

Revista CB TecLE

ISSN 2526-4478

Volume 6, Número 1 (Julho/2022)

<https://revista.cbtecle.com.br>



cesu
Unidade do Ensino Superior
de Graduação

cps
Centro
Paula Souza



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Expediente CEETEPS

Diretora-Superintendente

Laura Laganá

Vice-Diretora-Superintendente

Emilena Lorenzon Bianco

Chefe de Gabinete da Superintendência

Armando Natal Maurício

Expediente Cesu

Coordenador da Unidade do Ensino Superior de Graduação

Rafael Ferreira Alves

Diretor do Depto. Acadêmico Pedagógico

André Luiz Braun Galvão

Depto. Acadêmico Administrativo

Elisete Aparecida Buttignon

EDI – Equipe de Desenvolvimento Instrucional

Fábio Gomes da Silva

Mauro Yuji Ohara

Thaís Lari Braga Cilli

Editora Responsável

Prof^a Dr^a Simone Telles (Centro Paula Souza, SP / Univesp, SP)

Comitê Editorial

Prof^a Me. Mariane Teixeira (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Prof^a Me. Darli R. Paschoalini Vaccari (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Prof^a Me. Thaís Lari Braga Cilli (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Prof. Me. Mauro Yuji Ohara (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Avaliadores deste número

Prof^a Me. Ana Carolina Freschi (Fatec Catanduva, SP)

Prof^a Me. Claudia Mattos (Instituto Federal do Maranhão, MA)

Prof^a Dr^a Denise de Paiva Bertolucci (Fatec Ourinhos, SP)

Prof. Dr. Fábio Barbosa Lima (Faculdade de Educação USP, SP / Fatec Itaquaquecetuba, SP)

Prof^a Dr^a. Gisele Souza Moreira (Fatec São Roque, SP)

Prof^a Me. Jaqueline Lopes (Instituto Federal de São Paulo, SP)

Prof. Me. Jeferson Cipriano de Araújo (Prefeitura do Município de São Paulo, SP)

Prof^a Me. Juliana de Castro Moreira da Silva (Fatece Pirassununga, SP / Fatec Mauá, SP)

Prof^a Me. Julimeire Bergamaschi Paziani Araújo (Fatec Catanduva, SP)

Prof^a Dr^a Linda Catarina Gualda (Fatec Itapetininga, SP)

Prof^a Dr^a Luciene Maria Garbuio (Fatec Campinas, SP / Fatec Americana, SP)

Prof. Dr. Marcos Polifemi (Faculdade Cultura Inglesa, SP)

Prof^a Me. Maria Claudia Nunes Delfino (Fatec Praia Grande, SP/ Cambly, Inc.)

Prof. Dr. Osvaldo Succi Junior (Cesu, Centro Paula Souza, SP / Fatec Americana, SP)

Prof^a Me. Regiane Camargo Moreira (Fatec Guaratinguetá, SP)

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez (Pós-graduação do CPS, SP)

Prof^a Dr^a Taciana Oliveira Carvalho Coelho (Fatec Guaratinguetá, SP)

Prof^a Me. Teresinha de Fátima Nogueira (Fatec São José dos Campos, SP)

Prof. Me. Ulysses Diegues (Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ / Fatec Praia Grande, SP / Faculdade de Tecnologia de São Vicente, SP)

Prof^a Me. Valéria Leite Baccili (Fatec Ourinhos, SP)

Prof. Dr. Vanderlei de Souza (Fatec Carapicuíba, SP)

APRESENTAÇÃO

A Revista CBTecele, Coletânea Brasileira sobre Tecnologias e Linguagens na Educação (ISSN 2526-4478), é uma publicação semestral da Coordenação de Línguas e Projetos Internacionais da CESU do Centro Paula Souza. Publicada pela primeira vez em 2017, com o objetivo de compartilhar os trabalhos apresentados durante a realização do Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Técnica e Tecnológica, em São Paulo, esse periódico ganhou expressividade no contexto educacional brasileiro e consolidou-se entre docentes e pesquisadores de instituições nacionais e do exterior como um importante espaço para compartilhar pesquisas e experiências sobre o ensino-aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras em contextos diversos. As publicações deste periódico contemplam temáticas como línguas para fins específicos, análise do discurso, gêneros textuais/discursivos e seu papel no ensino de línguas, tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de línguas, metodologias ativas e o ensino de línguas, letramento crítico, multiculturalismo, translíngua e repertórios, letramento e fluência digital, games e criação de aplicativos, educação bilíngue, currículo para ensino de línguas, políticas públicas (língua materna e estrangeira), abordagens teóricas e aplicadas ao ensino e aprendizagem, formação de professores e coordenadores de programas de ensino de línguas, interação e gestão educacional nos contextos presencial e digital, línguas e abordagens voltadas à internacionalização.

CARTA AO LEITOR

A Revista CBTeCLE apresenta seu primeiro número do volume 6, referente ao ano de 2022. Esta publicação, composta por treze artigos, traz importantes contribuições para a comunidade acadêmica e para todos aqueles que, de alguma forma, estejam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos contextos de instituições de ensino públicas e privadas. Nesses trabalhos, são discutidas diferentes questões relacionadas à aquisição de um novo idioma, ao ensino de línguas com ênfase na atuação profissional e são apresentados relatos sobre práticas adotadas para o ensino remoto, com uso de jogos e de tecnologia como facilitadores para a aprendizagem de línguas. Por meio de uma parceria com a Faculdade Cultura Inglesa, apresenta-se também um retrato do cenário em que se dá o ensino de línguas nas escolas públicas, bem como as dificuldades enfrentadas para a implementação de educação bilíngue.

Prof^a Me. Darli R. Paschoalini Vaccari

Coordenadora de Projetos

Cesu, Centro Paula Souza, SP

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS ESCOLAS PÚBLICAS: ENSAIO SOBRE O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E SEU PAPEL FUNDAMENTAL NA CONSTITUIÇÃO DE AGENTES TRANSFORMADORES EM UM CONTEXTO DESCOLONIAL

BILINGUAL EDUCATION AND PUBLIC SCHOOLS: ESSAY ON FACING THE DIFFICULTIES OF ITS IMPLEMENTATION AND ITS FUNDAMENTAL ROLE IN THE CONSTITUTION OF TRANSFORMING AGENTS IN A DECOLONIAL CONTEXT

Monica Sipriano PENA (Faculdade Cultura Inglesa, SP, Brasil) 1

A EXPERIÊNCIA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

EXPERIENCE IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES DURING EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION I 6

Maria Claudia Nunes DELFINO (Faculdade de Tecnologia de Praia Grande - FATECPG / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP / Cambly, Inc.)
Ulysses C. C. DIEGUES (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ / Faculdade de Tecnologia de Praia Grande - FATECPG / Faculdade de Tecnologia de São Vicente - FATEF) 16

A PRODUÇÃO DE MATERIAL AUDIOVISUAL COMO ELEMENTO MOTIVADOR PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PROTAGONISMO, MOTIVAÇÃO E DEVOLUTIVA POSITIVA

THE PRODUCTION OF AUDIOVISUAL MATERIAL AS A MOTIVATING ELEMENT FOR THE PRACTICE OF SPEAKING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: PROTAGONISM, MOTIVATION AND POSITIVE FEEDBACK

Paula Cristina Pereira BERNARDO (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo, Brasil) 32

ABORDAGENS ATIVAS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

ACTIVE LEARNING AND MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL

Miriã Keyla de Oliveira ROSA (Universidade de Taubaté, SP, Brasil) 44

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E COGNIÇÃO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA INTERATIVIDADE DA LINGUAGEM VOLTADA AO ENSINO E À TECNOLOGIA

FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND COGNITION: A REFLECTION ON THE INTERACTIVITY OF LANGUAGE FOCUSED ON TEACHING AND TECHNOLOGY

Simone Cristina MUSSIO (Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil)
Valéria Cristiane VALIDÓRIO (Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil)
Véra Maria Ferro MERLINI (Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil) 62

AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA MEDIADO POR DESENHOS

ACQUISITION OF VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE MEDIATED BY DRAWINGS

Diane da Rocha PINHEIRO (Faculdade Cultura Inglesa, SP, Brasil) 76

AS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS ATUAIS DO ESPANHOL URUGUAIO E DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROFISSIONAL DE SECRETARIADO

THE CURRENT PRONOMINAL TREATMENT FORMS OF THE URUGUAYAN SPANISH AND BRAZILIAN PORTUGUESE AND THEIR IMPORTANCE FOR THE SECRETARIAL

Gabriel Santana de Oliveira ROSA (Fatec São Paulo, São Paulo, Brasil)
Glauce Gomes de Oliveira CABRAL (Fatec São Paulo, São Paulo, Brasil)
Natalia da Silva Arão GALIASI (Fatec São Paulo, São Paulo Brasil)
Satiko Katahira de OLIVEIRA (Fatec São Paulo, São Paulo, Brasil) 94

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E LINGUAGENS: ANÁLISE DE NECESSIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

PROFESSIONAL EDUCATION AND LANGUAGES: NEEDS ANALYSIS IN LANGUAGE TEACHING FOR SPECIFIC PURPOSES

Ms. Regina Rogick LOPES (CEETEPS, SP, Brasil)
Dr. Rodrigo Avella RAMIREZ (CEETEPS, SP, Brasil)
Luis Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, SP, Brasil)
Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, SP, Brasil) 110

JOGOS DE TABULEIRO MODERNOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS E RESULTADOS

MODERN BOARD GAMES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: PRACTICES AND RESULTS

Patrícia Ingrid RAMOS (Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, Brasil) 125

LA, LE, LO... ¡DIOS MÍO! A UTILIZAÇÃO DAS FORMAS ÁTONAS DE PRONOMES PESSOAIS POR APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ÁREA DE SECRETARIADO

LA, LE, LO... OH, MY GOD! THE USE OF UNSTRESSED FORMS OF PERSONAL PRONOUNS VERBAL COMPLEMENT BY SPANISH LANGUAGE LEARNERS IN THE SECRETARIAL AREA

Elaine Fernandes NORONHA (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil)
Glauce Gomes de Oliveira CABRAL (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil) Laura Matheus de CARVALHO (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil)
..... 140

O PAPEL FORMADOR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

THE FORMING ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Juliana PERES (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo, Brasil). 159

O USO DA LÍNGUA INGLESA PELOS PROFISSIONAIS DE SECRETARIADO EXECUTIVO NA ASSESSORIA A EXPATRIADOS

THE USE OF ENGLISH LANGUAGE BY EXECUTIVE SECRETARIES ON ADVISING EXPATRIATES

Igor Soares de SOUZA (Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Ilka Maria de Oliveira SANTI (Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil) 169

“OLHA SÓ O CUCARACHO, MANDOU VERI!”. ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL DE EXPATRIADOS HISPANO-AMERICANOS NO BRASIL

“OLHA SÓ O CUCARACHO, MANDOU VERI!”. LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION OF HISPANIC AMERICAN EXPATRIATES IN BRAZIL

Glauce Gomes de Oliveira CABRAL (Fatec São Paulo, São Paulo/SP, Brasil)
Layza Gabriela Gomes BARBOSA (Fatec São Paulo, São Paulo/SP, Brasil)
Veronica Gabriele Ramos LOPES (Fatec São Paulo, São Paulo/SP, Brasil) 187

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS ESCOLAS PÚBLICAS: ENSAIO SOBRE O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E SEU PAPEL FUNDAMENTAL NA CONSTITUIÇÃO DE AGENTES TRANSFORMADORES EM UM CONTEXTO DESCOLONIAL

BILINGUAL EDUCATION AND PUBLIC SCHOOLS: ESSAY ON FACING THE DIFFICULTIES OF ITS IMPLEMENTATION AND ITS FUNDAMENTAL ROLE IN THE CONSTITUTION OF TRANSFORMING AGENTS IN A DECOLONIAL CONTEXT

Monica Sipriano PENA (Faculdade Cultura Inglesa, SP, Brasil)

RESUMO: O ensaio aborda os obstáculos que se apresentam à efetivação da Educação Bilíngue em Escolas Públicas e a questão social associada a isso, uma vez que a Educação Bilíngue poderia dar uma voz global a uma minoria que vive em locais menos favorecidos; uma minoria não em número, mas por estar sub-representada em um contexto global. Após revisão, análise e avaliação da literatura e pesquisas atuais sobre educação bilíngue e algumas abordagens, no ensaio se analisa brevemente a problemática da formação dos professores, a aquisição de linguagem e letramento na língua materna e adicional, bem como da motivação para aprender e a abordagem CLIL e suas possibilidades de sucesso neste respeito, defendendo, ao final, a transição da educação monolíngue para uma bilíngue nas Escolas Públicas brasileiras, principalmente o ensino da Língua Franca.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue; Escola pública; Formação de professores; Letramento; CLIL

Abstract: The essay deals with the obstacles posed to the implementation of Bilingual Education in Public Schools and the social issue associated to it, as it could give a global voice to a minority living in disadvantaged neighborhoods; a minority not in number, but in the sense of being underrepresented in a global context. After review, analysis and evaluation of the literature and current research on bilingual education and some approaches, the essay briefly analyzes the issue of teacher training, language acquisition and literacy in the mother tongue and additional languages, as well as the motivation to learn and CLIL approach and its possibilities of success in this regard, defending, in the end, the transition from monolingual to bilingual education in Brazilian Public Schools, especially the teaching of the lingua franca.

Keywords: Bilingual education; Public school; Teacher training; Literacy; CLIL

INTRODUÇÃO

A Educação Bilíngue (doravante EB), e por bilíngue, neste documento, procurou-se abordar a língua inglesa qual língua franca (LF), floresce cada vez mais, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Sua finalidade pode variar em cada local onde é implantada, visto que a melhoria da comunicação entre culturas ou ajudar os imigrantes a melhorar suas habilidades comunicativas em um novo país podem estar entre os motivos pelos quais os países recorrem ao bilinguismo.

Segundo David Crystal, a existência de uma LF não é algo novo, visto que, por diversas necessidades, o ser humano sempre recorreu ao desenvolvimento de uma língua de contato (como as línguas crioulas, por exemplo). No entanto, o uso dessas línguas costuma se estender por territórios limitados, muitas vezes limítrofes. Por outro lado, observamos um outro fenômeno ocorrendo a partir do século passado.

A perspectiva de que uma língua franca possa ser necessária para todo o mundo é algo que emergiu com força apenas no século XX, e desde a década de 1950 em particular. O principal fórum internacional de comunicação política – as Nações Unidas – data apenas de 1945. Desde então, muitos órgãos internacionais surgiram, como o Banco Mundial (também em 1945), a UNESCO e a UNICEF (ambos em 1946), a Organização Mundial da Saúde (1948) e a Agência Internacional de Energia Atômica (1957). Nunca antes tantos países (cerca de 190, no caso de alguns órgãos da ONU) estiveram representados em um único local de reunião. (...) A pressão para adotar uma única língua franca, para facilitar a comunicação em tais contextos, é considerável (...). (CRYSTAL, 2003, p. 12)¹

Assim, o surgimento de uma LF internacional com o propósito de facilitar a comunicação de grupos multilíngues, falantes naturais de outros idiomas diferentes de tal LF, é um fenômeno que podemos classificar como recente. Dessa forma, uma EB tem como objetivo servir a essa necessidade comunicativa, dando voz a uma sociedade globalizada plurilíngue. Porém, quando observamos de perto a EB no Brasil, um ponto fica extremamente claro: ela é nitidamente de caráter elitista. Não está ao alcance da maioria da população brasileira. Está quase totalmente ausente das escolas públicas. O resultado é um país “praticamente surdo-mudo na voz e na fala que o mundo exige cada vez mais”. (MARINI, 2018, p.02).

Mais do que uma moda passageira, a EB se tornou uma questão social. Pode ser capaz de dar voz global a uma minoria que vive em bairros desfavorecidos e áreas periféricas; uma minoria não em número, mas grupos sub-representados que estudam em nossas escolas públicas. Neste contexto, a EB deve visar “a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder

¹ Todas as traduções são da autora do ensaio, exceto quando indicado em contrário. No rodapé, sempre se apresenta o texto original: The prospect that a lingua franca might be needed for the whole world is something which has emerged strongly only in the twentieth century, and since the 1950s in particular. The chief international forum for political communication – the United Nations – dates only from 1945. Since then, many international bodies have come into being, such as the World Bank (also 1945), UNESCO and UNICEF (both 1946), the World Health Organization (1948) and the International Atomic Energy Agency (1957). Never before have so many countries (around 190, in the case of some UN bodies) been represented in single meetingplaces. (...) The pressure to adopt a single lingua franca, to facilitate communication in such contexts, is considerable (...).

pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas.” (MAHER, 2007, apud. MEGALE, 2019, p. 23).

A EB pode habilitar as pessoas a falar uma LF, neste momento a língua inglesa, para que possam não apenas ser ouvidas e compreendidas em suas necessidades, mas também para que venham a entender o mundo em que vivem, conhecendo e entendendo as necessidades do *outro*, construindo identidades fortes e tornando-as protagonistas de suas comunidades. “Sua meta cultural é o pluralismo cultural e sua meta social é a autonomia social.” (HORNBERGER, 1991, apud. LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 98).²

É possível que, ao se observar as muitas dificuldades na formação de professores regulares para escolas monolíngues, se chegue à conclusão de que a EB é uma impossibilidade para a escola pública. No entanto, notamos que as 'Escolas Bilíngues' privadas enfrentam os mesmos problemas com a formação de professores no Brasil, e mesmo assim elas existem, estão prosperando e alcançam grandes benefícios financeiros com isso.

É compreensível que a implantação da EB em escolas públicas exigirá a adoção de uma postura mais flexível no início com relação às parcerias entre os professores de conteúdo e os professores de língua, de forma que ambos sejam ensinados de forma integrada. Além disso, é possível que a aplicação planejada da Translinguagem em escolas públicas, ou seja, o uso do processo de construção de sentidos com o emprego de todo o repertório linguístico pessoal, i.e., duas ou mais línguas, repertório este único e não segmentado por idiomas, ou, como definem as autoras Kleyn e García (2019, p. 72), “o uso da língua não como um sistema com limites social e politicamente definidos, mas como um repertório linguístico dinâmico e fluido”³, beneficiará tanto alunos quanto professores no processo de transição de escolas monolíngues para escolas bilíngues.

Essa adoção inicial da Translinguagem nas Escolas Públicas (e mesmo a longo prazo) pode vir a ser estratégica para professores, já que se calcula que a maior parte de nossos professores de língua estrangeira em escolas públicas tenha um nível A2-A1 (29,9% e 40,6% respectivamente – BRITISH COUNCIL, 2019, p. 69). Também o será para os estudantes em sua posição quais bilíngues emergentes, atualmente com uma carga horária menor e pouco (ou nenhum) contato com a língua estrangeira fora da sala de aula, de forma que eles possam aprimorar seu repertório de linguagem (unitário), adequando-o para diversas interações com diferentes atores sociais.

Outro obstáculo frequentemente levantado é que, se nossos alunos têm dificuldade em aprender sua própria língua materna (doravante LM), eles nunca aprenderão qualquer língua de

² Its cultural goal is cultural pluralism and its social goal is social autonomy.

³ the use of language not as a system with socially and politically defined boundaries, but as a dynamic and fluid linguistic repertoire

prestígio ou língua adicional (doravante LA) que apresentemos a eles. No entanto, estudos na área tanto na Europa quanto nos Estados Unidos apontam o contrário. García e Woodley (2015), por exemplo, demonstram que a EB pode auxiliar os estudantes no processo de ensino/aprendizagem, trazendo-nos dados de pesquisas (nos Estados Unidos) mostrando que alunos de programas bilíngues superam os de programas monolíngues (em inglês) em testes de desempenho acadêmico.

Por outro lado, quando levamos em conta a motivação para aprender, e isso é essencial porque “a motivação é considerada uma das influências mais poderosas na aprendizagem pela maioria dos professores e pesquisadores: pouco pode ser aprendido sem motivação”⁴ e “a motivação é uma das variáveis individuais mais influentes quando se trata de aprender uma L2”⁵ (DOIZ, LASAGABASTER & SIERRA, 2014, p. 209), descobrimos que algumas abordagens utilizadas na EB, como *Content and Language Integrated Learning*⁶ ou Ensino Integrado de Conteúdo e Língua (doravante CLIL) – a integração do ensino de conteúdos e linguagem, podem afetar positivamente o grau de motivação dos alunos para aprender.

Além disso, a construção de um sujeito bilíngue na Escola Pública é possível, partindo do pressuposto de que ele não precisa ter competências equivalentes nas duas línguas, mas pode conhecer as línguas (LM e LA) dentro do nível que precisar de cada uma delas, conforme aponta Grosjean (2010) em seu livro sobre a realidade relacionada ao bilinguismo ao redor do mundo.

Ademais, é importante notar que

o trabalho em uma perspectiva de multiletramentos em contexto bi/multilíngue deve considerar uma visão de língua que considere que as línguas do sujeito bi/multilíngue não operam independentemente uma da outra; pelo contrário, suas práticas linguísticas são fluidas e não compartimentalizadas (MEGALE, 2017, apud. DIAS, 2019, p. 96).

Dessa forma, pode-se entender que a EB a partir dos anos iniciais do ensino básico não necessariamente causará problemas com a alfabetização na LM de nossos estudantes, pois os alunos desenvolverão conhecimento das duas (ou mais) línguas que compõem um único repertório.

Portanto, é possível considerar que a EB, aquela em que duas línguas são utilizadas como língua de instrução, - e, neste caso, a língua inglesa qual LF - é uma possibilidade real para a Escola Pública, apesar dos obstáculos que possam surgir. Tornar-se bilíngue no mundo de hoje traz benefícios inegáveis para o sujeito, pois proporcionaria aos nossos alunos não apenas a possibilidade de encontrar melhores oportunidades de trabalho, como também acessar conhecimentos por meio de línguas, interagir com diferentes pessoas no mundo e desenvolver um olhar mais empático para a

⁴ motivation is regarded as one of the most powerful influences on learning by most teachers and researchers: little can be learnt without motivation

⁵ motivation is one of the most influential individual variables when it comes to learning an L2

⁶ Termo cunhado em 1991 por David Marsh. Histórico em COYLE, HOOD & MARSH, 2010.

diversidade. Mais do que isso, garantiria - principalmente à população em posições mais desfavorecidas - a possibilidade de fazer ouvir sua voz e, ao mesmo tempo, possibilitar melhor entendimento do mundo que a cerca.

DESENVOLVIMENTO

Após revisão, análise e avaliação da literatura e pesquisas atuais sobre EB e algumas abordagens, embora não seja um estudo completo sobre o assunto, apresenta-se, neste ensaio, argumentação em favor da EB nas Escolas Públicas em quatro seções. A primeira parte trata dos professores e do nosso problema de proficiência e preparação profissional, a segunda parte trata da alfabetização, multiletramentos e cognição, a terceira trata da motivação para aprender e a quarta trata da abordagem CLIL. Por fim, na conclusão, defende-se a transição da educação monolíngue para uma EB, aquela em que duas línguas são utilizadas como meio de instrução, nas Escolas Públicas brasileiras, principalmente o ensino da LF e justifica-se esta posição.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma das questões frequentemente levantadas para defender a não adoção da EB nas escolas públicas é o fato de não termos professores qualificados em número suficiente para realizar tal empreendimento. Ainda que seja uma insanidade questionar esta afirmação, podemos afirmar que existem formas alternativas de fazer uma implementação inicial da Educação Bilingue nas Escolas Públicas, a partir daí aprimorando gradativamente essa execução. A perspectiva adotada é a de que, se atrasarmos a efetivação desse programa na expectativa de que haverá um momento perfeito para isso, é provável que nunca o veremos realizado.

Sendo assim, e considerando a atual estrutura que temos no município de São Paulo, observa-se que seria prudente começar aos poucos, assim como temos os Centros de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e escolas bilíngues para surdos, que se expandem na medida em que os programas de formação dos profissionais que ali atuam são definidos, planejados e ampliados. A proposta é simples, pois tanto educadores como as comunidades seriam beneficiadas com alguns de nossos profissionais já qualificados para trabalharem em um Centro de EB para LF, hoje atuando não só como professores, mas também como coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e em outras funções, os quais poderiam ser realocados para trabalho em um ou mais polos de educação bilíngue.

Paralelamente, as demais unidades de ensino poderiam trabalhar com a Translinguagem. Entende-se que, embora a maioria de nossos professores não seja totalmente bilíngue, eles estão de alguma forma qualificados para serem professores da língua adicional (doravante LA). Assim, podem usar o melhor de suas habilidades no ensino da LA, ao mesmo tempo em que recorrem oportuna e

planejadamente à nossa LM, fazendo uso de ambas no processo ensino-aprendizagem, orientando seus alunos a fazerem o mesmo, docentes e discentes evoluindo gradativamente no uso da LA.

Neste ponto, pode-se perguntar o quão realista ou eficaz é o uso de duas línguas, LM e LA, para ensinar a LA. García e Woodley destacam alguns pontos importantes ao afirmar que

como a educação bilíngue é reimaginada sob uma estrutura dinâmica de bilinguismo, é importante acabar com o que Cummins (2007) chamou de “as duas solidões” e considerar o uso da translanguagem nas escolas, em vez de uma separação estrita de idiomas. A translanguagem é usada por alunos e professores à medida em que eles dão sentido a seus mundos bilíngues, usando todo o seu repertório linguístico em várias modalidades (leitura, escrita, fala e audição) e entre diferentes pessoas para aprender de forma significativa. Por exemplo, embora uma aula possa ser oficialmente em um idioma, os alunos podem discutir, pesquisar e produzir trabalhos usando todas as suas práticas linguísticas. Os professores que usam a translanguagem podem não ser bilíngues, mas sempre incentivam seus alunos a usar todo o seu repertório linguístico para criar significado (Garcia, Flores e Woodley 2011). Dessa forma, esses professores fornecem aos alunos folhetos, livros, mídia e material impresso em vários idiomas e incentivam os alunos a encontrar outros materiais (ver Celic e Seltzer 2012). (GARCÍA & WOODLEY, 2015, p. 141)⁷

Muito embora haja a necessidade de reformular e modernizar as propostas curriculares de Letras, Pedagogia e demais cursos de graduação, devemos ter em mente o que prevê a legislação em vigor.

Destarte, o parágrafo 2º. do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 determina que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Em conformidade com a Constituição, o parágrafo 3º. do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) recebe a mesma composição. Reza, ainda, o artigo 26, cuja redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013,

26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Desta forma, entendemos que os professores de língua e conteúdo podem trabalhar de forma integrada, pois, se a base comum deve ser aplicada na LM, a base diversificada, ou desdobramentos da base comum, pode ser aplicada em um segundo idioma. Portanto, pode ocorrer de o aluno estudar

⁷ As bilingual education is reimagined under a dynamic framework of bilingualism, it is important to do away with what Cummins (2007) has called “the two solitudes,” and consider the use of translanguaging in schools, rather than a strict separation of languages. Translanguaging is used by students and teachers as they make sense of their bilingual worlds, using their entire linguistic repertoires across various modalities (reading, writing, speaking, and listening), and across different people in order to meaningfully learn. For example, although a lesson might be officially in one language, students may discuss, research, and produce work using all their language practices. Teachers who use translanguaging may not be bilingual themselves, but they always encourage their students to use their entire linguistic repertoire in making meaning (Garcia, Flores, and Woodley 2011). As such, these teachers provide students with handouts, books, media, and print material in many languages, and encourage students to find others (see Celic and Seltzer 2012).

em dois idiomas sobre o mesmo tema; não o ensino da língua *per se*, mas o uso da LA para ensinar o conteúdo. O professor de inglês poderia trabalhar com a linguagem necessária para acessar conceitos e habilidades de uma área de conhecimento (por exemplo, um tópico de ciências) e não da disciplina (fazer pesquisa científica ou em laboratório), atuando em paralelo com o professor de ciências, em uma posição análoga ao exercício do pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental:

Pedagogo não é professor de Matemática, História, Geografia, Ciências ou mesmo Português. Ele é um pedagogo. Ele entende de infância e as metodologias que funcionam na infância. E, ainda assim, eles ensinam Matemática, Português, História, Geografia e Ciências no Ensino Fundamental. (LADEIA, 2020, 49'50").

Em adição, podemos raciocinar que, ao assumir a posição de um professor (ou mediador do processo ensino-aprendizagem), o profissional toma para si a responsabilidade de estar sempre em formação, atualizando seus conhecimentos, fazendo pesquisas e fazendo reflexão sobre as práticas pedagógicas, suas implicações e seus resultados.

Por fim, podemos considerar positivo o plano de ação encontrado no relatório introdutivo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue propostas pela Comissão Nacional de Educação e aprovadas em 09/07/2020 (aguardando homologação), o qual recomenda ao Ministério da Educação, no item 3, tomada de ações que envolvem tanto a modernização das licenciaturas relacionadas com a formação de professores e seus desdobramentos, como investimentos na área de pesquisas sobre o tema, e até mesmo a provisão de materiais e recursos didáticos em uma plataforma digital que possam servir de apoio ao docente atuando com EB.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A BNCC (2017, p. 8) reconhece, entre outras coisas, que 'a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa'. Sua proposta é de que a aprendizagem do inglês seja realizada da mesma forma que o português, ou seja, por meio de práticas linguísticas e discursivas cotidianas e da reflexão sobre elas para que os alunos possam desenvolver autonomia no uso comunicativo da LM e LA. No entanto, a BNCC propõe que o ensino de inglês, qual LA, comece somente a partir do 6º. ano do ensino fundamental. Por outro lado, pesquisas sugerem que a aquisição de uma LA deve se iniciar o mais cedo possível, com uma abordagem em que os alunos participem das vivências cotidianas na LA - exposição e estimulação, já que é durante os primeiros anos de vida da criança que o desenvolvimento do cérebro é mais receptivo para adquirir competência linguística em uma ou mais línguas. Acredita-se que, com o tempo, nossa capacidade de aprender um idioma diminui gradativamente. (SCHMID, 2016).

Muito embora algumas escolas públicas, como as da cidade de São Paulo, iniciem o ensino da LA – principalmente visando a aquisição de um vocabulário oral básico –, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, grande parte das unidades de ensino públicas segue as orientações da BNCC e somente a partir do 6º. ano do ensino básico a LA é inserida no curriculum escolar. Dessa forma, ao iniciarmos o ensino de uma língua estrangeira a partir do seu 6º ano de estudo, estamos começando bem tarde, deixando de aproveitar o momento em que, além de mais motivados para aprender, nossos alunos estão mentalmente mais receptivos à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Muñoz (2008) acrescenta outra variável importante à questão da relação entre sucesso na aprendizagem de línguas e idade. Em sua análise de simetrias e assimetrias presentes em ambientes de aprendizagem naturalista e aprendizagem de LE, ela afirma que “estudos recentes conduzidos em ambientes de LE ilustraram claramente o papel da alimentação de dados e da exposição na equação: um início precoce leva ao sucesso, mas apenas se estiver associado a uma exposição suficientemente significativa. (DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2014, p. 213).⁸

Entretanto, professores alfabetizadores temem que a EB a partir do primeiro ano do ensino fundamental possa ser prejudicial ao processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Acredita-se, por exemplo, que a apresentação simultânea de mais de um sistema fonológico vá causar uma confusão na mente dos alunos, aumentando suas dificuldades de aprendizagem. Esta questão é muito interessante, principalmente diante de um contexto de hipertextualidade em que vivemos, visto que já trabalhamos frequentemente com o multiletramento e podemos argumentar que, em tal contexto, a língua estrangeira seria comparável a um letramento em adição aos que já estão sendo trabalhados cotidianamente.

