendo replicar instruções preconizadas. A abordagem quanti-qualitativa adotada contribuiu para compreender ainda como as orientações dialogam com lógicas globais de padronização e eficiência que permeiam o ensino de ELE.

Os resultados apontam para uma tensão entre o controle institucional da avaliação e a autonomia docente. Embora as guias privilegiem a eficácia técnica e a objetividade, elas também abrem espaços para a reinterpretação crítica e a apropriação criativa por parte dos professores. Assim, configuram-se como zonas de negociação discursiva entre imperativos avaliativos e práticas pedagógicas situadas, permitindo que o ensino de ELE, especialmente quando articulado ao EFE, seja repensado de modo mais reflexivo, contextualizado e potencialmente emancipatório (Shohamy, 2020).

Fundamentação Teórica

Os exames DELE são elaborados pelo Instituto Cervantes em parceria com a Universidad de Salamanca e constituem um sistema internacional de certificação alinhado aos seis níveis do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), de A1 a C2 (Instituto Cervantes, 2025).

Cada nível é estruturado em provas específicas que avaliam as quatro habilidades linguísticas: compreensão auditiva, leitura, expressão e interação escrita e oral. Esses níveis incluem tarefas de

mediação linguística conforme o *Volumen Complementario del MCER* (2020). A estrutura confirma o caráter normativo e tecnocrático do sistema, voltado à mensuração padronizada da proficiência comunicativa em contextos globais.

As guias oficiais do exame são destinadas a professores e estão disponíveis livremente e sem custos. Assim, pode-se entender que elas constituem um movimento educacional que articula abertura, colaboração e possibilidade de recontextualização pedagógica, posicionando-se como estratégia para inovação educacional em escala.

As guias esclarecem, em suas introduções, que não se destinam ao estudo autônomo, mas ao apoio técnico e informativo de docentes, descrevendo minuciosamente a estrutura das provas e os critérios de aplicação e correção (Instituto Cervantes, 2025). Esses documentos não são meros manuais de instrução; são artefatos discursivos fundamentais no processo de legitimação do exame. Esta legitimação, sob a ótica de Meister (2012), Unsworth (2013) e Fletcher (2019), exige a construção de fundamentos conceituais em articulação com aspectos históricos, epistemológicos e institucionais. Meister (2012) acrescenta que é necessário unir o campo das ideias ao das práticas, estabelecer uma troca metodológica e filosófica e não uma instrumentalização de ferramentas.

Nos documentos, a fundamentação conceitual é construída pela descrição da estrutura das provas e, principalmente, dos critérios de aplicação e correção desses exames aos docentes, produzindo e legitimando determinados sentidos pedagógicos (Instituto Cervantes, 2025). Porém, é preciso estar atento ao ato de orientar o professor a partir da materialização de uma ideologia avaliativa, uma vez que esta pode transformar as guias em dispositivos de regulação e formação de uma subjetividade docente específica.

A racionalidade avaliativa que os permeia é um reflexo direto do paradigma contemporâneo da educação orientada por dados, um processo centrado em métricas, quantificação e controle. No

âmbito educacional, isso levanta questões críticas sobre vigilância e pedagogia, como problematiza Lima-Lopes (2023) ao discutir a necessidade de transformar dados em reflexão pedagógica e não em meros instrumentos de controle. Especialmente, conforme as observações de Biber, Conrad e Reppen (1998), os padrões linguísticos tornam-se mais compreensíveis quando analisados em relação ao contexto de uso.

Este estudo destaca potencialidades apontadas por Biber, Conrad e Reppen (1998): a capacidade do *corpus* na descrição de padrões linguísticos em uso real, especialmente durante a comparação entre registros, gêneros e contextos comunicativos. Os autores demonstram que escolhas gramaticais e lexicais variam sistematicamente conforme a situação de comunicação, o que reforça uma perspectiva funcional da linguagem. Eles acrescentam que, ao enfatizar a análise quantitativa aliada à interpretação qualitativa, é possível consolidar o *corpus* como instrumento central para investigações sobre o discurso linguístico.

Do ponto de vista discursivo, as orientações oferecidas ao professor podem revelar como essa ideologia avaliativa se traduz em práticas de poder e regulação, em linha com a lógica de saber-poder descrita por Foucault (1979). O discurso institucional constrói a figura do *bom professor aplicador* como aquele que cumpre normas, evita interpretações pessoais e segue rigidamente os protocolos de um sistema fechado.

Esta construção identitária ecoa o que Bigo, Isin e Ruppert (2019) chamam de política do dado. Para os autores, o dado pode ser considerado um dispositivo de governo que transforma práticas discursivas em tecnologias de controle. No contexto dos exames DELE, essa política se materializa na formação de uma subjetividade docente ajustada à eficiência e ao controle exigidos pelo regime tecnocientífico da avaliação.

Para investigar como o poder discursivo pode operar textualmente, é possível se ancorar na Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2015). A ACD fornece o

arcabouço para entender a linguagem não como um espelho neutro da realidade, mas como uma prática social que constitui identidades, relações de poder e sistemas de conhecimento. Os autores apresentam a ACD na intenção de desnaturalizar ideologias no uso *comum* da linguagem, prática propícia para, numa análise, identificar os campos lexicais. Com o intuito de aproveitar o poder discursivo oferecido por meio da ACD, entendem-se as guias como construtoras de *mensuração* e *objetividade*.

A articulação da ACD (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2015) com metodologias e abordagens da Linguística Computacional, especialmente por meio da análise de *corpus* (Sinclair, 1991; Biber; Conrad; Reppen, 1998; Baker, 2006; Evison, 2010; Mcenery e Hardie, 2012) e do uso da linguagem R, insere esta pesquisa no campo das Humanidades Digitais (Meister, 2012; Unsworth, 2013; Fletcher, 2019). A análise de corpus permite observar que a língua revela a sua estrutura por meio de padrões recorrentes identificáveis no próprio corpus. Ou seja, de acordo com Sinclair (1991), o significado emerge dos padrões de coocorrência entre palavras, o que leva à valorização das colocações como elemento central da organização lexical.

Trata-se de uma área inter e multidisciplinar, que não se limita a aplicar tecnologias, mas busca problematizá-las criticamente. Defende-se que o futuro das Humanidades Digitais depende da consolidação de fundamentos conceituais robustos, equilibrados com a inovação metodológica e com a diversidade epistemológica. A análise quanti-qualitativa, por exemplo, permite evidenciar como a padronização reflete o colonialismo de dados, abordado por Kaplan (2015) e por Couldry e Mejias (2019). Os autores capturam a complexidade das práticas humanas (linguagem) em estruturas tecnológicas que podem reproduzir hegemonias e apagar a heterogeneidade.

Em consonância com os autores, Fletcher (2019) atenta ao pouco estudo sobre a pedagogia digital, sua trajetória histórica e quem controla essas tecnologias. Partindo dessa preocupação, o

autor propõe um repensar sobre as escolhas tecnológicas e o desenvolvimento de um ecossistema próprio de ferramentas pedagógicas voltadas às Humanidades Digitais. Para ele, mais do que escolher a ferramenta correta, é preciso investir em plataformas carregadas de valores caros às humanidades, como ambiguidade, diferença e pensamento relacional.

Metodologia

Esta pesquisa utilizou a Linguística de Corpus (Sinclair, 1991; Biber; Conrad; Reppen, 1998; Baker, 2006; Evison, 2010; Mcenery e Hardie, 2012) como principal metodologia de análise quantitativa, com posterior problematização qualitativa, adotando referenciais epistemológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a partir dos estudos de Fairclough (2001), Van Dijk (2015) e Lima-Lopes (2023).

Retomando o que foi sinalizado na Introdução deste artigo, o *corpus* de análise foi composto pelas guias oficiais de orientação para a aplicação dos exames DELE, correspondentes aos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Como recurso ferramental adotou-se o uso da linguagem R, a partir da utilização do RStudio, um ambiente de desenvolvimento integrado gratuito, próprio para cálculos de frequência, relevância estatística e visualização dos dados extraídos.

O processo metodológico seguiu quatro etapas sequenciais e interrelacionadas: construção e limpeza do *corpus*, processamento quantitativo dos dados, análise de redes e concordâncias e ACD. A divisão foi estabelecida seguindo as reflexões de Mcenery e Hardie (2012), quando estes afirmam que o estudo da língua deve apoiar-se em procedimentos replicáveis e em dados verificáveis. Nesse sentido, os autores defendem que o *corpus* não é apenas uma ferramenta tecnológica, mas um meio de produzir generalizações fundamentadas em evidências observáveis.

O *corpus*, composto por seis guias oficiais do exame DELE, abrangeu os níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Esses documentos

totalizam aproximadamente 75.000 *tokens*[1] e 4.389 *types*[2] e foram considerados como os principais instrumentos de regulação pedagógica destinados a professores aplicadores do exame. O processamento textual foi realizado no ambiente RStudio, utilizando o pacote *quanteda* (Benoit et al., 2018) para mineração de texto de todo o *corpus*. Em apenas um momento a análise se deu na guia C2, especificamente. No restante do processo, foram analisadas todas as guias em conjunto.

A seleção da guia C2 para uma análise específica foi motivada pelo fato de ela pertencer a uma configuração discursiva que é qualitativamente diferente das guias dos níveis anteriores. De modo geral, em consonância com as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Consejo de Europa, 2002), enquanto as guias A1 a C1 descrevem a aquisição gradual de complexidade, a guia C2 atesta o nível de 'Maestria', enfatizando uma competência plena, altamente especializada e com exigência máxima de precisão, inferência e autonomia discursiva. Essa distinção também se reflete materialmente no vocabulário do corpus, o que nos levou a isolar

[1] Tokenização é o processo de dividir o texto (*corpus*) em unidades menores de análise. Em geral, cada *token* é uma palavra, mas pode ser frase ou caractere , dependendo do que se deseja analisar. (McEnery e Hardie, 2012). Com isso, é possível criar um vocabulário de análise a partir do *corpus,* entretanto a delimitação depende dos critérios analíticos adotados. Trata-se de uma ideia alinhada com a Linguística de Corpus contemporânea, em razão de enfatizar transparência nas decisões de preparação dos dados.

[2] Na Linguística de Corpus, o conceito de *type* (tipo) é utilizado de forma complementar a *token* para quantificar o vocabulário único de um texto. Enquanto os *tokens* representam o total de ocorrências de palavras corridas, os *types* correspondem ao número de formas vocabulares distintas, desconsiderando suas repetições (McEnery; Hardie, 2012). O cálculo de *types* é fundamental para dimensionar a diversidade e a extensão do repertório lexical do material analisado. Nesta pesquisa, a extração desse número alinha-se às decisões de pré-processamento no *quanteda* (Benoit et al., 2018), refletindo o conjunto de palavras singulares efetivamente mobilizadas nas guias após a aplicação dos critérios analíticos de limpeza dos dados.

esse nível para uma análise de *keyness* (palavras-chave), detalhada nas seções seguintes.

A fase inicial de mineração do *corpus* focou na preparação do texto para a análise estatística. Os documentos foram tokenizados. Em seguida, foram removidos números, pontuação e *stopwords*[3] (no idioma espanhol europeu). Aplicou-se o *stemming* para reduzir as palavras aos seus radicais (e.g., *evaluación*, *evaluar* e *evaluativo* foram unificados em *evalu*), garantindo que a análise de frequência e coocorrência focasse nos conceitos semânticos. A *Document-Feature Matrix* (DFM) foi construída para registrar a frequência de cada termo (radical) em cada guia.

Os dados processados foram submetidos a duas técnicas complementares para revelar a estrutura semântica e os contextos de uso: a seleção de termos por TF-IDF e a análise de rede semântica *Feature Co-occurrence Matrix* (FCM). Para identificar os termos de maior poder distintivo (os nós do grafo), utilizou-se o peso *Term Frequency–Inverse Document Frequency* (TF-IDF), que privilegia termos frequentes no *corpus*, mas raros na coleção total. Os 300 termos com maior peso TF-IDF foram selecionados e utilizados para gerar a FCM, com uma janela de coocorrência de 10 palavras.

A FCM foi convertida em um grafo (*igraph*), em que as arestas (conexões) representam a força da associação semântica entre os termos. Calculou-se a centralidade de grau (*degree*) para mensurar a importância topológica de cada termo, indicando sua forte conexão com outros termos e sua relevância estrutural no discurso das guias.

---

[3] As *stopwords* são identificadas como palavras de alta frequência, mas baixo conteúdo informativo e semântico, tais como preposições, artigos, entre outras. Embora McEnery e Hardie (2012) não usem necessariamente o termo *stopwords* no sentido técnico da mineração de texto computacional, os autores explicam que palavras gramaticais, *function words,* tendem a ocorrer com altíssima frequência. Ou seja, o conceito associado nesta pesquisa a *stopwords* aparece na obra deles sob a categoria *function words*, não como termo técnico de filtragem computacional.

Para a ACD (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2015), utilizou-se a técnica Key Word In Context (KWIC) para gerar o contexto imediato (8 palavras à esquerda e à direita do nódulo) de termos ideologicamente carregados. Foram selecionados termos como: *autonomía*, *control*, *norma*, *eficacia*, *eficiencia*, *mediación* e *estandarización*. O fornecimento da função da KWIC ofertou um material empírico primário para a fase qualitativa, permitindo a análise das relações lexicais e gramaticais que revelaram as ideologias subjacentes ao discurso pedagógico.

A fase qualitativa fundamentou a ACD, aplicada em três dimensões: identificação lexical, contextualização discursiva e interpretação. A identificação lexical consistiu na análise das frequências de termos-chave (obtidas pela DFM) e dos padrões de conexão na rede semântica para identificar os campos lexicais dominantes (e.g., avaliação, mensuração e tarefa). Esta dimensão estabeleceu o vocabulário preferencial do discurso institucional. Já a contextualização discursiva consistiu na análise das ocorrências de KWIC dos termos ideologicamente críticos (e.g., *autonomía*, *control*) para investigar a orientação e o posicionamento do discurso em relação ao papel docente e às práticas avaliativas.

O foco, então, direcionou-se sobre outros termos (verbos e adjetivos) que estavam associados a eles e em que tipo de frases apareceram. Assim, a interpretação recaiu na análise dos padrões quantitativos e das leituras contextuais da KWIC à luz das categorias teóricas da ACD (Fairclough, 2001), correlacionando as estruturas linguísticas dominantes com as ideologias subjacentes de controle institucional, eficiência técnica e pedagogia da conformidade.

Resultados e Discussão

A análise quantitativa das seis guias foi estruturada em uma abordagem de múltiplos níveis para revelar as camadas do discurso institucional. Partindo da macroanálise da frequência global, avançou-se para a análise de clusters temáticos (Rede

Semântica TF-IDF) e mergulhou-se na microanálise ideológica (KWIC) para isolar as especificidades comparativas (*Keyness*), que serão detalhadas a seguir.

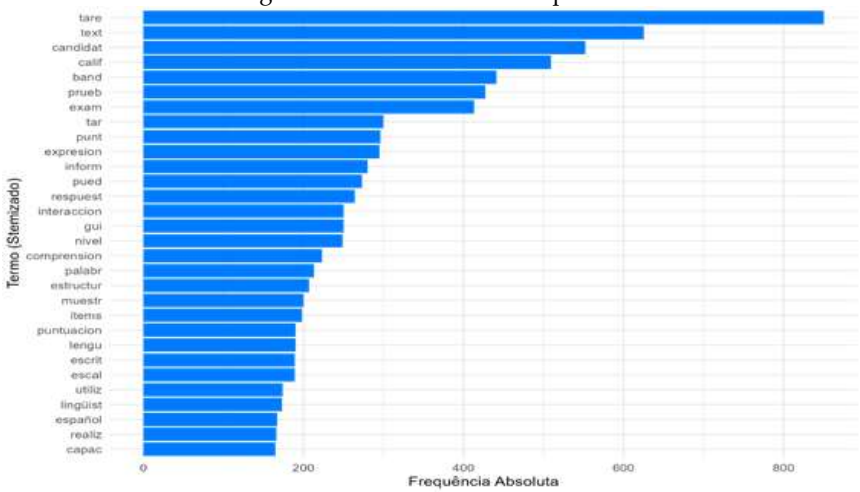
Embora as guias dos exames DELE não tenham sido concebidas como instrumentos pedagógicos, mas sim como materiais de orientação para a aplicação de exames de proficiência em ELE, sua circulação no contexto educacional faz com que adquiram, na prática, efeitos formativos. A análise e a discussão subsequentes não partem da premissa de que tais guias deveriam assumir um papel pedagógico; ao contrário, buscam evidenciar as construções discursivas presentes nesses documentos e as implicações pedagógicas que delas decorrem.