Devemos observar que as crianças bilíngues não passam por processos separados de alfabetização em cada uma das línguas, mas sim transferindo os conhecimentos construídos a respeito e por meio de suas línguas. Vários estudiosos apontam isso, mas observa-se que García e Woodley (2015) mostram isto mais claramente quando afirmam que não existem, para um aluno bilíngue, L1, L2 ou L3, a não ser que estejamos considerando a ordem cronológica de aprendizagem, ou seja, não são sistemas autônomos de linguagem.

É significativo, neste sentido, observar o que Dias (2019, p. 99) tem encontrado em suas pesquisas, principalmente quando ela afirma que:

⁸ Muñoz (2008) adds another important variable to the issue regarding the relationship between language learning success and age. In her analysis of symmetries and asymmetries present in naturalistic learning and FL learning environments, she asserts that ‘recent studies conducted in FL settings have clearly illustrated the role of input and exposure in the equation: an early start leads to success but only provided that it is associated with enough significant exposure.

Hipóteses relacionadas ao sistema ortográfico das línguas de crianças em contextos bi/multilíngues podem evidenciar conhecimentos de ambas as línguas que compõem seu repertório, e devem ser construídas intervenções que considerem esse fato como algo próprio do fenômeno e não como uma confusão ou prejuízo ao processo de alfabetização. Ademais, ao se considerar os aspectos dos multiletramentos mais amplos do que a faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2018), deve-se atentar para o compartilhamento de saberes relacionados à escrita a partir do repertório do sujeito bi/multilíngue. Essas discussões demonstram que as diferentes escolhas do momento em que se deve dar o processo inicial da aprendizagem de leitura e escrita em contextos bi/multilíngues revelam concepções sobre alfabetização, letramento, multiletramentos e visões de língua que devem ser cuidadosamente (re)pensados. Assim, as escolhas poderão ser informadas (LIBERALLI, 2008) e construídas a partir de construtos teórico-práticos da área e não por meio de mitos. (DIAS, 2019, p. 99)

Esta pesquisa está em harmonia com pesquisas conduzidas em outros países, demonstrando que estudantes bilíngues não sofrem atraso na aquisição de sua LM. Grosjean (2010, p. 1), quando fala sobre o assunto, afirma que

deve-se ter em mente que as crianças bilíngues, por terem que lidar com duas ou mais línguas, são diferentes em alguns aspectos das crianças monolíngues, mas definitivamente não na taxa de aquisição da linguagem. Quanto às crianças bilíngues com dificuldades de linguagem (por exemplo, dislexia), elas não são proporcionalmente mais numerosas do que as crianças monolíngues com as mesmas dificuldades. (GROSJEAN, 2010, p. 1)⁹

Recentemente, David Marsh (2020), um dos pais da abordagem CLIL, afirmou em uma palestra¹⁰ que existe, inclusive, aluno que se apresenta disléxico em sua LM, mas não em um novo idioma. De forma que, até o momento, não existem evidências suficientes para comprovar o referido atraso de um aluno bilíngue na aquisição de sua LM.

Ainda com relação à dificuldade que nossos alunos possam apresentar para aprender tanto sua própria LM quanto LAs, García e Woodley (2015, p. 139) vêm nos apontar os estudos feitos na área que demonstram que a EB pode vir a ajudar nossos alunos no processo de ensino/aprendizagem quando afirmam que

o Painel Nacional de Alfabetização em Crianças e Jovens de Minorias Linguísticas (August e Shanahan 2006) e a síntese conduzida por Genesee, Lindholm-Leary, Saunders e Christian (2006) concluíram que as abordagens de educação bilíngue são mais eficazes em ensinar os alunos a ler do que as abordagens monolíngues em inglês. (GARCÍA & WOODLEY, 2015, p. 139)¹¹

Entendemos que isto se dá porque, conforme sugerem estudos neurológicos relacionados ao processamento da linguagem, o aluno bilíngue ativa informações sobre ambas as línguas, mesmo quando usam apenas uma delas (confirmando o fato de que temos apenas um repertório) e, com

⁹ one should keep in mind that bilingual children, because they have to deal with two or more languages, are different in some ways from monolingual children, but definitely not on rate of language acquisition. As for bilingual children with language challenges (e.g. dyslexia), they are not proportionally more numerous than monolingual children with the same challenges.

¹⁰ Durante uma aula de especialização em CLIL.

¹¹ the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth (August and Shanahan 2006) and the synthesis conducted by Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, and Christian (2006) concluded that bilingual education approaches are more effective in teaching students to read than are English-only approaches.

relação ao processamento cognitivo, o estudante aprende a manter o foco e, quando necessário, trocar de perspectiva, dependendo do idioma que utiliza. (BRENTANO, 2020).

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Ao considerarmos o baixo desempenho de nossos alunos nas EPs na aprendizagem de sua LM, poderíamos concluir que a EB seria um peso a mais para essa clientela. No entanto, não se observa uma incapacidade dos alunos para aprender. Observa-se que eles parecem estar desmotivados a maior parte do tempo. Pouco leem, escrevem ou produzem. Muitos deles, apaticamente esperam uma educação nos moldes tradicionais, em que a cópia e a memorização exerciam o papel principal. No entanto, precisamos nos lembrar que, apesar de a criança ser o agente da aquisição, cabe ao professor – qual mediador – a tarefa de tornar esse processo de ensino-aprendizagem mais atrativo para ela. Assim,

com relação à multiculturalidade, o uso de diferentes recursos e fontes em sala de aula deve propiciar aos alunos o trabalho com perspectivas e pontos de vista múltiplos, ampliando seu contato com discursos diversos que aumentem suas possibilidades de construção de sentidos. Compreender as variadas mídias nas quais os textos são veiculados e suas características contribui para a produção de sentido, algo essencial para que os alunos se insiram em práticas sociais reais no universo de circulação dos textos. A multimodalidade, ou seja, a multiplicidade de aspectos semióticos do texto, tais como recursos visuais, espaciais, posturais, entre outros, deve ser analisada, compreendida e fazer parte do repertório dos alunos na construção de seus próprios textos. (DIAS, 2019, p. 95).

Deste modo observamos, novamente, que uma EB poderia exercer grande papel motivador na construção do conhecimento, visto que isso ampliaria o universo de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Isso dentro de uma perspectiva de ensino, conforme David Marsh (2000), usando língua para aprender e aprendendo a usar a língua, uma perspectiva em que o ensino de conteúdo e de língua ocorra de forma integrada.

A ABORDAGEM CLIL

Pesquisadores como Marsh, Cañado e San Isidro defendem que a abordagem CLIL é ideal para a educação do século XXI, visto que apresenta o potencial de formar cidadãos ativos e globais, ajudando-os a desenvolver competências essenciais para o mundo contemporâneo, entre as quais a competência plurilíngue, a competência multicultural e a criatividade. Entendemos de onde vem este potencial quando observamos a definição de CLIL:

O Ensino Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) é uma abordagem educacional com foco duplo em que uma linguagem adicional é usada para a aprendizagem e o ensino de ambos, conteúdo e linguagem. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, há um foco não apenas no conteúdo e não apenas na linguagem. Ambos estão entrelaçados, mesmo que a ênfase seja maior em um ou outro em determinado momento. CLIL não é uma nova forma de ensino de línguas. Não é uma nova forma de educação de um determinado conteúdo. É uma fusão inovadora de ambos. (COYLE; HOOD & MARSH, 2010, p. 1)¹²

De fato, é na convergência ou integração desses dois elementos que está o segredo de um processo de ensino-aprendizagem de uma LA bem-sucedido. O coração dessa abordagem não está no ensino da língua, sua gramática e seu uso, muitas vezes fora de contexto. O princípio do planejamento de uma aula estará, sempre, nas demandas que um conteúdo apresenta para ser ensinado. Dessa forma, tanto o professor quanto os estudantes podem desfrutar de todo o processo, visto que desafia a ambos a usar a LA significativamente em um diálogo sobre um conteúdo que pode ser instigante, curioso, provocativo.

O uso natural da língua pode aumentar a motivação do aluno para aprender línguas. No CLIL, a linguagem é um meio e não um fim, e quando os alunos estão interessados em um tópico, eles serão motivados a adquirir a linguagem para se comunicar” (Darn 2006: 3). Ou como um dos professores no estudo de Coyle (2008: 11) colocou, ‘os benefícios para mim como professor é que isto é interessante. É algo novo que eu tenho que aprender por mim mesmo’. Gardner (2010: 199) também apontou que ‘ao tornar a segunda língua uma ferramenta necessária para adquirir material e habilidades em outros aspectos da educação, o estrangeirismo da outra língua torna-se menos intimidador’. (DOIZ; LASAGABASTER & SIERRA, 2014, p. 211)¹³

Conforme Doiz, Lasagabaster e Sierra (2014) apontam apropriadamente, a estrangeirice da LA deixa de ser um oponente que inspira medo ou desencoraja a continuidade do processo de ensino-aprendizagem quando a aprendizagem da língua não é o objetivo final do processo, mas um meio para se expandir o universo de conhecimento ao alcance de seus atores.

Ademais, a inclusão social que essa abordagem proporciona é muito importante para o desenvolvimento do aluno, visto que irá munir os estudantes de maior conscientização cultural, ou, como nos fala San Isidro (2016, p. 74), “o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a necessidade de colaboração e conexão com o resto do mundo, a necessidade de mostrar ao mundo o que está sendo feito e saber o que está sendo feito no resto do mundo.”¹⁴ Essa consciência tem o

¹² Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both.

¹³ ‘Natural use of language can boost a learner’s motivation towards learning languages. In CLIL, language is a means not an end, and when learners are interested in a topic they will be motivated to acquire language to communicate’ (Darn 2006: 3). Or as one of the teachers in Coyle’s study (2008: 11) put it, ‘the benefits for me as a teacher is that it’s interesting. It’s something new that I have to learn for myself’. Gardner (2010: 199) has also pointed out that ‘by making the second language a tool necessary to acquire material and skills with other aspects of education, the foreignness of the other language may well be less formidable’.

¹⁴ el sentimiento de pertenecer a una comunidad, la necesidad de colaboración y conexión con el resto del mundo, la necesidad de mostrar al mundo lo que se hace y saber lo que se hace en el resto del mundo.”

poder de impulsionar o aluno de forma a exercer um protagonismo maior em seu processo de aprendizagem e em sua vida.

Poder-se-ia supor que CLIL fornece aos alunos mais velhos as ferramentas linguísticas e a competência de que necessitam para abrir as suas mentes a outras culturas e pessoas, ao mesmo tempo que se tornam mais conscientes do lado prático da aprendizagem de línguas (conseguir um emprego, estudos etc.). Da mesma forma, a abordagem CLIL parece promover um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, no qual a LE é usada para fins comunicativos. (DOIZ; LASAGABASTER & SIERRA, 2014, p. 221)¹⁵

Por sua natureza interdisciplinar, mais do que aumentar o engajamento do aluno, essa abordagem trabalha com 4 pilares principais, quais sejam, comunicação, cognição, conteúdo e cultura, levando em consideração o contexto cultural no qual os estudantes estão inseridos e ajudando-os a compreender o conteúdo para poder aplicar o que sabem, de forma que sejam capazes de analisar, formular hipóteses, avaliar, pensar criticamente e, finalmente, criar. É uma abordagem que busca aplicar metodologias centradas no aluno, como a aprendizagem baseada em tarefas e/ou em projetos, aprendizagem colaborativa e cooperativa, direcionando o professor a desenhar aulas em que as múltiplas inteligências encontradas em seu alunado sejam levadas em conta, a fim de efetivamente reconhecer e colocar as habilidades cognitivas na linha de frente da prática de ensino eficaz.

Portanto, a abordagem CLIL é uma ferramenta poderosa para alavancar a EB em escolas públicas, visto que possibilita, mais do que nunca, um trabalho de desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está mudando a cena do mundo. A grande exclusão econômica, social e cultural, antes dada como irremediável, já começou a ser desafiada e os conceitos estão sendo reconstruídos. O que foi silenciado por muito tempo ganha cada vez mais as manchetes e as ruas. A educação não pode permanecer alheia a tudo isso. Já por muitos anos comenta-se negativamente a constância e a invariabilidade da educação, o quanto suas práticas precisam ser revistas e atualizadas ou melhoradas. A EB pode ser uma resposta a essa necessidade.

Liberalli (2020, p. 79) sugere a Educação Multi/Bilíngue “como uma possível forma de pensar a escola como formadora de agentes para processos descolonizadores”. Ela menciona que, num mundo colonizado, a língua exerceu um papel central em reforçar noções de poder. Neste momento, nos lembramos de Shakespeare (1623) em sua peça “A Tempestade”, ao retratar o colonizador como

¹⁵ it could be hypothesised that CLIL provides older students with the linguistic tools and the competence they need to open their minds to other cultures and people, while at the same time they become more aware of the practical side of language learning (getting a job, future studies, etc.). Similarly, the CLIL approach seems to foster a more enriching learning environment in which the FL is used for communicative purposes.

um nobre (especificamente Próspero) e o colonizado (Calibã) como um demônio ou um monstro. Tais atributos eram feitos de acordo com sua capacidade linguística, dessa forma evidenciando o aspecto moral da linguagem: Calibã só sabia praguejar. Próspero demonstra nobreza ao ensinar a alguém de natureza próxima à símia o seu idioma. Calibã é retratado como um selvagem, de natureza hereditária violenta, apto apenas para trabalho escravo. Por outro lado, os adjetivos que são usados ao longo da peça para descrevê-lo incluem crédulo, ridículo, ignorante. Na realidade, ele é o ingênuo da história, o nativo inocente exposto aos europeus corruptos. Entretanto, torna-se conhecido, até os nossos dias, como um monstro.

Perspectivas análogas existem até hoje e precisam ser repensadas e desconstruídas. Para além do “desenvolvimento mais aprofundado do raciocínio, da criatividade, do controle inibitório, da memória de trabalho e da flexibilidade cognitiva” (BRENTANO, 2020, p. 134) que a EB proporciona, precisamos atuar ativamente na formação de sujeitos protagonistas de suas histórias, convidando, ou mesmo invocando, nossos alunos para que participem da responsabilidade coletiva que uma mudança social demanda. A educação deve tornar essa transformação da realidade possível. A educação deve quebrar barreiras e, nas palavras de Liberalli (2020, 80), “a ruptura com o pensamento monolíngue parece apontar para o fortalecimento da agência dos sujeitos em diferentes contextos”.

Uma música bem conhecida¹⁶ diz que “você pode até pensar que eu sou uma sonhadora, mas eu não sou a única.” Na realidade, a abordagem CLIL está sendo levada a um número cada vez maior de escolas públicas na Espanha, considerado um dos países mais desfavorecidos da Europa, e os resultados já surpreendem:

uma descoberta particularmente importante é que o CLIL parece estar atenuando o efeito das diferenças socioculturais e socioeconômicas na aquisição de L2. (CAÑADO, 2019, p. 12)¹⁷

Muito existe, ainda, para ser pesquisado. Mas os dados gerais apontam para a EB como a educação que pode fazer a diferença não apenas nos aspectos cognitivos, no desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, na perspectiva de impulsionar novas formações de professores, mas também no sentido de trazer relações mais igualitárias em um nível global, dando voz às minorias que, tomadas em conjunto, compõem a maior parte do planeta.

Enfim, que possamos mostrar agência como Calibã e fazer uso da língua do colonizador para promover a emancipação do nosso pensamento. *Ridendo castigat mores*¹⁸.

A falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso,
é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste vermelha vos carregue,

¹⁶ Imagine – John Lennon

¹⁷ a particularly important finding is that CLIL appears to be attenuating the effect of socio-cultural and socio-economic differences on L2 attainment.

¹⁸ Princípio em que se fundamenta a comédia, criado por Jean de Santeuil (1630-1697) e significa “Corrige os costumes sorrindo”.

por me terdes ensinado a falar vossa linguagem.¹⁹

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31/01/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº. 9394. 1996. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31/01/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível online em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: CNE/CEB, 2020. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacaoplurilingue>. Acesso em: 31/01/2021.

BRENTANO, Luciana. “A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula.” IN: MEGALE, Antonieta (organização; prefácio Mejía, Anne-Marie Truscott de). Desafios e Práticas na Educação Bilíngue. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, pág. 123.

BRITISH COUNCIL. Políticas Públicas para o Ensino de Inglês: Um Panorama das Experiências na Rede Pública Brasileira. 1ª edição, São Paulo, 2019, p. 69. Disponível online em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/finalpublicacao_politicaspublishingles-compressed.pdf. Acesso em 26 jan. 2021.

CAÑADO, María Luisa Pérez (2019): CLIL and elitism: myth or reality? The Language Learning Journal, DOI: 10.1080/09571736.2019.1645872

COYLE, Do; HOOD, Philip and MARSH, David. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. 15ª. Edição.

CRYSTAL, David. English as a global language. United States of America: CUP, 2003, 2ª. Edição.

DIAS, Camila. “Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues.” IN: MEGALE, Antonieta (organização; prefácio GARCÍA, Ofelia). Educação Bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, pág. 87

DIAS, Camila. “Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas.” IN: MEGALE, Antonieta (organização; prefácio Mejía, Anne-Marie Truscott de). Desafios e Práticas na Educação Bilíngue. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, pág. 93.

DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David & SIERRA, Juan Manuel (2014) CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables, The Language Learning Journal, 42:2, 209-224, DOI: 10.1080/09571736.2014.889508

GARCÍA, Ofelia & WOODLEY, Heather Homonoff. The Routledge Handbook of Educational Linguistics. Edited by Martha Bigelow and Johanna Enns-Kananen, University of Minnesota, 2015 - by Routledge, New York, NY. Chapter 10 – Bilingual Education.

GROSJEAN, François. Bilingual: Life and Reality. London: Harvard University Press, 2010 **GROSJEAN, François.** What bilingualism is NOT. Myths about bilingualism. Disponível online em: https://www.francoisgrosjean.ch/bilingualism_is_not_en.html. Acesso em: 25/04/2022

¹⁹ Tradutor não identificado na versão em português para ebook da eBooksBrasil.org.
“You taught me language; and my profit on’t
Is, I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!”

KLEYN, Tatyana & GARCÍA, Ofelia. Translanguaging as an Act of Transformation, Restructuring, Teaching and Learning for Emergent Bilingual Students. 2019.

LADEIA, Rita; VINHOLTE, Suzana e SOARES, Jéssica. Webinar: Diretrizes Curriculares para a Educação Bilíngue: Impactos na Formação de Professores. BRAZ- TESOL Belém Chapter. Disponível online em: <https://youtu.be/hgPymMxGHAM>. Acesso em 16/11/2020.

LIBERALI, Fernanda Coelho. “O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue” IN: MEGALE, Antonieta (organização; prefácio Mejía, Anne-Marie Truscott de). Desafios e práticas na Educação Bilíngue. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, pág. 77.

LIBERALI, C. F. & MEGALE, A. H. (2016). Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. Colomb. Appl. Linguist. J., 18(2), pp. 95-108.

MARINI, Eduardo. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. 06/08/2018. Revista Educação. Disponível online em: <https://revistaeducacao.com.br/author/eduardo-marini/>

MEGALE, Antonieta (organização; prefácio GARCÍA, Ofelia). “Bilinguismo e Educação Bilíngue” IN: Educação Bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, pág. 13.

SAN ISIDRO, Francisco Xabier. AICLE: un viaje a HOTS. IN: HERRERA, Francisco. Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias. Barcelona: Difusión, 2016, p.66.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Inglesa. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SCHMID, Monika. The best age to learn a second language. The Independent (online newspaper). Monday, 8 February 2016. Disponível online em: <https://www.independent.co.uk/news/education/the-best-age-to-learn-a-second-languagea6860886.html>. Acesso em: 23/04/2020.

SHAKESPEARE, William. The Tempest. GlobalGrey, 2018. Disponível online em: globalgreyebooks.com. Acesso em: 16/11/2020.

SHAKESPEARE, William. A Tempestade. Versão para ebook: eBooksBrasil.org. Disponível online em: <http://www.fatecjd.edu.br/clubedolivro/ebooks/A%20TempestadeWilliam%20Shakespeare.pdf>. Acesso em: 25/04/2022.

A EXPERIÊNCIA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

EXPERIENCE IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES DURING EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION

Maria Claudia Nunes DELFINO (Faculdade de Tecnologia de Praia Grande -

FATECPG / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP / Cambly, Inc.)

Ulysses C. C. DIEGUES (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ / Faculdade de Tecnologia de Praia Grande - FATECPG / Faculdade de Tecnologia de São Vicente - FATEF)

RESUMO: A pandemia da covid-19 pegou todos despreparados e foram necessárias medidas para garantir a vida, a saúde e o (re)pensar a sala de aula com o Ensino Remoto, no início desconhecido por todos. As escolas tiveram que se adaptar e se ajustar às medidas de proteção. Tais adequações provocaram um enorme desafio sobre o planejamento, execução e avaliação das aulas. Este artigo tem como objetivo apresentar e relatar a experiência, nas aulas de língua inglesa, de dois professores-pesquisadores em uma Faculdade de Ensino Superior Tecnológico, com transposição didática em Ensino Remoto de Emergência (BEHAR, 2020) causado pela pandemia da covid-19. Nessa direção, abordaremos aspectos teóricos do Ensino Remoto de Emergência. Apresenta-se como metodologia a aplicação de um questionário onde os dados coletados são analisados com base nas narrativas e experiências individuais dos participantes, alunos ingressantes. Com resultados preliminares, podemos dizer que o Ensino Remoto de Emergência não dificulta o aprendizado da língua inglesa e sim, a falta de conhecimento prévio dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Pandemia; Ensino Superior Tecnológico; Aulas de Inglês.

ABSTRACT: Covid-19 pandemic presented in an unexpected way to everyone and measures to assure life, health, and (re)think the classroom with the emergency remote education, which was unknown to everyone, were necessary. The schools had to adapt and adjust to the protection measures and such changes resulted in a considerable challenge concerning the classes' planning, execution, and evaluation. This article aims to present and report the experience, in English language classes, of two professors researchers at a Faculty of Technological Higher Education, with didactic transposition in emergency remote teaching (BEHAR, 2020) caused by the covid-19 pandemic and based on remote teaching emergency. The methodology used was a questionnaire where the data collected are analyzed based on the narratives and individual experiences of the participating students. With preliminary results, we can say that the emergency remote teaching does not impair the English language learning, what harms is the lack of previous knowledge from the students.

KEYWORDS: Remote teaching; Pandemic; Technological Higher Education; English lessons

APRESENTANDO O TEXTO

A pandemia da covid-19 tem mudado o mundo, transformando as pessoas, o trabalho, as formas de se relacionar e de se pensar um "novo normal". Durante a pandemia sentimos medo, pânico, sofrimento e solidão. Todos precisaram, de alguma forma, se reinventar e não foi diferente com a educação.

Sem dúvida, a educação passa por uma enorme transformação, pois escola, professores, alunos e pais precisaram se reinventar e ressignificar conceitos, ideias e atitudes (FUGA; LOPES; DIEGUES, 2020).

Desde o início da pandemia a demanda de trabalho dos professores aumentou. Foi necessário aprender em tempo recorde a operar máquinas, sistemas, plataformas, trocando do ensino presencial para o ensino remoto de emergência (ERE). Foi necessário também adquirir habilidades que as pessoas levam meses para aprender em cursos. Os professores tiveram que aprender a gravar vídeos, fazer *upload* desses vídeos, expor sua imagem, tudo para que o aluno não perdesse o vínculo com a escola e o processo de ensino aprendizagem fosse o menos excludente possível.

O ERE foi uma solução temporária que permitiu proporcionar aos alunos a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino. Por meio da portaria nº. 343, do dia 18 de março de 2020, o Ministério da Educação decretou a substituição temporária das aulas presenciais:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Importante ressaltar que no contexto da pandemia, o ERE torna-se uma alternativa para garantir o direito à educação. Contudo, uma das preocupações em relação ao ERE é o acesso à internet. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI, 2019), 58% dos domicílios brasileiros não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de acesso à internet.

Adaptados ao ensino presencial, os professores tiveram que se afastar do seu ambiente familiar e se reinventar, "Tanto empresas como escolas públicas, particulares e demais Instituições de Ensino Superior (IES) precisaram se (re)adaptar aos diversos modos de trabalhar para se ajustar às novas medidas de proteção à saúde" (SPARANOTESSER, 2020, p. 31).

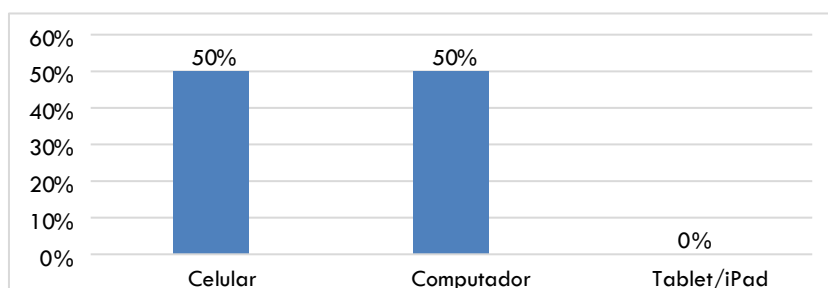
Todas essas adaptações provocaram desafios a toda comunidade escolar, entretanto o ERE oportunizou o acesso à educação de forma que as atividades não fossem interrompidas por conta do distanciamento social e do fechamento das instituições de ensino.

Diante dessa discussão inicial teórica, o objetivo do presente artigo é entender o impacto dessa mudança do ensino presencial para o ERE nas aulas de língua inglesa no ensino superior tecnológico. Apresentamos a seguir os dados que compõem essa pesquisa juntamente com a sua interpretação.

AS VOZES DA PESQUISA

Um questionário foi proposto aos alunos do primeiro ciclo dos turnos matutino e noturno do curso de Comércio Exterior de uma Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo para compreender como os alunos estavam lidando com as aulas de língua inglesa no contexto remoto. 14 alunos responderam ao questionário ao final do primeiro semestre letivo de 2021. Para tanto, 31 questões foram elaboradas levando em consideração a aprendizagem do aluno, a parte tecnológica (conexão, câmera, microfone), o material didático e a didática do professor. A seguir, cada questão é apresentada com as respostas dadas pelos alunos em forma de gráficos, seguida de uma discussão com base nas respostas.

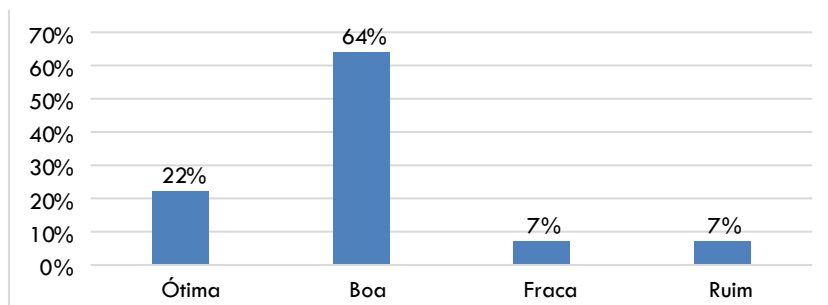
Gráfico 1 - Questão 1: Como você acessa, em sua maioria, as aulas remotas?



Fonte: elaborado pelos autores

A questão nos mostra que metade dos alunos se utiliza do computador para se conectar às aulas, o que é muito bom, já que a plataforma utilizada para as aulas (*Microsoft Teams*) possui uma interface um pouco difícil para ser acompanhada a partir do celular. O fato de os alunos estarem no computador também auxilia no tamanho da tela e também quando alguma tarefa é pedida pelo professor. No computador, o aluno consegue permanecer na sala de aula e na tarefa, enquanto o celular permite apenas uma opção.

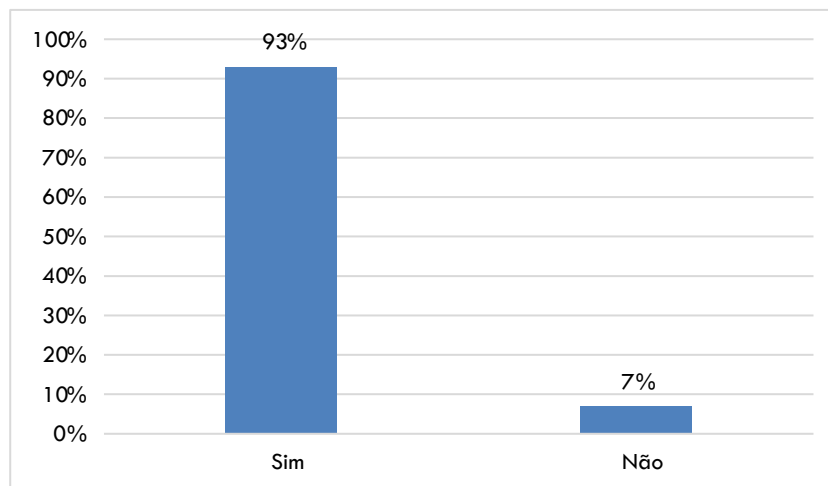
Gráfico 2 - Questão 2: Como é a sua conexão de internet?



Fonte: elaborado pelos autores

A questão 2 também nos trouxe resultados positivos, já que mais de 60% dos alunos possuem uma boa conexão à internet, podendo acompanhar a aula em sua totalidade. Alunos com conexão fraca não conseguem acompanhar vídeos e até mesmo quando o professor compartilha uma tela, o aluno tem dificuldade de acompanhar, sem mencionar os que não conseguem se conectar à plataforma. Porém, esse não é o problema da grande maioria, pois se somarmos os que possuem conexão ótima e boa teremos mais de 80% dos alunos.

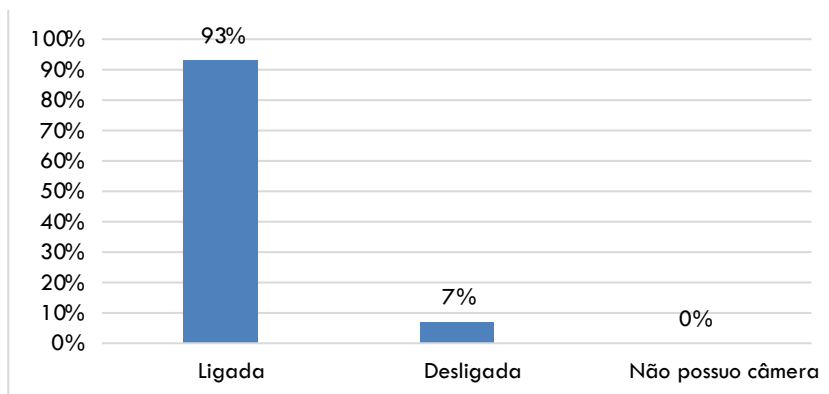
Gráfico 3 - Questão 3: Você possui câmera para assistir às aulas?



Fonte: elaborado pelos autores

As respostas da questão 3 mostram um contrassenso, pois mais de 90% dos alunos afirmam possuírem câmera, porém pode-se afirmar que a maioria dos alunos mantêm a câmera fechada em todas as aulas, só abrindo em alguma situação em que o professor peça que o aluno assim o faça, fato esse corroborado pelas respostas da questão 04, onde menos de 10% dos alunos afirmam manterem a câmera ligada.

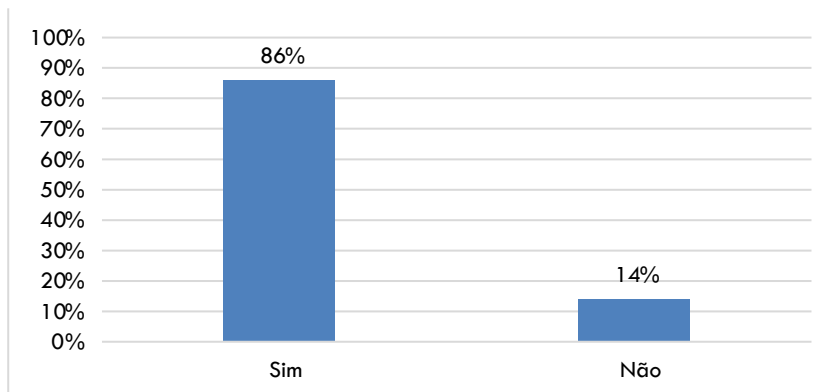
Gráfico 4 - Questão 4: Nas aulas você fica com a câmera:



Fonte: elaborado pelos autores

Na questão 05, “Se sua câmera fica desligada, por quê?”, a maioria respondeu que assim o faz porque a câmera ligada exige uma conexão melhor e deixa a plataforma *Microsoft Teams* mais pesada, prejudicando os colegas que possuem conexão fraca. Outra resposta recorrente foi o fato de o aluno em casa não possuir um ambiente que ele considere adequado para os estudos e não quer que o local onde se encontra seja mostrado.

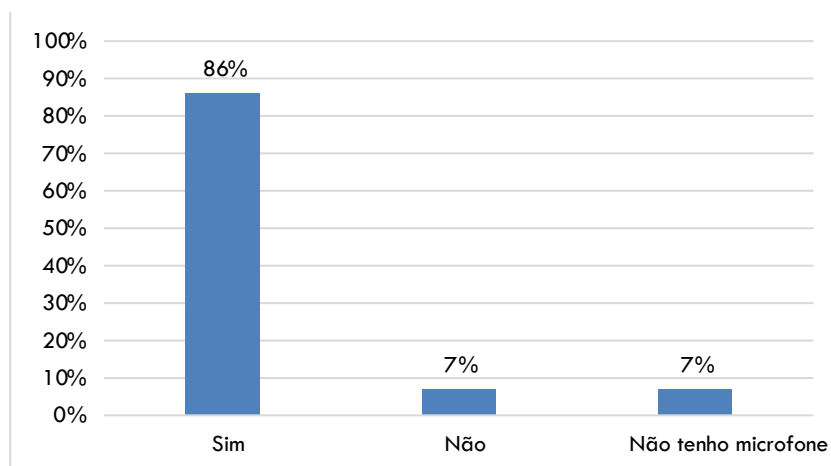
Gráfico 5 - Questão 6: Você possui microfone para assistir às aulas?



Fonte: elaborado pelos autores

Assim como o fato de possuir câmera não parece ser um problema para os alunos, a maioria deles (mais de 80%) relata possuir microfone, apesar de não fazer uso dele na sala de aula e comunicarem-se majoritariamente pelo *chat*. Pode-se inferir que o quesito tecnologia não é um empecilho para o bom desempenho do aluno nas aulas remotas, talvez o fato da plataforma ser ‘muito pesada’ e a conexão ruim de alguns alunos levem ao não aproveitamento da interação via câmera e microfone pela grande maioria dos alunos.

Gráfico 6 - Questão 7: Nas aulas você utiliza o microfone para falar com o professor e/ou colegas de aula?

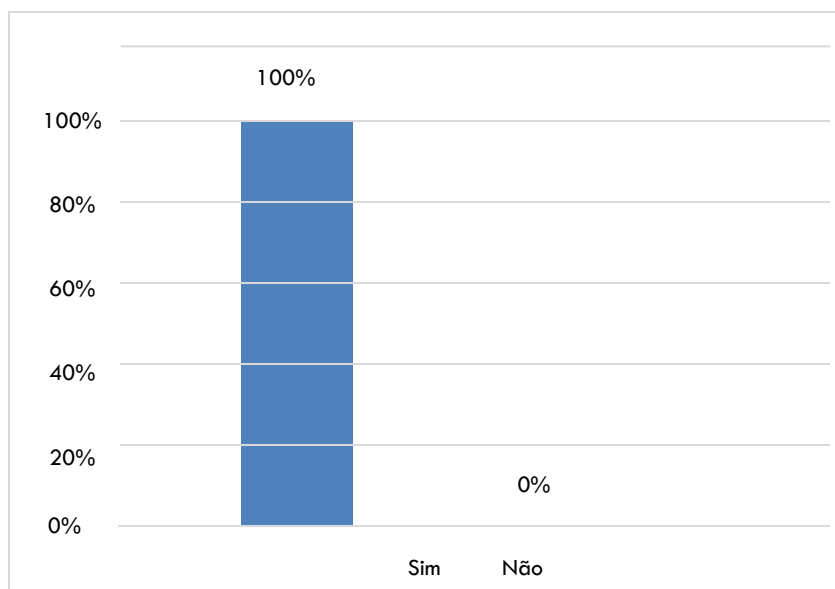


Fonte: elaborado pelos autores

As respostas da questão 7 indicam que a maior parte dos alunos (86%) utilizam o microfone e somente 7% dos alunos não utilizam o microfone e/ou não tem o equipamento. Questionados sobre o não uso do microfone na questão 8, 1 aluno disse que “o filho quebrou”.

A parte a seguir do questionário trata do planejamento das aulas.

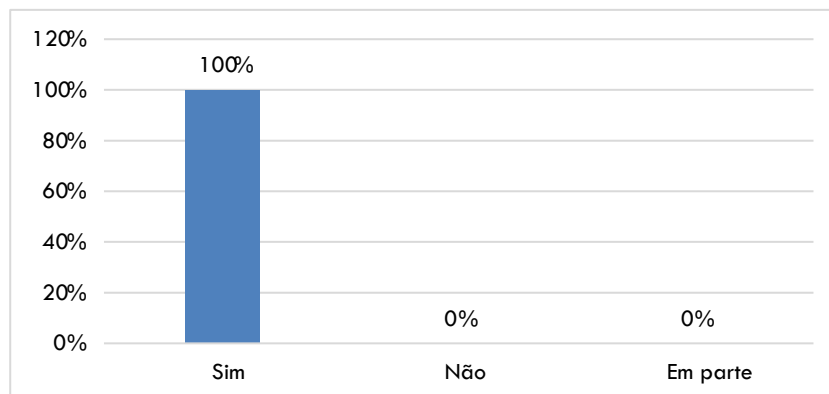
Gráfico 7 - Questão 9: O professor disponibilizou algum tipo de cronograma de aulas?



Fonte: elaborado pelos autores

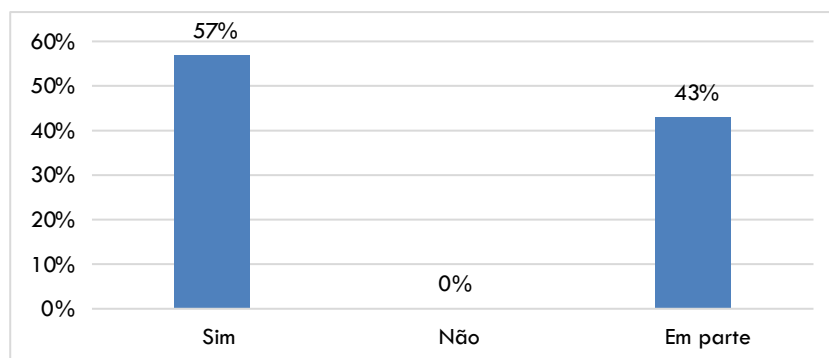
A partir das respostas dos alunos pode-se inferir que o professor disponibilizou o cronograma de aulas e os alunos tiveram acesso ao andamento do curso, assim como os objetivos da disciplina, como mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Questão 10: Os objetivos da disciplina foram informados no início do semestre acadêmico ou durante as aulas?



Fonte: elaborado pelos autores

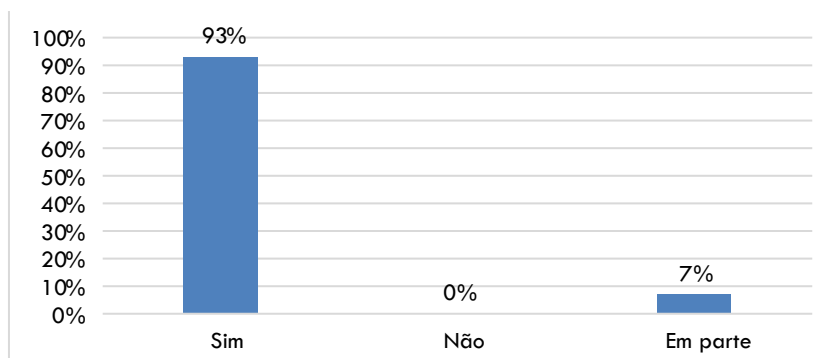
Gráfico 9 - Questão 11: Na sua opinião, os objetivos da disciplina foram alcançados?



Fonte: elaborado pelos autores

Nesta questão, apenas pouco mais da metade dos alunos acredita que os objetivos da disciplina foram alcançados, pois um dos professores-pesquisadores adoeceu durante o semestre e os alunos ficaram sem aulas. Todas as aulas foram repostas, porém o questionário foi aplicado durante essa reposição, o que pode ter dado a impressão de que os objetivos da disciplina não tinham sido totalmente atingidos.

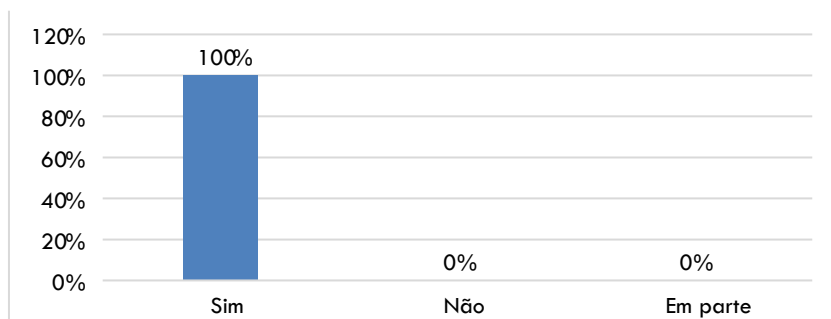
Gráfico 10 - Questão 12: Foram apresentados no início do semestre acadêmico os critérios de avaliação de aprendizagem?



Fonte: elaborado pelos autores

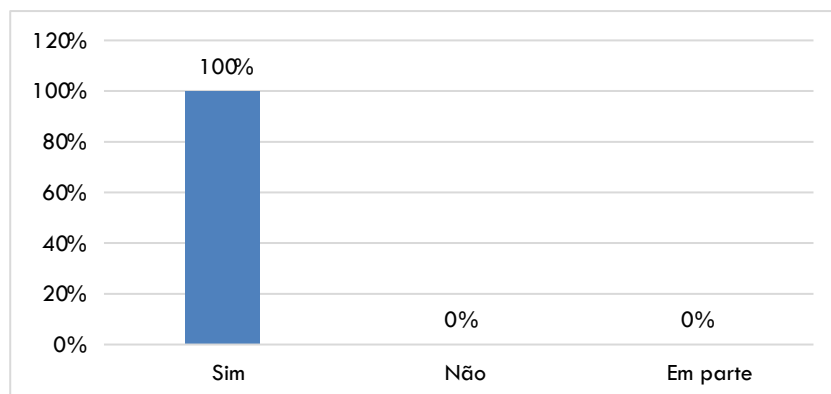
As respostas da questão 12 mostram que mais de 90% dos alunos estavam a par dos critérios que seriam utilizados para a avaliação da disciplina e que eles foram cumpridos, conforme todos os respondentes relataram na questão 13.

Gráfico 11 - Questão 13: Foram obedecidos os critérios de avaliação apresentados no início do semestre?



Fonte: elaborado pelos autores

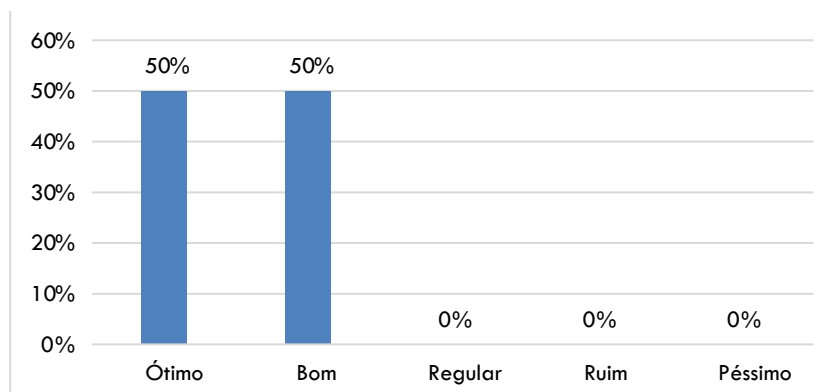
Gráfico 12 - Questão 14: As avaliações foram compatíveis com os conteúdos trabalhados?



Fonte: elaborado pelos autores

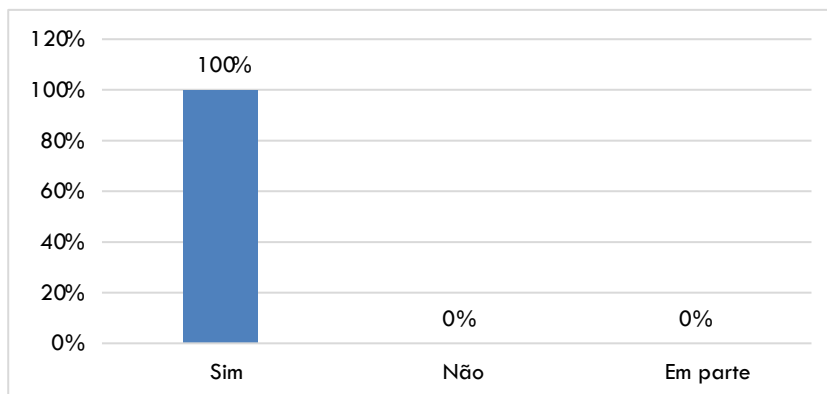
As respostas da questão 14 mostram que todos os alunos consideraram as avaliações adequadas com relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula, assim como o material utilizado em aula. Conforme a questão 15 mostra, todos os alunos descrevem o material como bom ou ótimo.

Gráfico 13 - Questão 15: Como você classifica o conteúdo e o tipo de material que está estudando?



Fonte: elaborado pelos autores

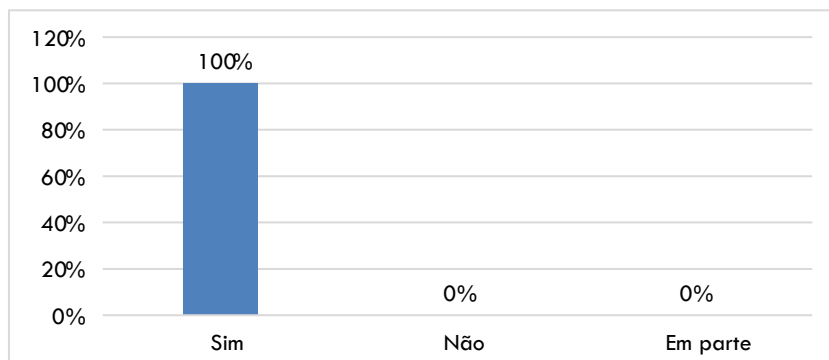
Gráfico 14 - Questão 16: O conteúdo da disciplina foi distribuído de forma adequada durante o semestre?



Fonte: elaborado pelos autores

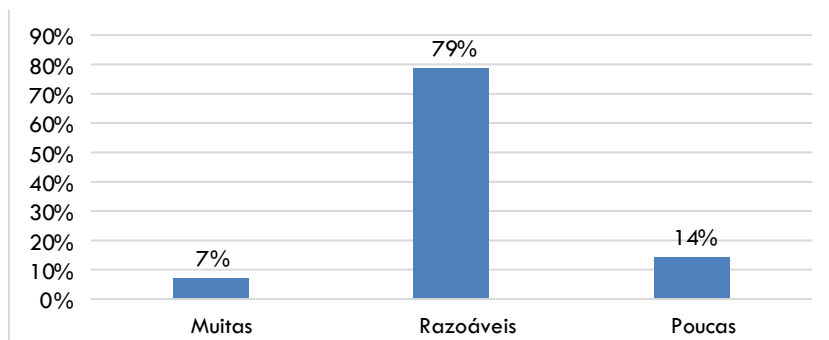
A distribuição do conteúdo da disciplina também não pareceu ser um problema para os alunos já que todos responderam que ele estava adequadamente distribuído ao longo do semestre, assim como a oferta de materiais extra livro didático, como vídeos e áudios durante as aulas. As respostas da questão 17 também foram unânimes em dizer que tais conteúdos foram disponibilizados pelos professores.

Gráfico 15 - Questão 17: Foram disponibilizados materiais como apresentações, documentos, vídeos, áudios nas aulas?



Fonte: elaborado pelos autores

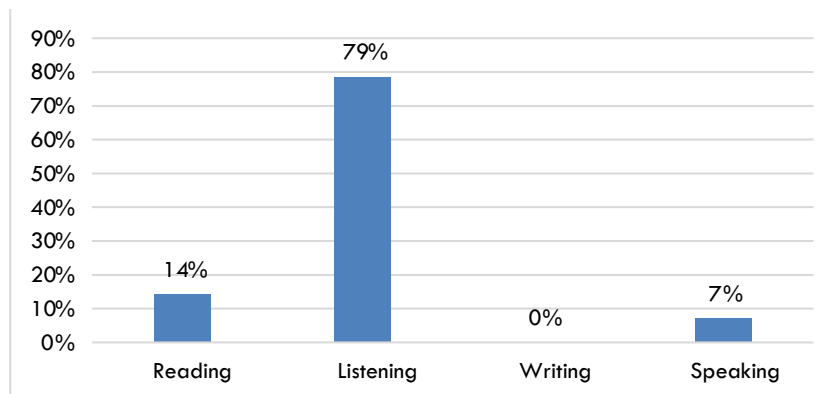
Gráfico 16 - Questão 18: As tarefas (em casa/classe) são:



Fonte: elaborado pelos autores

As respostas da questão 18 mostram que a maioria dos alunos, quase 80%, acredita ser razoável a quantidade de trabalho desenvolvido tanto em sala de aula quanto em casa e nem 10% deles acreditam que são muitas as tarefas, mostrando que os professores estão em sintonia com a quantidade de material trabalhado, não tornando o aprendizado da língua algo pesado e laborioso.

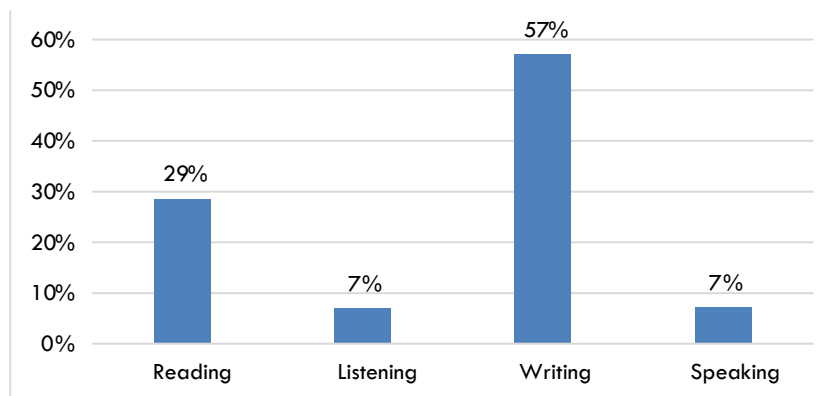
Gráfico 17 - Questão 19: Qual habilidade linguística foi mais trabalhada nas aulas?



Fonte: elaborado pelos autores

As respostas da questão 19 mostram que a compreensão oral (*Listening*) é esmagadoramente a mais trabalhada (quase 80% dos alunos responderam essa habilidade), juntamente com a compreensão escrita (*Reading*). Em outras palavras, os professores, na visão dos alunos, trabalham muito com a recepção, o *input* da língua, mas não tanto com a produção, o *output* da língua.

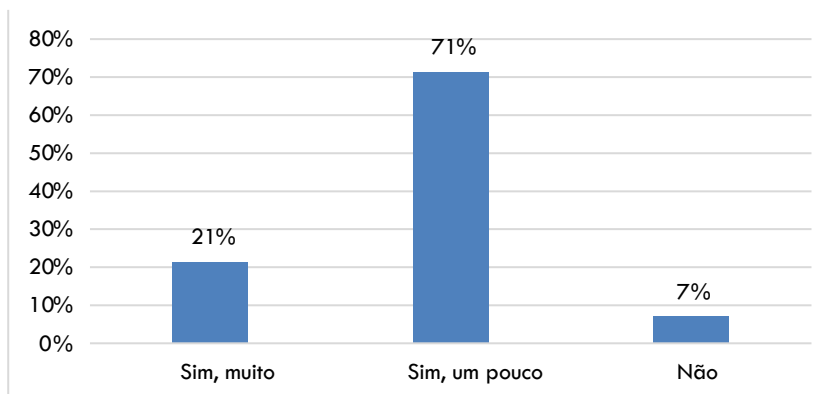
Gráfico 18 - Questão 20: Qual habilidade linguística foi menos trabalhada nas aulas?



Fonte: elaborado pelos autores

Na questão 19, os alunos mencionam *Listening* e *Reading* como habilidades mais trabalhadas, tendo, conseqüentemente, como habilidades menos trabalhadas *Writing* e *Speaking*, que deveriam também ser a resposta da questão 20. No entanto, na questão 20, os alunos mencionaram *Writing* e *Reading* como habilidades menos trabalhadas, o que mostra um contrassenso nas respostas.

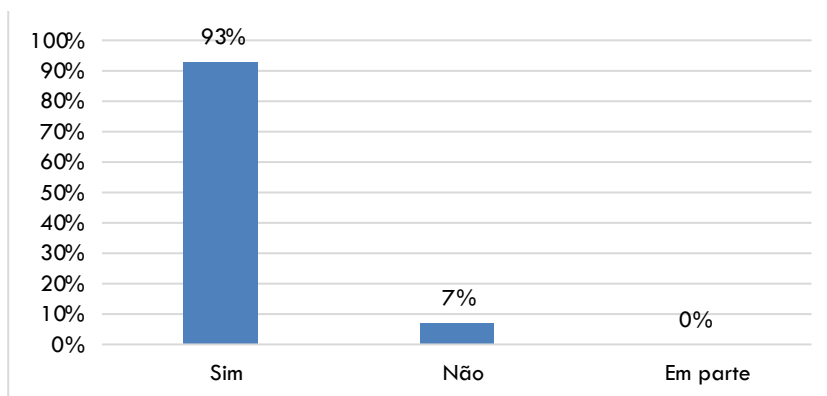
Gráfico 19 - Questão 21: Você considera que avançou no seu aprendizado?



Fonte: elaborado pelos autores

As respostas da questão 21 mostram que os alunos consideram ter evoluído um pouco, então pode-se inferir que o ambiente digital não foi, nesse momento, um empecilho para o aprendizado de uma língua estrangeira.

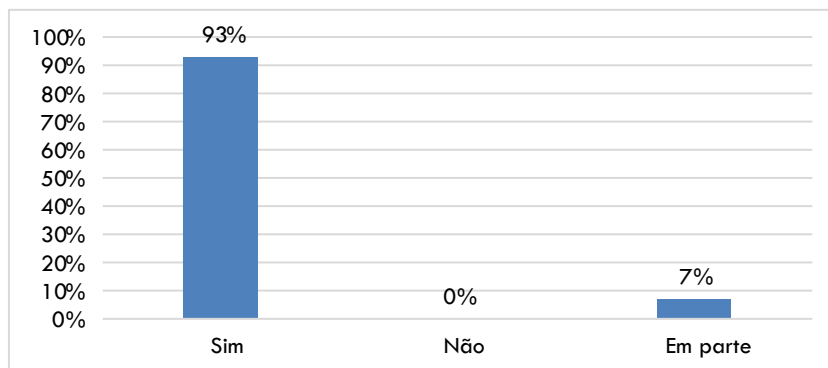
Gráfico 20 - Questão 22: O professor orienta com clareza as atividades solicitadas?



Fonte: elaborado pelos autores

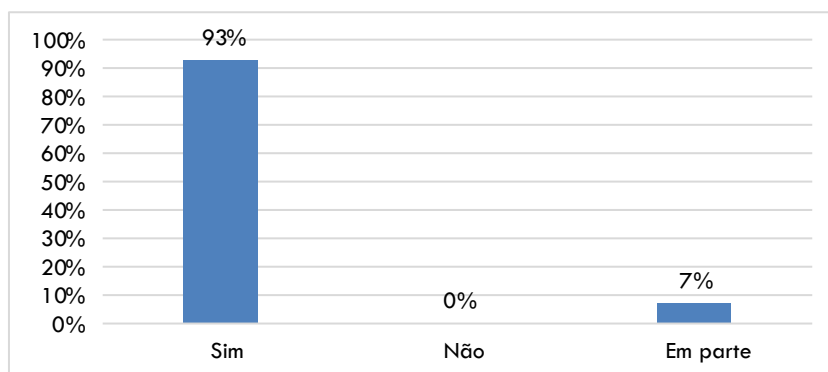
A partir das respostas dos alunos, podemos perceber que as atividades solicitadas pelos professores são bem orientadas, o que não levaria a interpretações dúbias no momento de realizá-las, porém 7,1% dos alunos disse não. Podemos inferir que a língua de instrução, nesse caso, a língua inglesa, possa ser um impeditivo. Na questão 23, também pode-se perceber que a maioria dos alunos reconhecem o respeito com que o professor trata possíveis limitações dos alunos, porém 7,1% dos alunos disse em parte, contudo não informaram o porquê.

Gráfico 21 - Questão 23: O professor trabalha com respeito, eventuais limitações ou insucessos do aluno?



Fonte: elaborado pelos autores

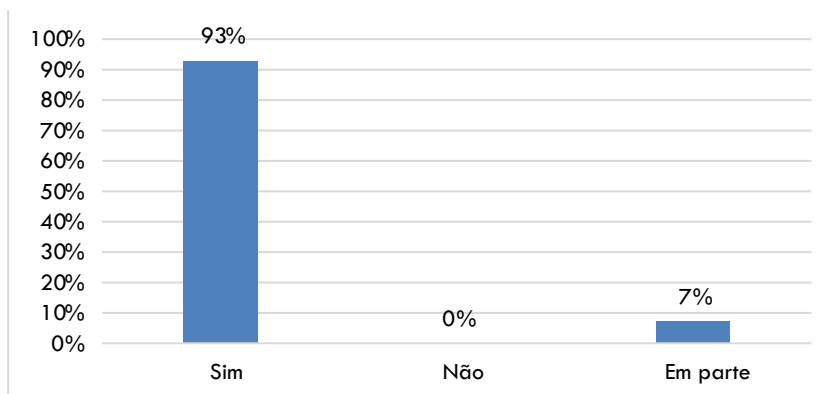
Gráfico 22 - Questão 24: O professor incentiva a participação dos alunos?



Fonte: elaborado pelos autores

A maioria dos alunos reconhece o incentivo por parte do professor para que os alunos participem da aula, visto que o professor deve ser facilitador e não distribuidor de conhecimento, na medida em que não “entrega” o conhecimento “pronto” para o aluno, mas estimula a pesquisa (PIROZZI; MONTEIRO, 2013, p. 11). Ele compartilha a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, buscando meios para que o aluno chegue a conclusões a respeito da língua que está estudando. O foco não deve ser apenas no conteúdo, mas em promover e estimular o apreço pelo processo de aprendizagem (DELFINO, 2021). É importante dizer que 7,1% dos alunos disse em parte, contudo não informaram o porquê.

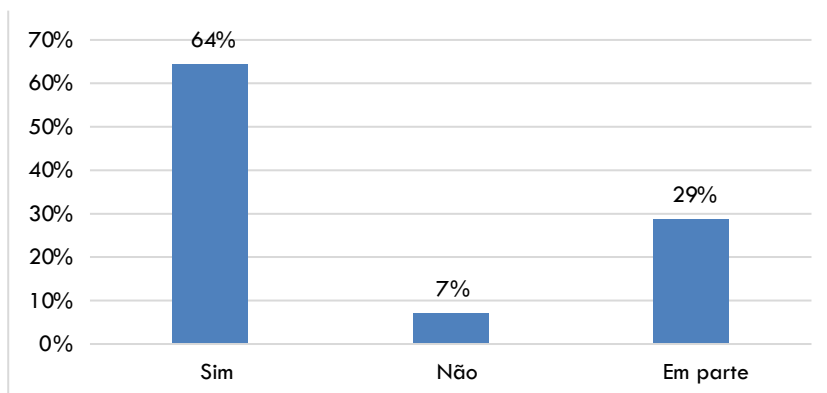
Gráfico 23 - Questão 25: O professor esclarece as dúvidas dos alunos?



Fonte: elaborado pelos autores

As respostas da questão 25 demonstram que a maioria dos alunos possuem suas dúvidas esclarecidas durante a aula. Porém, 7,1% dos alunos disse em parte, mas não informaram o porquê.

Gráfico 24 - Questão 26: O professor utiliza diferentes recursos tecnológicos na aula?



Fonte: elaborado pelos autores

As respostas da questão 26 mostram que o professor se vale não apenas do livro didático para o ensino da língua inglesa utilizando também diferentes recursos tecnológicos, tais como: vídeos, links com jogos, música, o que é considerado positivo no ERE.

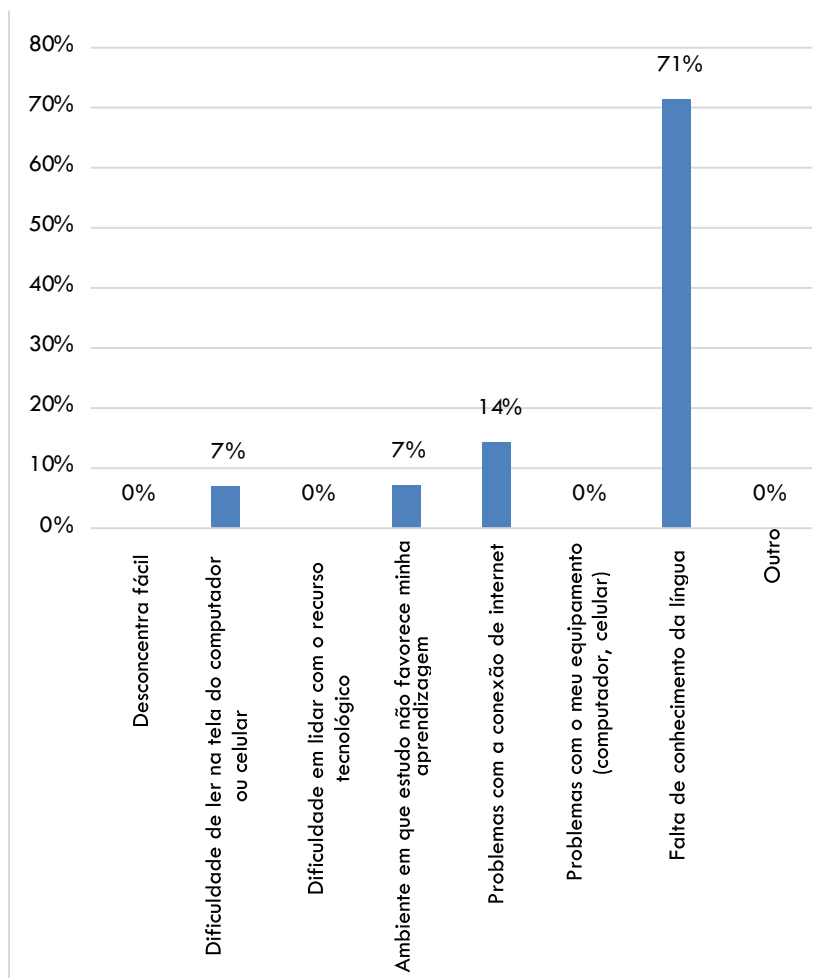
Gráfico 25 - Questão 27: Quantas horas no mínimo você estuda o material disponibilizado para a disciplina?