O interesse da pesquisa por essas construções discursivas ocorre porque os professores de ELE, ao preparar os seus estudantes para a certificação, apropriam-se dessas orientações como referência para organizar seus conteúdos, metodologias e objetivos de ensino, tomando-as como diretrizes do que deve ser ensinado e aprendido no processo de aquisição do idioma.

Frequência global e léxico

A análise de frequência global identifica os termos mais recorrentes em todo o *corpus* da pesquisa. A Figura 1 apresenta os 30 termos mais frequentes, eles não apenas quantificam o foco, mas também revelam a própria natureza do discurso institucional, ou seja, um discurso centrado não na pedagogia, mas na administração psicométrica.

Figura 1 – 30 termos mais frequentes



Fonte: dados da pesquisa

A partir dos dados apresentados na Figura 1, têm-se os principais campos semânticos que emergem desta análise. Nela, vê-se o léxico mais frequente como fator de instrumentação e medição. Pode-se observar que o núcleo semântico mais proeminente é o da avaliação e seus instrumentos. A exemplo, os termos *tare*, *text*, *prueb*, *nivel*, *respuest*, *exam* e *realiz*, presentes no topo da lista, que formam a estrutura básica do exame. É possível compreender que o grupo de termos *calif*, *band*, *punt*, *escal* e *puntuacion* indica medição e quantificação, e constata-se que esses termos aparecem com frequência similar ou superior aos próprios instrumentos.

A proeminência de termos como *calificación*, *banda*, *punto*, *escala* e *capac* é a evidência quantitativa central que sustenta a tese de um regime tecnocientífico. Essa materialidade discursiva é atestada por fragmentos do *corpus* que evidenciam a hiperquantificação e a fragmentação da avaliação, tais como: *"[...] La prueba consta de siete tareas con ítems discretos de respuesta preseleccionada"* (Guia C2); e *"[...] su calificación en dicha prueba sería de 12,50 puntos"* (Guia C1).

Desse modo, vê-se o discurso das guias não apenas com o que avaliar, mas também como medir, fatiar, classificar e reportar essa medição em uma escala numérica. Seguindo essa linha de raciocínio, entende-se a linguagem da avaliação como a linguagem da psicometria e da estatística, não a da avaliação formativa ou do desenvolvimento pedagógico, fator que pode posicionar o professor com um papel de apagamento pedagógico.

Por meio dessa análise de frequência, pode-se, também, refletir sobre a definição dos papéis de cada ator. É possível constatar o ator central do discurso: *candidat*. Este termo apresenta 552 ocorrências e enquadra-se como o terceiro mais frequente em todo o *corpus*. O candidato é o sujeito sobre o qual a ação dos verbos avaliar, medir e classificar recai. O caráter passivo desse ator no processo, rotineiramente posicionado como objeto de extração de dados e de enquadramento em escalas de sucesso ou deficit, fica evidente em diversas passagens, a exemplo de: *"[...] en esta tarea se evalúa la capacidad del candidato para [...]"* (Guia C1) e *"[...] El candidato no alcanza la banda 2 porque no [...]"* (Guia C1).

Em contrapartida, há ausência de termos referentes ao professor, docente avaliador: *profesor*, *docente* e *evaluador*, entre as 30 mais frequentes. Esta ausência lexical constrói discursivamente o papel do professor, a partir dela, pode-se entender que os termos não são considerados como um sujeito-ator no processo, mas um receptor de instruções. Assim, as guias não falam sobre o professor; elas falam para o professor aplicador sobre o candidato e sobre como o sistema de medição deve ser aplicado. A partir dessa elisão léxico-discursiva, interpreta-se que as guias posicionam o docente como um técnico ou administrador do protocolo de avaliação, e não como um mediador pedagógico autônomo.

A Figura 1 também apresenta a frequência de termos de competências linguísticas, como *expresión*, *interacción*, *comprensión*, *lengu*, *escrit*, *palabr*, *lenguist* e *español*. Estes termos aparecem na lista definindo o objeto que está sendo medido. Contudo, do ponto de vista do contexto quantitativo, é possível compreender

como essas competências são tratadas discursivamente, pelo fato de estarem cercadas por termos de mediação, como *calif* e *band*.

Tratam-se de processos comunicativos holísticos que acabam reduzidos a variáveis isoladas a serem testadas (*prueb*) e pontuadas (*punt*). A reificação dessas habilidades comunicativas complexas em categorias matemáticas fica patente em extrações do corpus como: *"[...] tareas que contienen ítems dicotómicos (con una sola respuesta correcta) comprensión de lectura (25 puntos)"* (Guia B1) ou *"[...] la puntuación máxima que se puede obtener en las pruebas de comprensión es igual al número de ítems que contienen"* (Guia C1).

A partir da frequência de termos como *inform*, *gui*, *estructur*, *muestr*, *utiliz* e *items*, pode-se averiguar que a análise também revela um discurso burocrático-administrativo desse grupo. Termos como *gui* (o próprio documento), *inform* (a transmissão de dados) e *estructur* (a organização do sistema) reforçam a ideia do material como um manual de procedimentos. O tom padronizador se consolida em construções focadas no controle sistêmico e procedimental, como se observa ao definir as *"[...] características de presentación de la prueba. Formato de la respuesta"* (Guia C2), ou ao exigir que o candidato *"[...] Controla información requerida 3 razonablemente estructuras relativamente sencillas"* (Guia A2).

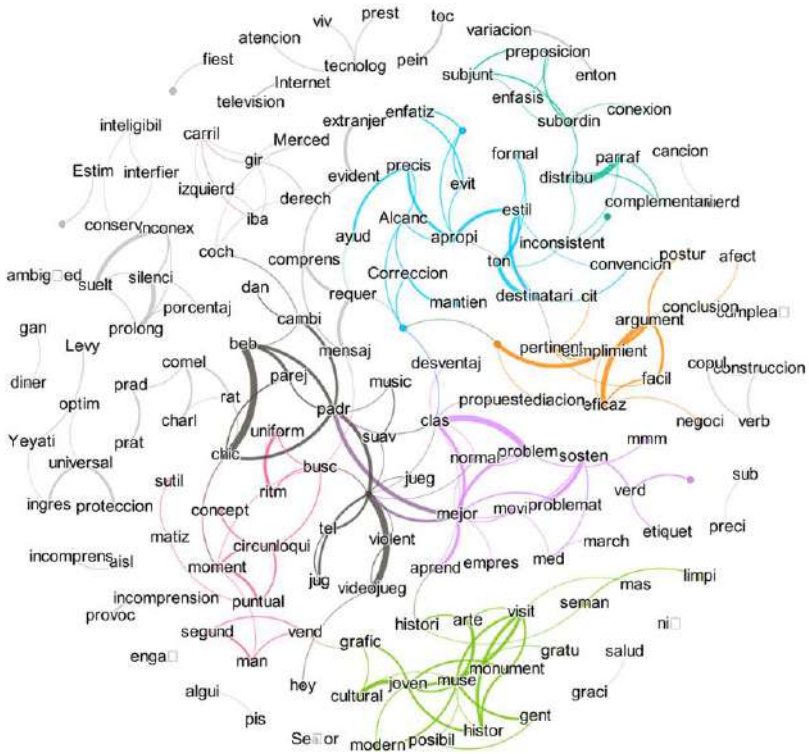
A análise de frequência global retrata um quadro em que o *corpus* das guias é representado, em sua maioria, por um léxico administrativo, técnico e psicométrico. Por meio da análise, pode-se observar que o foco na medição *calif*, *band* e *punt*, nos instrumentos *tare* e *prueb* e no sujeito-alvo *candidat*, combinado com a ausência lexical do docente como agente, fornece uma importante base quantitativa para a ACD.

Análise da rede semântica: os clusters temáticos e metodológicos

A segunda etapa da análise quantitativa move-se da frequência global, que identifica o léxico administrativo dominante, para a análise de coocorrências. Utilizando a métrica

Term Frequency-Inverse Document Frequency (TF-IDF), foram selecionados os 300 termos mais frequentes do *corpus* (Figura 2) e foram mapeadas as suas conexões para realizar a visualização dos clusters semânticos que estruturam o conteúdo das guias.

Figura 2 – Rede Semântica de Coocorrências (300 termos mais distintivos)



Fonte: dados da pesquisa

A abordagem apresentada na Figura 2 revelou um segundo nível discursivo. Entendeu-se que, se a análise de frequência mostrou a *superestrutura* psicométrica da avaliação *calif*, *band* e *punt*, a análise de rede baseada em TF-IDF revelou a *matéria-prima* temática utilizada como veículo para essa avaliação.

É possível observar que as conexões mais fortes da rede não mostram os termos administrativos, mas os tópicos específicos das tarefas propostas. As coocorrências mais fortes, como *niñ*,

videojueg, *beb*, *chic*, *cultural*, *joven*, *sosten*, *movil*, *clas*, *problem*, *mejor* e *padre*, são temáticas e situacionais.

Os clusters temáticos podem ser analisados como uma evidência quantitativa de como as guias constroem um simulacro de *mundo real*. A partir deste entendimento, é possível observar que as guias utilizam esses recortes temáticos na intenção de apresentar material específico como conteúdo sobre o qual a estrutura de avaliação pode operar.

Essa apropriação temática é validada nas linhas de concordância, que mostram o uso de temas como o impacto das mídias: *"[...] creo que los videojuegos pueden ser muy violentos y causan [...]"* (Guia B2); ou mesmo debates sociais complexos, como o da mobilidade urbana sustentável: *"[...] eficaces a la hora de mejorar la movilidad sostenible dentro de la comunidad universitaria"* (Guia C2). O debate social é, assim, esvaziado de seu caráter crítico para atuar apenas como cenário da testagem.

Para a ACD, os dados revelam que as conexões não são puramente temáticas, mas sim metodológicas. Elas mostram quais conceitos de avaliação e de linguagem estão semanticamente ligados. Analisando o peso das coocorrências *eficaz*, *argument*, *destinatari*, *ton*, *requer*, *comprens*, *parraf*, *distribu*, *suelt* e *inconex*, verifica-se que a rede identifica associações cruciais capazes de demonstrar o léxico da competência pragmática e textual. A materialidade discursiva do *corpus* atesta que a pragmática é tratada como mais uma variável de controle.

A comunicação do candidato é constantemente julgada por sua utilidade estrutural, exigindo-se que ele *"[...] describe eficazmente la fotografía y expresa alguna opinión"* (Guia A2). Da mesma forma, a adequação social e interpessoal é milimetricamente vigiada por meio de penalizações textuais: *"[...] puede presentar alguna inconsistencia en el grado de formalidad, en el tono, en el nivel de detalle o en el léxico"* (Guia B2).

É importante ressaltar, na análise dessa rede, a conexão encontrada para o termo *mediación*. Este termo, central para a atualização do MCER (2020) e associado a uma visão social e

colaborativa da linguagem, aparece na rede das guias conectado ao termo *cumplimient*.

A busca pelas linhas de concordância comprova que a mediação não é apresentada como um processo de negociação de sentidos, mas sim reificada como um espaço confinado e cronometrado de exame: *"[...] Prueba 3: Mediación por escrito de un texto oral 80 minutos [...]"* (Guia C1). O conceito progressista de *mediación* é cooptado e ressignificado pelas guias. Ele não é apresentado como um processo social aberto, mas como um item a ser cumprido, ou seja, uma tarefa a ser executada: *cumplimiento de la tarea de mediación*.

A análise indica que o termo *mediación* pode ser enquadrado na mesma padronização que permeia todas as guias, alinhando-se à tese de um regime tecnocientífico que absorve e neutraliza conceitos pedagógicos críticos, transformando-os em meros vetores de testagem e controle.

Análise KWIC: a ideologia no uso dos termos-chave

A terceira etapa quantitativa utiliza a análise de concordâncias *Key Word in Context* (KWIC) para transicionar da macroanálise (frequência e redes) para a microanálise discursiva. Enquanto as análises anteriores revelaram o léxico administrativo dominante e os clusters temáticos usados como *matéria-prima*, a análise KWIC investigou os contextos de uso de um conjunto específico de palavras. Buscou-se no *corpus* termos centrais para a literatura da pedagogia crítica e para os documentos balizadores europeus (como o MCER) *autonomía*, *control*, *norma*, *eficacia*, *eficiencia*, *mediación* e *estandarización*. Os resultados revelaram para a investigação dois mecanismos discursivos: a ressignificação de termos presentes e o silêncio estratégico sobre termos ausentes.

A análise da KWIC mostra que o termo *eficacia* possui alta capilaridade quantitativa em todos os níveis do exame, embora o seu uso seja discursiva e semanticamente restrito. As linhas de concordância revelam um padrão sintático muito específico, no

qual o termo funciona estritamente como um quantificador da performance linguística do candidato. É possível constatar esse fenômeno gramatical nas seguintes frases-padrão extraídas do *corpus*: *"[...] utilizar el idioma con flexibilidad y eficacia, demostrando un uso correcto [...]"*; *"[...] expresarse con cierta eficacia [...]"*; *"[...]Conversa con relativa eficacia, tomando y manteniendo el turno [...]"*; e *"[...] interactúa con relativa eficacia [...]"*.

O termo *eficacia* é invariavelmente posicionado na sintaxe como um elemento circunstancial de modo (adjunto adverbial). Ao confinar a eficácia a locuções como *"con cierta eficacia"* ou *"con relativa eficacia"*, o discurso do exame não a trata como uma macrocompetência social ou um objetivo pedagógico amplo, mas a reduz a um mero modificador adverbial cuja única função é graduar mecanicamente o quão bem o candidato executou uma tarefa. É a métrica estrita do "como" a engrenagem do idioma foi operada.

Esse mesmo foco operacional e conteudista ocorre com o termo *control*. Nas linhas de concordância, a exemplo de *"[...] tiene un buen control de estructuras gramaticales básicas [...]"*, a palavra *control* é acionada para denotar estritamente o conhecimento, a retenção e o domínio do sistema gramatical. Entende-se a linguagem não como uma prática fluida, mas como um inventário de regras sobre o qual o candidato deve demonstrar contenção e submissão analítica.

A análise também indica uma atenção ao termo *norma*. Por meio dos dados da KWIC, nota-se que o termo não é utilizado no sentido de "norma social" ou relacionado a uma adequação sociopragmática viva. O uso da terminologia emerge como um componente reificado. Tem-se a aplicação do termo em concordâncias como *"[...] norma lingüística en los textos [...]"* e *"[...] será considerada válida toda norma lingüística hispánica seguida coherentemente [...]"*. Nesses contextos, a norma é discursivizada como um objeto estático e inquestionável a ser seguido pelo manual, e não como um construto social dinâmico e disputado pelos falantes.

Em contrapartida, o silenciamento do termo *autonomía* e a cooptação do termo *mediación* trazem para a análise uma criticidade pedagógica fundamental. A partir dessas ausências, é possível refletir sobre a *estandarización*. A análise indica que o discurso das guias pratica e impõe a padronização contínua sem, contudo, nomeá-la textualmente, configurando uma ausência significativa nos resultados da KWIC. Ademais, o discurso ignora sumariamente a autonomia como um objetivo pedagógico relevante a ser avaliado.

A recorrente associação do termo *mediación* ao *cumplimient* de tarefas sugere um processo de recontextualização discursiva no âmbito da prática avaliativa. A análise das linhas de concordância evidencia que o termo é sistematicamente enquadrado como uma competência a ser executada segundo os parâmetros do exame, o que indica uma rearticulação de seus sentidos. Nesse enquadramento, *mediación* passa a operar predominantemente como categoria operacional e mensurável, deslocando a ênfase de sua concepção original no MCER (2020), na qual é apresentada como prática social orientada à colaboração e à construção compartilhada de significados.