Fonte: elaborado pelos autores

A partir das respostas da questão 27 pode-se inferir que o estudo da língua é feito basicamente no horário da aula, pois mesmo os mais de 70% que responderam que estudam para a disciplina só o fazem durante 1 hora, basicamente o tempo que devem levar para desenvolver alguma tarefa que ficou para casa. O que o professor pode fazer, além de incentivar o estudo em casa, é levar em consideração esse fator que pode estar limitando o aprendizado dos alunos.

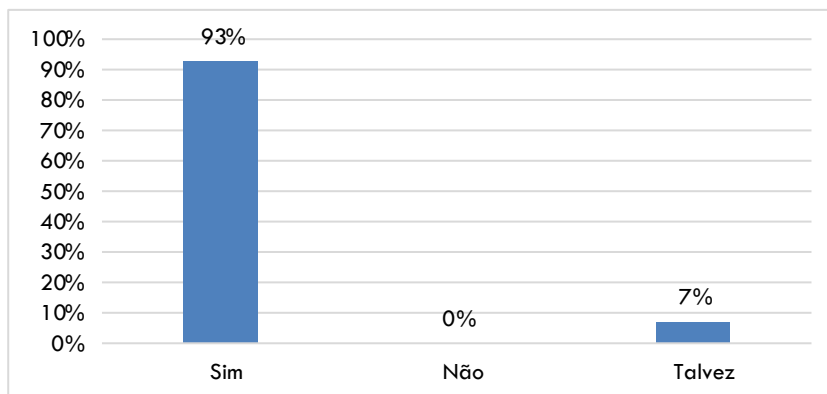
Gráfico 26 - Questão 28: Qual a maior dificuldade que você tem em estudar inglês remotamente?



Fonte: elaborado pelos autores

As respostas da questão 28 mais uma vez corroboram o fato de que, nesse momento, o ERE não é uma barreira para o aprendizado da língua inglesa, já que mais de 70% dos alunos relataram que a principal dificuldade é a falta de conhecimento da língua. Esta é uma dificuldade que também existiria presencialmente, diferentemente da que ficou em segundo lugar, que é problemas de conexão, mas menos de 15% relataram essa ser a maior dificuldade.

Gráfico 27- Questão 29: Se você pudesse escolher, faria outra disciplina com esse professor?



Fonte: elaborado pelos autores

A partir das respostas da questão 29, percebe-se que nenhum aluno ficou insatisfeito com o e a grande maioria, mais de 90%, relatou que faria outra disciplina com o mesmo professor.

Quadro 1 – Questão 30: Pontos positivos – Questão 31: Pontos para melhorar nas aulas

Pontos positivos	Pontos para melhorar nas aulas
A professora é bem entusiasmada com as aulas da pra ver que ela gosta do que faz	Corretamente aplicada, mas como o tempo o professor fala o tempo todo, em inglês, pra mim foi muito difícil!
Aprendizagem que o professor nos propõe.	Mais prática no <i>Listening</i> .
Professora sempre traz vídeos, o que deixa a aula mais interessante.	

A questão 30 trata dos pontos positivos das aulas. Os alunos relatam como pontos fortes materiais extra livro didático, como músicas e vídeos e características dos professores, tais como dinamismo, paciência e a forma como o aprendizado da língua é enfocado.

A questão 31 traz os pontos a serem melhorados, alguns alunos relatam a dificuldade em acompanhar as instruções dadas em língua inglesa e sentem-se ‘perdidos’ na execução das tarefas. Um aluno destacou a necessidade de se praticar mais a compreensão oral (*Listening*), mas surpreendentemente esta foi a habilidade que os alunos responderam como a mais trabalhada na questão 19.

REFLEXÕES

O objetivo deste artigo foi entender como alunos iniciantes de um curso presencial de tecnologia em Comércio Exterior se viram recebendo o ensino de uma língua estrangeira pelo ERE, devido ao período de pandemia. Investigamos se os alunos enxergam esse aprendizado como eficaz ou não e o que implica esse ambiente novo, o material didático utilizado e o professor ao longo desse processo.

Para tanto, um questionário foi elaborado com perguntas que versam sobre questões tecnológicas, como conexão à internet para acompanhar as aulas, microfone e câmera. Um segundo

bloco de perguntas aborda o curso de inglês em si, material didático, critérios de avaliação e avaliação em si. Por fim, o questionário traz questões sobre a percepção do aluno sobre seu aprendizado, o papel do professor nesse processo e pontos fortes e pontos a serem melhorados nas aulas.

Com relação ao quesito tecnologia, os alunos respondentes, em sua maioria, possuem equipamentos e conexão adequada à internet. O que pode prejudicar o aprendizado desses alunos é o fato de eles não utilizarem a câmera e o microfone para interagir com o professor e com os colegas de turma. Em uma aula de língua estrangeira o falar é essencial, principalmente para a produção oral (*Speaking*), uma das 04 habilidades principais do aprendizado da língua. Até a aplicação do questionário, os autores acreditavam que essa habilidade estava prejudicada pelo fato de os alunos não disporem desses equipamentos, mas muitos escolhem não os utilizar.

As questões sobre a disciplina de inglês em que eles se encontram matriculados tiveram, de maneira geral, uma resposta positiva, tanto em relação ao material didático utilizado como à distribuição do conteúdo ao longo do semestre. Mais de 70% dos alunos relataram que avançaram um pouco no conhecimento que possuíam da língua inglesa.

Entrando já no terceiro bloco, os alunos sentiram que a compreensão oral (*Listening*) foi a mais trabalhada e a produção escrita (*Writing*) foi a menos trabalhada. Talvez por serem alunos de primeiro ciclo, os professores não trabalharam tanto a produção escrita por falta de conhecimento léxico-gramatical e, talvez os alunos anseiem por trabalhar essa habilidade. Talvez a produção de pequenos parágrafos relativos ao tema da aula deva ser mais trabalhada mesmo com alunos iniciantes.

De maneira geral, podemos dizer que, a partir das respostas de alunos do primeiro ciclo de Comércio Exterior de uma Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, não é o ERE que dificulta o aprendizado da língua inglesa e, sim, a falta de conhecimento prévio dos alunos. Em sua maioria, os alunos são egressos de escolas públicas de Ensino Médio, onde as aulas de língua inglesa não fornecem a base necessária para que eles comecem a trabalhar na língua, tanto de forma escrita como oral.

Uma possível carência desse trabalho e, ao mesmo tempo, um próximo passo é procurar entender como a pandemia impactou o aprendizado da língua inglesa nos outros ciclos, principalmente os ciclos mais adiantados, que conseguem fazer a comparação entre as aulas presenciais e o ensino remoto, que conseguem comparar as aulas presenciais com as remotas.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. (2020). O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remotoemergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 23.jun.2021.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI, 2019). TIC Domicílios 2019: principais resultados. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnmbpcajpcgclefindmkaj/https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 04.jan.2022.

DELFINO, M.C.N. (2021) Critérios para preparo de material didático utilizando um corpus de música. In: Corpora. Tecnologias e Web 3.0: Leituras e Práticas para o Ensino de Línguas e Tradução, pp.81-108.

FUGA, V. P.; LOPES, J. C. B.; DIEGUES, U. C. C. (2020). Professor, vai ser EaD?. In:

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Orgs.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 255-270.

MEC (2020). PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020248564376>. Acesso em 04.jan.2022.

PIROZZI, G. P.; MONTEIRO, L. C. (2013). A pesquisa como elemento central no processo educativo. Educare CEUNSP, São Paulo, v.1, n. 1.

SPARANO-TRASSER, C. R. (2020). Reflexões sobre professores e tradutores/intérpretes de libras em tempos de covid-19: experiência multimodal no uso da mídia visual em reuniões de formação pedagógica. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Orgs.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 255-270.

A PRODUÇÃO DE MATERIAL AUDIOVISUAL COMO ELEMENTO MOTIVADOR PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PROTAGONISMO, MOTIVAÇÃO E DEVOLUTIVA POSITIVA

THE PRODUCTION OF AUDIOVISUAL MATERIAL AS A MOTIVATING ELEMENT FOR THE PRACTICE OF SPEAKING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: PROTAGONISM, MOTIVATION AND POSITIVE FEEDBACK

Paula Cristina Pereira BERNARDO (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo, Brasil)

RESUMO: Este trabalho se propõe a discutir como a produção de vídeos em língua inglesa pode ser um elemento motivador para a prática da oralidade na rede pública de ensino. Também será discutido como a baixa do filtro afetivo, através da produção de vídeo com seus pares e em um ambiente confortável, pode permitir a melhora da fluidez nas práticas orais. Veremos como nossos alunos, nascidos na era digital, podem auxiliar os professores, ao trazer conhecimento de tecnologias digitais para a sala de aula através da produção de vídeos e incentivando a autonomia e o protagonismo em sala de aula. Além disso, será apresentada a importância de devolutivas positivas, a prática de autoavaliação reflexivas, como podem motivar os estudantes e impulsioná-los a irem mais além. Por fim, serão relatados e apresentados os resultados de experiências realizadas com alunos do nono ano do ensino fundamental II e do terceiro ano do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de vídeo; Motivação; Oralidade; Protagonismo

ABSTRACT: This work aims at discussing how the production of videos in English language can be a motivational element for the practice of speaking in public high schools. It will also be discussed to what extent lowering the affective filter, through the production of videos by pairs in a safe environment, can allow for better flow in oral activities. We will see how the students, born in the digital era, can assist their teachers by bringing knowledge of digital media to the classroom and producing videos, which in turn favour autonomy and protagonist during class. In addition, the importance of positive feedback and self-diagnosis, as well as motivating them to keep moving forward will be discussed. At last, results from an experience carried out with ninth grade students (EF2) and third grade students (EM) will be reported.

KEYWORDS: Video production; Motivation; Speaking; Protagonist

INTRODUÇÃO

Quando se ouve falar do uso de vídeos em sala de aula, costuma-se pensar imediatamente no uso passivo e receptivo, muitas vezes somente com o objetivo de informar e agregar conhecimentos. No entanto, o uso didático do vídeo em sala de aula deve ir um pouco além, possibilitando ao aluno uma participação mais ativa através da produção de vídeos.

A produção do vídeo, desde a criação do roteiro até sua edição, pode proporcionar o desenvolvimento de múltiplas habilidades não só que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, mas também que pode ultrapassar os muros da escola e refletir na vida dos alunos na sociedade.

Muitos de nós, os não nascidos na imersão da era digital, podemos e devemos nos adaptar para que junto com os nossos educandos, fluentes digitais, possamos encontrar novos caminhos para aprender. Assim como “o vídeo ajuda a um bom professor, atrair os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica” (MORAN, 1993, p.33), a produção de vídeo, pode atrair e aproximar até mesmo o aluno mais tímido para a prática da oralidade.

Durante as produções de vídeos, que serão relatadas neste ensaio, foi perceptível que o estudante, ao se reconhecer em um vídeo como sujeito, não só da ação, mas também capaz de falar uma outra língua, sentiu-se mais à vontade para ir além. O papel do professor, como orientador e agente motivador é crucial durante todo o processo de produção do vídeo, na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidade oral de forma autônoma.

O presente ensaio se dará a partir do aprendizado empírico do uso de produções audiovisuais, em especial o vídeo, de autoria dos educandos. Discorreremos sobre os desafios em motivar os estudantes a exercitar a oralidade, bem como o senso crítico sobre suas ações, estimulando a autonomia, superando o receio em se expor perante os colegas, encorajando-os a buscar informações e construir conhecimento.

Além de elementos empíricos, este ensaio também será construído com base nos componentes teóricos, à luz de vários autores como Prensky (2001), no que diz respeito aos conceitos de nativos digitais, à necessidade de aperfeiçoar a prática da oralidade e como uma habilidade produtiva, com Harmer (2015) e ao uso de recursos audiovisuais, vídeo de forma consciente e reflexiva em sala de aula, com Moran (1995) e Ferrés (1996). Também serão discutidos conceitos de Krashen (1985) sobre como o Filtro Afetivo alto pode influenciar nessa empreitada, e Callegari (2004), sobre o papel da motivação em aulas de línguas estrangeiras.

DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES

O material audiovisual é um instrumento importante e de uso constante nas aulas de língua inglesa. No entanto, quando usado, prioritariamente, é para desenvolver e aprimorar as habilidades receptivas. Segundo Harmer (2015, p. 297) "Habilidade receptiva é o termo usado para ler e ouvir, habilidades onde o significado é extraído do discurso. [tradução nossa]".¹

Não é incomum nas aulas de língua inglesa a participação passiva dos alunos na exibição de videoclipes, vídeos-documentários, vídeo tutoriais, recortes de filmes ou séries, para exemplificar algo, música e apresentações de slides. Em algumas situações, mesmo os alunos mais desenvolvidos têm uma participação mínima de repetição de frases e/ou palavras, assistidos pelos demais alunos da sala, constatando que as habilidades produtivas acabam não sendo o foco do trabalho dos professores.

Ainda segundo Harmer (2015, p.265) "Habilidades produtivas é o termo para falar e escrever, porque para essas habilidades os estudantes realmente têm que produzir o idioma eles mesmos.[tradução nossa]".² Embora poucos professores se sintam à vontade para a produção audiovisual, a exploração de vídeos, não só do ponto de vista do consumo, como também de sua produção, pode ser um fator importante para a aprendizagem da língua inglesa e desenvolvimento da oralidade na escola pública.

Uma das hipóteses a respeito da falta de oportunidade para trabalhar as habilidades produtivas com nossos alunos, em especial a oralidade, parece ser a insegurança do professor quanto à sua formação tecnológica. Aparentemente, muitos professores se sentem intimidados frente a alunos com tantas habilidades tecnológicas e digitais e suas possibilidades. Dessa forma, trabalhar com vídeo de consumo se torna mais confortável e menos trabalhoso ao professor.

Tal resistência, por parte do professor, não é sem fundamento, pois muitos são imigrantes digitais que vêm trabalhando com alunos nativos digitais. Segundo Prensky (2001), imigrantes digitais são aqueles que não nasceram inseridos no mundo digital, muitas vezes na era pré-digital. No entanto, alguns imigrantes têm uma postura de sair de sua "zona de conforto" e se esforçam para se atualizar e agregar essas novas tecnologias às suas práticas, mas não com a mesma velocidade, destreza e aptidão que nossos alunos. Em contrapartida, a maioria dos alunos são nativos digitais, isto é, já nasceram inseridos no mundo digital. Esses alunos têm mais facilidade em utilizar todos os recursos possíveis e são consumidores vorazes de novas tecnologias. De acordo com Prensky (2001, p1-6) "Nativos digitais". Nossos alunos hoje são todos 'falantes nativos' da linguagem digital de computadores, videogames e Internet. [tradução nossa]".³

¹ "Receptive skills is the term used for reading and listening, skills where meaning is extracted from the discourse."

² "Productive skills is the term for speaking and writing, because for these skills the students actually have to produce language themselves"

³ "Digital Natives. Our students today are all 'native speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet."

A proposta de trabalhar com produção de *curtinhas*⁴ visa unir duas gerações de forma mais eficaz, colaborativa e tranquila. Para tanto, se faz necessário que, no planejamento pedagógico, haja espaço para discutir o uso de tecnologia em sala de aula de forma produtiva, participativa, protagonista e crítica.

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo (MORAN, 1995, p.29)

A propósito, Moran (1995) explana sobre a importância do uso da linguagem audiovisual em sala de aula como instrumento motivador para trabalhar múltiplas habilidades e superar desafios de forma criativa e envolvente.

Como nativos digitais (PRENSKY, 2001), a maioria dos jovens, em idade escolar, têm acesso em tempo integral ao celular e tecnologia agregados a uma vasta quantidade de ferramentas de criação audiovisual que dão voz ao indivíduo. Com isso em mente, podemos nos perguntar por que não usar essa ferramenta, para promover a prática de habilidades produtivas, críticas e reflexivas? No mesmo sentido, Martins e Pessoa (2015, p. 168-171) elucidam que:

A educação deveria fomentar a criatividade dos alunos, em todas as disciplinas e áreas de interesse, com as ferramentas ao seu alcance, de forma a permitir o desenvolvimento de produtos finais com criatividade e competência e a respetiva divulgação. O vídeo será uma dessas ferramentas.

Para que haja sucesso nessa proposta, segundo os autores, se faz necessário uma boa sequência didática, a participação do aluno como protagonista da ação desde a elaboração dos objetivos, o planejamento e a execução dos *curtinhas*.

Há várias ferramentas digitais e tecnológicas bem conhecidas por nossos alunos que podem ser usadas para a prática da oralidade. O professor desempenha o papel crucial de fomentar a criatividade e a autonomia do aluno, bem como orientar e ajudá-los a se organizar.

CRIATIVIDADE E MOTIVAÇÃO

Apesar de muitos acreditarem que os alunos não têm interesse em seu desenvolvimento oral, o envolvimento dos estudantes em um papel protagonista na produção de vídeos, por exemplo, tem se mostrado efetivo tanto para a diminuição do filtro afetivo (KRASHEN, 1985), quanto para o maior engajamento dos alunos em seu processo de aprendizagem.

⁴ Curtinhas: chamaremos assim as produções de vídeos curtos de no máximo 5 minutos, realizadas por alunos da rede pública.

Em sua teoria, Krashen atribui aos fatores afetivos uma importância considerável uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. A desmotivação do aprendiz, a alta ansiedade e a baixa autoconfiança são elementos que podem, segundo o pesquisador, dificultar a aquisição. Por outro lado, a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada). (CALLEGARI, 2006, p.11)

A aparente defasagem da prática da oralidade nas salas da rede pública e os motivos são muitos. Podemos citar algumas justificativas para essa questão como a quantidade de alunos em uma mesma sala de aula, heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua inglesa em um mesmo grupo, ou ainda o tempo escasso para uma boa prática da oralidade.

O desmerecimento da prática da oralidade, por parte de alguns professores, é uma questão à parte. Além dos motivos acima citados, muitas vezes a escola não dispõe de equipamentos tecnológicos e digitais suficientes para incentivar a prática e o desenvolvimento da oralidade. Quando há a oferta de condições, esbarra na resistência do professor frente à falta de formação para o manejo desses equipamentos.

Em virtude disso, muitos professores de língua inglesa não incorporam em suas práticas o uso de tecnologia e do recurso audiovisual de forma crítica e reflexiva, haja vista a lista abordada por Moran (1995, p. 27-35), de usos, segundo o autor, inadequados do vídeo em sala de aula. Nessa relação, o autor aborda que ainda encontramos professores que insistem em usar o vídeo como “tapa-buraco”, “enrolação” ou “só para a exibição”. Essa prática, além de criar resistência por parte do aluno ao uso de vídeo em sala de aula, ainda ceifa a possibilidade de trabalhar efetivamente com o desenvolvimento de habilidades produtivas e receptivas (HARMER, 2015).

Entre os motivos e razões anteriormente elencados, o mais complexo, possivelmente, seja a aversão, a recusa do aluno em realizar atividades de produção oral. Podemos enumerar algumas causas para o aluno ter esse bloqueio, que vão desde a insegurança da idade, a antipatia pela língua e a falta de confiança no professor, até o medo do julgamento dos colegas e o próprio medo de errar.

A falta de motivação, de autoconfiança e o elevado nível de ansiedade e estresse são fatores que elevam o filtro afetivo. Segundo Krashen (1985, p.81) "O 'filtro afetivo' é um bloqueio mental que impede que os adquirentes utilizem plenamente o input compreensível que recebem para a aquisição do idioma. [tradução nossa]".⁵

Ainda segundo Krashen (1985), esses fatores podem aumentar ou diminuir o filtro afetivo criando uma barreira entre a informação exposta e a parte do cérebro responsável pela aquisição

⁵ "The 'affective filter' is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition"

da linguagem. Com filtro afetivo alto, a mensagem tende a não ser internalizada e, como consequência, é mais difícil que ocorra a produção oral, gerando grande frustração e aversão a essa prática da produção oral.

Krashen vê o estado emocional ou atitudes do educando como um filtro ajustável que pode passar livremente, impedir, ou bloquear a entrada necessária à aquisição. Um filtro de baixa afetividade é desejável, uma vez que impede ou bloqueia menos esta entrada. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.183) [tradução nossa]⁶

Comumente, quando o professor pressiona o aluno a se expor na prática da oralidade com o filtro afetivo alto, pode-se perceber inúmeras reações nos alunos. Essas reações vão desde sudorese, tremores, lapsos temporários de memória, gagueira, inclusive com acessos de raiva e sentimento de frustração que potencializam o bloqueio e criam uma aversão ao idioma e ao professor, prejudicando todo o processo de ensino aprendizagem.

Partindo da afirmação “de que a motivação é fator essencial em toda atividade humana e que, portanto, não pode ser ignorada e subestimada numa aula de língua estrangeira” (CALLEGARI, 2004, p. 9), o aluno motivado e com baixo filtro afetivo se transforma.

A partir de nossa observação, alunos que não conseguiram desenvolver atividades de prática oral em sala de aula parecem se transformar em uma apresentação em vídeo. Essa participação parece ocasionar a diminuição do filtro, tornando-o um sujeito participativo no processo de aquisição e aprendizagem.

Tal afirmação parece ficar muito perceptível em vídeos. Por estarem em um ambiente de sua escolha que lhes pareça confortável, entre seus pares e tratando de um tema escolhido por eles e colocando em prática ferramentas digitais e tecnológicas, que lhes são familiares, esses alunos se tornam mais confiantes. Mesmo após serem apontados erros e possíveis melhorias, eles estão mais abertos a receber críticas. Nota-se a baixa do filtro afetivo e, conseqüentemente, a expressão verbal e todo o insumo linguístico necessário para tal se materializam na produção dos alunos (KRASHEN, 1985), na realização do curtinha.

Esta geração net está ávida por aprender através de metodologias de ensino modernas em que possam atuar como protagonistas, utilizando na prática suas habilidades e saberes tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem e não apenas como meros receptores de informações pré-concebidas. (MALHEIROS; LIMA; MARIANI, 2016, p.1086)

A PRÁTICA EM TRÊS ETAPAS

⁶ Original: “Krashen sees the learner’s emotional state or attitudes as an adjustable filter that freely passes, impedes, or blocks input necessary to acquisition. A low affective filter is desirable, since it impedes or blocks less of this necessary input”. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.183)

No estudo “Videoprocesso: Ferramenta de equidade no Ensino”, realizado e publicado na Revista Jorsen (2016), Malheiros, Lima e Mariani (2016, p.1085-1089) trazem reflexões muito pertinentes acerca da metodologia baseada na transformação dos sujeitos da aprendizagem em protagonistas do processo de produção audiovisual. Esse estudo dialoga com as concepções de Moran (1995) e Ferrés (1996) sobre o uso de vídeos em sala de aula.

Enquanto Moran (1995) discursa e exemplifica as maneiras mais inadequadas para trabalhar com vídeo em sala de aula que ainda são usadas até hoje, e também faz apontamentos que poderão nortear a prática de produção de vídeos, como trabalhar com a produção de “Vídeo como expressão”, Ferrés (1996) defende que seja possibilitado ao aluno uma atitude ou papel protagonista e de responsabilidade na produção e participação de todas as etapas da criação do vídeo.

Partindo da premissa de que a produção de curtinhas por alunos contribui, não somente para baixar o nível do filtro afetivo que o impede de se expressar e assim desenvolver suas habilidades produtivas, essa ação também tem o propósito de trabalhar o protagonismo e a autonomia do aluno. Desde o momento em que os alunos escolhem o tema a ser trabalhado até a entrega do vídeo, o papel do professor será de orientador, mediador e incentivador em todo o processo.

Essa atividade visa, além de tudo, a estimular, a exercer, a aprimorar a criatividade, e incentivar a negociação entre os pares, bem como a desenvolver o comprometimento, o planejamento, e administração de tempo, a colaboração coletiva, a pesquisa, a autonomia e um aprendizado mais significativo para o educando.

A seguir, como ilustração, relato uma experiência oportunizada por mim junto a alunos do 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública, do município de Osasco. No decorrer do relato, procuro relacionar os fatos vivenciados com as discussões promovidas no presente ensaio.

PRIMEIRA ETAPA

Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar. (MORAN, 1995, p.27)

Tendo em mente a importância das práticas produtivas, em especial a oralidade e frente a realidade descrita nas subseções anteriores, iniciamos um debate em sala de aula para que juntos pudéssemos mudar esta realidade.

Entre várias sugestões, a proposta mais apreciada foi a de criação de pequenos vídeos musicais dublados, ou seja, a criação de LipDub⁷. Em seguida, uma nova discussão foi iniciada para estabelecer regras e critérios de execução.

Foram então enumeradas, coletivamente, algumas regras, entre as quais destacaram-se: a participação obrigatória de todos os participantes no vídeo; a música deveria ser no idioma de língua inglesa; a letra da música deveria ser estudada a fim de haver sincronia entre as palavras e a movimentação labial; e a exibição pública do vídeo só poderia ser feita mediante autorização do grupo que realizou o trabalho.

Após a realização e entrega dos vídeos, houve poucas autorizações para a exibição em sala de aula. O propósito da exibição do curtinha em sala de aula foi de oferecer uma devolutiva que em conjunto com os seus pares se pudesse perceber a evolução dos alunos. No vídeo produzido, parece ter ficado evidente a transformação comportamental e a participação tímida, porém ativa dos alunos, até dos mais retraídos. Com base nessa observação, consideramos um dos objetivos da atividade atendido.

Ainda em relação à devolutiva, os alunos ficaram surpresos ao receberem uma devolutiva positiva. Dessa forma, eles se sentiram à vontade para relatar como foi a experiência de produzir um curtinha e receberam bem as críticas construtivas a ponto de realizarem uma autoavaliação consciente de sua evolução. Isso motivou os demais alunos a autorizarem a exibição de seus curtinhas para serem apreciados e comentados por seus colegas. A experiência foi tão positiva que os alunos criaram propostas para uma segunda produção.

SEGUNDA ETAPA

Uma postura passiva em sala de aula, é necessário que ele se interesse, que ele tenha curiosidade e vontade de aprender, e que ele saboreie o que está aprendendo para que isso possa tornar-se significativo e duradouro. (CALLEGARI, 2004, p.16)

A segunda proposta de produção de vídeo foi dividida em duas partes, justamente para que as habilidades tecnológicas de edição de vídeo dos alunos pudessem ser analisadas. Na primeira parte, os alunos criaram um pequeno roteiro de, no máximo, seis perguntas e respostas de apresentação pessoal.

Na segunda parte, os alunos tinham o direito de fazer uma pergunta por participante para a professora. O objetivo desta regra era levar os alunos a refletirem sobre suas dúvidas e, tendo em

⁷ LipDub é um tipo de vídeo que combina sincronização labial com a dublagem do videoclipe.

mente a limitação do número de questões, desenvolvessem sua autonomia na busca pelas soluções, tudo isso somado à inclusão de uma legenda em inglês.

A princípio, a resistência foi potencializada pelos argumentos de que não sabiam “nem o português”, não sabiam pronunciar, não sabiam como falar em inglês e que tudo era muito árduo. Porém, de forma surpreendente, os alunos mais letrados digitalmente começaram a dar sugestões de como fazer a legenda. Discutiram a possibilidade de acrescentar fundo musical, filtro, editar um fundo de cenário e outros elementos de edição. Sugeriram soluções e caminhos para realizar a tarefa de forma que até os mais ansiosos, que não sabiam nada a princípio, começaram a propor ideias e soluções.

Após profusas conversas, negociações, estímulos e motivações quase todos os grupos concluíram e entregaram seus curtinhas. Nesta segunda experiência, quase todos os grupos quiseram apresentar seus trabalhos em sala, e muitos desejaram expor suas experiências na produção e edição do vídeo.

Como desfecho, no momento da devolutiva, os alunos pediram a palavra para que pudessem avaliar suas próprias produções e dos colegas. Os alunos se mostraram mais acessíveis a essas sugestões e críticas construtivas. Conseqüentemente, após essas devolutivas, os outros grupos se dispuseram a exhibir suas produções, o que parece indicar que, na medida em que os alunos sabem que suas produções serão tratadas com respeito, se sentem mais seguros em se expor.

As crianças e jovens adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica (MORAN, 1995, p.31)

Como resultado, com base em nossas observações, consideraremos alguns objetivos da atividade atendidos. Os curtinhas deixaram transparecer que, finalmente, houve uma baixa, ainda mais significativa, do filtro afetivo, a ponto dos alunos se mostrarem mais seguros e menos ansiosos frente à oralidade, mostraram-se mais organizados em sua fala. Ao longo do processo, pudemos observar a gradação do engajamento e o comprometimento dos alunos para a conclusão da atividade. Pode-se destacar a socialização do conhecimento digital por meio da cooperação entre os alunos de diferentes níveis de letramento digital.

TERCEIRA ETAPA

A produção de vídeos é benéfica para o aprendiz de língua estrangeira que tem a oportunidade de visualizar e corrigir o seu desempenho (MARTINS; PESSOA, 2015 p.170)

A terceira etapa surgiu de forma espontânea por parte dos alunos. Com a proximidade das atividades de Halloween, os alunos propuseram uma nova atividade de criação de vídeo, na qual

pudessem contar histórias de terror. No entanto, foi acrescido um limite de tempo como elemento desafiador.

Eles teriam um tempo máximo de produção e um tempo mínimo com falas. O tempo máximo de exibição do curtinha foi estabelecido em sala de aula com os alunos, fixando em cinco minutos. Ficou estabelecido também que os alunos deveriam ter no mínimo três minutos de diálogo, dentro destes cinco minutos de exibição de filme.

Com o intuito de que o aluno priorizasse o desenvolvimento das habilidades orais, foi estabelecido um tempo mínimo de diálogo no vídeo. A proposta foi aceita em consenso pelos alunos, pois, dessa forma, evitaria uma produção rica em efeitos visuais e sonoros e pobre em diálogos.

Com o objetivo de ilustrar, exemplificar e inspirar o grupo, mostramos aos alunos vídeos com durações que variavam de um a cinco minutos⁸, para que pudessem perceber que é possível fazer curtinhas com tempo limitado, e para que eles pudessem se inspirar na criação do roteiro. No entanto, para esse projeto, a participação ocorreu de forma facultativa.

Todos os grupos que se propuseram a realizar a atividade concluíram com sucesso e atingiram os objetivos pretendidos de forma muito satisfatória. Os alunos demonstraram protagonismo e autonomia, visto que, em seus grupos se subdividiram e dividiram responsabilidades e juntos realizaram a criação do roteiro e do vídeo. Aos professores, foi solicitada a revisão do roteiro e dos diálogos e também auxílio na pronúncia das falas.

Todo o trabalho foi mérito dos alunos.

Com a proximidade da festa de Halloween na escola, foi proposto que os curtinhas pudessem ser exibidos para toda a comunidade escolar. A “Mostra de Curtinhas de Terror”, da unidade escolar, foi um sucesso e foi surpreendente, pela receptividade afetuosa e respeitosa para com os colegas e suas produções.

O fator motivacional foi de suma importância para a realização dessas pequenas produções tão ambiciosas. Ficou registrado nos vídeos, de acordo com nossa observação, a queda do filtro afetivo, deixando o aluno mais à vontade e confiante para desenvolver a oralidade em língua inglesa. O reconhecimento de todo o trabalho feito no curtinha, não só pelos seus colegas, mas por outros estudantes e o grupo discente foi o suficiente para elevar a autoestima destes alunos fazendo-os acreditar que é possível “falar em inglês”.