Em suma, a análise KWIC evidencia textualmente o discurso das guias quando este silencia os conceitos pedagógicos críticos, como em *autonomía*, e ressignifica conceitos-chave, como *eficacia*, *control*, *norma*, *mediación*, moldando-os para servirem exclusivamente a um regime tecnocientífico de metrificação da performance.

A Análise de Keyness: a concepção de proficiência

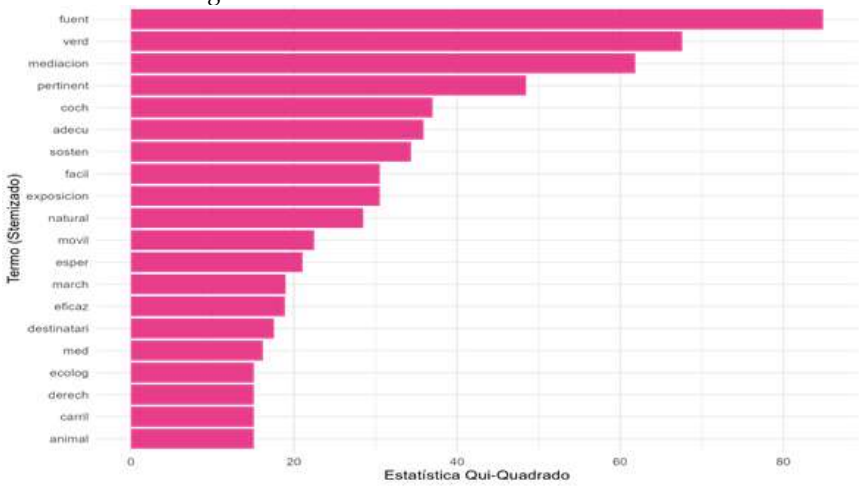
A análise de Keyness (Qui-Quadrado) é uma técnica que permite identificar os termos estatisticamente mais distintivos de um *subcorpus* em comparação a um *corpus* de referência (Baker, 2006; Evison, 2010). A comparação nesta pesquisa foi realizada especialmente com a guia C2, buscando evidenciar as marcas lexicais que singularizam a orientação da aplicação do exame

para esse nível de proficiência. Keyness torna-se, portanto, uma métrica que destaca palavras cuja frequência no texto analisado (guia C2) é estatisticamente significativa em relação ao uso geral, deixando mais evidentes, nesta guia, os tópicos centrais, a "tematicidade" (*aboutness*) que ela apresenta.

A Figura 3 apresenta os 20 termos com a maior pontuação Qui-Quadrado, indicando que eles são mais frequentes no discurso da guia C2. A análise apresenta dados apenas desta guia porque nela é exigido que o candidato seja capaz de compreender *"prácticamente todo lo que se oye o se lee"* (Instituto Cervantes, 2025), independentemente da extensão, complexidade, abstração ou variedade do ELE que foi empregado.

Nas demais guias (A1–C1), a compreensão se limita progressivamente a textos cotidianos, complexos ou extensos, mas nunca a tudo o que se ouve/lê (Instituto Cervantes, 2025). Todos os termos exibiram um valor próximo de zero, o que confirma a significância estatística de sua distinção.

Figura 3 – Termos mais distintivos no nível C2



Fonte: dados da pesquisa

A observação dos termos mais distintivos da guia C2 (Figura 3) permite traçar um perfil discursivo da proficiência que é

exigida, evidenciando uma ênfase na crítica informacional, na mediação e na temática socioambiental. A análise propicia a divisão deste perfil em três eixos semânticos: crítica, verificação e autonomia informacional; temática socioambiental, cívica e especializada; e o discurso normativo e de avaliação.

A primeira divisão aponta os termos de maior distinção para a necessidade de o candidato C2 ser um usuário sofisticado e crítico da informação. A presença de *fuent* e *verd* aparece como fator ideológico, sugerindo que o domínio C2 ultrapasse a compreensão literal, ou seja, exigindo que o candidato demonstre a capacidade de verificar, citar e julgar a credibilidade da informação.

O termo *mediación* reforça a centralidade da competência do C2 em reprocessar, sintetizar e transferir informações de diversas *fuentes*, muitas vezes complexas, para diferentes *destinatari*. A análise indica que a mediação, não é apenas tradutória, mas sim uma intervenção crítica no fluxo da informação.

A exigência desse grau de proficiência se materializa em extrações do *corpus* que cobram do candidato a formulação de propostas de intervenção comunitária, a exemplo de: *"[...] eficaces a la hora de mejorar la movilidad sostenible dentro de la comunidad universitaria"* (Guia C2); ou a capacidade de debater criticamente sobre ética ambiental e mercado: *"[...] ante la publicidad engañosa 'Greenwashing', la falsa moda de [...]"* (Guia C2). O discurso de proficiência está, portanto, compulsoriamente inserido em uma esfera de debates hiperespecializados.

Termos como *pertinent* e *eficaz* enfatizam que, nos níveis mais avançados, a métrica abandona a mera correção gramatical para exigir uma precisão utilitária do candidato. A materialidade do corpus revela essa exigência de controle absoluto da informação, como se observa em construções que cobram o uso de expressões específicas apenas quando estritamente cabíveis: *"[...] de expresiones idiomáticas y coloquiales, que utiliza si es pertinente. Diferencia formas lingüísticas para transmitir con precisión matices [...]"* (Guia C1). A língua, sob essa ótica, torna-se uma ferramenta de precisão utilitária.

Essa mesma lógica de controle se manifesta no termo *adecu*. Embora a adequação seja um critério presente em todas as guias (com 86 ocorrências totais no corpus de referência), sua alta distinção estatística no nível C2 indica uma mudança de status discursivo: a adequação deixa de ser uma simples orientação pedagógica para se tornar um imperativo para o sucesso no exame. O desafio normativo é fundir a gramática à expectativa institucional, exigindo que o candidato seja capaz de *"[...] encontrar siempre la expresión adecuada a la situación y al contexto [...]"* (Guia A1). Nos níveis de proficiência máxima, esse critério básico eleva-se à exigência de adequação em contextos de grande complexidade sociolinguística.

Por fim, a revelação discursiva do termo *facil* atesta um traço ideológico fundamental do regime tecnocientífico de testagem. Ao contrário do que se poderia inferir, a análise das linhas de concordância evidencia que a "facilidade" se refere à eficiência operacional do próprio aparato de avaliação.

O discurso institucional utiliza o termo para descrever a sua própria engrenagem: a guia assume o papel de manual projetado para *"[...] facilitar el conocimiento del examen conducente a la obtención del Diploma [...]"* (Guia A1/A2), enquanto o examinador é instruído a atuar como um gestor que faz perguntas que *"[...] faciliten el desarrollo de las tareas [...]"* (Guia A1). Para a Análise Crítica do Discurso, isso comprova textualmente que o foco da linguagem institucional não é o desenvolvimento humano, mas a estandardização de um processo desenhado para "facilitar" a administração do teste, a aplicação das tarefas e a extração padronizada de notas.

Considerações Finais

A análise discursiva das guias dos exames DELE permitiu compreender que os materiais oficiais atuam como dispositivos de legitimação de uma racionalidade avaliativa centrada na padronização, na eficiência e na objetividade técnica. A presente

análise indicou que as guias não são materiais para estudo autônomo, mas são de apoio técnico para os professores aplicadores do exame de proficiência DELE, descrevendo minuciosamente a estrutura das provas e os critérios de correção.

O professor é construído discursivamente como o agente que assegura a objetividade e a padronização (Fairclough, 2001), reduzindo sua autonomia pedagógica e reposicionando-o como executor de políticas linguísticas globalizantes, o que foi empiricamente sustentado pelos dados levantados na análise de frequência e rede, que revelaram o silenciamento lexical de termos referentes à docência ativa e a conversão de verbos de interação em categorias de testagem, a exemplo da cooptação do termo *mediación*. Compreendemos que as guias instauram uma pedagogia da conformidade, em que a docência é reconfigurada em torno da eficiência técnica, da reprodutibilidade e da neutralidade operacional atestada pela análise KWIC.

No aspecto da prática pedagógica, entendeu-se que as guias constroem representações de docência pautadas na conformidade e no cumprimento de protocolos, o que pode reduzir a margem de agência do professor e pode deslocar o sentido ético-político da prática educativa para o campo da gestão técnica da linguagem. Nesse contexto, a figura do "professor aplicador" emerge como sujeito regulado por regimes de poder informacional que traduzem o fazer docente em métricas de controle e previsibilidade. Entretanto, ao revelar tais mecanismos discursivos, o estudo também evidenciou que os mesmos instrumentos normativos que buscam regular o ensino têm algum espaço para serem ressignificados como espaços de leitura crítica e de criação pedagógica.

Os dados não apontam para a existência de brechas emancipatórias intrínsecas ao material oficial; pelo contrário, mostram o seu fechamento tecnocrático. A partir da comprovação empírica de que as guias operam sob uma lógica quantificadora, caberá ao professor de ELE insurgir-se contra essa limitação, recusando-se a reduzir suas aulas a um mero treinamento para o

teste. O que se defende, portanto, é que a apropriação crítica advém da postura do pesquisador e do docente frente a esse material.

Desse modo, entende-se que as guias em análise, embora inscritas em um sistema institucional de controle e certificação, podem ser apropriadas como instrumentos de emancipação cognitiva e política. Ao se deslocar o foco do cumprimento técnico para a interpretação crítica, o professor de ELE torna-se coautor de práticas discursivas que desafiam a tecnocracia e revalorizam o papel da linguagem como espaço de negociação cultural e social.

Dessa forma, o presente estudo contribui para reposicionar o debate sobre o ensino e a certificação em ELE. Mais do que instrumentos de aferição, os exames podem ser convertidos em campos de disputa de sentidos, em que a pedagogia, a tecnologia e o discurso se entrelaçam na construção de novas formas de agência, reflexão e transformação educacional.

Agradecimentos

Os autores gostariam de agradecer à Cátia Lassalva pela leitura de versões prévias deste trabalho. Rodrigo Esteves de Lima-Lopes gostaria de agradecer ao CNPq (303996/2024-2) pelo financiamento desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento Código 88887.143173/2025-00.

Referências

AL-KHRESHEH, M. H.; DEMIRKOL ORAK, S.; ALRUWAILI, S. F. The development of language proficiency through global skills enhancement using Web 2.0 tools in university EFL contexts: a mixed-methods quasi-experimental study. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 12, p. 931, 2025.

BAKER, P. **Using Corpora in Discourse Analysis**. London: Continuum, 2006.

BENOIT, Kenneth *et al*. quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data. **Journal of Open Source Software**, v. 3, n. 30, p. 774, 6 out. 2018.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BIGO, D.; ISIN, E.; RUPPERT, E. (Org.). **Data Politics**: how data are transforming the world. Londres: Routledge, 2019.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mcer.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

COULDRY, Ni.; MEJIAS, U. A. **The Costs of Connection**: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford: Stanford University Press, 2019.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Fifth edition ed. Los Angeles: SAGE, 2018.

EVISON, J. What are the basics of analyzing a corpus? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. Routledge, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. 2. ed. Londres: Longman, 2001.

FLETCHER, C. Educational Technology and the Humanities: A History of Control. In: GOLD, M. K.; KLEIN, L. F. (Eds.). **Debates in the Digital Humanities 2019**. University of Minnesota Press, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

INSTITUTO CERVANTES. **Guía del examen DELE.** Madrid: Instituto Cervantes, 2025. Disponível em: https://examenes. cervantes.es/es/dele/preparar-prueba. Acesso em: 24 set. 2025.

KAPLAN, F. Linguistic Capitalism and Algorithmic Mediation: the Linguistic Turn of Big Data. **Revue française des sciences de l'information et de la communication**, n. 6, 2015.

LIMA-LOPES, R. E. **Letramentos de Dados e Formação Docente Crítica**. São Paulo: Cortez, 2023.

MCENERY, T; HARDIE, A. **Corpus linguistics**: method, theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MEISTER, J. C. "DH is Us" or on the Unbearable Lightness of a Shared Methodology. **Historical Social Research / Historische Sozialforschung**, v. 37, n. 3 (141), p. 77-85, 2012.

SHOHAMY, E. **The Power of Tests**: a critical perspective on the uses of language tests. Routledge, 2020.

SINCLAIR, John. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOUZA, A. R. **A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil (1998-2021)**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, São Paulo, 2021.

UNSWORTH, J. What is humanities computing and what is not? In: TERRAS, M. M.; NYHAN, J.; VANHOUTTE, E. (Eds.). **Defining Digital Humanities***:* a reader. Ashgate Publishing Limited; Ashgate Publishing Company, 2013. p. 35-48.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder.** São Paulo: Contexto, 2015.

A variedade rio-platense no ensino de espanhol para guia de turismo na educação profissional

Hayanny Dymara Borges de Melo
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Moisés Llopis i Alarcón

Introdução

A história do ensino técnico no Brasil remonta à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no início do século XX, focadas na formação de mão de obra especializada. A partir da década de 1970, com a criação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets), a educação profissional no Brasil passou a se ajustar às transformações sociais e econômicas do país. Em 2008, a Lei nº 11.892/2008 consolidou a criação dos Institutos Federais, que atualmente são responsáveis por oferecer cursos que vão desde a formação técnica até a educação superior.

Nos últimos anos, esses Institutos passaram por transformações significativas, com o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho, formando profissionais que possam contribuir para o crescimento econômico e social do país. Ciavatta (2005) nos conta que a partir da década de 1940, a educação brasileira consolidou um dualismo estrutural, reservando a formação geral às elites e destinando o ensino profissional às camadas populares, em função de uma segmentação atrelada às demandas produtivas e sociais.

Nesse sentido, com o crescimento e expansão desses Institutos, surge também a necessidade de implementar o ensino de línguas para classe trabalhadora que viabilize um aprendizado completo, sendo fundamental que o ensino técnico vá além da simples capacitação para o trabalho e busque uma formação humana integral, como defende Saviani (2003), que coloca o

trabalho como princípio educativo, vinculando a formação técnica à formação humana crítica e reflexiva.

No Brasil, o ensino de línguas instrumental se destacou a partir dos anos 1970, com a implementação de projetos como o *"Brazilian National ESP Project"*, idealizado por Celani (2005), que envolveu 26 universidades brasileiras e buscou mapear as necessidades de aprendizagem de línguas para diferentes áreas profissionais. Como vemos a concepção de ensino de línguas para fins específicos, surge somente após a Segunda Guerra Mundial, como um fenômeno não planejado, mas espontâneo e está diretamente ligada às transformações sociais e econômicas globais.

Além disso, o ensino de espanhol no Brasil se tornou cada vez mais relevante com o crescimento do mercado de turismo e com a formação de profissionais que interagem com turistas de países hispanófonos, sobretudo da América Latina. No caso específico do Rio Grande do Norte, a nova frota de voos internacionais têm atraído um número significativos de turistas argentinos e uruguaios, obrigando a que repensemos o modelo de língua que devemos trabalhar, já que é importante que o ensino de espanhol aplicado ao turismo turismo esteja diretamente relacionada à necessidade de uma formação linguística mais ampla e contextualizada, como defendem Celani (2005) e Ramos (2019).

Assim, este trabalho tem como objetivo discutir a inserção e a planificação de elementos de variação linguística no ensino de espanhol para os profissionais do curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo, especificamente no atual contexto do Rio Grande do Norte. Na primeira seção, faremos uma relação entre o mundo do trabalho e o curso técnico de Guia de Turismo. Na segunda, discutiremos o ensino de língua "instrumental" e para fins específicos. No terceiro, abordaremos a zonificação do espanhol da América e da zona do Rio da Prata. Na quarta, faremos a nossa proposta de conteúdos de variação linguística nos níveis fonético-fonológico e gramatical para o curso de Guia de Turismo focada no espanhol do Rio da Prata. Por último, teceremos nossas considerações finais.

A formação para o mundo do trabalho no curso técnico de Guia de Turismo

Com advento da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata o tema da "Educação Profissional" em um capítulo, o Capítulo III do Título V, "Da Educação Profissional", Artigos 39 a 42. No Artigo 39, a Educação Profissional e dita como "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia", que tem como função social promover a formação humana com vistas a uma educação crítica-social, visa conduzir o cidadão a um constante desenvolvimento "de aptidões para a vida produtiva e humana" na sociedade do trabalho e do conhecimento.