⁸ “tuck me in” (https://www.youtube.com/watch?v=gNQldEv-Emo&feature=emb_logo); “Lights out” (<https://www.youtube.com/watch?v=kNbJEOy29-ci>); “The Smiling man” (<https://www.youtube.com/watch?v=u6Tt3PqIfQ>), e “Mama short film” (<https://www.youtube.com/watch?v=fcrM74s7tm4>).

No ano seguinte, conseguimos trabalhar com mais vídeos para desenvolver as habilidades de produção e com menos tensão. Os alunos que participaram da “Mostra de Curtinhas de Terror”⁹ tornaram-se multiplicadores dos novos saberes que adquiriram e motivadores para que mais curtinhas pudessem ser produzidos. Os demais alunos se sentiram incentivados a participar e a tentar, não só por causa do evento, mas porque agora eles tinham outro objetivo que era o de tentar “falar em inglês”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exercícios de produções audiovisuais, mais especificamente de vídeos, resultaram em um avanço significativo na prática oral dos alunos. Atribuímos a esse avanço principalmente as devolutivas feitas de forma positiva. Dessa forma, pudemos incentivá-los a não desistir e enaltecer suas pequenas conquistas. O trabalho com a autoestima dos alunos acaba promovendo mais segurança, diminui a ansiedade e otimiza a fluidez da fala, a entonação e a pronúncia

O vídeo também funcionou como um fator importante de autoavaliação. Os alunos puderam se reconhecer e perceber suas evoluções através do vídeo. No trabalho coletivo eles conseguiram se ouvir, se ajudar, dividir seus saberes, tomar decisões e trocar experiências aprendendo com os erros.

Finalizamos este ensaio ressaltando a importância de ter trazido para a argumentação nosso relato acerca do desenvolvimento das atividades com os alunos da rede pública. Por meio do relato, além de poder enfatizar nossos argumentos no sentido de que é possível estimular e desenvolver a oralidade da língua inglesa através da produção de vídeo, também foi possível demonstrar que mesmo na escola pública, práticas multimodais podem ser desenvolvidas com qualidade e com protagonismo por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

BROWN, H.D. 1994. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

CALLEGARI, M. O. V. 2004. Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio. Tese de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2004.de-16102008-181412>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102008-181412/pt-br.php>. Acesso em: 18 jun. 2020.

2006. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132006000100006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 28 set. 2019.

⁹ Houve mais duas edições da “Mostra de Curtinhas de Terror” na escola

2008. Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2008.tde-18032009-154414>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032009-154414/pt-br.php> . Acesso em 25 out.2019

COELHO, P. M. F. 2012. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 2, p. 88–95, DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.5.2.88-95>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16621>. Acesso em: 08 maio 2020.

HARMER, J. 2015. The practice of English Language Teaching. London: Pearson Education United.

KRASHEN, S. 1985. The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman. MALHEIROS, R.; LIMA, R. L.; MARIANI, R. 2016. Videoprocesso : Ferramenta de Equidade no Ensino. Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 16 Number s1, p. 1085-1089. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12253>. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12253>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARTINS, T.; PESSOA, T. 2015. O Prazer em estar na Escola: A Gala de Cinema na Aula. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. n.13. P. 168-171 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.514>. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8ba3/eebb8e454e30dd9e1fc925db9ccab8c0009.pdf?_ga=2.198793071.1735825639.1605145145-1278289532.1605145145. Acesso em: 08 maio 2020.

MORÁN, J. M. 1995. O vídeo na sala de aula. Comunicação & Educação, [S. l.], n. 2, p. 27-35. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35> . Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 27 jul. 2020.

2007. Desafios na Comunicação Pessoal. São Paulo: Paulinas. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/midias_edu.c.pdf Acesso em: 25 nov. 2020.

2009. Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção. Portal do Professor. Edição 15. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=384>. Acesso em : 27 jul.2020.

PRENSKY.M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1”. On the Horizon Vol. 9, No. 5, pp.1 -6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html> Acesso em: 14 abr. 2020.

RICHARDS, J., & RODGERS, T. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.019> Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-languageteaching/natural-approach/2DDAFD72A695D067449AF7F61F5F8C87> Acesso em 13 fev. 2020.

ABORDAGENS ATIVAS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

ACTIVE LEARNING AND MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL

Miriã Keyla de Oliveira ROSA (Universidade de Taubaté, SP, Brasil)

RESUMO: O presente artigo diz respeito à implementação e utilização de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental II no Colégio Militar de São Paulo. O principal aspecto que impulsionou a utilização das abordagens ativas foi a chegada da pandemia da COVID-19, que trouxe consigo alterações no contexto escolar, desafiando os professores a adaptarem as atividades presenciais para o ensino remoto.

Metodologicamente, pensamos ser mais adequado para este trabalho empregar os fundamentos da pesquisa-ação, visto que se trata de uma investigação acerca da própria prática desta professora-investigadora, com a finalidade de melhorá-la. Como produto dessa experiência, foram produzidos Diários Reflexivos como uma ferramenta analítico descritiva desse processo.

Os resultados obtidos a partir deste trabalho promoveram um maior reconhecimento de como a preparação de aulas usando as estratégias de abordagens ativas deixaram os discentes mais motivados para o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Diário reflexivo; Abordagens ativas; Língua inglesa

ABSTRACT: This article concerns the implementation and use of active learning in teaching English to Elementary School students at the Military School of São Paulo. The main aspect that led us to adopt the use of active learning was the arrival of the COVID19 pandemic, which brought with it changes in the school context, challenging teachers to adapt classroom activities to remote teaching. Methodologically, we think it is more appropriate for this work to employ the principles of the action-research, since it is an investigation into the practice of this researcher-teacher, with the aim of improving it. As a product of this experience, Reflective Journal were produced as an analytical descriptive tool for this process. The results obtained from this work promoted a greater recognition of how the preparation of classes using the strategies of active learning made students more motivated for the teaching and learning process.

KEYWORDS: Reflexive journal; Active learning; Foreign language

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa sobre a utilização de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo. Focalizamos, neste trabalho, chamar o aprendiz a desempenhar um novo papel ante a seu processo de aprendizagem-autoaprendizagem por meio da proposição do emprego das abordagens ativas. Através de atividades realizadas em equipes, resolução de problemas reais, pesquisas, discussões e debates, busca-se estimular a melhoria na qualidade do aprendizado, o aumento da autonomia discente, o desenvolvimento de um maior senso de responsabilidade e, também, um aprofundamento do senso crítico.

Esta pesquisa surgiu, a princípio, a partir da percepção positiva que tivemos durante a implementação de algumas estratégias de abordagens ativas de ensino aprendizagem em nosso exercício de docente de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental II, no Colégio Militar de São Paulo. As aulas em que fizemos a implementação das estratégias de abordagens ativas foram realizadas ainda durante o período da pandemia da COVID-19, entretanto, em momento posterior ao que tivemos que recorrer ao ensino remoto emergencial. Deste modo, as aulas foram ministradas durante o terceiro trimestre de 2021. Mais especificamente, entre o final do mês de setembro e as primeiras semanas de outubro deste mesmo ano.

Para a realização desta tarefa, importante papel tiveram os Diários Reflexivos que produzimos durante o processo de implementação das duas estratégias de abordagens ativas planejadas para as turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental II, a saber: a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. Foi a produção e análise desses Diários Reflexivos que nos permitiram a realização de um exercício de autorreflexão sobre o próprio processo que empregamos para a implementação dessas abordagens.

A pesquisa foi norteadas pelas seguintes perguntas: (a) no âmbito da diversidade metodológica que caracteriza o quadro das abordagens ativas de ensino-aprendizagem, quais procedimentos seguir para a seleção das abordagens ativas a serem empregadas como recurso didático-pedagógico para o ensino de Língua Inglesa aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo?; (b) quais caminhos seguir para a definição dos processos de implementação das abordagens ativas selecionadas e quais as principais dificuldades enfrentadas durante essa experiência?; (c) o processo seguido para a implementação das abordagens ativas realizou ou não as expectativas de mudanças no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Quais e por quê?

Este trabalho teve o objetivo geral de discutir o processo de apropriação e implementação de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para os alunos do 6º ano Ensino Fundamental II, respeitando a grade curricular inspirada na Base Nacional Comum Curricular adotada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil.

Para atingirmos o fim proposto como objetivo geral deste trabalho, foram estabelecidos três objetivos específicos, a saber: (a) discutir a escolha das abordagens ativas *sala de aula invertida* e *rotação por estações* como recurso didático-pedagógico no ensino de Língua Inglesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II; (b) analisar o processo de implementação dessas duas abordagens; (c) analisar se a utilização das abordagens ativas provocou as mudanças almeçadas em relação ao processo de aprendizagem dos alunos e quais foram essas mudanças.

A pesquisa se justifica para a partir deste processo de pesquisa-ação, conscientizar os alunos sobre a importância da preparação de sequências didáticas que empreguem de forma recorrente as estratégias de abordagens ativas, a fim de provocar mudanças na cultura destes, no que diz respeito à adoção dessa metodologia de ensino-aprendizagem. Para embasamento teórico do principal tema desta pesquisa, isto é, as abordagens ativas de ensino-aprendizagem, buscaremos apoio, sobretudo, nas reflexões propostas por Bacich e Moran (2018), Moran (2018; 2017; 2015), Valente (2018) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que tratam da importância e da aplicabilidade dessas metodologias.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter de pesquisa-ação, dado que se refere a uma investigação acerca da própria prática desta professora-investigadora, com a finalidade de melhorá-la. Nesse sentido, convém recordar que Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação no campo da educação como uma estratégia voltada para o desenvolvimento de docentes e pesquisadores no intuito de que estes utilizem suas pesquisas acadêmicas de modo a aprimorar suas práticas de ensino e, desta forma, o próprio aprendizado de seus alunos.

Para conduzir este estudo, os dados foram coletados através dos registros feitos nos Diários Reflexivos. Tais registros foram elaborados durante cada atividade de implementação das abordagens ativas de ensino aprendizagem junto aos alunos do 6º ano do Colégio Militar de São Paulo. Os diários reflexivos que empregamos para o registro de nossas observações foram cadernos específicos que criamos para cada uma das turmas. Os procedimentos metodológicos de análise dos dados seguiram a seguinte dinâmica: fase de planejamento; fase de execução e fase de análise dos dados. Além do presente texto introdutório, este artigo apresenta as seguintes seções: na primeira seção, enunciamos os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, sendo este organizado em duas partes: na primeira parte discutimos de maneira breve o uso das abordagens ativas de ensino-

aprendizagem, chamando atenção para sua aplicabilidade; na segunda parte, apresentamos as abordagens ativas empregadas nesta pesquisa: a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. Na segunda seção tratamos dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, bem como aos instrumentos utilizados na coleta de dados. Já na terceira seção, apresentamos os resultados das atividades realizadas com as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II e, como foram produzidos os Diários Reflexivos durante a prática de implementação da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações. Em seguida, concluímos o artigo apresentando uma síntese dos resultados obtidos a partir da autorreflexão que fizemos após uma análise detida dos registros realizados nos Diários Reflexivos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em meio a inúmeras transformações e adaptações pelas quais estamos vivendo no momento, a escola, o processo de ensino-aprendizagem e mais ainda as práticas pedagógicas requerem novas perspectivas educacionais, pois o simples fato de transmitir conhecimento não é garantia de tornar o aprendiz capaz de construir seu próprio conhecimento, assim como ajudá-lo na busca pela sua própria autonomia.

A seguir, faremos uma breve discussão em relação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Língua Inglesa no Brasil enfocando, principalmente, as habilidades e competências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 e tem como uma de suas principais finalidades definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes das redes de ensino público e particular (BRASIL, 2018, p. 7). Para tanto, ela define em seu texto quais devem ser as habilidades e competências básicas a nortear os trabalhos a serem realizados no âmbito de cada disciplina. Assim, de acordo com a análise das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Língua Inglesa para os aprendizes dos anos finais do Ensino Fundamental, convém apresentar mais detidamente o conceito de aprendizagem baseada por competências.

Uma abordagem centrada na competência busca enaltecer aquilo que os discentes aprendem por si próprios, o aprender a aprender, portanto, a própria construção do saber por meio da interação. Tal abordagem valoriza o conhecimento como forma de adquirir competências e compreende os conteúdos como meios pelos quais as competências são desenvolvidas.

Antes de passarmos para a organização desta seção, é importante mencionarmos os autores que embasam a proposta referente aos Diários Reflexivos. Como viemos apontando até aqui, nos

propomos a investigar o tema das abordagens ativas de ensino aprendizagem partindo da experiência desta professora-pesquisadora no ensino de Língua Inglesa para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II no Colégio Militar de São Paulo. Para tanto, optamos pela adoção de uma abordagem autorreflexiva centrada, sobretudo, nas observações, sentimentos e considerações registradas em Diários Reflexivos criados durante os processos de implementação das estratégias de abordagens ativas investigadas neste trabalho.

Pensados no ambiente escolar, os diários são gêneros discursivos, orientados a uma atividade interna, criados para atenderem objetivos bastante específicos, como a reflexão crítica acerca da atuação de um indivíduo no desempenho de suas atividades (LIBERALI, 1999). Ainda segundo essa autora, o uso dos diários na vida escolar configura um esforço no sentido de promover uma mudança na prática reflexiva a partir de uma mudança discursiva, e vice-versa. Dito de outro modo, a escrita do diário busca reconstituir a prática a fim de que possamos refletir acerca dela própria, ou seja, explorar nossos próprios pensamentos e ir além. Trata-se, portanto de um exercício de autocrítica.

Antes dessa autora, Zabalza (1994), em trabalho seminal sobre o uso dos diários reflexivos, já afirmava que a elaboração de diários é peça fundamental para a transformação dos docentes em investigadores de si próprios. Tal transformação se dá em dois momentos: a princípio enquanto narradores e, em seguida, como críticos dos registros que fizeram sobre si mesmos. Para Zabalza (1994), os diários dão acesso privilegiado ao universo pessoal do professor, a seus dilemas e a processos de análise e avaliação daquilo que pode ser readequado, dando a oportunidade de um aprimoramento profissional.

Ao registrarmos os pensamentos e ações de nossas práticas pedagógicas em diários, acabamos por criar um acervo sobre o qual podemos refletir sobre os erros e acertos das metodologias aplicadas, passando a valorizar a experiência e a tornar nossa formação mais dinâmica. Zabalza (2004), chama atenção para o uso do diário como uma ferramenta de autoconhecimento dos professores, permitindo que estes explorem os dilemas práticos que enfrentam na ação, apontando que os problemas encontrados são muito mais um conjunto de situações com os quais os professores se deparam no correr de sua atuação prática.

A presente seção enuncia os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, sendo esta organizada em duas partes: na primeira discutimos especificamente acerca do uso das abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa, dando atenção para a sua aplicabilidade, na segunda, apresentamos a escolha das abordagens ativas sala de aula invertida e rotação por estações.

1.1 O USO DAS ABORDAGENS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta primeira parte, apresentamos de forma breve a fundamentação teórica que nos levou a pesquisar acerca das abordagens ativas para o ensino-aprendizagem dos discentes.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as pesquisas acerca da inserção das abordagens ativas na educação, em especial aquelas abordando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, não são recentes. Desde o final do século XX, sobretudo a partir da INTRODUÇÃO dos computadores nas escolas, diversas pesquisas foram realizadas no intuito de identificar as estratégias empregadas pelos professores nesse sentido, bem como as consequências da utilização dessas novas metodologias, em especial aquelas que envolvem as novas tecnologias. Ao concluírem que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, essas pesquisas indicam que as abordagens ativas “englobam uma concepção do processo de ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem”, prezando, principalmente, as múltiplas formas em que eles podem se envolver nesse processo de modo a aprenderem melhor segundo seus próprios estilos, ritmos e tempos (BACICH; MORAN, 2018).

Percebemos, desta forma, que, comparadas aos métodos tradicionais de ensino, nos quais os aprendizes, muitas vezes, têm uma postura passiva de recepção dos conhecimentos, as abordagens ativas acabam por deslocar os alunos para o centro das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, conferem um novo papel aos educadores e aos próprios aprendizes nos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto os primeiros aparecem reposicionados como mediadores, os últimos assumem o lugar de principais construtores do próprio conhecimento.

As abordagens ativas, portanto, são parte de um processo que busca fomentar maior autonomia discente, assim como instigar a curiosidade dos aprendizes em relação à pesquisa, à reflexão e à análise de problemas em busca de uma resolução. O professor, neste processo, é aquele que busca ativamente construir e apresentar ferramentas para que os próprios alunos elaborem soluções a partir de seus conhecimentos prévios.

A principal característica da metodologia ativa é a sua “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio dos métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. (Almeida, 2018, p. 9)

Ao estabelecer essa diferenciação entre as abordagens ativas e os métodos tradicionais entendemos, em primeiro lugar, que ambas as metodologias coexistem e são empregadas nas salas de aula ainda hoje. Também não é intuito deste trabalho condenar o recurso aos métodos tradicionais, mas apontar, juntamente com Bacich e Moran (2018), que suas características expositivas e passivas não são mais suficientes para o mundo globalizado e tecnológico em que vivemos.

O professor, por sua vez, quando opta pela adoção das abordagens ativas ancorado nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir, o faz a partir de um conjunto de análises acerca da abordagem pedagógica mais adequada ao grupo específico de aprendizes em que pretende aplicar, considerando, ainda, as especificidades da própria escola e os contextos vividos na sociedade nos âmbitos nacional e internacional.

A proposição do emprego das abordagens ativas busca, portanto, chamar o aprendiz a desempenhar um novo papel ante a seu processo de aprendizagem autoaprendizagem. Através de atividades realizadas em equipes, resolução de problemas reais, pesquisas, discussões e debates, busca-se estimular a melhoria na qualidade do aprendizado, o aumento da autonomia discente, o desenvolvimento de um maior senso de responsabilidade e, também, um aprofundamento do senso crítico.

1.2 A SALA DE AULA INVERTIDA E O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Nesta segunda parte, apresentamos brevemente o motivo que nos levou a escolher as estratégias de sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações para aplicá-las junto às nossas turmas do Colégio Militar de São Paulo. De modo geral, podemos dizer que a opção por essas duas estratégias, em específico, se deu em razão de ambas contemplarem as principais características da sala de aula tradicional e do ensino online, enquadrando-se no modelo de inovações híbridas sustentadas, tal como definido por Christensen, Staker e Horn (2013, p. 3).

Como apontamos no início desta seção, a escolha dessas abordagens fez-se após uma análise cuidadosa do perfil e das necessidades dos alunos dessa instituição, segundo a proposta pedagógica adotada pelo colégio, principalmente por permitirem o atendimento personalizado dos alunos, a oportunidade de estudo prévio e o trabalho em equipe mediado pela tecnologia.

Na sala de aula invertida, o aluno estuda de modo antecipado, fazendo com que a sala de aula se transforme em um espaço onde ocorre a aprendizagem ativa, com diálogo, discussões e atividades práticas. Para Valente (2018), nesse contexto, o docente atua mais em atenção às dificuldades apresentadas pelos alunos e não como transmissor de conhecimento. As tecnologias digitais, ao permitirem que os alunos estudem antecipadamente e registrem seus avanços e dificuldades, habilitam o professor a verificar antecipadamente as questões mais problemáticas e usar o momento presencial da sala de aula para propor novas discussões, atividades e experimentos individuais ou em grupo. O objetivo, portanto, é integrar o uso dessas tecnologias nas atividades curriculares.

Quanto ao planejamento das atividades em sala de aula, o professor deve deixar claro quais são os seus objetivos com a disciplina e propor atividades que ajudem os alunos no processo de construção do conhecimento, como bem aponta Valente (2018). Para que a abordagem tenha sucesso é fundamental que o professor apresente aos aprendizes um retorno dos resultados obtidos durante a aula. Este retorno é importante para corrigir eventuais equívocos ou concepções ainda pouco amadurecidas pelo aluno quando estudava *online*.

Já no modelo de rotação por estações, os alunos são movimentados pelos espaços com o objetivo de desenvolver habilidades como o trabalho em equipe e o protagonismo. Trata-se de uma modalidade de ensino híbrido classificado por Christensen, Horn e Staker (2013) como menos disruptiva ou sustentada, pois incorporam tanto as principais características da sala de aula tradicional quanto as do ensino online, como já apontado previamente.

Como explica Yurie (2021), este modelo foi inspirado na Educação Infantil, no qual “as crianças têm seus cantinhos de aprendizagem”, conceito criado por Celestin Freinet.

De modo geral, a atividade consiste em dividir os aprendizes em pequenos grupos, ofertando a cada um deles uma estação onde, sob orientação do professor, serão realizadas tarefas distintas em um tempo determinado. As tarefas podem envolver discussões em grupo, atividades escritas e leituras, dentre outras. Essas atividades não precisam ser realizadas, necessariamente, dentro da mesma sala de aula, podendo se espalhar por toda a escola como, por exemplo, na sala de informática. Além disso, é importante que elas sejam planejadas para valorizar momentos de trabalho colaborativo, sem desprezar os momentos de individualidade (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015).

Portanto, na rotação por estações, “os estudantes alternam entre ensino online, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas” (HORN; STAKER, 2015, p. 38). No transcurso da atividade, os grupos devem rotacionar, passando, assim, por todas as estações.

Segundo informam Bacich, Tanzi e Trevisani (2015, p. 79), o modelo de rotação por estações é uma das abordagens ativas mais utilizadas por “professores que optam por modificar o espaço e a condução de suas aulas”.

Um fator determinante a orientar nossa escolha foi a iniciativa de atender a uma demanda do Colégio Militar de São Paulo em criar, cada vez mais, ambientes de aprendizagem que incentivassem a construção de conhecimento a partir da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação nas atividades curriculares. A proposta da sala de aula invertida, vale dizer, apareceu em um momento bastante propício, não só em razão do largo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação pelos alunos, mas, principalmente, em decorrência da grande demanda imposta pelo

surto epidêmico da COVID-19, como já se destacou. Desse modo, tanto a demanda da escola quanto o contexto da sociedade em 2021 contribuíram para planejarmos a implementação de abordagens mais centradas no uso das tecnologias, quer no ambiente doméstico dos aprendizes, quer na própria estrutura escolar.

Outro fator importante para a escolha dessas duas estratégias diz respeito ao fato de os alunos dessas turmas de 6º ano do colégio, em sua grande maioria, já disporem dos dispositivos tecnológicos e de todo o conhecimento necessário para utilizá-los.

De modo resumido, a abordagem da sala de aula invertida propõe que os aprendizes estudem, antes de frequentarem a aula, conteúdos disponibilizados através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA). Com o retorno dos alunos às salas de aula, esta se torna o espaço onde eles trabalham os conteúdos estudados previamente, através de atividades práticas diversificadas sugeridas pelo professor, como a discussão em grupo, os laboratórios, a resolução de problemas, a elaboração de projetos etc.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para conduzir este estudo, os dados foram coletados e registrados por meio de Diários Reflexivos. Para orientar o uso que fizemos do diário reflexivo, optamos pela adoção das perguntas sugeridas por Smyth (1992, p. 295) que, ao dialogar com o trabalho de Paulo Freire (1974), defende que o processo reflexivo envolve quatro ações – descrever, informar, confrontar, reconstruir – que, por sua vez, giram em torno das seguintes perguntas: *O que fiz? O que agir desse modo significa? Como cheguei a ser assim? Quais interesses embasam as minhas ações? Como posso agir diferentemente?* Para tanto, realizamos uma investigação acerca da própria prática desta professora investigadora, com a finalidade de melhorá-la. Assim, empregamos os fundamentos da pesquisa-ação voltada para o processo educacional. Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação no campo da educação como uma estratégia voltada para o desenvolvimento de docentes e pesquisadores no intuito de que esses utilizem suas pesquisas acadêmicas a fim de aprimorar suas práticas de ensino e, desta forma, o próprio aprendizado de seus alunos.

Ainda segundo esse autor, a pesquisa-ação é uma das muitas formas de investigação-ação, uma vez que segue um ciclo no qual o(a) pesquisador(a)- investigador(a) se propõe a aprimorar sua prática a partir de uma investigação científica que, por sua vez, tem como objeto a sua própria atuação no campo da prática (TRIPP, 2005, p. 446).

Os diários reflexivos que empregamos para o registro de nossas observações foram cadernos específicos que criamos para cada uma das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio

Militar de São Paulo. Os registros foram feitos nos diários em três momentos distintos: antes da implementação das atividades, na fase de planejamento; durante ou imediatamente após a aula, na fase de execução; fora da sala de aula, na fase de análise dos dados, em momentos nos quais refletimos acerca dos resultados obtidos durante os processos de implementação.

A produção e análise dos Diários Reflexivos nos permitiu a realização de um exercício de autorreflexão sobre o próprio processo que empregamos para a implementação das abordagens ativas. Partindo dos registros escritos nos diários, foi possível avaliarmos, posteriormente, se uma implementação funcionou ou não do modo como planejávamos; analisar as razões por que uma abordagem funcionou e outra não ou, ainda, levantar possibilidades de melhoria nesse processo.

3 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a discussão dos resultados a partir da análise obtida por meio dos *Diários Reflexivos* produzidos durante os processos de implementação das abordagens da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações com as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo.

Iniciamos esta seção detalhando cada uma das atividades de toda a sequência didática que preparamos para a implementação das estratégias de abordagens ativas mencionadas acima junto a nossos alunos¹. Nessa primeira parte, apresentamos o tema que está sendo estudado, quais foram os nossos objetivos pedagógicos com as atividades e, por fim, os exercícios que foram aplicados durante a implementação da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações.

Em seguida, passamos a detalhar como se deu a elaboração dos Diários Reflexivos, indicando as fases em que fizemos os registros e a forma como estes foram feitos.

3.1 AS ATIVIDADES

As atividades que planejamos para a implementação das abordagens ativas investigadas neste trabalho foram elaboradas a fim de habilitar os alunos a utilizarem o *Simple Present*, tornando-os aptos, dentre outras coisas, a apresentarem a si mesmos, suas famílias e a falarem acerca de suas rotinas, hábitos e atividades (escolares, de lazer, comunitárias etc.).

¹ No contexto desta pesquisa, uma sequência didática é a organização metodológica e sequencial para a execução das atividades relacionadas à implementação das abordagens da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações tal como planejadas para cada uma das aulas necessárias.

Iniciamos o planejamento de uma sequência didática de duas aulas para cada turma do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo (turmas 601A, 602-A e 603-A), com dezesseis alunos cada.

Na primeira aula, planejamos empregar atividades usando a abordagem da sala de aula invertida, enquanto na segunda aula, o modelo de rotações por estações.

Além do uso do *Simple Present*, o objetivo de ambas as aulas era colocar os alunos a praticar o uso dos advérbios de frequência, das preposições *in*, *on* e *at*, bem como a construção de sentenças que os permitam falar de suas rotinas e hábitos. Para tanto, propusemos uma série de atividades a serem desenvolvidas *online*.

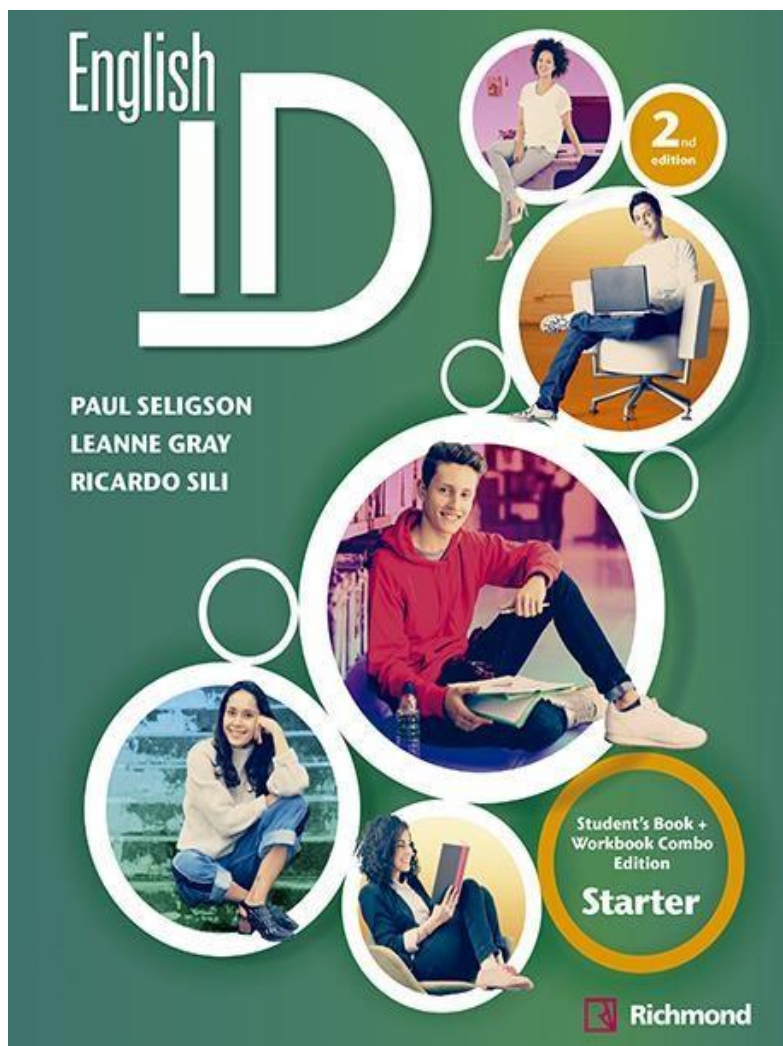
3.2 ABORDAGEM ATIVA EMPREGADA: SALA DE AULA INVERTIDA

Para a realização das atividades referentes à sala de aula invertida, orientamos os alunos para que, na semana anterior às aulas, entrassem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e fizessem uma revisão geral do *Simple Present*, que já havia sido abordado nas aulas anteriores.

O conteúdo disponibilizado no AVA foi uma série de exercícios selecionados a partir do material didático adotado pelo Colégio Militar de São Paulo da série *English ID Starter*, de Paul Seligson; Leanne Gray e Ricardo Sili, em volume único, isto é, contendo tanto o *Workbook* quanto o *Student's Book*.

A *Figura 1*, apresentada a seguir, traz a capa do material didático adotado pelo colégio para as turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental II em 2021.

Figura 1: Material didático adotado pelo colégio em 2021.



Fonte: Editora Moderna².

A Figura 2, apresentada a seguir, traz um exemplo de um dos exercícios disponibilizados no AVA para revisão do conteúdo proposto.


² Disponível em: <https://cutt.ly/JSE755L>. Acesso em: 21 mar. 2022.

Figura 2: Exemplos de exercícios selecionados para a revisão do conteúdo.

2 5.6 Read the article. True (T) or false (F)?

Weekends Around the World

Different countries have different weekends. In Europe and the Americas, the weekend consists of Saturday and Sunday. Monday to Friday is called the workweek. In other countries, especially in the Middle East (countries like Israel, Egypt, Jordan and Iraq), the weekend starts on Thursday or Friday and ends on Saturday. People work from Sunday to Thursday. In countries like Saudi Arabia, Afghanistan and Oman the weekend is Thursday and Friday and the workweek is Saturday to Wednesday. Unfortunately, Monday is always a workday. Maybe that's why there are a lot of negative songs about it: "Monday Monday," "I Don't Like Mondays," "Just Another Manic Monday," and the best one we know, "Blue Monday" by New Order.



a People don't usually work on Saturdays or Sundays in Europe.
 b Tuesday and Wednesday are part of the workweek in Central America and Eastern Europe.
 c People always work on Friday in Israel.
 d Sunday is never a workday in Saudi Arabia.
 e Monday is a workday all over the world.