Almeida Filho (1998) afirma que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido historicamente fragmentado, e que uma abordagem mais integrada, que considere as dimensões intelectuais e práticas do trabalho, é essencial para a formação plena do ser humano. A escola deve ser um espaço para a integração entre trabalho manual e intelectual, superando a dicotomia tradicional que separa essas duas esferas Ciavatta (2008) e Saviani (2003). Nesse sentido, o ensino de espanhol no contexto do turismo deve ser entendido não apenas como uma habilidade instrumental, mas como parte de um processo educacional que visa à formação de profissionais capazes de agir de forma reflexiva e crítica em um mundo globalizado.

Para tanto, o caráter relativamente rápido do ensino técnico profissionalizante (que nem sempre se inter-relaciona de maneira pacífica com o ensino de Línguas Estrangeiras) e, também, as exigências de um mercado de trabalho em um mundo cada dia mais volátil e dinâmico fazem com o ensino de línguas, em um contexto de Educação Profissional, seja visto como "pouco útil" ou "mal ensinado"

Dentro desse contexto de ensino técnico, destacam-se os Institutos Federais (IFS), que ofertam vários cursos: médio integrado, superiores e de nível técnico, como por exemplo, o

curso técnico em Guia de Turismo, que visa formar profissionais técnicos de nível médio na forma subsequente (que já concluíram o ensino médio) para atuação no setor turismo e hospitalidade, de acordo com as tendências da região em que está inserido e em consonância com as demandas dos setores produtivos.

Observa-se, que este curso tem sua criação visando atender a uma demanda local, mas não somente, das localidades turísticas da região. Como exemplo, temos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Guia de Turismo do IFRN, no qual indica que, ao final do curso, o aluno tenha adquirido competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento de soluções no seu ambiente de trabalho, devendo satisfazer a uma demanda específica e, consequentemente, contribuir para o pleno desenvolvimento do turismo na região.

O profissional dessa área formado pelo IFRN deve estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho (PPC - Guia de Turismo IFRN). Isso é importante pois reforça que o ensino deve articular a prática com a reflexão crítica, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para sua atuação como cidadãos conscientes de si e de seu papel na sociedade, Saviani (2003).

Neste sentido, conforme apontam Soler e Oliveira (2022), o domínio do espanhol amplia significativamente as oportunidades de inserção dos discentes no mercado de trabalho, sobretudo considerando a geopolítica latino-americana e o crescimento das atividades turísticas em regiões fronteiriças, como é o caso do Rio Grande do Norte. Contudo, o aprendizado do idioma não pode se limitar à perspectiva utilitarista. Ele deve ser orientado por uma pedagogia que considere os aspectos culturais e comunicativos como constitutivos do ser humano, contribuindo para uma educação emancipadora. A formação humana e integral, defendida por Ramos (2014), complementa

essas perspectivas ao enfatizar a necessidade de uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano.

Assim, ao articular os conteúdos linguísticos com aspectos socioculturais e históricos dos países que falam espanhol, especialmente os que fazem fronteira com o Brasil, cria-se um espaço propício à formação de profissionais críticos, aptos a dialogar com a diversidade linguístico-cultural e a promover um turismo mais consciente e responsável.

Como se observa, a formação profissional proposta pelos Institutos Federais fundamenta-se em uma concepção de educação que ultrapassa o atendimento imediato às demandas do mercado de trabalho. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2007), Ramos (2014) e Moura (2007), a Educação Profissional e Tecnológica deve promover a formação humana integral, articulando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. O trabalho, para os autores, é compreendido não apenas como emprego ou atividade produtiva, mas como dimensão constitutiva da existência humana e da produção da vida social.

Sob essa perspectiva, o ensino de espanhol no curso técnico de Guia de Turismo não pode ser concebido exclusivamente como instrumento de comunicação voltado ao atendimento de turistas estrangeiros. Trata-se de um componente curricular capaz de ampliar a compreensão dos estudantes acerca da diversidade cultural latino-americana, das relações interculturais presentes no setor turístico e das dinâmicas sociais que atravessam o mundo do trabalho. Dessa forma, a aprendizagem da língua espanhola contribui tanto para o exercício profissional quanto para a formação crítica dos sujeitos, em consonância com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica defendidos pela Rede Federal.

Dessa forma, o curso técnico de Guia de Turismo deve assumir a tarefa de formar não apenas técnicos, mas cidadãos capazes de interagir eticamente com o outro, respeitar as culturas locais e atuar com protagonismo social. Ao integrar os princípios da formação humana integral, o PPC fortalece a preparação para o

mercado de trabalho sem perder de vista a dimensão emancipatória da educação, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O ensino de língua instrumental e para fins específicos no Brasil e nos Institutos Federais

Historicamente, o conceito de EFE tem origem nos estudos desenvolvidos a partir da década de 1960, sobretudo no Reino Unido, quando pesquisadores como *Hutchinson* e *Waters* passaram a questionar a eficácia do ensino tradicional de línguas estrangeiras, defendendo a necessidade de adequar o ensino às finalidades específicas dos aprendizes. Essa abordagem, conhecida internacionalmente como *English for Specific Purposes* (ESP), difundiu-se rapidamente como um modelo de ensino voltado para contextos profissionais e acadêmicos específicos, como negócios, engenharia, medicina ou turismo.

No Brasil, os estudos sobre "língua instrumental" aparecem de maneira sistemática a partir dos anos 1970, especialmente com o *"Brazilian ESP Project"*, coordenado pela professora Celani e colegas, o qual impulsionou a pesquisa e a prática docente voltadas à formação de leitores em contextos universitários e profissionais. Com este cenário, por meio da professora Rosinda Ramos (2019), que o termo "Línguas para Fins Específicos" (LinFE), toma força como vertente teórica e prática do ensino de línguas, sendo incorporado no Brasil a partir dos anos 1980, em consonância com o projeto nacional de ensino instrumental coordenado por Celani. Em 2008, o governo federal brasileiro aprovou a lei 11.892/2008[1], que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou os 38 Institutos Federais sendo um marco na educação do país.

Uma das questões centrais do ensino de línguas instrumental, principalmente no Brasil, é a percepção de que ele deve se limitar à compreensão e produção de textos acadêmicos, como apontado por Ramos (2019). O Ensino de Línguas com Fins Específicos (ou

LinFE como prefere descreve Ramos, 2019) no Brasil evoluiu para contemplar também habilidades orais, escritas e auditivas, respeitando as características linguísticas e culturais dos campos de atuação dos aprendizes, (Celani, 2005; Ramos, 2019).

É importante destacar que o ensino de espanhol em contextos profissionais, mais especificamente para o turismo, não deve se restringir apenas a habilidades de leitura e compreensão. Ramos (2019) e Almeida Filho (1998) defendem que o ele deve ir além da abordagem instrumental, especialmente relevante no turismo, onde a comunicação eficaz com turistas e parceiros comerciais requer habilidades linguísticas diversificadas e uma compreensão cultural mais profunda.

De acordo com Ramos (2019), a associação do ensino de línguas instrumental com o ensino técnico, que predominou nas décadas de 1980 e 1990, precisa ser repensada. Embora o ensino de línguas tenha sido inicialmente adotado nas escolas técnicas para atender a necessidades muito específicas do mercado de trabalho, Ramos (2005) alerta para a visão limitada que associa o ensino de línguas apenas à formação técnica. O ensino de línguas, como o espanhol, deve, portanto, ter um enfoque mais amplo, que considere as 4 dimensões da formação humana integral: cultura, trabalho, ciência e tecnologia.

A formação deve englobar competências tanto técnicas quanto interculturais, permitindo que os profissionais de turismo não apenas se comuniquem, mas também compreendam as nuances culturais e que o modelo de língua apresentado nas aulas seja mais próximo ao dos turistas com quem nossos estudantes interagem.

No entanto, a autora adverte que restringir o EFE ao ensino instrumental limita o desenvolvimento de práticas comunicativas mais complexas ou próximas da realidade dos estudantes, deixando de lado aspectos mais amplos da profissão e do sujeito. Celani (2005) reforça que o EFE deve ser contextualizado: programas devem emergir da análise das situações reais de uso da língua, exigindo formação docente e materiais específicos.

Assim, o EFE, mais do que ensinar vocabulário técnico, deve articular a língua ao conteúdo profissional e ao contexto linguístico-cultural em que será empregada.

Pacheco (2019), ao discutir a "abordagem instrumental" no ensino de línguas em cursos técnicos, ressalta que essa abordagem deve superar uma visão meramente utilitária. Ela defende que o ensino da língua estrangeira no contexto técnico pode e deve formar sujeitos humanos e profissionais: "um aliado para o desenvolvimento linguístico, comunicativo e profissional, capacitando o trabalhador para tarefas de maior relevância e complexidade" (Pacheco, 2019). Ou seja, o EFE tem potencial para contribuir tanto para o domínio técnico quanto para o desenvolvimento de competências reflexivas e cognitivas.

Inclusive, Serrani (2005) argumenta que a aprendizagem de línguas não pode ser reduzida apenas aos seus elementos linguísticos, pois considera que a linguagem é a matéria-prima da formação identitária. Assim, a autora questiona a ideia de que a língua é apenas um instrumento de comunicação. Por tanto, o termo "instrumental" seria bastante reducionista, ainda mais para um contexto de Educação Profissional que se opõe ao tecnicismo e às ideias neoliberais.

A proposta pela Celani (2005) e Ramos (2019), converge com a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2003), para quem a educação deve ser prática social transformadora, não apenas transmissão de conteúdos. Nesse sentido, o EFE, ao se integrar à realidade profissional dos aprendizes, embasa a formação crítica e humana, e se alinham aos princípios da educação técnica que devem integrar saberes científicos, culturais e de trabalho, não apenas operacionais e tecnicistas, mas direcionados à formação omnilateral do sujeito.

Logo, o ensino de espanhol em cursos técnicos, como é o caso de Turismo, não pode ser limitado à leitura de manuais e blocos gramaticais. Deve contemplar oralidade, escrita, compreensão auditiva e análise crítica dos discursos profissionais. Quando o EFE é planejado a partir das necessidades reais dos profissionais,

como propõe Celani (2005), Ramos (2019) e Pacheco (2019), potencializa o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e culturais que qualificam o profissional em sua totalidade.

Por fim, ao articular o EFE com a pedagogia histórico-crítica, o currículo técnico passa a formar profissionais completos, capazes de mobilizar a língua de forma contextualizada e crítica. Como lembrou Pacheco (2019), essa abordagem "instrumental ampliada transforma-se em uma proposta de formação humana e profissional, não reduzida ao utilitarismo, mas capaz de formar trabalhadores cidadãos e sujeitos reflexivos no mundo do trabalho.

Na próxima seção, trataremos sobre a importância da variedade linguística rio-platense no ensino de espanhol para a área do curso técnico de Guia de Turismo, levando em consideração o tratamento da variação linguística nessa área específica a partir de uma perspectiva contra-hegemônica.

A diversidade linguística do espanhol da América e da variedade do Rio da Prata

Araújo (2013) aponta que nenhuma divisão proposta para o espanhol é satisfatória, pois consideram alguns aspectos da variação enquanto podem omitir outros que poderiam fazer parte da mesma variedade linguística. Para abordar o componente "variedades" nas aulas de espanhol aplicado ao turismo, consideramos que a exposição a diversas variantes pode desenvolver competência sociolinguística e multidialetal dos futuros guias de turismo que poderão ter clientes/turistas de diferentes países hispanónos.

Portanto, é essencial levar para a sala de aula elementos de variação linguística a partir de uma proposta de zoneamento do espanhol que não apresente um número excessivamente grande de variedades diatópicas e que consiga agrupar países que compartilham não apenas características linguísticas comuns, mas

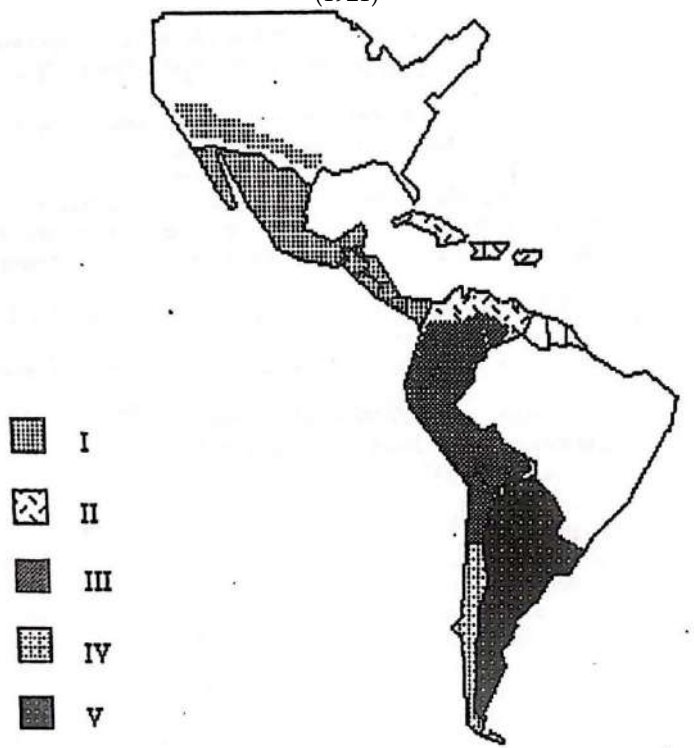
também aspectos socioculturais. Nesse sentido, optamos pela proposta de Henríquez Ureña (1921 apud Moreno Fernández, 1993) para o espanhol hispano-americano, que o divide em cinco zonas linguísticas:

> I. Regiones bilingües del Sur y Suroeste de Estados Unidos, México y las Repúblicas de la América Central.
> II. Antillas españolas, la costa y los llanos de Venezuela y probablemente el Norte de Colombia.
> III. Región andina de Venezuela, el interior y el Oeste de Colombia, Ecuador, Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el Norte de Chile.
> IV. La mayor parte de Chile.
> V. Argentina, Uruguay, Paraguay y tal vez parte del Sureste de Bolivia (Moreno Fernández, 1993, p. 21).

Na figura 1, apresentamos o mapa das variedades linguísticas do espanhol da América de Henríquez Ureña (1921 apud Moreno Fernández, 1993) que poderá servir como modelo de referência para o professor de espanhol para turismo[1].

[1] Escolhemos esta proposta por diversos motivos. Primeiro, ela se assemelha mais à abordagem tipicamente adotada por pesquisadores da área de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e variação linguística que publicaram trabalhos reconhecidos no Brasil, como Andión (2005), Andión e Casado (2014) e Moreno Fernández (2007, 2010 e 2014). Segundo, acreditamos que ela agrupa os países de forma eficaz com base em seus aspectos culturais. Por fim, ela não divide o espanhol americano em tantos geoletos quanto a proposta de Rona (1964, citado em Moreno Fernández, 1993: 28), que divide o espanhol americano em 16 variedades diatópicas — uma divisão inviável no contexto das classes de ELE no Brasil.

Figura 1 – Proposta de Zonificação do Espanhol da América de Henríquez Ureña (1921)



Fonte: Moreno Fernández (1993, p. 22)

Estamos cientes das limitações e generalizações dos traços linguísticos propostos por Henríquez Ureña (1921 apud Moreno Fernández, 1993, p. 22), uma vez que priorizam principalmente o substrato pré-hispânico, a proximidade geográfica e as relações políticas e culturais entre os países. No entanto, qualquer zoneamento do espanhol inevitavelmente conterá imprecisões e, como afirma Araújo (2013), haverá a concentração de alguns aspectos em detrimento de outros para essa zonificação.

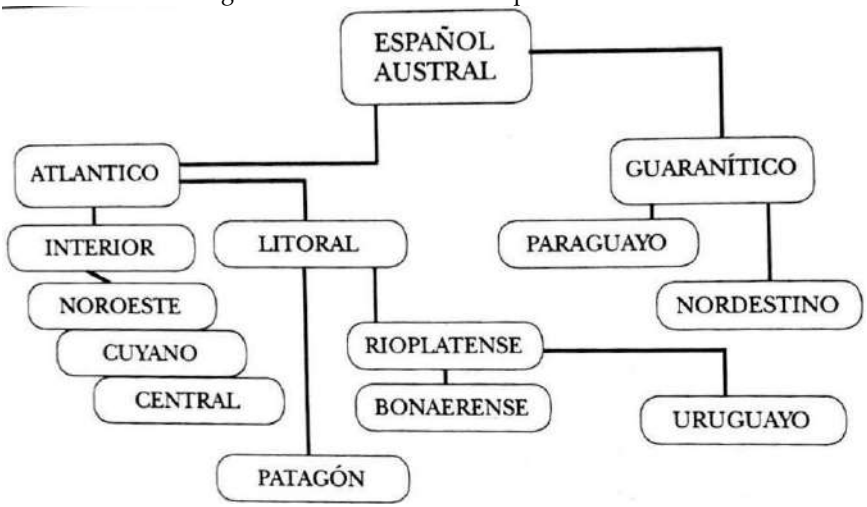
O nosso foco neste trabalho é a variedade rio-platense ou espanhol austral, que conforma sobretudo três países: Argentina, Paraguai e Uruguai. Poderíamos pensar que esses três países possuem um espanhol bastante homogêneo, especificamente

Argentina e Uruguai, mas a realidade é que mesmo dentro desse bloco linguístico observamos grandes diferenças.

O problema reside na associação direta do espanhol rioplatense/austral com a variedade de Buenos Aires. No imaginário coletivo sobre a fala argentina, pareceria estranho pensar que um falante desse país não apresentasse o modelo de pronúncia yeísmo rehilado, surdo ou sonoro. Contudo, em muitas regiões, essa variante fonética não é utilizada, como é o caso da cidade de Córdoba, a segunda maior do país.

As diferenças internas dentro da variedade Rio da Prata/Austral são verdadeiramente notáveis e devem-se principalmente aos diferentes processos de colonização na região. Portanto, podemos também dividi-la em "microvariedades" para estudar as características específicas que se desenvolveram ao longo de sua história. Moreno Fernández (2014) propõe a seguinte divisão:

Figura 2 – Modalidades do espanhol austral



Fonte: Moreno Fernández (2014, p. 348)

Como podemos observar, Moreno Fernández (2014) propõe o espanhol austral em dois grupos principais: Atlântico e Guarani. O primeiro abrange quase toda a Argentina e o Uruguai, e o

segundo inclui o Paraguai e o nordeste da Argentina, que compreende as províncias de Formosa, Chaco, Corrientes e Misiones. Esses dois grupos são ainda subdivididos em várias "microvariedades.

Entendemos que é especialmente na variedade guaranítica que as diferenças são mais marcantes. Como característica dessa região que a distingue do modelo de prestígio da variedade Rioplatense/Austral, podemos mencionar a distinção entre os sons palatais *elle* e *ye,* a *asibilación* da vibrante múltipla *erre* e do grupo *tr*, a tendência à nasalização vocálica, a tendência à pronúncia fraca ou perda do *-r* final, o leísmo, o uso da preposição en para indicar direção (*voy en Asunción*) e alguns guaranismos lexicais, semânticos e pragmáticos (Moreno Fernández, 2014).

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de conteúdos de variação linguística do espanhol nos níveis fonético-fonológico e gramatical com as características mais frequentes da variedade rio-platense/austral para o curso técnico subsequente de Guia de Turismo.

Variação do espanhol para o curso de Guia de Turismo: proposta de conteúdos

Lucchesi (2004) afirma que os falantes de qualquer língua possuem uma competência linguística multidialetal, que segundo o autor seria a capacidade de lidar e de decodificar a diversidade linguística no sistema sem grandes problemas. Nesse sentido, Venâncio da Silva (2015) propõe que esses professores de línguas estrangeiras possam desenvolver a competência linguística multidialetal de seus estudantes para que possam ampliar seu repertório plurilíngue.

Para que possamos trabalhar a partir de uma perspectiva plural e que atenda às necessidades do público específico da área do turismo no contexto atual, entender questões relativas às normas linguísticas é essencial para uma correta planificação e sequência de conteúdos de variação linguística. Sobre o conceito

de “norma(s)” para o mundo hispano, Andión e Casado (2014) explicam as diferenças entre “estándar” e “norma culta” que diferem na nossa compreensão e do caso da língua portuguesa, sobretudo no Brasil.

> Si nos referimos concretamente al español, nuestra lengua tiene una estandarización monocéntrica; es decir, existe un modelo único ortográfico que viene apoyado por un copioso léxico también común y una gramática que muestra una importante cohesión morfosintáctica. Los hispanohablantes tienen conciencia de esta base común, piedra filosofal de la envidiable unidad de nuestra lengua. Sin que suponga una paradoja, las normas cultas del mundo hispánico son policéntricas mostrando que los modelos son paralelos. Es decir, aunque un cubano, un mexicano, un peruano, un chileno y un español, por ejemplo, sientan que hablan la misma lengua, no por ello dejan de tener modelos cultos concretos y distintos para hacer uso de esta lengua (Andión Herrero; Casado Fresnillo; 2014, documento sem página).

O ensino de espanhol no Brasil parece favorecer como modelo linguístico para o ensino somente somente uma dessas normas cultas: a variedade castelhana que corresponde ao centro-norte da Espanha. Inclusive, é comum associar a língua padrão ao que se fala nessa região específica. Moreno Fernández (2010) e Andión Herrero (2013) afirmam que os professores brasileiros preferem essa variedade apesar do contexto geográfico que poderia favorecer outras como modelo para o ensino. Inclusive, Zolin-Vesz (2013) afirma que professores de espanhol costumam associar o espanhol somente à Espanha, especificamente elementos culturais da capital Madri.

Entretanto, o perfil dos visitantes estrangeiros que chegam ao RN justifica a escolha a outra variedade no Ensino de espanhol na formação de guias de turismo: a rio-plantense. A Argentina consolidou-se como o principal visitante internacional para o estado e representa um 60,3 % do total de desembarques no Aeroporto Internacional de Natal em janeiro de 2025 (Pires, 2025).

Esse percentual não é episódico: em 2024, o Rio Grande do Norte recebeu mais de 25.000 turistas estrangeiros, com un crescimento de 27 % em relação ao ano anterior. Os argentinos lideravam de forma consistente esse fluxo. Em 2025, o estado recebeu 32.383 visitantes estrangeiros (uma alta de 25 % em relação ao ano anterior), (Nicácio, 2025) com predominância de turistas da Argentina, Portugal e Itália (Rebouças, 2026). A tendência se aprofunda ainda mais recentemente: no primeiro semestre de 2026, o RN registrou um crescimento de 159,13 % na chegada de turistas estrangeiros, o maior percentual do Brasil, impulsionado pelo fortalecimento da promoção turística em mercados como Argentina, Chile, Portugal e Uruguai (Campos, 2026).

Se o guia de turismo atua como um profissional e, além disso, como um intérprete não apenas logístico, mas cultural entre o visitante e o destino, a competência comunicativa do guia não pode prescindir do reconhecimento das variedades linguísticas dos públicos que atende. No acumulado de dez meses de 2025, o Brasil recebeu quase 3 milhões de turistas argentinos, ao passo que o Uruguai registrou 453.633 chegadas EMBRATUR, 2025). Trata-se, portanto, do contingente mais numeroso de hispanófonos que circula pelo território brasileiro. Formar guias de turismo sem contemplar essa realidade sociolinguística equivale a preparar profissionais para um público abstrato, desconectado da demanda efetiva que os aguarda no exercício da profissão.

Levando em consideração a preferência dos professores brasileiros de espanhol em relação ao espanhol da Espanha e à situação atual do turismo estrangeiro em nosso país, elaboramos um quadro de conteúdos de variação fonético-fonológico e gramatical com as principais características do espanhol Austral (Argentina, Paraguai e Uruguai) para cada semestre do curso técnico subsequente de Guia de Turismo.

Durante o processo de pesquisa documental nos PPC dos cursos de Guia de Turismo, há uma grande diferença na quantidade de disciplinas e carga horária que cada curso dedica ao componente curricular de espanhol aplicado. No PPC do IFPB

Campus Cabedelo, há a presença de somente um componente curricular de 40 horas/aulas. No PPC do IFRN Campus Natal Cidade Alta, há a presença de dois componentes, sendo o primeiro de 80 horas/aulas e o segundo de 40 horas/aulas. O caso com o maior número de componentes curriculares é do PPC do IFCE Campus Aracati com três componentes curriculares de 80 horas/aulas.

Assim, optamos por elaborar uma proposta de três semestres para que possa ser adaptada segundo o contexto de aprendizagem. Os conteúdos foram adaptados da proposta de Venâncio da Silva (2021) para o contexto de ensino de espanhol no Ensino Médio brasileiro. É importante enfatizar que esta proposta é aberta e flexível, já que permite que os professores escolham os conteúdos de variação fonético-fonológico e gramatical que consideram mais apropriados para seu contexto de ensino.

1.° SEMESTRE	
Contenidos de variación fonético-fonológica del Río de la Plata	**Contenidos de variación gramatical del Río de la Plata**
1.Seseo 2.Pronunciación africada de <ch> 3.Pronunciación predorsal de <s> 4.Rehilamiento de <y, ll> 5.Pronunciación débil o pérdida de <d> final 6.Elisión, aspiración o asimilación a la consonante siguiente de <s> en posición implosiva o final de palabra	7.Ustedes por vosotros/a y sus correspondientes su/sus, suyo/a/os/as, tanto para el trato de respeto como para el tuteo 8.Voseo (rioplatense) 9.Posposición del posesivo 10.Perífrasis ir a + infinitivo usada preferentemente para expresar futuro frente a la forma verbal de futuro o el presente 11.Sufijo de diminutivo -it- 12.Locuciones de lugar acá/aquí, allá/allí

2.° SEMESTRE

Contenidos de variación fonético-fonológica del Río de la Plata	Contenidos de variación gramatical del Río de la Plata
1.Debilitamiento y pérdida en posición intervocálica de <b, d, g> 2.Pronunciación en la misma sílaba del grupo <tl> 3.Pronunciación velar sorda de <j g+e/i >	4.Pretérito perfecto simple o indefinido usado habitualmente para acciones concluidas en el pasado pero relacionadas con el presente 5.Sufijo re- en lugar de muy 6.Pronombre personal sujeto frecuente sin intención de expresar contraste, dar énfasis o evitar ambigüedad 7.Pronombre personal sujeto antepuesto en interrogativas 8.Alternancia de tuteo y voseo en las combinaciones pronombre+verbo 9.Adjetivación de adverbios 10.Combinaciones más nada, más nunca, más nadie por nadie más, nunca más, nadie más 11.Nomás por solo 12.Recién sin participio 13.Ni modo por de ninguna manera

3.° SEMESTRE

Contenidos de variación fonético-fonológica del Río de la Plata	Contenidos de variación gramatical del Río de la Plata
1.Alargamiento de vocales tónicas, sobre todo en sílaba abierta y ante <s> o palatal 2.Asimilación, aspiración o pérdida de <r> en posición implosiva	3.Adverbios de lugar usados en sentido estático, sin idea de movimiento 4.Posesivo concordado con el referente de persona 5.Pronombre personal sujeto antepuesto a infinitivos 6.Formas en -ra del pretérito y antepretérito (pluscuamperfecto) de

	subjuntivo 7.Tiempos del indicativo usados habitualmente en todos los contextos en los que pueden alternar con el subjuntivo 8.Duplicación de lo/los, la/las, le/les en objetos directos e indirectos 9.Diminutivo afectivo y atenuador en adverbios, gerundios y en otras palabras invariables 10.Queísmo 11.Dequeísmo 12.Adverbialización de adjetivos 13.Concordancias de las construcciones impersonales con haber y hacer en lengua oral

Esses conteúdos de variação linguística poderão guiar os docentes numa correta planificação do modelo de língua que será mais útil aos profissionais da área de turismo no geral, mais especificamente os guias de turismo. Consideramos que os conteúdos de variação fonético-fonológica e gramatical dos dois primeiros semestres já cobrem os principais fenômenos de variação da variedade rioplatense.

Considerações finais

O ensino de espanhol aplicado para o turismo deve levar em consideração aspectos essenciais que extrapolam a ideia que temos de "instrumental" como um ensino voltado para leitura e para a aquisição de vocabulário técnico. A expressão oral e a compreensão auditiva são fundamentais para que esses profissionais possam desenvolver sua profissional.

As contribuições de Celani, Ramos, Pacheco e Almeida Filho evidenciam que aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos profissionais, como é o caso dos alunos do curso de guia de turismo, deve partir das necessidades reais do sujeito, como

demonstrado tanto na construção dos PPCs do curso de guia, com o modelo de ensino pautado na pedagogia histórico-crítica, como nas imagens analisadas e no modelo de PPC apresentado.

Além dessas habilidades, a escolha de um modelo de língua mais próximo de sua realidade também é uma peça fundamental para as necessidades desses profissionais. Assim, a seleção de variantes linguísticas do espanhol da região do Rio da Prata a partir de uma correta sequência didática facilita a compreensão da variedade que entrarão em contato com maior frequência.

Para além destas habilidades, a valorização da diversidade linguística do espanhol no contexto da Educação Profissional representa também uma forma de enfrentamento da histórica dualidade educacional brasileira, marcada pela separação entre formação intelectual e formação para o trabalho (Ramos, 2014). Como destaca Saviani (2007, p. 159), o desafio contemporâneo consiste em recuperar "a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho", superando modelos formativos restritos ao "adestramento técnico". Nessa perspectiva, o ensino da variedade rio-platense para futuros guias de turismo não se justifica apenas pela frequência desses falantes no fluxo turístico regional, mas por possibilitar aos estudantes uma compreensão mais ampla das relações interculturais que constituem sua futura atuação profissional. Trata-se, portanto, de uma proposta que articula necessidades concretas do setor turístico com os fundamentos da formação humana integral, reafirmando o trabalho como princípio educativo e o currículo como espaço de produção de conhecimentos socialmente significativos.

Ao aproximar o currículo das dinâmicas concretas do turismo no Rio Grande do Norte e do perfil predominante dos visitantes hispanófonos, especialmente argentinos e uruguaios, o ensino de espanhol deixa de ocupar uma função acessória para assumir papel estratégico na articulação entre conhecimento científico, cultura e trabalho. Assim, em consonância com os princípios defendidos por Ciavatta (2005) e Ramos (2014), a proposta contribui para a superação da histórica separação entre

formação geral e formação profissional, fortalecendo uma educação que prepara o estudante não apenas para executar atividades técnicas, mas para atuar de forma consciente, crítica e socialmente referenciada no mundo do trabalho.

No que se refere a projeções e limitações da pesquisa, consideramos que a variedade chilena começará a ter uma importância maior para o público do turismo no Brasil devido ao crescimento dos turistas chilenos no Brasil e também da presença cada vez maior de turistas brasileiros no Chile. Além disso, a seleção do léxico adequado no nível profissional e na variedade rio-platense também merece espaço para a planificação das aulas nesse contexto.

Referências

ANDIÓN HERRERO, M.ª A. **Las variedades del español en América**: una lengua y 19 países. Brasilia*:* Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia, 2005.

ANDIÓN HERRERO, M.ª A. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. **Revista Signos**. Estudios de Lingüística, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Valparaíso, Chile, 46(82), p. 155-189, 2013.

ANDIÓN HERRERO, M.ª A.; CASADO FRESNILLO, C. **Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2**. Colección biblioteca del profesor de ELE. Madrid: Editorial UNED, 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro**: Uma retrospectiva histórica. Ponta de Lança, 1998.

ARAÚJO, L. S. A dialetologia hispano-americana e a heterogeneidade linguística: o caso da Argentina. **Web-Revista Sociodialeto**. Vol. 2. Nº. 3, 2013.

CAMPOS, G. Rio Grande do Norte: o estado que exporta vento e cada vez mais importa turistas. **Jornal Opção**, 2 jun. 2026. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/rio-grande-do-norte-o-estado-que-exporta-vento-e-cada-vez-mais-importa-turistas-832217/. Acesso em: 7 jun. 2026.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas com fins específicos no Brasil. **RBLA**, v. 5, n. 1, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, p. 1-20, 2005.