3 Order the words in posts a-f to make sentences.

Talk About Your Week!

a Lisa
 Friday's / favorite / my / of / the / day / week

b Derek
 to / on Sunday / usually / go / I / don't / church

c Susan
 Mondays / partner / hates / my

d Ramon
 to / sometimes / gym / on weekends / I / go / the

e Marshal
 shopping / always / my / on Saturday / I / wife / together / and / go

f Isabelle
 watch TV / never / evening / in the / we

4 **MAKE IT PERSONAL** Check the sentences in 3 that are true for you. Modify the others to make them true for you.

SELIGSON; SILI, 2013, Workbook, p.

No primeiro exemplo, os alunos devem ler um pequeno artigo para, então, passar a responder as sentenças abaixo com 'verdadeiro' ou 'falso'. Aqui propomos exercícios para desenvolver prática de leitura, em especial começar a desenvolver as técnicas de *skimming* e *scanning*.

No segundo exemplo, seguimos trabalhando o tema dos dias da semana e das rotinas, e pedimos que os alunos organizem as sentenças dos posts de diferentes personagens falando sobre como são suas semanas. Em seguida, os alunos devem identificar com quais dos personagens eles têm rotinas similares e modificar as sentenças daqueles com quem eles não têm relação para que fiquem mais parecidas com suas próprias rotinas semanais.

Essa série de exercícios busca habilitar os alunos, sobretudo, a ler, falar e/ou produzir textos acerca de seus hábitos, bem como das atividades desenvolvidas por eles durante toda a semana.

Para concluir essa primeira fase, utilizamos cerca de cinco minutos para sintetizar o que trabalhamos durante as atividades propostas, lembrando a importância da revisão do conteúdo feita em casa através do Ambiente Virtual de Aprendizagem e das atividades desenvolvidas nas

aulas online, informando-os de que a aula seguinte será uma continuação desta, quando eles iniciarão a produção de uma pequena composição com vistas a se corresponderem, por *e-mail*, com amigos hipotéticos vivendo em outros países.

3.3 ABORDAGEM ATIVA EMPREGADA: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Para a realização das atividades referentes à abordagem de rotação por estações, iniciamos a aula separando os discentes em quatro grupos, cada qual destinado a trabalhar em cada uma das quatro estações. Para realizarmos tal divisão entre as estações, utilizamos o recurso das salas simultâneas dentro da plataforma Zoom (plataforma utilizada pelo Colégio Militar de São Paulo para a transmissão das aulas online no momento da pandemia de COVID 19).

Cada sala simultânea representava uma estação, ou seja, deixamos uma atividade específica em cada sala, na qual deveria ser desenvolvida pelos alunos em cerca de dez minutos. Depois desse tempo, trocaríamos cada grupo de estação e, assim, sucessivamente até que todos os grupos passassem por todas as estações propostas.

O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza as estações e atividades desenvolvidas pelos alunos.

Quadro 1: Síntese das estações e atividades

ESTAÇÃO	ATIVIDADE
Estação #1	Aquecimento: perguntas e respostas sobre rotinas diárias (listening; speaking and writing)
Estação #2	Advérbios de frequência: British Council (writing; drawing)
Estação #3	Jogo de cartas: o que a personagem está fazendo?
Estação #4	Transcrições de posts do site do British Council

Em uma das estações, estimulamos os alunos a formularem perguntas para os seus colegas acerca de suas rotinas diárias, tais como “*when do you get up / have breakfast / go to school etc.?*”. As respostas a essas perguntas deveriam ser anotadas em uma tabela para os auxiliarem, posteriormente, na atividade final de preparar o *e-mail* ao amigo virtual. Sugerimos que os alunos desenhasssem em seus cadernos o modelo de tabela. A Figura 3, apresentada a seguir, traz o modelo da tabela utilizada pelos alunos que passavam por esta estação.

Figura 3: Modelo de tabela utilizada durante a atividade proposta.

Activity	Me	Classmate	Classmate
get up			
have breakfast			
go to school			
finish school			
have lunch			
do homework			
go to bed			

Fonte: Nova Escola³.


³ Disponível em: <<https://cutt.ly/ISyU5DB>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

O propósito desta atividade é que os alunos retomem o contato com a estrutura do *Simple Present* e os Advérbios de Frequência a partir das habilidades comunicativas de compreensão auditiva (*listening*) e produção oral (*speaking*), acostumando-os, também, ao hábito de tomarem notas do que for importante para outras atividades, neste caso, a prática da escrita (*writing*).


Em outra estação, os alunos recebem uma atividade disponibilizada pelo site do *British Council*, na qual são estimulados a ler o comando da atividade em conjunto, discuti-la entre si, para, então, resolverem as questões ali propostas.



A *Figura 4*, apresentada a seguir, mostra a atividade a ser resolvida pelos alunos nesta estação.

Figura 4: Exemplo de atividade de implementação da abordagem de rotação por estações.


BRITISH COUNCIL  **Learn English Kids**

Adverbs of frequency
 We can use adverbs of frequency to say how often we do something.

1. True or false? 
 Read and circle true or false for these sentences.

 "I always go to the cinema on Sunday mornings. I usually go with my friends but I sometimes go with my parents. I always take sweets with me but I usually buy a drink there. I never get popcorn because I hate it!" 

a. He always goes to the cinema on Sundays. true false
 b. He always goes with his friends. true false
 c. He never takes sweets with him. true false
 d. He usually buys a drink there. true false
 e. He sometimes gets popcorn. true false

4. Write and draw! 
 Where do you like going? How often do you go there? Draw a picture and write about it like in exercise 1!

www.britishcouncil.org/learnenglishkids
© British Council, 2017. The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

Fonte: British Council⁴.

⁴ Disponível em: <<https://cutt.ly/8SuKzeo>>. Acesso em 17 mar. 2022.

Em outra das estações, o grupo de alunos deve ler transcrições de postagens, retirados do site *British Council*, feitas por estudantes de diferentes partes do mundo.

Nelas lê-se uma curta descrição das rotinas diárias de um estudante, elaboradas em parágrafo único. Na estação, foram colocadas as transcrições de quatro postagens diferentes, de modo que os alunos são estimulados a trocá-las entre si. Os textos escolhidos são de rotinas escolares de pessoas localizadas em locais bastante distintos, como México, Japão, Alemanha e Angola, buscando colocar os alunos em contato com diferentes realidades a partir das rotinas de seus colegas ao redor do mundo. Finalizando as passagens por todas as estações, lembramos de comunicar aos alunos que todos deverão elaborar um parágrafo como parte da atividade de se corresponder com um *pen-pal*, lembrando-os de que estes correspondentes são um colega, de outro país.

3.3 A ELABORAÇÃO DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Os registros foram feitos nos diários em três momentos distintos: antes da implementação das atividades; durante ou imediatamente após a aula e fora da sala de aula, em momentos nos quais refletimos acerca do êxito ou das dificuldades encontradas durante os processos de implementação.

Durante a primeira fase, preenchemos os diários com os pensamentos, sentimentos, dilemas e considerações que tivemos enquanto planejávamos, selecionávamos e preparávamos as atividades que foram implementadas posteriormente.

Neste primeiro momento, descrevemos de forma sucinta as atividades a serem implementadas; o que esperávamos delas, isto é, quais objetivos pretendíamos alcançar e nossas expectativas e, por fim, registramos as dificuldades ou facilidades encontradas durante o planejamento das atividades, quer no âmbito institucional, como vetos à realização de certas atividades, quer no mais prático, como falta de recursos para a execução das atividades pensadas. No caso das dificuldades, buscamos registrar o que fizemos para superá-las ou se tivemos que adotar outras soluções.

Já na segunda fase, a execução das atividades, registramos nossos sentimentos e considerações enquanto implementávamos a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. As anotações foram feitas sempre durante as aplicações ou imediatamente após as aulas, de modo a evitar a perda dos sentimentos e a memória dos detalhes que ocorreram durante a aplicação das abordagens. Neste momento nos interessava registrar, sobretudo, as ocorrências observadas durante as aulas, isto é, detalhes que, posteriormente, nos permitiram ter uma noção clara do que estava funcionando e daquilo que precisava ser reavaliado para as próximas implementações.

A terceira fase, por fim, nos dedicamos a refletir e avaliar toda a experiência após as aulas. Naquele momento, avaliávamos se nossos objetivos e expectativas haviam sido atingidos e, quer em caso positivo ou negativo, buscávamos identificar os motivos por trás do sucesso/fracasso. É justamente esse momento de autoavaliação e reflexão acerca de tudo o que aplicamos que nos permite manter a estratégia ou alterá-la, em busca do aprimoramento de nossa prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados desta pesquisa mostrou que os objetivos, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto da melhoria da nossa prática pedagógica, foram plenamente cumpridos.

Em primeiro lugar, pois através deste processo os alunos efetivamente desenvolveram as competências e habilidades planejadas para a série de atividades que foram realizadas tanto em ambiente virtual quanto nas aulas online.

Em segundo lugar, pois após a realização deste processo, verificamos a necessidade de melhorias e adaptações em nossa prática para o uso destas estratégias em uma próxima aplicação.

Por fim, mas não menos importante, porque os resultados obtidos a partir de nossa atuação junto aos discentes promoveu um reconhecimento destes, assim como da preparação de aulas usando as estratégias de abordagens ativas os deixaram mais motivados para o processo de ensino e aprendizagem. A participação ativa de quase todos os alunos nessas aulas nos serve como um indício bastante positivo nesse sentido. Desta forma, cumprimos nossa expectativa de contribuir, ainda que modestamente, com a conscientização dos alunos acerca da importância do uso das abordagens ativas no ensino da Língua Inglesa em substituição dos chamados métodos tradicionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/ERoEdi7>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://cutt.ly/lRoEpaF>>. Acesso em: 24 set. 2021.

COLÉGIO Militar de São Paulo. Histórico. Disponível em: <https://cutt.ly/jSEN0aF>. Acesso em 21 mar. 2022.

SELIGSON, P.; SILLI, R. English ID Starter: Student's book + Workbook. São Paulo: Moderna, 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma INTRODUÇÃO metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 443-466, set./dez. 2005

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

YURIE, Ingrid. Sala de aula invertida e rotação por estações: conheça dois modelos de metodologias ativas. Nova Escola, São Paulo, 15 set. 2021. Disponível em: <<https://cutt.ly/URohpKP>>. Acesso em: 15 out. 2021.

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E COGNIÇÃO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA INTERATIVIDADE DA LINGUAGEM VOLTADA AO ENSINO E À TECNOLOGIA

FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND COGNITION: A REFLECTION ON THE INTERACTIVITY OF LANGUAGE FOCUSED ON TEACHING AND TECHNOLOGY

Simone Cristina MUSSIO (Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil)

Valéria Cristiane VALIDÓRIO (Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil)

Véra Maria Ferro MERLINI (Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil)

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de refletir a linguagem como forma de interação, de modo a descrever teorias para a aquisição de segunda língua voltadas ao processo cognitivo de memorização e à inserção de tecnologia no meio educativo. É a partir da descrição de determinadas teorias que se pode promover uma reflexão sobre o modo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), de forma a se pensar quais estratégias um professor de LE precisa disponibilizar durante as aulas para alcançar um ensino eficaz e de qualidade. Outrossim, foi pensando nesse processo que também se optou em discorrer sobre como a tecnologia, hoje em dia, contribui para facilitar a compreensão e aquisição de um novo idioma. Baseado em uma metodologia descritivo bibliográfica, apresentou diferentes teorias de aprendizagem que, associadas ao uso de tecnologia, podem contribuir para um ensino mais dinâmico e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias de aprendizagem; Processo cognitivo; Tecnologias

ABSTRACT: This paper aims at reflecting on the language as mean of interaction, describing theories for second language acquisition related to memorization cognitive process as well as to technology insertion in the educative atmosphere. From the description of some theories, it is possible to reflect on the foreign language teaching and learning process, considering which strategies a foreign language teacher should use inside the classroom to reach quality in teaching. Indeed, thinking about such process, this paper also focused on how the technology, nowadays, contributes to facilitate the comprehension and acquisition of a new language. Based on a descriptive-bibliographical methodology, it presented different learning theories which, associated with the use of technology, may contribute to a more dynamic and meaningful teaching.

KEYWORDS: Learning theories; Cognitive process; Technologies

1. INTRODUÇÃO

Ao se conceber a linguagem como forma de interação, passamos a compreendê-la como um trabalho coletivo; uma ação destinada a uma finalidade específica a partir de diferentes grupos sociais. Através da reflexão construída de que o homem não se resume a si mesmo, nem somente a seus próprios interesses, todavia é edificado a cada momento em interação com o outro, é que o ensino de línguas deve ser pensado de modo a se basear em teorias que estabeleçam essa interatividade.

Não apenas na aprendizagem de um segundo idioma, mas na aquisição da própria língua materna, é possível presenciar situações conflitantes geradas a partir do uso inadequado da linguagem. Desse modo, faz-se necessário dar a devida importância às habilidades que nos possibilitam a uma eficiente e verdadeira comunicação com o outro, principalmente quando se trata das relações entre professor e aluno estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem e na interação com os novos dispositivos tecnológicos.

Há muito tempo, a linguagem foi tida apenas como instrumento passivo de comunicação, em que homem apenas descrevia o que sentia, via ou pensava. No entanto, hoje, essa forma de concebê-la foi alterada, pois o indivíduo não apenas a utiliza como fonte de descrição de algo, mas atua no mundo e promove a interação com o outro. É, portanto, por meio da linguagem que homem modifica suas relações com os demais e desenvolve, dessa forma, sua própria identidade. Sobre isso, Koch (2003, p. 128) já dizia que:

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, por palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social.

Tendo a linguagem como fonte de interação, é interessante que vejamos as teorias de aquisição de segunda língua existentes de modo a compreender melhor os processos de aprendizagem e refletir as práticas e métodos que nós professores utilizamos em nossas aulas. Como, a cada dia, novos dispositivos são criados e a tecnologia passa a ser inserida como fator determinante nesta nova maneira de ensinar, a atualidade desta reflexão nos leva a afirmar que o aluno, hoje, está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo.

2. APRENDENDO UM IDIOMA

Lightbown & Spada (2000, p. 1) afirmam: “Language acquisition is one of the most impressive and fascinating aspects of human development”¹. Para Stevick (1998, p. 18) “Only people use words. We use words to stand for things that are absent, as well as for things that are present”.² E ressalta “(...) none of us is exactly like any other (...) We feel in ourselves uniqueness (...) not only in our bodies but in the way we use our symbols³”.

Vê-se, assim, como a língua constitui os seres humanos, e essa constituição, no que tange à aquisição do idioma materno, dá-se de maneira semelhante em crianças de todo o mundo, porém a aquisição de um segundo idioma para ser bem aprendido varia consideravelmente, haja vista que os indivíduos que aprendem um novo idioma – não importando a idade – já passaram pelo processo de aquisição, de pelo menos o idioma materno, o que passa a ser uma vantagem, pois assim o aprendiz tem uma ideia de como funcionam as línguas. Porém, o conhecimento de outros idiomas pode levá-lo a cometer erros por deduções errôneas do sistema linguístico do idioma que ele está aprendendo. Os *inputs*, independentemente da idade, devem ser ajustados de modo que o aprendiz consiga, através da intuição e adivinhação, ser capaz de entender a mensagem dentro do contexto em que ela está inserida.

Deve-se observar que ao aprender o idioma materno, as crianças não têm a mesma maturidade cognitiva, consciência metalinguística ou conhecimento vocabular que adolescentes e adultos, e isso afeta a aprendizagem de um segundo idioma. A maioria das crianças não se sentem nervosas por suas “limitações” ao tentar expressar-se em sua língua, em um ambiente informal de aprendizagem, mesmo que seja por muitas horas, e, portanto, lhes é permitido ficar em silêncio até que estejam prontas para falar. Isso já não ocorre com adolescentes e adultos: os mais velhos são “forçados” a falar, de maneira clara e correta, especialmente em salas de aula, recebendo uma quantidade de *inputs* limitada do novo idioma. O resultado é que adolescentes e adultos se sentem desconfortáveis e incapazes. A correção do erro em um segundo idioma, desde que não interfira no significado deve ser desprezado, como muitas vezes se faz na aquisição da língua materna, com a finalidade de aumentar a autoconfiança do aluno e favorecer a aprendizagem, aumentando, assim, a eficácia do processo ensino-aprendizagem em sala aula.

Ainda com relação ao idioma materno, Delval afirma:

¹ A aquisição de linguagem é um dos aspectos mais impressionantes e fascinantes do desenvolvimento humano (tradução nossa).

² Somente as pessoas utilizam as palavras. Utilizamos as palavras para representar coisas ausentes, bem como para coisas presentes (tradução nossa).

³ Nenhum de nós é exatamente como qualquer outro (...) sentimos únicos (...), não somente em nossos corpos, mas no modo como utilizamos nossos símbolos (tradução nossa).

A criança aprenderá a falar, e as palavras são significantes que remetem também a esse conjunto de experiências sobre as coisas... Mas esse conhecimento compendiado na palavra ou na imagem só é possível quando se dispõe de uma experiência anterior, e, quanto mais ampla essa experiência, mais potente o conceito que a palavra evoca (DELVAL, 2000, p. 43).

Já Lieury (2001, p. 24) afirma: “No plano pedagógico há mais vantagem no ensino das palavras pela forma mais rica possível, a audiovisual, para conhecer, num tempo só, a pronúncia e a ortografia”. Isso significa que pela repetição é criada uma memória fonológica que remete a necessidade de se estabelecer uma relação entre a memória icônica, isto é, um arquivo de signos que se assemelham aos objetos representados, e a memória viso-ortográfica, que estabelece a relação entre o objeto que se vê e a forma de representá-lo na linguagem escrita através da palavra que o representa.

Assim, de acordo com Lightbown & Spada (2000) e Stevick (1998) em suas experiências no ensino de um segundo idioma, um dos fatores que determina qual a melhor maneira de se aprender um segundo idioma é a questão da idade – quanto mais jovem o aprendiz, maior é a espontaneidade, e, portanto, maior a capacidade de comunicação no idioma. Porém, oportunidades que surjam dentro e fora da sala de aula, motivação para aprender, e diferenças individuais na aprendizagem de uma segunda língua são fatores determinantes na aprendizagem bem-sucedida de um novo idioma. Portanto, é importante que o professor estabeleça métodos que privilegiem a oportunidade para que todos aprendam, respeitando-se o ritmo de cada um. É essencial que se utilizando das mais diversas metodologias, num ambiente motivador, porém delimitando-se os objetivos e conteúdos mínimos a serem alcançados, dentro dos padrões na negociação da gramaticalidade do idioma, o professor crie diferentes estratégias para que o aluno consiga comunicar-se eficazmente em situações reais de uso do idioma de maneira confiante e espontânea.

3. TEORIAS QUE EXPLICAM A APRENDIZAGEM DE UM SEGUNDO IDIOMA

3.1 Behaviorismo: Em língua materna, o behaviorismo leva em conta a aprendizagem por imitação, prática, reforço (ou *feedback* quando bem-sucedido), e a formação de hábito. Segundo os behavioristas, qualquer aprendizado, verbal ou não verbal, ocorre através do mesmo processo, isto é, o aprendiz recebe o *input* de falantes que convivem com ele e forma “associações” das palavras, dos objetos e dos acontecimentos. Quando essas experiências são repetidas, as associações tornam-se mais fortes, e o aprendiz é encorajado à correção de seus erros por meio de *feedback* e imitação.

3.2 Inatismo: Para Chomsky, a aquisição de um idioma dá-se pelo conhecimento inato dos princípios universais da gramática a partir do meio em que ela vive, em um período crítico de seu desenvolvimento, isto é, dentro de uma “caixa preta” imaginária, que existe em algum lugar do cérebro, está todo e qualquer princípio universal para todas as línguas humanas, bem como as regras

para uso adequado dos idiomas. Uma vez ativada a “caixa preta”, a criança é capaz de relacionar as estruturas da língua aprendida com o conhecimento inato. Embora seja uma boa explicação para a aquisição do idioma materno, já que o próprio Chomsky não fez estudos sobre as implicações de sua teoria na aquisição de um segundo idioma, alguns linguistas admitem que os aprendizes, ao aprenderem um novo idioma, já passaram pelo período crítico e, portanto, essa teoria não serve para nortear a aquisição de uma segunda língua. Outros estudiosos, entretanto, discordam desse ponto de vista, e afirmam que os aprendizes levantam hipóteses naturalmente e as disponibilizam na aprendizagem de um segundo idioma como faziam na língua materna. O que importa para eles é *competence*, isto é conhecimento que determina a *performance* linguística, isto é, o uso da língua.

Para Krashen (1987), há cinco “hipóteses” que compõem o que ele originariamente chamou de “*monitor model*”.

A HIPÓTESE DE AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM (THE ACQUISITION-LEARNING HYPOTHESIS)

De acordo com Krashen (1987), há duas maneiras para se aprender um segundo idioma: *acquisition* (quando os aprendizes são expostos a modelos de um segundo idioma e o compreendem), e *learning* (processo consciente de estudo e atenção para aprendizagem de formulação de regras). Lightbown & Spada (2000, p. 38) afirmam:

He cites as evidence for this that many speakers are quite fluent without ever having learned rules, while other speakers may ‘know’ rules but fail to apply them when they are focusing their attention on *what* they want to say more than on *how* they are saying it.⁴

A HIPÓTESE DO MONITOR (THE MONITOR HYPOTHESIS)

Enquanto o sistema de aquisição de um idioma introduz o aprendiz aos dizeres e é responsável pela fluência, espontaneamente e juízo sobre a exatidão do que se diz, o sistema de aprendizagem age como um “monitor fazendo poucas mudanças naquilo que o sistema de aquisição produziu. O “monitor” é mais usado quando o aprendiz se preocupa apenas com a exatidão daquilo que tem que ser dito, e quando realmente se sabe as regras de como fazê-lo (como por exemplo, na escrita - *writing*, pois ela permite um maior tempo para se dar atenção à forma do que a fala - *speaking*). Portanto, saber uma regra só vale a pena quando se precisa melhorar o que foi internalizado e, sendo assim, a meta do ensino de idiomas deveria ser a aquisição e não a aprendizagem.

A HIPÓTESE DA ORDEM NATURAL (THE NATURAL ORDER HYPOTHESIS)

⁴ Ele cita como evidência para isso que muitos falantes são muito fluentes sem nunca ter aprendido regras, ao passo que outros falantes podem “saber” regras, mas falham ao aplicá-las quando está focando sua atenção sobre o que querem falar mais do que como está falando (tradução nossa).

Krashen (1987) observou que tanto em língua materna, como em um segundo idioma, os aprendizes seguem uma sequência predizível na aquisição da língua. Ao contrário da intuição, as regras são mais fáceis de serem aprendidas, mas não necessariamente *adquiridas*.

Krashen (1987) também salienta que a *ordem natural* é independente da ordem em que se aprende regras numa aula de línguas.

A HIPÓTESE DO INPUT (THE INPUT HYPOTHESIS)

Krashen (1987) assegura que é através da exposição de *inputs* com significação que as pessoas internalizam uma língua. Lightbown & Spada (2000, p. 39) ressaltam: “*If the input contains forms and structures just beyond the learner’s current level of competence in the language (what Krashen calls ‘i + 1’), then both comprehension and acquisition will occur*”.⁵

Embora várias pessoas sejam expostas ao “i + 1” não atinjam um nível de proficiência no idioma que se aprendendo, Krashen está seguro de que o *input* é a fonte da aquisição. O sucesso ou não na aquisição do idioma depende do *filtro de afetividade*, a quinta hipótese.

A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO (THE AFFECTIVE FILTER)

É uma “barreira imaginária” que pode limitar ou incentivar a aquisição do idioma, dependendo do “estado emocional” do aluno, a partir dos *inputs* a que o aluno é exposto. Quando se sente aborrecido, ansioso ou zangado há um bloqueio e o aluno fica estressado, em alerta e/ou desmotivado a barreira se ergue (está “*up*”), bloqueando o *input*, e a aquisição não ocorre. Porém, quando o aluno se sente relaxado e motivado, a barreira baixa (fica “*down*”) e ele consegue *adquirir* o idioma.

Apesar das críticas, é indubitável que as hipóteses de Krashen têm grande influência no *Ensino Comunicativo de Idiomas* cujo foco central é o uso da língua como uma maneira interativa.

TEORIAS RECENTES

4.1 Processamento de Informações: Psicólogos cognitivos acreditam que a aquisição de um segundo idioma é resultado da construção de sistemas de conhecimento, que surgem quando da necessidade de se expressar e compreender a língua. Portanto, nas etapas iniciais, o aluno centraliza sua atenção às palavras principais da mensagem e não dá atenção aos morfemas gramaticais existentes. Aos poucos, prática e experiência fornecem ao aprendiz automaticamente a capacidade de utilizar esse conhecimento, mesmo sem estar consciente disso. Prática é algo que requer certo

⁵ Se o *input* contém formas e estruturas que vão além do nível de competência do aprendiz na língua (o que Krashen denomina de i + 1), então ambas, compreensão e aquisição, irão ocorrer (tradução nossa).

esforço por parte de quem aprende, e é através dela que as informações e habilidades vão se aprimorando. Nesse sentido, Lightbown & Spada (2000, p. 41) apontam que Richard Schmidt (1990) “...argues that everything we come to know about the language was first ‘noticed’ consciously. This contrasts sharply with Krashen’s views, of course. Schmidt, like the cognitive psychologists, does not assume there is a difference between acquisition and learning”⁶.

4.2 Conectismo (neurolinguística): atribui grande importância ao meio. Como os psicólogos cognitivistas, ressalta que o que é inato é apenas a habilidade de aprender, e não qualquer estrutura linguística específica, ao contrário do que pregam os inatistas. Lightbown & Spada (2000, p. 42) explicam:

Connectionists argue that learners gradually build up their knowledge of language through exposure to thousands of instances of the linguistic features they eventually learn (...), connectionists see the input as the principal source of linguistic knowledge. After hearing language features in specific situational or linguistic contexts over and over again, learners develop stronger and stronger mental or neurological ‘connections’ between these elements. Eventually, the presence of one situational or linguistic element will activate the other(s) in the learner’s mind.⁷

4.3 A posição interacionista: Hatch (1992), Pica (1994) e Long (1983) defendem a ideia de que uma segunda língua é adquirida através da interação conversacional. É semelhante à teoria de aquisição de língua materna. É necessário que haja uma oportunidade para interagir com outros falantes do idioma (nativos ou não) até que o aprendiz consiga adaptar seu discurso e fazer-se compreender, como ocorre com as crianças. A teoria sociocultural de Vygotsky (1989) na aquisição de um segundo idioma diz que todo desenvolvimento cognitivo, inclusive o linguístico, é resultado de interações sociais entre os indivíduos. Lantolf (2000), a partir da teoria de Vygotsky para a aquisição de um segundo idioma, afirma que um aprendiz melhora o seu conhecimento linguístico, por exemplo, quando interage com falantes com mais conhecimento do idioma que o seu.

Sobre isso, Lightbown & Spada ressaltam:

⁶ Argumenta que tudo o que aprendemos sobre a língua foi primeiramente “notado” de forma consciente. Isto contrasta bruscamente com as visões de Krashen, claro. Schmidt, assim como psicólogos cognitivos, não admite que haja uma diferença entre aquisição e aprendizagem (tradução nossa).

⁷ Os conectivos argumentam que aprendizes constroem gradualmente seu conhecimento da linguagem através da exposição a milhares de exemplos de traços linguísticos que eventualmente aprendem (...), conectistas veem o *input* como a principal fonte de conhecimento linguístico. Após ouvir traços linguísticos em contextos situacionais específicos mais e mais fortes entre esses elementos. Consequentemente, a presença de um elemento situacional ou linguístico irá ativar o(s) outro(s) na mente do aprendiz (tradução nossa).

...sociocultural theorists assume that language acquisition actually takes place in the interactions of learner and interlocutor, whereas other interactionist models assume that input modification provides learners with the linguistic raw material which they will process internally and invisibly (LIGHTBOWN & SPADA, 2000, p. 44)⁸.

A MEMORIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UM IDIOMA

Qual é a melhor maneira de se aprender um idioma? A concepção que se tem da aprendizagem ligada à memória é aquela que propõe uma aprendizagem na base do aprender decorando, veiculando a ideia de que aprender é mais associada à inteligência, e, assim, a memorização passa a ser uma função secundária.

Necessita-se, pois, definir “inteligência”. Lieury (2001, p. 148) diz que, “para Binet, é “sinônimo de cognição (processo de assimilação dos conhecimentos) e abrange também provas de memória” a fim de se determinar a melhor metodologia para a aprendizagem. Descartes (1973) afirmava que os conhecimentos podiam ser deduzidos do raciocínio, que por muito tempo foi considerado como inteligência. Todavia, a comparação entre a inteligência e memória é particularmente distorcida pelo fato de que a inteligência tem, entre múltiplos sentidos, duas definições principais: a inteligência/cognição e a inteligência/raciocínio.

Com o desenvolvimento das mídias baseadas na imagem, comprovou-se, através de uma experiência com duzentos estudantes do 3º ano do ensino médio (Lieury, 2001), que as imagens são mais eficazes do que as palavras: enquanto a memorização é em média de sete palavras, a de desenhos é aproximadamente de nove palavras.

Nesse sentido, Paivio (1990) propôs a teoria da “dupla codificação”, isto é, por estarem codificados, a um só tempo, num módulo ilustrado e verbalmente, os desenhos são mais bem memorizados. Isso porque “... a superioridade da apresentação ilustrada deve-se a um suplemento de recodificação verbal. Os desenhos são mais bem memorizados graças às palavras...” (LIEURY, 2001, p. 60).

A aprendizagem do vocabulário deve privilegiar a organização fonética, que é o motor da aprendizagem lexical: através de unidades conhecidas (vocábulos em um determinado idioma), o sujeito pode decompor a palavra desconhecida e, assim, ampliar a sua capacidade de organização. Isso garante maior eficácia na aprendizagem.

Com relação à eficácia na aprendizagem através de informações visual ou auditivamente, Lieury (2001, p. 14) afirma “o sucesso da tecnologia do audiovisual – televisão, computador, laptop

⁸ Teóricos socioculturais admitem que a aquisição de língua ocorre nas interações entre aprendiz e interlocutor, ao passo que outros modelos interacionistas admitem que a modificação e o *input* abastecem os aprendizes com material linguístico bruto que eles processarão interna e invisivelmente (tradução nossa).

– gerou uma grande quantidade de pesquisas sobre essas questões, principalmente no campo da telecomunicação”. Quando se tem uma palavra conhecida, o visual e o auditivo equivalem-se para ter acesso à ficha lexical; mas quando a palavra é nova, é necessário a integração de todos os aspectos (ortografia, fonética, vocal, escrita) para se construir uma ficha lexical. A memória semântica armazena o sentido e a compreensão leva tempo: quando fácil, oitocentos milésimos de segundo, e até três segundos quando é difícil. Portanto, a tradução da linguagem não se faz instantaneamente, e a compreensão é um tempo de acesso ou busca na rede de informações que estão armazenadas na memória.

Lieury (2001, p. 69) afirma: “A apresentação de conhecimentos não se restringe a uma dicotomia visual/auditiva, mas a uma pluralidade de modalidades assentadas em duas grandes rodovias da informação: o texto e a imagem”. Então, a semântica se aprende por repetição de contextos e, por isso, após a fase chamada lexical – definição baseada numa análise prévia dos índices semânticos, na fase semântica a unidade lexical é indicada e os alunos devem dar o sentido, não a definição de modo literal (LIEURY, 2001). A aprendizagem por meio de exercícios possibilita ao aluno um controle da memorização e, portanto, uma verificação se sabe ou não. Todavia, cabe lembrar que o processo de memorização pode ser analisado através de dois componentes: a memorização intraensaio (memória imediata, aprendizagem “papagaio”) e a memorização interensaios (mede a aprendizagem organizada).