EMBRATUR. **Rio Grande do Sul mantém trajetória de alta e registra crescimento de 84,1% no turismo internacional em 2025**. Brasília, 11 nov. 2025. Disponível em: https://embratur.com.br/2025/11/11/rio-grande-do-sul-mantem-trajetoria-de-alta-e-registra-crescimento-de-841-no-turismo-internacional-em-2025/. Acesso em: 7 jun. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. da. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2007, p.19-62.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem**: um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Las áreas dialectales del español americano; historia de un problema. In: MORENO FERNÁNDEZ, F. **La división dialectal del español de América**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1993.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2007.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco Libros, 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **La lengua española en su geografia**: manual de dialectología hispánica. Madrid: Arco Libros, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, ano 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110. Acesso em: 7 jun. 2026.

NICÁCIO, R. Número de turistas estrangeiros no Rio Grande do Norte cresceu 27% em 2024, **N10**, 7 jan. 2025. Disponível em: https://portaln10.com.br/brasil/nordeste/rn/numero-de-turistas-estrangeiros-no-rio-grande-do-norte-cresceu-27-em-2024-238949/ Acceso: 7 jun. 2026.

PACHECO, L. P. A abordagem instrumental no ensino de línguas e a proposta de formação humana e profissional em cursos técnicos na modalidade subsequente. **LínguaTec**, v. 4, n. 2, 2019.

PIRES, R. Rio Grande do Norte cresce 13,5% no número de turistas internacionais em janeiro. **Blog do Robson Pires**, 27 fev. 2025. Disponível em: https://robsonpiresxerife.com/rio-grande-do-norte-cresce-135-no-numero-de-turistas-internacionais-em-janeiro/. Acesso em: 7 jun. 2026.

RAMOS, R. G. C. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JUNIOR, A. F. da (org.). **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e práticas. São Paulo: Parábola, 2019, p. 23-41.

REBOUÇAS, M. A. Confira ranking dos estados do Nordeste que mais receberam turistas estrangeiros em 2025. **Rádio Itatiaia**, 14 jan. 2026. Disponível em: https://www.itatiaia.com.br/turismo/confira-ranking-dos-estados-do-nordeste-que-mais-receberam-turistas-estrangeiros-em-2025/. Acesso em: 7 jun. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em**

Educação, Vitória, v. 11, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2025.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, nº 1, p. 131-152, 2003.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**/ currículo-leitura- escrita. Campinas, SP. Pontes, 2005.

SOLER, C. A., APARECIDA DE OLIVEIRA, A. O Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola no Curso de Turismo: Breve Análise e Reflexões. **Revista Letra Magna**, 18(31), 2022, p.198–217. https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2156

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol**. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. **Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños**. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2021.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. Aprendizaje intercultural y enseñanza de la diversidad lingüística del español en el contexto brasileño. **Estudos Linguísticos E Literários**, Salvador, N. 74, 2022, p. 216–242.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar 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, SP: Pontes, 2013, p. 51-62.

A Abordagem Terminológico-Discursiva como percurso teórico-metodológico para a formação de professores de espanhol para fins específicos

Jean Carlos da Silva Roveri
Odair Luiz Nadin

Introdução

Nas últimas décadas, as pesquisas brasileiras sobre Línguas para Fins Específicos (LinFE)[1] direcionaram seus esforços à compreensão das análises de necessidades, na elaboração de materiais didáticos aplicados, replicados e adaptados a diferentes contextos e à descrição e análise desses contextos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas específicas. Da mesma forma, evidenciaram-se avanços importantes na incorporação dos gêneros discursivos como objeto de ensino e, em menor medida, da terminologia como recurso para a compreensão dos discursos especializados (Nadin, 2022; Roveri, 2024; Nadin, Roveri, Souza; 2025; Souza, 2025; Nadin, Zanette, Pinotti, 2025).

Entretanto, os elementos mencionados, embora frequentemente presentes, tendem a ser desenvolvidos de maneira relativamente independentes. Enquanto parte dos estudos privilegia os gêneros discursivos como eixo estruturador das práticas de ensino, outros concentram-se na descrição das necessidades comunicativas dos aprendizes e, de forma mais rara, algumas propostas focam na Terminologia. São pouco frequentes as investigações que articulam esses referenciais em uma proposta

[1] No contexto da Abordagem Terminológico-Discursiva usa-se, também, o termo Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE).

integrada de formação docente, especialmente no sentido de formá-los para a atuação no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI).

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que observamos uma concentração significativa de estudos voltados ao ensino superior, à formação universitária e aos contextos profissionais já consolidados, resultando em certa carência de investigações desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobretudo no EMI. Essa constatação reforça a necessidade de referenciais que considerem as especificidades de um contexto em que a formação técnica ocorre simultaneamente à formação geral e ao processo de aquisição dos conceitos especializados pelos estudantes. Nesse contexto, a interdisciplinaridade se faz preponderante nas relações entre linguagem, formação profissional e contextos especializados de uso das línguas.

Apesar dos significativos avanços na área do LinFE, permanece pouco discutida uma questão central: a formação de professores preparados para construir propostas de ensino voltadas aos contextos especializados. Em outras palavras, antes de discutir sobre a análise de necessidades, os materiais didáticos em LinFe, gêneros discursivos ou terminologias, torna-se necessário compreender quais são os percursos que permitem ao docente interpretar criticamente o contexto em que atua e transformar essa compreensão em prática pedagógica.

É precisamente nesse ponto que se insere a presente discussão.[2]

A reflexão apresentada neste capítulo parte, portanto, das inquietações surgidas durante a prática como docente no EMI, modalidade de ensino que articula a formação geral e a formação técnico-profissional em uma perspectiva omnilateral.[3] Ao longo

[2] O presente capítulo é um recorte da pesquisa de doutoramento intitulada "O ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos: um itinerário (auto) formativo por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva" (Roveri, 2024).

[3] O conceito de omnilateralidade toma como princípio educativo o desenvolvimento integral do ser humano, articulando as dimensões intelectual,

dessa experiência, tornou-se evidente um descompasso entre o que orientam os princípios da EPT e as práticas de ensino de língua espanhola efetivamente desenvolvidas nos cursos técnicos. Embora os documentos institucionais defendam a integração curricular, a interdisciplinaridade e a formação humana integral, o ensino de línguas permanece, muitas vezes, organizado segundo pressupostos próprios do ensino de línguas para contextos gerais de comunicação, pouco relacionados às demandas profissionais dos estudantes e das instituições nas quais estão inseridos.

Essa constatação conduziu à formulação do objetivo central de nossa pesquisa: construir um itinerário (auto)formativo para o ensino-aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD) (Nadin, 2022). Mais do que elaborar uma proposta didática, buscou-se identificar quais são as etapas investigativas que antecedem a produção de materiais pedagógicos e de que maneira esse percurso pode contribuir para a formação inicial e/ou continuada de professores que atuam na EPT.

Assim, nessa perspectiva, a ATD passa a configurar-se como um percurso metodológico de formação docente, que centraliza o saber na experiência e na reflexão de problemas reais de uso da língua em contextos especializados. Nessa relação dialógica e recursiva, tanto o aluno aprende com o professor, quanto este aprende com os alunos (estudantes e/ou profissionais das áreas técnicas) a partir da vivência diária como fonte legítima de conhecimento partilhado. Trata-se de uma proposta que integra pressupostos de LinFE, da Terminologia de base linguística, da Análise Dialógica do Discurso e da Pedagogia Pós-Método, organizando um percurso investigativo capaz de orientar a

---

científica, técnica, ética, política, cultural e estética da existência. Assim, busca promover a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos e a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tendo como horizonte a emancipação humana e a transformação social.

atuação do professor diante das especificidades dos diferentes contextos profissionais.

Da crítica ao ensino de línguas para contextos gerais de comunicação à necessidade de um percurso formativo para o LinFE

As discussões contemporâneas sobre LinFE têm demonstrado que a especificidade de uma proposta de ensino não decorre simplesmente da escolha de determinados conteúdos linguísticos. O que caracteriza esse campo é a centralidade atribuída às necessidades dos aprendizes e aos contextos sociais nos quais a língua será utilizada. Desde os primeiros estudos desenvolvidos no âmbito do *English for Specific Purposes* (ESP), consolidou-se o entendimento de que toda proposta pedagógica deve partir de uma análise das demandas comunicativas dos sujeitos envolvidos, deslocando o foco do ensino da língua como sistema para a língua em uso (Hutchinson; Waters, 1987; Aguirre Beltrán, 2012).

No contexto brasileiro, essa discussão adquire contornos particulares quando inserida na EPT, foco da pesquisa que originou este capítulo. O EMI propõe a superação da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, compreendendo o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana. Ramos (2014), bem como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), defendem que essa integração não se restringe à organização curricular, mas exige práticas pedagógicas capazes de articular os conhecimentos produzidos em diferentes campos do saber. Essa perspectiva evidencia novos desafios para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que coloca em destaque a necessidade de um ensino-aprendizagem integrado à formação técnico-profissional no contexto da educação básica.

Parte-se da ideia de que não basta inserir textos técnicos ou terminologias especializadas nas aulas de espanhol para

caracterizar uma proposta de LinFE. Tal procedimento corre o risco de reproduzir uma concepção instrumental da linguagem, reduzindo a aprendizagem ao domínio de listas de vocabulário ou de expressões consideradas úteis para a compreensão de textos escritos próprios de dadas profissões, o que poderia incorrer em algum dos mitos sobre o LinFE discutidos por Ramos (2005, 2019). A especificidade do ensino não reside somente no vocabulário especializado em si —embora este cumpra um papel fundamental para a compreensão e a produção do discurso especializado—, mas na compreensão dos discursos que circulam nas práticas profissionais e das relações de sentido construídas nesses contextos.

É justamente nesse ponto que a Terminologia, especialmente em sua perspectiva comunicativa e discursiva, se insere na Linguística Aplicada. Ao compreender o termo como unidade que adquire significado especializado em situações concretas de usos da língua, Cabré (1999) rompe com concepções estritamente normativas da Terminologia e abre espaço para abordagens que consideram a linguagem especializada como prática social, linguística e cognitiva. Nadin (2022) amplia essa discussão ao propor a ATD, articulando a terminologia, os gêneros textuais/discursivos especializados e o ensino-aprendizagem de LinFE[4], visando contribuir ao desenvolvimento das denominadas "competência léxico-terminológica" e "competência comunicativo-especializada" como elementos estruturantes para o ensino-aprendizagem de línguas em contextos especializados.

Essa articulação representa o ponto de inflexão neste texto. Em vez de compreender a Terminologia/terminologia[5] como conteúdo a ser ensinado, a ATD a reposiciona como um princípio organizador da prática pedagógica. O termo deixa de ser um fim

[4] No contexto da Abordagem Terminológico-Discursiva denomina-se essa modalidade de ensino por EALFE – Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos.

[5] Denomina-se Terminologia com maiúscula a ciência/ disciplina a partir da qual se estuda os usos das línguas em contextos especializados e terminologia, com minúscula, os termos propriamente ditos.

em si mesmo para tornar-se parte constitutiva dos discursos especializados que estruturam as práticas profissionais.

A Abordagem Terminológico-Discursiva como percurso epistemológico de formação docente em Línguas para Fins Específicos

A proposição da ATD surge da constatação de que o ensino-aprendizagem de línguas em contextos especializados demanda mais do que adaptações metodológicas ou a seleção de conteúdos técnicos. Pressupõe uma mudança na forma como o próprio professor compreende a linguagem, o conhecimento especializado e sua atuação pedagógica. É nesse sentido que a ATD passa a configurar-se como um percurso epistemológico de formação docente.

Essa afirmação decorre da própria trajetória investigativa desenvolvida na pesquisa de doutorado. O percurso construído evidencia que a elaboração da guia didática[6] não constituiu o ponto de partida da investigação, mas sua consequência. Antes da produção do material pedagógico, foi necessário reconstruir concepções acerca da linguagem, da Terminologia, da interdisciplinaridade e da própria EPT, articulando diferentes referenciais teóricos em torno de um mesmo problema: **como ensinar espanhol em um contexto cuja finalidade são as formações humana e profissional de forma integrada?**

Sob essa perspectiva, a ATD organiza-se a partir da convergência de quatro dimensões teórico-metodológicas, dialógicas e recursivas, e que se complementam e conferem sustentação à prática docente de LinFE.

[6] A guia didática caracteriza-se como um conjunto de atividades didáticas direcionadas ao ensino de Espanhol para Fins Específicos (EFE) para alunos dos cursos de Agroindústria, Lazer e Mecatrônica, no contexto do Ensino Médio Integrado, elaborada a partir da análise de necessidades dos discentes desses cursos. Para mais detalhes, ver Roveri (2024).

A dimensão terminológica: do termo ao discurso especializado

A primeira dimensão da ATD ancora-se na Terminologia, particularmente nas contribuições da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (Cabré, 1999). Em oposição às perspectivas clássicas, centradas na padronização e na prescrição, compreende-se que o termo adquire significado nas práticas comunicativas. Nessa perspectiva, Nadin (2022), ao propor a ATD, define-a como:

Quadro 1 – Definição de Abordagem Terminológico-Discursiva

Abordagem Terminológico-Discursiva *sf* abordagem de Ensino e de Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE), de perspectiva interdisciplinar, cujos pilares são o conceito de usos especializados das línguas naturais, de gêneros textuais/discursivos prototípicos de cada área do conhecimento e de sua terminologia. Sigla: ATD Termos relacionados: Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos; EALFE; Terminologia; Terminografia; uso especializado das línguas naturais; competência comunicativo-especializada; competência léxico-terminológica; gênero textual/discursivo especializado.

Fonte: Nadin (2022, p. 104).

Ao evidenciar a função da terminologia no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a ATD possibilita uma mudança relevante no contexto de LinFE. Tradicionalmente, as propostas voltadas a essa área não contemplam uma articulação entre termo e sua função discursiva em um contexto profissional com vista ao desenvolvimento da competência comunicativo-especializada.

A ATD rompe com essa lógica ao compreender que a unidade básica de ensino não é o termo, mas o discurso especializado. O termo passa a ser analisado em sua circulação discursiva, permitindo ao estudante compreender não apenas seu significado lexical, mas também seus valores profissionais, culturais e ideológicos.

> [...] a ATD, de base interdisciplinar, permite uma interface produtiva para a área de Línguas para Fins Específicos. É por meio

> dela que os gêneros discursivos, em diferentes níveis de especialidade, e as terminologias veiculadas nesses gêneros proporcionam o ensino-aprendizagem dos conceitos especializados integrados à formação básica do estudante, ao mesmo tempo em que possibilitam explorar criticamente os discursos que circulam nesses contextos (Roveri, 2024).

Essa perspectiva insere a Terminologia na Linguística Aplicada, conferindo ao ensino de línguas para fins específicos um caráter interpretativo que põe os usos especializados de dada língua no centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

A dimensão discursiva: compreender a linguagem como prática social

A segunda dimensão da ATD fundamenta-se na compreensão dialógica da linguagem. Inspirada nas contribuições de Bakhtin (2016), parte do princípio de que toda produção linguística se realiza por meio de gêneros do discurso, historicamente constituídos e socialmente compartilhados. A linguagem deixa de ser concebida como sistema abstrato para ser entendida como prática social situada, produzida em contextos especializados concretos de interação.

Essa perspectiva desloca o ensino de LinFE no EMI. Não basta ensinar ao estudante como dizer determinado termo em língua espanhola; torna-se necessário compreender criticamente em quais situações esse termo circula, quais relações de sentido estabelece e quais práticas profissionais ele ajuda a constituir.

Ao assumir essa concepção, a ATD aproxima o ensino de línguas da realidade técnico-profissional dos estudantes. Os gêneros discursivos especializados (Ciapuscio, 2003; Nadin, 2022) deixam de desempenhar papel ilustrativo e passam a constituir o próprio espaço de construção do conhecimento linguístico. Do mais ao menos especializado, notícias, catálogos, manuais técnicos, protocolos, relatórios, normas, fichas de inspeção,

formulários, artigos científicos ou documentos institucionais deixam de ser simples meios para atividades de leitura ou aquisição de vocabulário e passam a representar formas concretas de atuação profissional por meio de situações reais e especializadas de uso da língua. Desse modo, a aprendizagem ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da capacidade de interpretar os discursos especializados produzidos nas diferentes áreas do saber.