Portanto, memória e inteligência devem ser consideradas processos interdependentes, pois enquanto a memória armazena conhecimentos com mecanismos de abstração, a inteligência pode ser o relacionamento entre os diversos conhecimentos, e sem memorização dos conhecimentos o cérebro seria como estantes vazias numa biblioteca gigantesca.

6. APRENDIZAGEM – APRENDENDO A APRENDER

O indivíduo demora anos para conseguir organizar e dar sentido as suas ações e ao seu mundo, e a comunicação passa a ser indispensável para sua sobrevivência por meio do recebimento de informações, pois ela é o caminho para expressar suas situações e estados, podendo assim agir em seu meio.

Esses sistemas, que inicialmente carecem de conteúdo, vão se desenvolvendo, e o ponto inicial vem de uma predisposição inerente ao indivíduo para aquisição de informação e através da estimulação passa a receber ou buscar a informação que necessita e, portanto, interagir com o mundo.

A totalidade das pequenas aquisições que acumulamos no decorrer da vida conforma o conhecimento, e as resoluções que adotamos para as situações problemáticas faz com que como

indivíduos passemos a organizar e atuar, baseados em esquemas essenciais para a memória episódica, isto é, que possibilita estabelecer precisamente quando e onde algo ocorreu, mas individualmente garantindo conhecimento.

Assim Delval (2000, p. 159), ao retratar a aquisição do conhecimento, discorre sobre tipos de aprendizagem ao dizer que

pode-se estabelecer assim, com base na observação, uma dicotomia entre dois tipos de aprendizagem: o que se realiza fora da escola – no contexto em que o sujeito tem de construir ativamente seus próprios conhecimentos (...) e aquele construído dentro da escola, que consiste basicamente na apropriação do que o homem adquiriu no decorrer de sua evolução que é o que se denomina *cultura*.

Entre essas duas modalidades de conhecimento, há ainda uma gama de posições intermediárias – há os que clamam que é a descoberta através da exploração e experimentação que leva ao aprendizado. O objetivo é o que determina qual o caminho a seguir. Há, pois, necessidade de se integrar o conhecimento escolar e o conhecimento espontâneo, desenvolvendo a capacidade do indivíduo na construção de novos conhecimentos através da participação ativa do sujeito.

Criando-se condições necessárias na escola, é possível promover a capacidade de pensar do aluno, orientando-o e estimulando-o na busca de soluções para os problemas verificados na vida real, em qualquer área do conhecimento, inclusive na aprendizagem de um novo idioma. Para isso, faz-se necessária a utilização de técnicas que facilitem, promovam e motivem uma aprendizagem significativa pautada em diferentes tecnologias, como veremos a seguir.

TÉCNICA E TECNOLOGIA

Palavra técnica tem origem no verbo grego *tictēin* cujo significado é “criar, produzir, conceber, dar à luz” (TAJRA, 2000, p. 26). Tinha para os gregos um sentido amplo, não restrito apenas a equipamentos e instrumentos físicos, mas incluía toda sua relação com o meio e seus efeitos, sem deixar de questionar “como” e “por quê”. Assim, a partir da Revolução Industrial, que restringiu a técnica a simples “instrumento”, atualmente o termo “tecnologia” passou a melhor denotar o verbo grego *tictēin*, mas ainda assim sofrendo os impactos instrumentais. O homem, apesar de usar apenas da tecnologia básica para o seu “bem-estar”, e descartar o “obsoleto”, não se questiona o porquê sempre busca produtos com inúmeros recursos, sem dar-se conta de que sua maneira de agir é produto de uma sociedade altamente influenciável.

Tajra (2000, p. 30) afirma “As tecnologias delimitam o ‘poder’”. E tecnologia aqui se refere ao cotidiano das pessoas e do monopólio que os países desenvolvidos fazem dela. Adverte ainda

que o termo tecnologia não se restringe apenas aos equipamentos, “mas também permeia toda a nossa vida, inclusive em questões não tangíveis” (TAJRA, 2000, p. 31).

Segundo a autora, é possível dividir a tecnologia em três grupos:

- Tecnologias físicas: são os instrumentais físicos relacionados com a Física, Química, Biologia (Ex.: telefone, aparelho celular, computadores, etc.).
- Tecnologias organizadoras: são as formas de relação que temos com o mundo; como estão organizados os sistemas produtivos. (Ex.: gestão pela Qualidade Total, métodos de ensino).
- Tecnologias simbólicas: são símbolos de comunicação; estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas. (Ex.: iniciação dos idiomas escritos e falados, formas de comunicação humana).

Ainda a respeito à utilização de tecnologias nesse contexto, Tajra (2000, p. 32) acrescenta, acerca de nossas escolhas nesse sentido: “Estas tecnologias estão intimamente interligadas e são interdependentes. Ao escolhermos uma tecnologia, estamos intrinsecamente optando por um tipo de cultura, a qual está relacionada com o momento social, político e econômico”. Ademais, a utilização da tecnologia de forma consciente e apropriada a cada contexto proporciona maior eficiência e permite alcançar resultados diferenciados, visto que, segundo Tenório (2001, p. 25), “a tecnologia é desenvolvida como forma de aumentar a produtividade e reduzir o tempo de trabalho incorporado nos produtos, de forma a haver apropriação de uma maior quantidade de trabalho excedente”. Deve-se ressaltar que o mais importante para a atualidade é a inovação, motivo de fortalecimento da sensação de modernidade e justificativa para o desenvolvimento ilimitado, garantindo a diferenciação e continuidade do progresso tecnológico. A preocupação em se desenvolver novos aparatos tecnológicos, a fim de se resolver certos problemas de cálculo e controle de dados e informações, constituíram-se numa exigência da produção moderna, transformam o uso do computador numa necessidade inadiável para a gestão e controle nas empresas e do desenvolvimento da ciência a partir de meados do século XX. Além disso, o computador além de possibilitar o conhecer na escola, desenvolve o pensamento formal, imprescindível na apropriação de instrumentos teóricos e práticas para sua utilização em todos os campos de trabalho, bem como ferramenta de ensino, ilustrando o conceito de concreto, não como de algo que seja palpável, mas significativa.

Tem-se que privilegiar a educação científica calcada no produto e não no processo, e a INTRODUÇÃO e manuseio do computador na educação permite que as crianças tenham acesso ao mesmo dispositivo usado por cientistas, aproximando a ciência da educação, resultando na produção e reprodução do conhecimento. Assim, Tenório (2000, p. 102) anuncia: “Por representar a forma mais bem acabada da tecnologia moderna, e ser de fácil compreensão lógica, pode constituir-se num elemento pedagógico extremamente valioso”.

AS NOVAS TECNOLOGIA EDUCACIONAIS VOLTADAS À AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Brito (2006), ao fazer uma análise sobre a INTRODUÇÃO das novas tecnologias na educação, coloca que a comunidade escolar reage de diferentes formas ao tratar sobre elas, ou seja, as reações são:

- Repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo;
- Apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo;
- Fazer uso dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos.

Segundo o autor, o terceiro caminho é o melhor, pois apresenta informações para uma formação intelectual, emocional e corporal do cidadão que cria, planeja e interfere na sociedade. Para tanto, é necessário um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre uma ação escolar e elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação.

O uso de equipamentos tecnológicos, principalmente para o ensino de língua estrangeira, permite que o professor possa utilizar dispositivos mais sofisticados em sua aula, de forma que o aluno compreenda melhor o conteúdo ministrado. Com o uso, hoje, por exemplo, do computador interligado a aparelhos como *data show*, televisão etc., ou mesmo de diversos aplicativos e softwares educacionais voltados ao ensino de línguas, intensificados, principalmente, pela pandemia da Covid-19, vemos a possibilidade de o aluno adquirir uma segunda língua, participando inteiramente, de forma ativa e interativa, no processo de aprendizagem. Assim, tais estratégias não visam somente à repetição de frases ou preenchimento de lacunas, mas fazem com que o aprendente visualize, ouça, escreva concomitantemente, de forma que adentre no novo idioma. Facilitam, assim, não apenas a aprendizagem da parte gramatical e linguística, mas proporcionam conhecimentos do âmbito cultural, social e econômico do país cuja língua está sendo estudada. Certamente, tal contato com aspectos linguísticos e extralinguísticos potencializam as condições de aprendizagem do aluno, de forma a tornar mais significativo e eficiente o processo de aprendizagem da L2.

Tais mudanças, além de propiciarem a reflexão das práticas pedagógicas utilizadas, favorecem os processos de produção e expressão e contribuem para transformar o ensino e melhorar a aprendizagem do aluno, sujeito na produção, gestão e uso de tecnologias acopladas à aquisição de um novo idioma. Por esse motivo, Fróes (1999, p. 01) afirma que

a tecnologia sempre afetou o homem: das primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, à máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, ao computador que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais, a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia... facilitando nossas ações, nos transportando, ou mesmo nos substituindo em determinadas tarefas, os recursos tecnológicos ora nos fascinam, ora nos assustam.

Barreto (2001), por sua vez, acrescenta que precisamos reinventar a escola. Assim, enfatiza a reflexão de um ensino que alie o saber ao prazer, que faça uma conexão entre a tecnologia e a

educação, que possibilite a transversalidade e a diversidade. Só assim teremos uma consonância com os avanços sociais e com o novo momento no mundo de mudanças e de transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo foi de incitar a reflexão sobre as teorias de aquisição de língua estrangeira baseadas na interatividade da linguagem, como também de discutir como a inserção de elementos característicos das tecnologias utilizadas em educação favorece o ensino aprendizagem de um novo idioma.

É importante frisar que a aquisição de segunda língua pode ser em partes explicada por fatores externos, mas a influência de fatores internos é também muito importante, pois os mecanismos cognitivos e afetivos, estudados pelas diferentes teorias aqui expostas, permitem ao aprendiz extrair informações sobre a L2, além de pensar em estratégias comunicativas que o auxiliam a fazer um uso mais efetivo da língua a ser aprendida.

No entanto, ao se conceber uma melhor forma de se pensar a aquisição de uma língua, não podemos nos esquecer de como, hoje, a inserção da tecnologia na educação expõe o aluno a um novo tipo de aprendizagem. Teorias antes estudadas, que somente visavam à interação entre aluno, professor e materiais didáticos que contemplavam o preenchimento de lacunas e a repetição de estruturas, podem, atualmente, ser pensadas por meio da inserção de dispositivos tecnológicos, proporcionando, assim, um ensino mais dinâmico e contextualizado. Ademais, é imprescindível considerarmos que modernos recursos tecnológicos, em virtude de suas características inovadoras, podem promover maior interatividade. Nesse sentido, proporcionam experiências diferenciadas e enriquecedoras de contato com a língua, o que possibilita ao aluno uma aprendizagem mais significativa de conteúdos acerca da L2, de modo a gerar maior motivação ao aprender, pois dinamiza a aprendizagem e potencializa suas habilidades voltadas ao aprendizado da língua.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. A escola e as tecnologias inteligentes. In. ALVES, L. R. G. e SILVA, J. B. da. (ORG.) **Educação e Cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2001.

BRITO, G. S. **A linguagem utilizada na internet**. Entrevista concedida a @educacional. Rio de Janeiro em agosto de 2006. Disponível em: http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista008.asp?strTitulo=A1 Acesso em: 21 abr. 2020.

DELVAL, J. **Aprender a aprender**. 3ª. ed. Campinas: Papirus Editora, 2000.

DESCARTES, R. Descartes, **Obras Escolhidas**. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Junior. SP: Difel, 1973.

FRÓES, J. R. M. **Educação e Informática: A relação Homem/Máquina e a questão da cognição**. Brasília, março de 1999. Disponível em < http://pr.oinfo.gov.br/didatica/testosie/pr_f_txtie4.shtm >. Acesso em: 07 abr. 2012.

HATCH, E. **Discourse and Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. PrenticeHall International, 1987.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford; Oxford University Press, 2000.

LIEURY, A. **Memória e Aproveitamento Escolar**. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIGHTBOWN P. M. & SPADA, N. **How Languages are Learned**: Revised Edition. 2nd. Edition, Oxford: Oxford University Press, 2000.

LONG, M.; C. SATO Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In: SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (eds.) **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley, **Mass.**: Newbury House, 1983.

PAIVIO, A. **Mental representations**: A dual coding approach. Oxford: Oxford University Press, 1990.

PICA, T. Research on Negotiation: What does it reveal about Second Language Acquisition? **Language Learning**, 30/2:449-72, 1994.

STEVICK, E. W. **Working with Teaching Methods**: What's at stake? Ed. International Thompson, 1998.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação**: Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade. 2ª. ed. São Paulo: Érica, 2000.

TENÓRIO, R. **Computadores de papel**: Máquinas abstratas para um ensino concreto. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA MEDIADO POR DESENHOS

ACQUISITION OF VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE MEDIATED BY DRAWINGS

Diane da Rocha PINHEIRO (Faculdade Cultura Inglesa, SP, Brasil)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o uso de desenhos realizados por alunos na aquisição de vocabulário em língua inglesa a partir de investigação das aulas ministradas no ensino fundamental I. Inicialmente, apresenta-se uma leitura teórica para contextualizarmos a importância do ensino de vocabulário percorrendo um percurso histórico na trajetória do ensino e aprendizagem de vocabulário. Um período de realização de atividades em turmas de língua inglesa de terceiro ano no ensino fundamental I foi utilizado na coleta de dados, que envolveu três turmas. Ainda nas turmas, foi realizado um questionário junto aos alunos. Também foram entrevistadas quatro professoras que ministram língua inglesa em escolas estaduais de São Paulo. Com acompanhamento realizado, percebi a relevância do ensino utilizando imagens representativas na aquisição e ampliação de vocabulário pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição; Aprendizagem; Vocabulário; Desenhos

ABSTRACT: This work aims to analyze the use of drawings made by students in the acquisition of vocabulary in English, based on an investigation of the classes taught in elementary school I. Initially, a theoretical reading is presented to contextualize the importance of teaching vocabulary covering a historical path in the trajectory of teaching vocabulary learning. A period of activities in English language classes in 3rd grade in elementary school was used in data collection, which involved three classes, while in the classes a questionnaire was carried out with the students. Four teachers who teach English in a public school in São Paulo were also interviewed. The monitoring was carried out in order to understand the relevance of teaching using representative images in the acquisition and expansion of vocabulary by students.

KEYWORDS: Acquisition; Learning; Vocabulary; Drawings

INTRODUÇÃO

Atuando como professora de língua inglesa na rede estadual de São Paulo em turmas de ensino fundamental I, tenho notado que, quando se trata de ensino e aprendizagem de vocabulário, realizo o uso de imagens, vídeos, músicas, desenhos, atividades que chamem atenção dos alunos, que sejam lúdicas e que proporcionem aos alunos a aquisição e ampliação de vocabulário. Pensando nisso, algo que chama atenção é que geralmente solicito que os estudantes façam, nas aulas, desenhos que ilustrem as palavras que estão aprendendo em língua estrangeira. Por esse motivo, decidi “investigar como se dá o processo de aquisição de vocabulário em língua inglesa mediado por desenhos realizados pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I?”. Então me propus identificar se desenhos representativos realizados pelas crianças nas aulas de língua inglesa beneficiam a aprendizagem, compreensão e a aquisição de vocabulário. Em sala de aula no ensino fundamental I, ao ensinar vocabulários, frequentemente sugiro aos alunos que desenhem representações das palavras das quais estão aprendendo, se estamos lendo algum livro e nos deparamos com um jardim, em seguida sugiro que desenhem os elementos presentes na história, tais como: (*flowers, butterfly, trees etc.*). Sendo assim, a investigação deste trabalho visa identificar a contribuição dos desenhos feitos pelos alunos na sua aquisição e ampliação de vocabulário.

A pesquisa foi realizada nas oficinas de língua inglesa em turmas de terceiro ano do ensino fundamental I, em uma escola de tempo integral (ETI). Os participantes da pesquisa são alunos de oito anos de idade. As atividades analisadas foram realizadas em três turmas, respectivamente A, B e C, nas quais leciono língua inglesa. As turmas têm aproximadamente trinta alunos cada. Também foram entrevistadas quatro professoras de inglês, duas que lecionam na escola em questão e duas outras que são de ETIs distintas na zona leste de São Paulo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE VOCABULÁRIO

O professor pode fazer uso de diversas ferramentas para ensinar língua inglesa, principalmente no que se trata do ensino de vocabulário. É possível fazer uso de imagens representativas, músicas, textos, áudios, entre outras ferramentas que auxiliam o professor no ensino-aprendizagem. Os alunos precisam de tarefas e atividades para ajudá-los a organizar seu léxico, para que construam redes de associações. O professor tem o papel importante de propiciar estratégias que auxiliem os seus alunos na construção de sentido. Dessa forma, verificamos em Wright, 2007, p.2 que:

muitos professores de línguas estão tão preocupados em ajudar seus alunos a se desenvolver como pessoas e em sua capacidade de se relacionar com os outros quanto em ajudá-los a desenvolver sua capacidade de usar a língua estrangeira. Por exemplo, não é suficiente que os alunos tenham uma habilidade competente em um idioma se não puderem desenvolver uma conversa ou discussão. Nesse sentido, o professor de línguas tem um papel como professor de comunicação e, de fato, como professor no sentido mais amplo. É importante ter o maior número possível de recursos na sala de aula para que os alunos possam ter uma base rica e estímulo para esse desenvolvimento. E os recursos devem incluir imagens. As coisas que vemos desempenham um papel enorme em nos afetar e em nos dar informações. Prevemos, deduzimos e inferimos, não apenas do que ouvimos e vemos, mas do que vemos ao nosso redor e do que nos lembramos de ter visto. As imagens não são apenas um aspecto do método, mas através da representação de objetos e pessoas são parte essencial das experiências gerais que devemos ajudar nossos alunos a lidar.¹

Como vimos de acordo com autor, ensinar e aprender a língua estrangeira demandam recursos que auxiliem os alunos na apropriação do idioma, para que ocorra a comunicação. Antes de mais nada, faz-se necessário que professor tenha em mente que deve ser ensinado um vocabulário que atenda às necessidades de seus alunos. A partir de então, ele pode fazer o uso de imagens que auxiliem na construção do sentido e na representatividade das palavras aprendidas no decorrer das aulas.

Freire (1996, p. 43) defende: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Tendo essa perspectiva em mente, o professor parte dos conhecimentos prévios dos alunos para iniciar o ensino de vocabulário e com uma prática reflexiva e analítica, a partir da observação, poderá averiguar as hipóteses de aprendizagens de seus alunos.

1.2 ENSINO DE VOCABULÁRIO

No que se refere à importância do ensino do vocabulário, este veio a ter maior relevância em meados dos anos 70 com “*Grammar Translation*”. O vocabulário aqui começa a ter um destaque diferenciado, que até então dado apenas à gramática.

“O advento da abordagem comunicativa na década de 1970 preparou o terreno para uma grande reflexão sobre o papel do vocabulário. O valor comunicativo de um vocabulário básico sempre foi reconhecido, principalmente pelos turistas” (THORNBURY, 2002, p. 14)². Percebe-se aqui, que a necessidade de um ensino mais comunicativo fez com que o vocabulário precisasse de uma

¹ Tradução minha do texto original: “Many language teachers are as concerned to help their students to develop as people and in their ability to relate to others as they are to help them to develop their ability to use the foreign language. For example, it is not enough for students to have a competent ability in a language if they cannot develop a conversation or discussion. In this sense, language teacher has a role as communication teachers and, indeed, as teacher in the broadest sense. It is important to have as wide a range of resources as possible in the classroom so that the students can have a rich base and stimulus for this development. And the resources must include pictures. Things we see play an enormous part in affecting us and in giving us information. We predict, deduce and infer, not only from what we hear and read but from what we see around us and from what we remember having seen. Pictures are not just an aspect of method but through their representation of places, objects and people they are essential part of the overall experiences we must help our students to cope with.” (WRIGHT, 2007, p.2)

² Tradução minha do texto original: “The advent of the communicative approach in the 1970s set the stage for a major re-think of the role of vocabulary. The communicative value of a core vocabulary has always been recognised, particularly by tourists.” (THORNBURY, 2002, p. 14)

atenção maior. Dessa maneira, os livros começaram a contemplar o ensino de vocabulário como jamais haviam feito antes, sem menosprezar a gramática, requisito principal do ensino de língua inglesa no método anterior. Por muito tempo, o ensino de vocabulário foi negligenciado e, em programas que formavam professores, pouco se ouvia falar em técnicas de ensino de vocabulário, já a gramática e a pronúncia eram enfatizadas:

Nos artigos de periódicos para professores, o vocabulário era raramente mencionado. A pronúncia e a gramática foram enfatizadas, mas havia pouca ou nenhuma ênfase no vocabulário. Em resumo, o vocabulário foi negligenciado em programas para professores durante grande parte do século XX (ALLEN, 1983, p. 1)³.

Segundo Allen (1983), algumas razões para terem negligenciado o ensino de vocabulário por anos seria o fato de os cursos preparatórios de professores de língua inglesa priorizarem a gramática por acreditarem que ensinar vocabulário levaria muito tempo na sala de aula. Os especialistas acreditavam que os estudantes poderiam cometer muitos erros caso não aprendessem muito bem a gramática antes do vocabulário. Ainda de acordo com a autora, se os estudantes aprendessem palavras antes da gramática poderiam construir sentenças de forma errada.

Allen (1983) ainda menciona que houve uma importância maior do ensino de vocabulário ao observar que, em países onde a língua inglesa não era a principal forma de comunicação, os professores auxiliavam os alunos com vocabulário, constatando uma eficácia no ensino de língua inglesa.

Foi possível notar um interesse maior em ensinar o significado das palavras, o que evidenciou a necessidade de se ensinar vocabulário. Sendo assim, a aprendizagem do idioma se tornou mais eficaz. Notaram que problemas com o léxico interferem na comunicação, e não ensinar vocabulário dificultaria os alunos usarem as palavras certas.

Tendo isso em vista, levamos em consideração o ensino do significado do vocabulário nas aulas, e as crianças se apropriam da língua fazendo relações de sentido, muitas vezes traduzindo ou fazendo representações por desenhos.

O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE VOCABULÁRIO

É importante que o professor, ao ensinar vocabulário para crianças de 6 a 9 anos de idade, atente para o fato de que as palavras escolhidas sejam usuais, que pertençam a suas vivências, objetos que elas possam tocar, visualizar, que estejam ao seu alcance. Allen (1983) reforça essa ideia, dizendo que esse processo de aprendizagem do vocabulário se relaciona com a quantidade de

³ Tradução minha do texto original "In journal articles for teachers, the number was countless. Nunciature and grammar were emphasized, but there was little or no emphasis on encouragement. In short, the teacher was turned away from programs for most" (ALLEN, 1983, p. 1)³.

sentidos que as crianças envolvem: se elas podem tocar, ouvir e ver as palavras que estão aprendendo, terão chances maiores de aprender. “Professores e redatores de livros compreendem o valor das lições que introduzem palavras básicas, como o nome das coisas encontradas nas salas de aula e na comunidade local” (ALLEN, 1983, p 11)⁴. Materiais escolares, partes da casa, membros da família e partes do corpo são grupos de palavras que fazem parte da vida dos alunos.

Quando as palavras são aprendidas no mundo real, elas não são encontradas em ordem alfabética. No início da lição, devemos estar preparados para tirar essas palavras da lista e agrupar palavras que pertencem à vida real. (ALLEN, 1983, p .11)⁵

Os professores utilizam vários artifícios para ensinar o significado das palavras aos alunos. Alguns deles são o uso de imagens, figuras e desenhos, que representam as palavras que estão aprendendo. Dessa forma, não recorrem a tradução para língua materna e ensinam o significado.

Em algumas aulas para iniciantes, os professores usam todas as três maneiras para mostrar os significados das palavras do vocabulário, 1 figura, 2 explicações no idioma dos alunos, 3 definições em inglês simples, usando vocabulário que os alunos já conhecem... (ALLEN, 1983, p. 12)⁶.

Ao ensinar vocabulário, o professor explora os sentidos da criança, já que, com as imagens, elas conseguem se apropriar do vocabulário muitas vezes sem fazer uso de sua língua materna. Dessa forma, elas podem fazer associações de sons das palavras aprendidas a imagens, muitas vezes, repetindo essas palavras.

Imagens podem ser usadas para ilustrar certos sons. Se as figuras estiverem presas nos cartões, poderá ser dada a palavra e o som. Os cartões grandes podem ser usados pelo professor para a prática da aula. Cartões pequenos podem ser usados por estudantes em jogos (WRIGHT 2007, p.25).⁷

Geralmente uso cartões que podem ser desenhados a mão ou impressos com imagens do vocabulário a ser trabalhado.

Quando solicitado aos alunos que desenhem o vocabulário que estão aprendendo, criam uma relação de sentido e significados, pois

⁴ Tradução minha do texto original: “teachers and textbook writers understand the value of lessons that introduce basic words, like the names of things found in classrooms and the local community.” (ALLEN, 1983, p11)

⁵ Tradução minha do texto original: “When words are learned in the real world, they are not met in alphabetical order. Early in the lesson, we must be prepared to take these words out of the list and to group together words that belong together in real life.” (ALLEN, 1983, p .11)

⁶ Tradução minha do texto original: “in some classes for beginners, teachers use all three ways to show the meanings of vocabulary words, 1 pictures, 2 explanations in the students’ own language, 3 definitions in simple English, using vocabulary that the students already know.” (ALLEN, 1983, p.12)

⁷ Tradução minha do texto original: “pictures can use be used to illustrate certain sounds. If the pictures are stuck on cards the word and the sound can be given. Big cards can be used by the teacher for class practice. Small cards can be used by students in games.” (WRIGHT 2007, p.25)

Criar a própria mnemônica ou imagem é outra maneira de personalizar o significado, [...] instruções semanticamente ricas parecem melhores para aprender novos conceitos, marcar um novo rótulo em um conceito bem estabelecido pode ser feito através da criação de associações (BLACHOWICZ, 1996 p. 9)⁸

Imagens e desenhos, são recursos mnemônicos que auxiliam na construção de sentido na aquisição de vocabulário.

Segundo BLACHOWICZ, as imagens esclarecem os significados das palavras, por envolver um processo criativo e podem consolidar seus significados de maneira pessoal. Para Leach e Scott (2002), os alunos devem se desfazer da necessidade de traduzir palavra por palavra ao aprender a nova língua. Além disso, para o autor, as palavras devem ser apresentadas em meio a contextos que auxiliem a compreensão dos alunos desse contexto ou grupo do palavras.

“No nível iniciante, a maioria dos novos itens lexicais aprendidos pelos alunos têm usos práticos imediatos óbvios; eles rapidamente se tornam parte do inglês cotidiano dos alunos - seu léxico produtivo” (SCRIVENER, 2005, p. 226)⁹.

Historicamente, o vocabulário assou a ter destaque no ensino de idiomas em meio à abordagem comunicativa. Foi a partir daí que surgiu a preocupação em relação ao contexto e com situações de aprendizagens comunicativas. Passou-se também a se preocupar com as necessidades dos alunos. O ensino de vocabulário passou a ter um papel importante com foco no sentido das palavras e no significado, priorizando a interação entre os indivíduos. Até então o *Grammar Translation* dava muita importância ao vocabulário sem contextualizá-lo. Na atualidade, preferimos o ensino de vocabulário levando em consideração contribuições da abordagem comunicativa.

Na prática de repetição mecânica, o professor quer que o aluno se concentre principalmente em imitar o som da língua e se preocupa menos com o significado. As imagens podem ser usadas para motivar o aluno e para lembrá-lo do que dizer. O professor pode segurar um cartão com foto como um sinal para o aluno repetir ou apontar para parte de uma imagem composta. (WRIGHT, 2007, p. 22).¹⁰

Alguns métodos, como o de gramática e tradução, não priorizavam o vocabulário, que costumava ser descontextualizado, usando lista de palavras (glossário) frequentemente com um significado estático, dicionarizado, significado enciclopédico com uma metodologia arraigada em verdades únicas (positivismo), não havendo aqui uma negociação de significados. Já no método audiolingual o enfoque são os *drills*. Trabalha-se uma pequena quantidade de palavras, do simples

⁸ Tradução minha do texto original: “creating one’s own mnemonic or image is another way to personalize meaning [...], semantically rich instruction seem best for learning new concepts, tagging a new label onto a well-established concept can be done through the creation of associations.” (FISHER, BLACHOWICZ, 1996, p. 9)

⁹ Tradução minha do texto original: “At beginner level, most new lexical items learned by students have obvious immediate practical uses; they quickly become part of the learners’ everyday English - their productive lexis.” (SCRIVENER, 2005, p. 226)

¹⁰ Tradução minha do texto original: “In the mechanical repetition practice teacher want the student to concentrate primarily on imitating the sound of the language and is less concerned with meaning. Pictures can be used to motivate the learner and to remind him or her what to say. The teacher might hold up a picture card as a signal for the student to repeat or point at part of a composite picture.” (WRIGHT, 2007, p. 22)

para o mais complexo, porém o ensino é fragmentado e com foco na estrutura (frases prontas). Tais métodos dentre outros não priorizavam o ensino de vocabulário.

Segundo Harmer (2002), deve-se atentar para a forma, o significado e o uso. Para tanto, devemos procurar estratégias para tal. Como professores de língua inglesa, podemos motivar nossos alunos a fazer um uso consciente de diferentes tipos de dicionários, como por exemplo o de sinônimos, inglês-inglês, dicionários de imagens, entre outros, para que cada vez mais se tornem autônomos, e não se prendam apenas na tradução do inglês para língua materna.

Para Harmer (2002, p. 272),

"os alunos precisam saber quando o uso do dicionário é apropriado e aceitável e quando é menos útil ou mesmo indesejável". Do mesmo modo, devemos incentivá-los a ter contato com a segunda língua em atividades extraclasse, como vídeos, músicas filmes e séries, dentre outros, para que a aprendizagem seja cada vez mais significativa e faça sentido na vida deles.

Tendo discutido alguns dos conceitos importantes pertinentes a este estudo, passaremos, na próxima seção à apresentação da metodologia.

METODOLOGIA

Enquanto professores, estamos constantemente analisando nossa prática pedagógica para aperfeiçoá-la e, dessa forma, conseguimos refletir sobre nossas ações, tomar decisões no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Pimenta (2002, p. 3, apud SCHÖN, 1983):

Construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede.¹¹

Pelo fato de estarmos envolvidos em constante reflexão no ato de ensinar, esta pesquisa foi desenvolvida como uma pesquisa-ação, (TRIPP, 2015) com a necessidade de envolver os alunos e as professoras no contexto das análises como participantes ativos e envolvidos no processo.

O estudo se desenvolveu a partir da necessidade de reflexões acerca do ensino de vocabulário no ensino fundamental I, investigação sobre o impacto dos desenhos que os alunos fazem nas atividades de aquisição de vocabulário e levantamento de hipóteses em relação à prática.

¹¹ Tradução minha do texto original: "Construction of knowledge, through reflection, analysis and problematization of it, and the recognition of tacit knowledge, present in the solutions that professionals known in the act. This knowledge in action is tacit, implicit, internalized knowledge, which is in the action and, therefore, does not precede it." (PIMENTA (2002, p. 3, apud SCHÖN, 1983)

É importante que se reconheça a pesquisa ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2015, p. 445)¹²

A pesquisa-ação foi realizada nas aulas de língua inglesa, nas turmas de terceiro ano do ensino fundamental I, em uma escola estadual de tempo integral, localizada na zona leste de São Paulo, no Jardim Textil, Vila Carrão. São ministradas três aulas de língua inglesa, semanais de cinquenta minutos. As turmas com aproximadamente trinta alunos cada.