A dimensão pedagógica: a contribuição da Pedagogia Pós-Método

A terceira dimensão da ATD dialoga diretamente com os princípios da Pedagogia Pós-Método formulados por Kumaravadivelu (2003). Ao rejeitar modelos universais de ensino, essa perspectiva atribui ao professor papel central na construção do conhecimento pedagógico, reconhecendo que toda prática educativa é condicionada pelas especificidades do contexto em que ocorre.

Os princípios da particularidade, da praticidade e da possibilidade constituem referências fundamentais para a organização da proposta em sua dimensão pedagógica. A particularidade orienta o professor a compreender as singularidades institucionais e sociais do contexto investigado. A praticidade reconhece que o conhecimento pedagógico emerge da reflexão sobre a própria prática docente. A possibilidade enfatiza o compromisso político da educação com a transformação social. Juntos, os três princípios solidificam a dimensão pedagógica no EMI.

Esses princípios aproximam-se diretamente do itinerário construído em nossa pesquisa de doutoramento. Antes de elaborar qualquer proposta didática, tornou-se necessário compreender o contexto institucional, dialogar com os sujeitos envolvidos, interpretar as necessidades formativas e investigar os discursos especializados produzidos nas áreas técnicas. A prática pedagógica

deixa de ser a aplicação de métodos previamente estabelecidos para se tornar resultado de investigação permanente.

Nesse sentido, a ATD reafirma o professor como pesquisador de sua própria prática, deslocando o centro da formação docente da reprodução metodológica para a produção de conhecimento pedagógico.

A dimensão profissional: a formação humana integral

A quarta dimensão da ATD decorre dos princípios que orientam a EPT e, particularmente, o EMI. As contribuições de Ramos (2014), bem como as de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), permitem compreender que a integração curricular não corresponde à mera justaposição de disciplinas, mas à construção de uma formação humana que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Essa compreensão produz importantes implicações para o ensino de línguas. A língua espanhola deixa de ser concebida como disciplina complementar e passa a integrar o projeto formativo do curso técnico. Sua função não se limita ao desenvolvimento da competência comunicativa geral, mas inclui a participação na formação profissional, científica e cidadã dos estudantes, assim como o desenvolvimento das competências léxico-terminológica e comunicativo-especializada (Nadin, 2022).

Essa mudança de perspectiva talvez represente a principal ruptura proposta pela ATD. A interdisciplinaridade deixa de ser entendida como atividade eventual entre as disciplinas e passa a constituir-se como princípio organizador da prática pedagógica. A aproximação entre língua espanhola e área técnica não ocorre porque determinados conteúdos coincidem, mas porque ambas participam da formação integral do estudante.

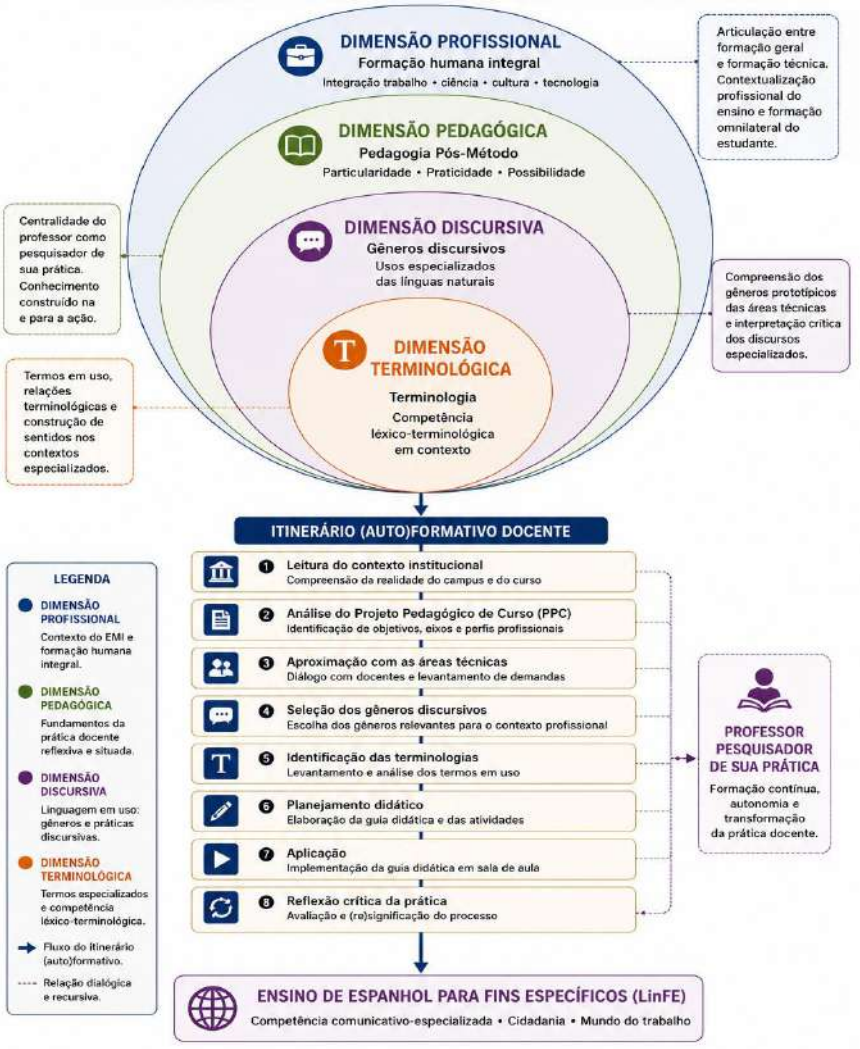
Ao integrar essas quatro dimensões - terminológica, discursiva, pedagógica e profissional -, a ATD passa a constituir um percurso epistemológico de formação docente, capaz de orientar professores na investigação de seus contextos de atuação,

na construção de propostas pedagógicas contextualizadas a sua realidade e na consolidação de práticas interdisciplinares coerentes com os princípios da EPT.

É precisamente essa articulação que fundamenta o itinerário (auto)formativo desenvolvido na pesquisa. Antes de produzir uma atividade (guia, sequência ou unidade didática), o professor necessita desenvolver competências investigativas que lhe permitam compreender o contexto institucional, interpretar os discursos especializados e transformar esse conhecimento em prática pedagógica. O produto didático é, portanto, consequência de um percurso formativo e não seu ponto de partida.

A Figura 1 esboça uma primeira demonstração de articulação entre as matrizes teórico-metodológicas que sustentam a ATD e evidencia como suas dimensões se integram para constituir o itinerário (auto)formativo docente.

Figura 1 – Fundamentos teórico-metodológicos da Abordagem Terminológico-Discursiva



Fonte: elaborado pelos autores com auxílio da Inteligência Artificial[7].

[7] Declaramos que a Inteligência Artificial foi usada neste texto somente para, a partir de um esboço elaborado pelos autores, criar a Figura 1. Toda a concepção e redação do texto é de autoria e responsabilidade dos autores.

O itinerário (auto)formativo: da investigação do contexto à elaboração da prática pedagógica

A ATD pode ser compreendida como um referencial metodológico para o ensino de Línguas para Fins Específicos, neste caso de língua espanhola, e, para sua concretização em nossa pesquisa, dependeu da construção de um percurso investigativo que antecedeu a intervenção pedagógica. Esse percurso constitui o itinerário (auto)formativo desenvolvido ao longo da pesquisa e representa sua principal contribuição para a formação inicial e/ou continuada de professores que atuam na EPT.

A investigação evidenciou que propostas de ensino contextualizadas não surgem apenas da análise de necessidades, de adaptações de materiais didáticos a partir de pesquisas já desenvolvidas e nem da seleção de gêneros textuais/discursivos e suas terminologias. Ao contrário, são resultado de um movimento contínuo de observação, interpretação, diálogo e reflexão sobre o contexto no qual está inserido. O professor deixa de ocupar a posição de executor de abordagens e metodologias consolidadas para assumir a condição de pesquisador de sua própria prática, produzindo conhecimento pedagógico a partir da sua realidade.

Esse movimento dialoga com a concepção de praticidade proposta por Kumaravadivelu (2003), segundo a qual a teoria pedagógica não antecede a prática, mas é produzida no próprio exercício dela. A experiência desenvolvida nesta pesquisa confirma esse pressuposto: a elaboração da guia didática somente foi possível após um processo sistemático de investigação do contexto institucional e das necessidades dos sujeitos envolvidos.

A leitura crítica do contexto institucional

O primeiro movimento do itinerário consistiu na compreensão do contexto educativo. Essa etapa envolveu a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, dos documentos institucionais e da organização curricular do EMI.

Mais do que identificar conteúdos técnicos, buscou-se compreender a concepção de formação presente nos cursos investigados, as competências profissionais previstas, os perfis de egresso e as possibilidades efetivas de articulação entre a formação geral e a formação técnico-profissional.

Essa leitura crítica constitui uma competência docente frequentemente pouco explorada na formação inicial. O PPC deixa de ser entendido como documento administrativo e passa a ser reconhecido como gênero discursivo que materializa escolhas pedagógicas, concepções de trabalho, ciência e formação humana. Interpretá-lo criticamente significa compreender os sentidos que organizam a prática educativa e reconhecer os espaços possíveis de integração curricular.

Nesse aspecto, confirmou-se que a interdisciplinaridade não pode ser construída sem o conhecimento profundo do projeto formativo da instituição.

O diálogo com os domínios especializados

A segunda etapa consistiu na aproximação com os docentes das áreas técnicas e com os contextos profissionais aos quais os cursos estavam vinculados.

Essa aproximação revelou que no uso da língua em contextos especializados, para além da terminologia empregada, há formas específicas de produzir conhecimento, organizar discursos, interpretar procedimentos e construir identidades profissionais.

Ao dialogar com professores das áreas técnicas, tornou-se possível compreender que os gêneros discursivos utilizados nas práticas profissionais expressam modos particulares de pensar e agir em cada domínio especializado. Manuais, relatórios, protocolos, fichas técnicas, normas, pareceres e documentos institucionais representam práticas sociais produzidas historicamente pelas diferentes comunidades profissionais.

Essa constatação reforça uma das contribuições centrais da ATD: ensinar LinFE implica inserir o estudante nas formas de

produção discursiva que caracterizam sua futura atuação profissional. Assim, a aproximação com os domínios especializados deixa de ser uma etapa complementar e passa a constituir fundamento da elaboração pedagógica.

Dos gêneros discursivos à construção da guia didática

Somente após compreender o contexto institucional e os discursos especializados tornou-se possível selecionar os gêneros discursivos que estruturam a proposta didática.

Essa escolha fundamenta-se na concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual toda produção discursiva ocorre por meio de gêneros relativamente estáveis, socialmente construídos e historicamente situados (Bakhtin, 2011). No contexto da EPT, tais gêneros representam formas concretas de atuação profissional e possibilitam integrar linguagem, conhecimento técnico e formação humana.

Paralelamente, procedeu-se ao levantamento das terminologias presentes nesses gêneros. Entretanto, diferentemente de abordagens centradas na aprendizagem lexical, os termos foram analisados em suas relações discursivas, permitindo aos estudantes compreender seus usos, sentidos e funções comunicativas em sua futura área de atuação.

A guia didática representa, portanto, a sistematização provisória desse processo investigativo. Ela não deve ser compreendida como modelo fechado ou sequência didática universal, mas como resultado de uma investigação situada, construída a partir das especificidades do contexto analisado.

A validação da proposta e a formação docente

A aplicação da guia didática possibilitou analisar não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas, sobretudo, o potencial formativo da própria ATD.

Os relatos produzidos pelo Docente Aplicador e pelo Docente Observador indicaram que a proposta favoreceu maior integração entre a disciplina de língua espanhola e as áreas técnicas, ampliando o diálogo interdisciplinar e aproximando os estudantes das práticas profissionais relacionadas aos respectivos cursos. A seguir, apresentamos exemplos de relatos dos docentes e, na sequência, de alunos. Esclarecemos que mantivemos os relatos nas formas produzidas pelos participantes:

> "[...] não se trata de um estudo de cunho instrumental-utilitário, com o propósito somente de ensinar os estudantes a usarem um compilado de palavras, expressões e termos técnicos de suas respectivas áreas em língua espanhola, diz respeito, essencialmente, à pretensão de, por meio da reflexão e do engajamento ativo, promover a aprendizagem da língua espanhola, tornando possível que os estudantes sejam hábeis a mobilizá-la especialmente em suas áreas de formação".

> "Os alunos do curso técnico integrado em Mecatrônica, ao refletirem como a tecnologia integrada ao saber da mecatrônica poderia melhorar a instituição, mostraram no celular ao professor-pesquisador um vídeo no qual criaram um aparato que ajuda a separar o lixo, oriundo do projeto integrador do curso".

Da mesma forma, as respostas dos estudantes evidenciaram aumento da motivação para aprendizagem da língua espanhola, maior reconhecimento de sua relevância para a formação profissional e o desenvolvimento da competência comunicativo-especializada.

> […] yo aprendí muchas cosas que me preparon para la comunicación en la formación técnica […]". Aluno(a) de Agroindústria.

> "Partes de fermentación y otros contenidos ya vimos en las disciplinas técnicas". Aluno(a) de Agroindústria.

> "Los contenidos del material tem total relación con mi curso, habla sobre tiempo libre, ocio e cosas a mais". Aluno(a) de Lazer.

Foi possível constatar, assim, que o resultado mais relevante da pesquisa se refere à transformação da própria prática docente durante o percurso investigativo. Ao elaborar, aplicar, observar, revisar e reinterpretar continuamente a proposta, o professor produz conhecimento sobre seu contexto de atuação e amplia sua capacidade de construir intervenções pedagógicas contextualizadas. Essa experiência confirma que a formação docente não se esgota em cursos ou programas institucionais; desenvolve-se por meio da investigação no contexto da prática.

Nesse sentido, a ATD configura-se menos como um método de ensino e mais como um processo de desenvolvimento profissional docente.

À guisa de conclusão: contribuições da Abordagem Terminológico-Discursiva para a formação de professores

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender que a contribuição da ATD não reside exclusivamente na elaboração de uma proposta didática para o ensino de Espanhol para Fins Específicos. Sua originalidade consiste na sistematização de um percurso de formação docente que articula investigação, reflexão e prática pedagógica em contextos especializados, respondendo às demandas próprias da EPT.

Ao reconstruir o percurso investigativo desenvolvido na pesquisa, torna-se evidente que a elaboração da guia didática representa apenas uma das materializações possíveis desse processo formativo. Antes dela, o professor percorre um caminho constituído pela leitura crítica do contexto institucional, pela compreensão do Projeto Pedagógico de Curso, pelo diálogo com os docentes das áreas técnicas, pela identificação dos gêneros discursivos especializados e pelo reconhecimento das terminologias que circulam nesses domínios. É esse movimento

investigativo que caracteriza o itinerário (auto)formativo proposto pela pesquisa, em consonância com seu objetivo central de construir um percurso para o ensino-aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva.

Sob essa perspectiva, a pesquisa oferece quatro contribuições centrais para o campo das Línguas para Fins Específicos e da formação docente.

A primeira consiste na sistematização de um itinerário (auto)formativo para professores que atuam na EPT. Diferentemente de propostas centradas na aplicação de materiais didáticos, a ATD nos serviu para organizar um percurso investigativo que nos permitiu (e pode permitir ao professor) compreender criticamente seu contexto de atuação antes de elaborar uma intervenção pedagógica. Essa característica aproxima a proposta da perspectiva Pós-Método, ao reconhecer o docente como produtor de conhecimento sobre sua própria prática e não apenas como executor de metodologias previamente definidas.

A segunda contribuição refere-se à articulação entre Terminologia, gêneros discursivos e Linguística Aplicada. Ao assumir que os termos adquirem e produzem sentido nas práticas discursivas especializadas em que circulam, a pesquisa desloca o foco da aprendizagem terminológica para a construção da competência comunicativo-especializada. Essa compreensão amplia o alcance da Terminologia no ensino de línguas, aproximando-a dos pressupostos da Teoria Comunicativa da Terminologia (Cabré, 1999) e da própria definição de Abordagem Terminológico-Discursiva proposta por Nadin (2022), segundo a qual seus pilares são os usos especializados das línguas naturais, os gêneros discursivos especializados e a terminologia.

A terceira contribuição está relacionada à operacionalização da interdisciplinaridade no EMI. A pesquisa demonstra que a integração entre formação geral e formação técnica não se concretiza pela simples aproximação de conteúdos disciplinares, mas exige a construção coletiva de práticas pedagógicas

fundamentadas na compreensão dos discursos especializados produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deixa de constituir princípio abstrato presente nos documentos institucionais para assumir a condição de prática efetivamente planejada e investigada.

Por fim, a quarta contribuição consiste na proposição da ATD como referencial metodológico passível de adaptação a diferentes contextos da EPT. Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida a partir do ensino de Espanhol para Fins Específicos, o percurso formativo sistematizado apresenta potencial para orientar práticas em outras línguas estrangeiras e, inclusive, em diferentes áreas do currículo escolar, desde que preservados seus princípios estruturantes: a investigação do contexto, a centralidade dos gêneros discursivos especializados, a articulação com a Terminologia e a reflexão crítica sobre a prática docente.

Essa possibilidade de adaptação constitui um dos aspectos mais relevantes da proposta, pois desloca o foco do produto pedagógico para o processo que o produz. Cada contexto institucional demandará novos gêneros, novas terminologias, diferentes necessidades de aprendizagem e distintas formas de organização curricular. Permanecerá, contudo, o mesmo princípio orientador: a formação do professor como sujeito investigador capaz de compreender criticamente sua realidade e transformar essa compreensão em práticas pedagógicas socialmente situadas.

Nesse sentido, retoma-se o próprio título da tese — O ensino-aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos: um itinerário (auto)formativo por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva — não apenas como denominação da pesquisa, mas como síntese de sua principal contribuição científica. O itinerário (auto)formativo deixa de representar exclusivamente o percurso vivido pelo pesquisador e passa a constituir uma possibilidade de formação para outros docentes que atuam na EPT, contribuindo para a consolidação de práticas de ensino de LinFE comprometidas com a formação humana integral, a interdisciplinaridade e a construção crítica do conhecimento.

Referências

AGUIRRE BELTRÁN, B. **Aprendizaje y Enseñanza de Español para Fines Específicos**. Comunicaciones en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGEL, 2012.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CABRÉ, M. T. **La terminología: representación y comunicación**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CIAPUSCIO, G. **Textos especializados y terminología**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18ªed. Campinas: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

NADIN, O. L. Abordagem Terminológico-Discursiva: pelo resgate da Terminologia e da Terminografia no ensino e na aprendizagem de línguas para fins específicos no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 61 (1), 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318131173271112022011 3. Acesso em 15 jul. 2026.

NADIN, O. L., ROVERI, J. C. da S., SOUZA, E. C. P. Língua Espanhola para Fins Específicos: uma proposta de aplicação da Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD). In: NADIN, O. L.; ZANETTE, R. I. C.; ASSUMPÇÃO, G. de F. P. (orgs.). **Interfaces**

da Terminologia com o Ensino de Línguas para Fins Específicos. Mercado de Letras, 2025.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, R. de C. G. De Instrumental a LinFE: percursos equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 23-41.

RAMOS, R. de C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Linguística aplicada e contemporânea**. Campinas: Pontes, 2005, p. 109-124.

ROVERI, J. C. S. **O ensino-aprendizagem de Espanhol para Fins Específicos**: um itinerário (auto)formativo por meio da Abordagem Terminológico-Discursiva. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2024.

SILVAJÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SOUZA, E. C. P. **La enseñanza de español para Secretariado Ejecutivo en Brasil**: por una propuesta didáctica a partir del Enfoque Terminológico-Discursivo (ETD) Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2025.

Organizador

Antonio Ferreira da Silva Júnior
Professor Titular de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras. Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Estágio de Pós-Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUCSP) e em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Foi Supervisor do PIBID-Espanhol no CAp-UFRJ (2018-2020). Atuou como coordenador adjunto de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Ensino Médio 2018 e 2026 e recursista do Edital Anos Iniciais (2027-2030). (Ministério da Educação). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (UFRJ-CNPq). Bolsista de produtividade acadêmica da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ, Consórcio CEDERJ) desde 2015. Foi vice-Presidente (Gestão 2020-2022) e 2o Secretário (Gestão 2022-2024) da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de espanhol, formação de professores de Letras/ Espanhol nos Institutos Federais, narrativas docentes, pesquisa narrativa, ensino de espanhol nos Institutos Federais e ensino de espanhol para fins específicos. E-mail: afjrespanhol@gmail.com

Autoras e Autores

Blanca Lucia Cely Betancourt
Doctora en Educación por la Universidad Internacional de México, magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Jaén (España) y licenciada en Lenguas Extranjeras por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Actualmente es investigadora categorizada por Minciencias e integrante activa del Grupo de Investigación CIBELES, donde participa y lidera proyectos orientados al fortalecimiento de la investigación educativa, la enseñanza de lenguas extranjeras y la innovación pedagógica. Su trayectoria investigativa se centra en áreas como la formación de docentes, las políticas de bilingüismo e interculturalidad. Correo: licibeth.du@gmail.com

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Doutor em Filología. Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri – Espanha com período de Cotutela Internacional no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e desde 2010 é professor efetivo de Língua Espanhola na mesma instituição. Ministra aulas nos cursos técnicos em Guia de Turismo e Eventos no Campus Natal-Cidade Alta, além de ministrar disciplinas na graduação: Produção Cultural, Gestão Desportiva do Lazer e Letras-Espanhol. Atua como professor e orientador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Profissional do IFRN. Atualmente é

coordenador e professor do Curso de Português Brasileiro para Estrangeiros do Campus EaD do IFRN. Tem experiência em Sociolinguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes tema: variação linguística e ensino; interculturalidade e espanhol para fins específicos. E-mail: bruno.venancio@ifrn.edu.br

Douglas José das Chagas
Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Metodista do Estado de São Paulo (UMESP) e Licenciado em Letras - Português pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Possui especialização em Políticas públicas educacionais e transformação digital pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Participou como colaborador da elaboração do Dicionário Eletrônico de Turismo para o Ensino da Língua Espanhola para Brasileiros (DETEB). Atualmente, cursa Especialização em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

Glauber Lima Moreira
Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol (2005) e Mestrado em Linguística Aplicada (2009) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorado em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF) em 2018. Pós-doutorado realizado junto ao Grupo de Pesquisa Seminario de Lexicografía Hispánica, Departamento de Filología Española, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad de Jaén (Espanha). E-mail: glauberlimamoreira@gmail.com

Gloria Cortés Abdalla
Professora da FECAP (Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado) em São Paulo - SP, com ampla experiência nos Ensinos Médio e Superior, incluindo ensino e orientação na graduação e pós-graduação em instituições como a PUC-SP. É autora de livro

didático de espanhol aprovado pelo PNLD - 2026 para a FTD, além de ser *designer* e revisora de materiais e cursos presenciais e à distância. Leciona inglês, espanhol e português para estrangeiros, trabalhando tanto com cursos de Língua Geral como com Línguas para Fins Específicos. Atuou como consultora e formadora da SME (Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo), via UNESCO e é atualmente membro da gestão da APEESP (Associação Estadual de Professores de Espanhol) no biênio 2024-2026. E-mail: gloriaabdalla@gmail.com

Gretel Eres Fernández
Possui Doutorado (1998) e Pós-Doutorado (2009) em Educação pela Faculdade de Educação da USP, onde atuou como docente a partir de 1988 na Graduação e na Pós-Graduação, área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia. É autora de artigos, capítulos de livros e de livros, muitos em coautoria. É membro do Conselho Editorial de diversos periódicos da área e do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol. E-mail: igmefern@usp.br

Hayanny Dymara Borges de Melo
Mestranda em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição pela qual também é licenciada em Espanhol (2014) e especialista em Tecnologias Aplicadas à Educação (2023). Atuou como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016–2017; 2024–2025) e no IFRN (2018–2020), com experiência também no ensino de Espanhol para Fins Específicos e no ensino on-line, área em que atualmente exerce funções docentes e de gestão na escola de idiomas Vamos a Hablar Español. Desenvolve pesquisas em Tecnologias Educacionais, Linguística Aplicada, Variação Linguística e Línguas para Fins Específicos, com ênfase em Currículo e Práxis Pedagógica. E-mail: hayannymello@gmail.com

Hury Dalberto da Rosa
Licenciando em Letras com ênfase em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi bolsista do Centro de Línguas para Fins acadêmicos entre os anos de 2022 a 2026. Também atuou como bolsista no PIBID Espanhol e como Monitor de Língua Espanhola no Colégio de Aplicação da mesma universidade. Atualmente é bolsista do Programa de Iniciação Científica da UFRGS em pesquisa desenvolvida junto ao Colégio de Aplicação.

Jean Carlos da Silva Roveri.
Professor da área de Letras, Português/Espanhol, e do Ensino Médio Integrado. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2024). Temas de pesquisa: Linguística Aplicada, Espanhol para Fins Específicos (EFE), Abordagem Terminológico-Discursiva (ATD), Terminologia, Formação de Professores e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: jean.roveri@ifsp.edu.br

Júlio Bizigato Portes
Mestrando em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP) e bolsista CAPES. É bacharel em Relações Internacionais e em Economia pela FACAMP e licenciando em Letras pela UNICAMP. Sua pesquisa investiga o emprego de Inteligência Artificial e Processamento de Linguagem Natural (PLN) na extração, tratamento e análise de dados textuais e discursivos. Atua no estudo de letramentos digitais, na interação com modelos de linguagem de grande escala (LLMs) e no desenvolvimento de tecnologias assistivas voltadas ao ensino de Português como segunda língua para aprendizes surdos. E-mail: j237273@dac.unicamp.br

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias
Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é mestra em Projetos Educacionais pela Universidade de São Paulo (USP) e especialista em Ensino de Língua Espanhola, com formação complementar pelo Instituto Cervantes/SP e intercâmbio na Universidade de Salamanca (Espanha). Professora de Espanhol como Língua Estrangeira e para Fins Específicos nas Fatecs (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). Seus interesses de pesquisa incluem Linguística Aplicada, Linguística de Corpus e Análise Crítica do Discurso, além de Novas Tecnologias Aplicadas à Educação. E-mail: m290092@dac.unicamp.br

Maria Camila Bedin Polli
Escritora, poeta, roteirista, linguista e professora universitária. É doutora em Educação pela USP e certificada pela Universidade de *Harvard* em *Leaders of Learning* e pela PUC-RS em Escrita Criativa. Compõe o corpo editorial de Revistas acadêmico-literárias e é organizadora e (co)autora de artigos e capítulos de livros científicos e literários. É colunista da Newsletter "Chá de camoMILA", na *Substack* e integra o Coletivo de mulheres escritoras "Escreviventes". E-mail: milabedinpolli@gmail.com

Maria Edna da Silva Gomes
Graduada em Letras – Português e Espanhol e especialista em Ensino de Espanhol para Brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É mestre e doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela mesma instituição, desenvolvendo pesquisas sobre práticas decoloniais, translinguagem e ensino-aprendizagem de língua espanhola. Com 18 anos de experiência docente, atuou na Educação Básica, no Ensino Médio e Técnico e no Ensino Superior Tecnológico (presencial e Ead). Dedica-se, especialmente, ao ensino de

espanhol para fins específicos e profissionais. E-mail: mariaednadasilvagomes@yahoo.com.br

Melissa de Souza Veras
Bacharela em Turismo pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), especialista em Linguagem e Práticas Sociais pelo IFAL, mestranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp e graduanda em Letras – Português pela UNIVESP. É pesquisadora dos grupos LETENS (UECE) e GREPELE (UFDPar), com experiência em iniciação científica. Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada, Terminologia e Lexicografia, com foco no uso de dicionários de espanhol como recurso pedagógico para estudantes de Turismo.

Moisés Llopis i Alarcón
Doutor en Filología. Línguas, literaturas, culturas e suas aplicações na Universitat de València (2018) em València - Espanha. Mestrado en Assessoramento Linguistico e Cultura Literária na Universitat de València (2014). Graduado em Filología Catalã na Universitat de València (2012). Atualmente é professor adjunto da Pontificia Universidad Católica de Chile e professor adjunto da Universidad de Chile. Atua em cursos de graduação (língua, cultura e literatura catalã, teoria e prática da tradução), post-graduação (ensino de espanhol como língua adicional) e extensão universitária (espanhol para estrangeiros). Desde 2023, é professor do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Chile. É coordenador de línguas da Faculdade de Filosofía e Humanidades da Universidade do Chile. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de espanhol como língua adicional, catalão como língua adicional, teoria e prática da tradução. E-mail: moisesllopis@uchile.cl

Natalia Labella-Sánchez
Professora doutora do Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua nas áreas de formação de professores e ensino-aprendizagem de Língua Espanhola. Tem experiência docente em diferentes contextos educacionais: no ensino básico (ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos); no ensino técnico federal e no ensino superior. No campo da pesquisa, investiga temas relacionados ao ensino de língua espanhola em contextos diversos, produção de material didático, sequências didáticas e ensino de línguas para fins específicos. E-mail: natalia.labella@ufrgs.br

Odair Luiz Nadin da Silva
Docente de Língua Espanhola no Departamento de Letras Modernas. Livre-docente em Estudos do Léxico (Unesp/2018). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/2008). Temas de pesquisa: Terminologia. Terminografia, Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE). E-mail: odair.nadin@unesp.br

Paula Tavares Pinto
Professora Associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto, onde atua na graduação e na pós-graduação em Estudos Linguísticos. É Livre-Docente em Tradução e Ensino de Línguas Baseado em Corpora, bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-C) e coordenadora do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP/IBILCE). Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística de Corpus, Estudos da Tradução, Terminologia, Ensino de Línguas e Aprendizagem Movida por Dados.

Regiane Souza Camargo Moreira
Doutoranda em Gerontologia pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Graduada em Letras - Português/Espanhol e especialista em Texto Literário pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila. Atua desde 2001 no ensino de línguas, com ênfase em Língua Espanhola e ensino de línguas para fins específicos. É professora titular de Língua Espanhola na FATEC Guaratinguetá e responsável pela coordenação dos projetos COIL em Língua Espanhola do Centro Paula Souza. Foi coordenadora da CETEN – Língua Espanhola entre 2012 e 2024 e desenvolve atividades nas áreas de Linguística Aplicada, internacionalização e tecnologias educacionais. E-mail: regianesouzacamargo@gmail.com

Rodrigo Esteves de Lima Lopes
Livre Docente, professor do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Seus interesses de pesquisa incluem Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística de Corpus e Humanidades Digitais. Desenvolve estudos sobre discurso político, mídia, sociedade e tecnologia, com ênfase em grandes corpora textuais, atuando no desenvolvimento de recursos computacionais e corpora para pesquisa linguística. E-mail: rll307@unicamp.br

Silmara Ribeiro Moscatelli
Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre pelo PROFLETRAS/UNESP, especialista em Gestão Educacional e graduada em Letras – Português/Espanhol pela mesma instituição. Atualmente é professora da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec), unidade de Presidente Prudente (SP), atuando nas áreas de ensino de línguas, Linguística Aplicada e Espanhol para Fins Específicos. Possui certificação internacional DELE C1. E-mail: silmaracarvalhoribeiro@gmail.com

Warley Stefany Nunes
Máster en Letras Neolatinas por la Universidade Federal do Rio de Janeiro (2026) y en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universitat de Barcelona (2021). Posgraduado en Traducción Español-Portugués por la Universidade Estácio de Sá (2012). Licenciado en Secretariado Ejecutivo por la Universidade Federal de Viçosa (2010) y estudiante de Letras de la Universidade Federal de Juiz de Fora. Correo: warley_stefany@hotmail.com

[...] Convido, assim, os leitores a imergirem nos capítulos com o intuito de promovermos uma leitura crítico-reflexiva que emerja reflexões e (re)ações de forma a tornar LinFE mais uma vez um espaço de investigação e de aplicação efervescente no Brasil, porém adicionando demandas sócio-histórico-culturais dos discentes e dos docentes.

Prof. Dr. Pedro Paulo Nunes da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3180-8