Os instrumentos de coleta de dados usados nesta pesquisa ação englobam observação de aulas, anotações durante as atividades, um questionário fechado, direcionado aos alunos, com objetivo de saber qual seu ponto de vista em relação ao ensino e aprendizagem de vocabulário. Já as fotografias que registraram atividades realizadas com os alunos permitiram visualizar o processo da pesquisa ação.

Para constatar as hipóteses e ideias sobre ensinar vocabulário em língua inglesa com uso de desenhos feitos pelas crianças, também foram entrevistadas quatro professoras de língua inglesa que atuam em escolas de tempo integral ETIs.

Em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante. (TRIPP, 2015, p. 457)

Essas entrevistas semiestruturadas (LAKATOS, 1985) foram gravadas e posteriormente analisadas com o objetivo de investigar quais seriam seus pontos de vista acerca do ensino de vocabulário no ensino fundamental I, a fim de buscar entender quais são suas principais queixas e anseios e verificar as maneiras que utilizavam para ensinar vocabulário. Para tal, foram utilizadas “perguntas abertas, também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”. (LAKATOS, 1985, p. 204)

Por fim, foi enviado aos alunos um questionário fechado (LAKATOS, 1985) com o objetivo de averiguar as percepções dos alunos sobre as aulas de inglês e, principalmente, sobre a aprendizagem de vocabulários.

A pesquisa-ação se deu em torno da curiosidade de entender o processo de aquisição de conhecimento, no caso da aquisição e ampliação de vocabulário em língua inglesa por crianças do ensino fundamental I. Para tanto, foi realizada pesquisa qualitativa, que segundo Prodanov (2013, p. 70):

¹² Tradução minha do original: “Construction of knowledge, through reflection, analysis and problematization of it, and the recognition of tacit knowledge, present in the solutions that professionals known in the act. This knowledge in action is tacit, implicit, internalized knowledge, which is in the action and, therefore, does not precede it.” (TRIPP, 2015, p. 445)

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A escolha da pesquisa qualitativa está pautada na participação da professora enquanto pesquisadora, como observadora de sua prática didática, e envolvimento dos alunos nos processos de construção de conhecimentos, assim como análise e levantamento de hipóteses no que diz respeito à participação das professoras de língua inglesa entrevistadas.

O primeiro passo do processo foi um levantamento de conhecimentos prévios, em relação ao repertório lexical que seria trabalhado. Então apresentamos o vídeo que serviria de base para as aulas.

Na sequência, realizei uma sondagem, perguntando se sabiam me dizer do que se tratava o vídeo e, posteriormente, trabalhei na aquisição do vocabulário em si, o que me gerou um conjunto de dados que permitiu a análise do ensino e aprendizagem, objetivo de meu estudo. Na próxima seção deste artigo discutirei os dados coletados ao longo da pesquisa.

3 INTERPRETAÇÃO

Iniciaremos a análise de dados pelo questionário realizado com os alunos. Foram entrevistados no total 71 crianças de três turmas de terceiro ano do ensino fundamental I.

O questionário teve a intenção de averiguar quais são as impressões que os alunos têm a respeito das aulas, e qual seria a sua percepção de aproveitamento. Para tal, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1 - Impressões dos alunos a respeito das aulas

Perguntas do questionário direcionado aos alunos	Respostas
“Você gosta de aprender palavras novas em inglês?”	97% dos alunos responderam que sim.
“Você gosta das aulas de inglês?”	80% responderam que sim.
“Em casa você costuma se lembrar das palavras novas que aprende nas aulas?”	48% dos alunos responderam que na maioria das vezes se lembram das palavras aprendidas nas aulas, 23% disseram que quase nunca se lembram, 23% responderam que sempre se lembram, e 6% responderam que nunca se lembram das palavras novas que aprendem nas aulas.
“O que te ajuda a lembrar das palavras novas em inglês que aprende na escola?”	35 alunos (a palavra em inglês com a tradução no caderno) responderam ser o que mais ajuda, 24 alunos responderam ser o que ajuda mais ou menos, e 12 disseram que tal prática ajuda pouco. 20 alunos (a palavra em inglês ao lado do meu desenho), que era o que mais ajuda, 31 ajuda mais ou menos e 20 que ajuda pouco. 17 alunos (repetir as palavras com a ajuda da professora), o que mais ajuda, 18 ser o que ajuda mais ou menos e 37 disseram que tal prática ajuda pouco.

Fonte: quadro elaborado pelos pesquisadores

Analisando os dados coletados, no que se refere ao questionário realizado com os alunos, identificamos nas turmas de terceiro ano um interesse em aprender a língua inglesa, pois nenhum aluno respondeu que não gosta das aulas de inglês. Praticamente metade dos entrevistados responderam que na maioria das vezes se lembram das palavras aprendidas nas aulas.

Esta fase da análise oferece evidência de que os alunos, em sua maioria, gostam das aulas de língua inglesa e em suas respostas acreditam que conseguem reter conhecimento nas aulas.

Ao analisar essa questão, é possível perceber que na opinião dos alunos o que mais ajuda a aprender novas palavras em língua inglesa seria a palavra em inglês com a tradução no caderno. Em sala, como vimos nas aulas ministradas e observadas, com o tema “My house”, foram utilizados *flashcards*, lousa, vídeo com o tema das aulas, folhas de sulfite, cadernos dos alunos.

Na sequência, analisamos as entrevistas realizadas com as professoras de língua inglesa que ministram aulas em escolas de tempo integral da rede pública estadual de São Paulo.

Esse questionário direcionado às professoras, visa identificar quais são os principais aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem do vocabulário que as professoras entrevistadas levam em consideração para ensinar e avaliar seus alunos.

Com base em suas respostas, percebemos que as professoras se utilizam de diversos artifícios e metodologias para propiciar o ensino e aprendizagem de vocabulário por seus alunos. Em relação à avaliação, uma das professoras mencionou realizar avaliação contínua, com intervenções, se necessário. Outra professora menciona a aplicação de avaliações e atividades como trabalhos e apresentações, e considerou a adaptação da avaliação em relação aos objetivos de ensino.

Quando perguntadas se encontram dificuldades, responderam ser a falta de recursos e a falta de interesse por parte dos alunos. No entanto, recorrem a artifícios como atividades diferenciadas para sanarem os possíveis problemas. Citaram contação de histórias, desenhos, recortar e colar, entre outras atividades.

Os resultados obtidos parecem demonstrar que as professoras definem ser importante o ensino de vocabulário no ensino fundamental I, e todas as professoras entrevistadas fazem uso de representações por intermédio dos desenhos de seus alunos, de vocabulários aprendidos em sala.

Corroborando as ideias de Nation (2001) e Dolphin (1987) (citados por Procópio e Souza, 2010, p. 95) de que “as ilustrações, ações, fotos e objetos reais contribuem para o processo de compreensão do significado das palavras novas”, as aulas foram conduzidas com materiais que proporcionam aos alunos a visualização das palavras estudadas.

De acordo com Rodríguez e Sadoski (2000) e Jolly (2003), quando

proporcionamos o uso dos recursos visuais aliados aos recursos verbais, conseguimos favorecer a aquisição do conhecimento lexical. Dessa forma, a multimodalidade capacita os alunos, permitindo a construção de representações mentais ricas, e também pode estabelecer conexões entre elas, ampliando a compreensão e a retenção do vocabulário.

As aulas foram ministradas com o apoio dos recursos visuais, tais como *flash cards*, vídeo, desenhos na lousa e os desenhos realizados pelas crianças.

De início, para investigação e atividade diagnóstica, foram utilizados recortes do áudio de um vídeo, sem as imagens, para sondar se os alunos tinham alguma familiaridade com o vocabulário a ser trabalhado. No vídeo utilizado, um garoto demonstra parte por parte da casa, iniciando pelo lado externo.

Disse aos alunos que iria colocar o áudio, que eles deveriam ouvir e prestar atenção, e em seguida deveriam dizer quais palavras conheciam, e do que se tratava o áudio.

Alguns alunos identificaram as palavras: “*house, door e window*”, em um trecho do áudio.

Em um certo momento ao pausarmos o áudio quando estávamos descrevendo “*garden*”, os alunos gritaram “*Garden, garden...*” porém não sabiam o significado. Então disse que daria dicas:

“*This has many flowers, trees, sun, it’s possible butterflies, plants...*”

Alguns alunos gritavam entusiasmados: “ *jardim, jardim, ...*”.

Em seguida, apresentamos um recorte do vídeo e solicitamos a os alunos que desenhassem o “*garden*”, e escrevemos a palavra na lousa.

Em uma determinada aula, em que o tema era os elementos presentes na cozinha, alguns alunos perguntaram se poderiam desenhar os objetos de suas casas, respondemos que sim. De acordo com Canning-Wilson (2001 apud Procópio; Souza, 2010, p. 96.) “*existe a necessidade de uma seleção cuidadosa dos visuais, as figuras devem ser relevantes para o aprendiz, além de serem familiares, ou seja, o aluno deve estar apto a falar a respeito da imagem, primeiramente, em sua língua materna*”. Por esse motivo, a escolha do vocabulário utilizado nas aulas foi de palavras do cotidiano dos alunos.

Algumas atividades eram avaliativas, por meio das quais identificava se alunos estavam conseguindo aprender vocabulários. Uma das atividades foi o ditado de imagens, em que dizia uma palavra em inglês e determinava de 3 a 5 minutos para os alunos desenharem o solicitado. Muitos alunos acertavam nos desenhos, muitos dizem a palavra em português. Ditávamos, “*television*”, muitos alunos gritavam “*televisão, televisão ...*” e muitos comparavam seus desenhos e pediam mais palavras.

Outra atividade de verificação foi a assimilação de imagens com palavras em inglês, ou palavras em português com a outra em inglês.

Essas atividades demonstraram que os alunos assimilaram os novos vocabulários, assim como também não se recordavam de algumas palavras novas para eles, mas em dificuldade se ajudavam.

Em uma das atividades de ditado de desenhos, “*picture dictation*”, escrevia uma palavra na lousa e os alunos desenhavam, em uma aula as palavras foram: “*kitchen, table, fridge, microwave, stove/ cooker, cupboard, knife, fork, spoon, living room, sofa, television, lamp*”. Segundo Igo et al. 2004 (apud Procópio e Souza, 2010, p. 97) substantivos concretos são mais facilmente visualizados na mente por causa da sua ligação com o objeto real”, dessa maneira os alunos fazem desenhos de objetos, que são substantivos concretos que facilitam a associação da imagem e objeto e vocabulário em uma nova língua.

Figura 1. Desenho da atividade Ditado de figuras.



Fonte: Alunos

Figura 2. Atividade "My house"



Fonte: Alunos

Figura 3. Atividade "My house"



Fonte: Alunos

Tendo discutido a interpretação dos dados deste estudo, a seguir, passaremos às suas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levamos em consideração o ensino dos significados dos vocabulários nas aulas, as crianças se apropriam da língua fazendo relações de sentido, muitas vezes traduzindo, ou fazendo representações por desenhos.

Baseado em minha experiência profissional, ministrar aulas para o público de ensino fundamental I, na rede de São Paulo requer que o professor elabore e reformule materiais didáticos advindos muitas vezes da Internet, pelo fato de não haver matrizes referenciais e materiais disponibilizados pelo governo ao ciclo I. Por esse motivo, muitas vezes os profissionais recorrem a imagens de revistas, elaboram ou compram *flashcards*, desenham na lousa, e utilizam-se de vários artifícios para ensinar a língua inglesa aos seus alunos.

Tendo essa realidade em mente, este estudo teve como objetivo analisar o ensino de vocabulário com a utilização de imagens em três turmas de terceiro ano do ensino fundamental I, de língua inglesa, de uma escola da rede pública de São Paulo. Foram entrevistadas professoras de língua inglesa que ministram aulas no referido ensino e foram analisadas aulas nas salas de terceiro ano.

A partir da análise dos dados, identificamos ser uma prática recorrente dentre as professoras de língua inglesa o uso de imagens e o exercício de representação de vocabulário por intermédio de desenhos por seus alunos.

A partir do documento importado Nation, 2001 (apud Procópio e Souza, 2010, p. 114)

[...] a utilização de um recurso visual apoia o processo de inferência e retenção do significado das palavras novas, visto que o significado é armazenado tanto linguisticamente como visualmente, favorecendo, assim, sua retenção. Assim, a criação de contextos multimodais ricos em informação (tanto verbal quanto visual) facilita a inferência e provê um maior envolvimento do aluno no processamento da informação resultando em maior retenção do conhecimento.

Em meio às aulas, enquanto passava o vídeo, alguns alunos solicitaram o nome para que posteriormente pudessem assistir em casa. O vídeo utilizado é composto de um personagem que em canção demonstra as partes da casa, elemento que também chama a atenção dos alunos pela sonoridade e colorido do desenho. Os alunos mostram-se entusiasmados, interessados, empolgados e engajados no processo de ensino e aprendizagem e, em sua opinião, conseguem ampliar o vocabulário nas aulas de língua inglesa. As atividades de aferição demonstram que os alunos

conseguem recordar as palavras e, quando não recordam, auxiliam uns aos outros, e muitos alunos, na empolgação, acabam por gritar a tradução, em algumas atividades.

Assim, aparentemente, a prática intuitiva dos professores que utilizam recursos visuais para ensinar vocabulário aos seus alunos, que por vezes solicitam que os alunos façam desenhos que representam o léxico ensinado para melhor retenção, parece ecoar o que foi verificado em pesquisas em que estudiosos demonstram que esta prática pode favorecer os estudantes, facilitando a compreensão, ampliando o vocabulário e promovendo a aprendizagem. Tais aspectos podem instigar e chamar a atenção de professores e pesquisadores, fazendo com que contribuam e conduzam novos estudos, reflexões e pesquisas sobre o uso de desenhos no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, Virgínia. *Techniques in teaching vocabulary*. 1.ed. New York: Oxford, 1983.
- BLACHOWICZ, Camille et al. *Vocabulary in the classroom: A theoretical and practical perspective*. Englewood: Merrill, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARMER, Jeremy. *The practice of english language teaching*. 3. ed. rev. atual. e aum. England: Longman, 2002.
- LEACH, J.T. and SCOTT, P.H. (2002) The concept of learning demand and approaches to designing and evaluating science teaching sequences. *Studies in Science Education*, February 2002.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1985. Técnicas de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003
- PROCÓPIO, Renata; SOUZA, Patrícia. *The specialist*. Monografia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2010.
- PRODANOV, Cleber Cristiano et al. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.
- RODRÍGUEZ, M., & Sadoski, M. (2000). Effects of Rote, Context, Keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms. *Language Learning*, 50, 385-412.
- SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: The essential guide to English language teaching*. 1. ed. Thailand: Macmillan, 2005.
- THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. England: Person, 2002.
- TRIPP, David. Kids vocabulary - [Old] House - Parts of the House - English educational video.
- WRIGHT, Andrew. *Pictures for Language Learning*. 16. ed. New York: Cambridge, 2007.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS PROFESSORAS

Respostas da primeira professora:

Em sua atuação como professora de língua inglesa no ensino fundamental I, em sua opinião qual é a importância de se ensinar vocabulários?

- “Levando em consideração o vocabulário que muitos já possuem devido às influências da língua estrangeira que já foi adepta ao nosso dia a dia (*shopping, fast food, delivery, games...*) a importância é ampliar o repertório, uma vez que o inglês é a língua universal.”

De que forma você ensina vocabulários, quais artifícios e metodologias você utiliza em suas aulas para a aquisição de vocabulários e significados por seus alunos?

- “Recorro ao “*storytelling*”, uso dedoches, *pictures*, (desenhos), *listening, speaking, song classes*, a significação deixo por conta do contexto, não faço tradução literalmente.”

Quais as dificuldades encontradas para ensinar vocabulário em suas turmas?

- “A falta de recursos: *flashcards, books, áudios, rádio...*”

Das alternativas abaixo quais você acredita ser a melhor forma de se ensinar o vocabulário?

- escrevendo um banco de palavras. (vocabulário/glossário).
- solicitando que os alunos façam suas próprias representações das palavras por intermédio de desenhos.
- fazendo leitura e repetição das palavras apresentadas em *flashcards*.

De que maneira você verifica (avalia) a aquisição do vocabulário de língua inglesa de seus alunos?

- “No decorrer da aula observo os grupos; avaliação contínua, em cada aula verifico um grupo diferente e faço intervenção quando necessário.”

Respostas da segunda professora:

Em sua atuação como professora de língua inglesa no ensino fundamental I, em sua opinião qual é a importância de se ensinar vocabulários?

- “Os vocabulários são importantes, porque é por onde iniciamos a aprendizagem, com eles formamos frases e contamos histórias e até cantamos, conhecendo os vocabulários os alunos ficam mais seguros do que estão falando.”

De que forma você ensina vocabulários, quais artifícios e metodologias você utiliza em suas aulas para a aquisição de vocabulários e significados por seus alunos?

- “Eu utilizo mais desenhos, mas tem cards e músicas. Recortar, colar, pintar, ligar as palavras aos seus significados respectivos e até usar um pouco de mímica.”

Quais as dificuldades encontradas para ensinar vocabulário em suas turmas?

- Não sei.

Das alternativas abaixo quais você acredita ser a melhor forma de se ensinar o vocabulário?

- escrevendo um banco de palavras. (vocabulário/glossário).
- solicitando que os alunos façam suas próprias representações das palavras por intermédio de desenhos.
- fazendo leitura e repetição das palavras apresentadas em *flashcards*.
- Outros: ‘ouvindo as palavras e pronunciando e até cantando.’”

De que maneira você verifica (avalia) a aquisição do vocabulário de língua inglesa de seus alunos?

- “Eles aprendem mais com a músicas e os desenhos e com a conexão dos vocabulários.”

Respostas da terceira professora:

Em sua atuação como professora de língua inglesa no ensino fundamental I, qual é a importância de se ensinar vocabulários?

- “O ensino do vocabulário auxilia no processo de aprendizagem da língua inglesa, principalmente para os ciclos subsequentes do ensino básico na escola pública. Normalmente é possível observar que na habilidade “*speaking*”, uma base de vocabulário construída anteriormente, proporciona resultado na oralidade durante a aprendizagem dos conteúdos.”

De que forma você ensina vocabulário, quais artifícios e metodologias você utiliza em suas aulas para a aquisição de vocabulários e significados por seus alunos?

- “Em cada ciclo/turma tento aplicar recursos, didática de forma diferente para envolver os alunos na aprendizagem. Nas minhas aulas uso: *crossword*, *puzzle*, *jigsaw*, jogos de memória, *flashcards*, dicionários impressos e online, vídeos com vocabulários e bingo com áudio (*listen*).”

Quais as dificuldades encontradas para ensinar vocabulário em suas turmas?

- “Nas minhas turmas, tenho algumas dificuldades com alguns alunos, no que se refere à atenção, concentração nos comandos, orientações e explicações sobre o que será abordado na aula, por isso, nos vocabulários retomo com atividades lúdicas, exercícios diferenciados.”

Das alternativas abaixo quais você acredita ser a melhor forma de se ensinar o vocabulário?

- escrevendo um banco de palavras. (vocabulário/glossário).
- solicitando que os alunos façam suas próprias representações das palavras por intermédio de desenhos.
- fazendo leitura e repetição das palavras apresentadas em *flashcards*.
- outras. Especifique: “Todas as mencionadas são importantes, as quais tenho usado. A melhor dependerá do contexto, da turma, da aula em si, se a primeira ou a última em um dia com mais eventos na escola, porém sempre o importante é o nosso objetivo, referente o que queremos que aluno aprenda em um determinado conteúdo. Importante também a nossa reflexão na ação (Shön, 1983).”

De que maneira você verifica a aprendizagem/aquisição do vocabulário de língua inglesa de seus alunos?

- “Através de atividades avaliativas, após o conteúdo. Avaliações bimestrais, trabalhos escritos ou orais, exposições, conforme a turma, ciclo. Algumas vezes, faço com *listen* para ouvir e marcar o vocabulário que

conta em uma lista apresentada, com itens escolhidos, por eles já estudados. Também uso o “dictation”, para reforçar o uso do “write”, nas turmas de 4º e 5º anos.”

Respostas da quarta professora:

Em sua atuação como professora de língua inglesa no ensino fundamental I, em sua opinião qual é a importância de se ensinar vocabulários?

- “Eu acho importante ensinar vocabulário no fund I, porque o foco da língua inglesa no fund I, é justamente o vocabulário, e não gramática e etc, vocabulário pra mim é ponto de partida para se ensinar qualquer outra coisa no fund I, porque eu entendo que nós temos que ensinar coisas que fazem parte do cotidiano deles, obviamente temos que contextualizar e pra mim o vocabulário é o ponto de partida.

De que forma você ensina vocabulário, quais artifícios e metodologias você utiliza em suas aulas para a aquisição de vocabulários e significados por seus alunos?

- “Para ensinar vocabulário, primeiro eu contextualizo através de uma história, uma situação, do contexto vou extrair o vocabulário que eu quero ensinar, apresento o vocabulário e pratico primeiramente a oralidade, solicito que os alunos repitam, vejo a questão da pronúncia, pratico primeiramente a oralidade depois que eles falam praticamos a parte escrita. Na parte escrita exercícios no caderno, parte oral pratico com jogos, com *flashcards*”

Quais as dificuldades encontradas para ensinar vocabulário em suas turmas?

- “A dificuldade muitas vezes é a falta de conhecimentos prévios dos alunos, porque não é sempre que apresento um vocabulário totalmente novo, e às vezes é necessário conhecimento prévio, por exemplo quando vamos ensinar os números, é esperado que, por exemplo, até o terceiro ano os alunos consigam reproduzir os números do um ao vinte, porém quando chega no quinto ano por exemplo eles não conseguem ainda, e temos que chegar até o sessenta ou até o cem, então pra mim a parte mais complicada de ensinar um vocabulário novo é quando o aluno não tem conhecimento prévio, quando precisa de um vocabulário base para produzir o novo e o aluno não conseguiu ainda entender ou aprender o vocabulário base”

Das alternativas abaixo quais você acredita ser a melhor forma de se ensinar o vocabulário?

- escrevendo um banco de palavras. (vocabulário/glossário).
- solicitando que os alunos façam suas próprias representações das palavras por intermédio de desenhos.
- fazendo leitura e repetição das palavras apresentadas em *flashcards*.
- outras. Especifique:
- “Todas são viáveis, e importantes, porém depende da fase, por exemplo, primeiro, segundo e terceiro ano *flashcards*, quarto e quinto ano banco de palavras e glossário, depende do perfil da turma.

De que maneira você verifica a aprendizagem/aquisição do vocabulário de língua inglesa de seus alunos?

- “A minha verificação é através dos exercícios que eles fazem no caderno, vou acompanhando aula a aula, me coloco a disposição, para eles tirarem qualquer dúvida, se entenderam se não entenderam, e minha verificação é durante a aula do que me apresentam no caderno ou falam, assim consigo saber se entenderam ou não, e no decorrer do tempo sabemos o que o aluno rende ou não rende.”

AS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS ATUAIS DO ESPANHOL URUGUAIO E DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROFISSIONAL DE SECRETARIADO

THE CURRENT PRONOMINAL TREATMENT FORMS OF THE URUGUAYAN SPANISH AND BRAZILIAN PORTUGUESE AND THEIR IMPORTANCE FOR THE SECRETARIAL

Gabriel Santana de Oliveira ROSA (Fatec São Paulo, São Paulo, Brasil)

Glauce Gomes de Oliveira CABRAL (Fatec São Paulo, São Paulo, Brasil)

Natalia da Silva Arão GALIASI (Fatec São Paulo, São Paulo Brasil)

Satiko Katahira de OLIVEIRA (Fatec São Paulo, São Paulo, Brasil)

RESUMO: A língua espanhola é uma das principais línguas para a comunicação na área de negócios, sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar as características dos pronomes de tratamento de segunda pessoa e suas diferenças no espanhol uruguaio e no português brasileiro. Escolhemos a variante do Uruguaio, em especial, devido às relações comerciais desse país com o Brasil. Uma das principais diferenças são os pronomes de tratamento, os quais possuem situações de uso distintas. O estudo foi elaborado por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e aponta diferenças no uso dos pronomes de tratamento nas duas variantes linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes de tratamento; Espanhol uruguaio; Português brasileiro; Profissional de Secretariado

ABSTRACT: The Spanish language is one of the main languages for communication in the business area, thus the objective of this paper is to present the characteristics of second person pronouns of treatment and their differences in Uruguayan Spanish and Brazilian Portuguese. We have chosen the Uruguayan variant in particular because of its commercial relationships with Brazil. One of the main differences are the treatment pronouns, which have different usage situations. The study was carried out through a qualitative literature review and points out differences in the use of treatment pronouns in two linguistic variants.

KEYWORDS: Pronouns of treatment; Uruguayan spanish; Brazilian portuguese; Secretarial professional

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Automação de Escritórios e Secretariado na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (ROSA, 2021 et.al) e surgiu da necessidade de compreender a importância do domínio das formas de tratamento marcadas pelo uso dos pronomes pessoais e suas respectivas flexões verbais no espanhol uruguaio e no português brasileiro para os profissionais de Secretariado, tendo em vista que a comunicação oral é a principal ferramenta do profissional de Secretariado no acompanhamento das exigências do mercado de trabalho globalizado e, atualmente, a língua espanhola ocupa um lugar de destaque na área de negócios.

Por causa da grande variação de uso regional, este estudo restringe-se ao uso das formas de tratamento utilizadas no Uruguai por se tratar de um país fronteiriço e de um país integrante do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) que, sendo assim, tem não apenas relações de negócios estáveis com o Brasil, mas mantém fortes laços históricos e culturais devido à proximidade geográfica.

No Brasil os pronomes “você” e “tu” tem o mesmo grau de informalidade e são muito mais utilizados na língua corrente, sendo a preferência por um dos pronomes determinada pela região e/ou costumes familiares, não estando ligados necessariamente à questão de formalidade, porque, ao nos referirmos a um chefe ou alguém num nível hierárquico acima ou abaixo, ainda é aceitável a utilização do “você” ou “senhor”, enquanto na língua espanhola, conforme diz Camacho (2020), a diferença entre “usted” e “tú” é mais marcada, e depende do grau de proximidade com a pessoa, hierarquia e respeito.

Este artigo tem como objetivo apresentar as diferenças entre as formas de tratamento na variante do espanhol usada no Uruguai e o português brasileiro, pois como profissional de Secretariado se encarrega da maior parte burocrática dentro de uma organização, realizando a conexão entre clientes, investidores e colaboradores, é importante que ele busque eficiência e eficácia na comunicação em ambos os idiomas, inclusive em aspectos mais pontuais como o que apresentamos.

Para esse fim, usaremos como metodologia a pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e como referencial teórico a Socio pragmática e a Sociolinguística, além de documentos oficiais que descrevem as funções do profissional de Secretariado como o Código de Ética do Profissional de Secretariado (1989), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo (2004) e o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (2016).

1. METODOLOGIA

Para obter os dados deste estudo, realizamos uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico, utilizando a estratégia qualitativa de pesquisa. A pesquisa consistiu fundamentalmente numa revisão da literatura sobre o tema.

Partimos de uma abordagem das formas de tratamento (pronominais e verbais) de ambas as línguas e, posteriormente, discutimos as diferenças e semelhanças entre essas formas buscando correlacionar o assunto com a importância para o profissional de Secretariado.

Para isso, usamos como fundamentação teórica três áreas da Linguística, duas que são subáreas da Pragmática, a Socio pragmática e a Pragmática Cultural ou Sociocultural, e a terceira que é a Sociolinguística, como explicaremos no item seguinte.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Uma de nossas bases teóricas para a pesquisa é o estudo pragmático acerca da língua espanhola uruguaia. Entretanto, antes de começarmos com nosso embasamento teórico, nos parece adequado explicar que há uma sutil diferença quanto aos termos Pragmática e Pragmatismo que deve ser explicada. Segundo Marcondes (2000):

É preciso distinguir, portanto, ao menos preliminarmente e em linhas gerais, a pragmática enquanto um campo de estudos da linguagem e o pragmatismo enquanto corrente filosófica, ainda que uma filosofia da linguagem na linha da pragmática e o pragmatismo se aproximem em muitos aspectos sem, contudo, se confundirem. (MARCONDES, 2000, p. 38)

Ainda, Marcondes (2000, p. 39) comenta que Rudolf Carnap (1891–1970) foi o primeiro a associar o termo “Pragmática” ao ramo da Linguística e que, ao contrário da semântica ou sintaxe, não estuda significação ou estrutura, mas sim o sentido, o objetivo da comunicação humana, os modos, os usos e os contextos. Ela vai além da escrita, analisando os atos de fala e suas implicações culturais e sociais. A Pragmática atual é voltada para o funcionamento da comunicação, o entendimento do que é ou não explícito por meio da fala.

Nos estudos das últimas décadas já existe uma vertente da Pragmática, a Socio pragmática, que, conforme Leech (1983, p. 6), relaciona o significado de Pragmática à avaliação da distância social dos participantes, às regras sociais da comunidade da língua e às normas de adequação de práticas discursivas e de comportamento. Nessa perspectiva, a Pragmática é definida pelas relações interpessoais de um falante.

O uso das formas pronominais que fazem parte de nosso objeto de estudo

(“vos”, “tú” e “usted”), nas falas formais e informais depende de vários fatores socioculturais, conseqüentemente, a Socio pragmática se interliga ao nosso estudo visto que o uso dos pronomes de tratamento está inteiramente ligado ao convívio social e aos costumes dos falantes.

Assim como a Socio pragmática está diretamente relacionada às relações sociais e interpessoais, também encontramos a linha da Pragmática influenciada pela cultura, mais conhecida como Pragmática cultural ou Sociocultural. Segundo Bravo (2003, p. 910), a partir da década de 1950 foram apresentadas diferentes perspectivas e interpretações para o termo “cultura”, o que o tornou confuso. Assim sendo, a forma encontrada para interpretar os dados a partir de uma perspectiva sociocultural ater-se a outros parâmetros como: “a estrutura social, os objetivos utilitários, os sistemas de pensamento e ideológicos, os sistemas cognitivos de classificação que estruturam nossa compreensão do mundo social, etc”¹.

No que diz respeito à Sociolinguística, o modo como cada povo usa os pronomes de tratamento de sua língua diz muito sobre seus princípios sociais e culturais. Assim, como diz Calvet (2002, p. 12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”, já que a linguagem é cheia de acentos e usos regionais, além das muitas influências de outras línguas.

Bagno (2012), por sua vez, nos mostra não apenas a relação da língua com a sociedade preconizada pela Sociolinguística, mas também argumenta que os pronomes de tratamento não devem ser baseados só na norma culta da língua, visto que o sentido dos pronomes pode mudar dependendo da cultura, dos aspectos da sociedade, das expectativas, do contexto, da maneira como a língua é usada e dos efeitos do uso da língua na sociedade.

Quanto à variação regional, ainda no campo da Sociolinguística, Carricaburo (1997, p. 30) com base em Rona (1967), aponta certas influências quanto aos aspectos geográficos e históricos que ampliaremos no próximo item.

3. AS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS: REVISÃO DA LITERATURA

Nesta revisão de literatura, iremos aprofundar o conhecimento sobre o estudo das formas de tratamento pronominais no espanhol, e no português, utilizando autores clássicos e contemporâneos, de forma crítica, observando o uso da língua falada, como a língua escrita das duas línguas, considerando as necessidades dos profissionais de Secretariado bilíngues.

Os estudos acerca do espanhol uruguaio giram em torno de estudiosos hispano falantes, como: Norma Carricaburo (1997), que aborda a definição dos pronomes, de modo geral, em cada país hispano-falantes; John M. Lipski (1994), que tem seu artigo focado na variação linguística quanto ao

¹ “(...) la estructura social, los objetivos utilitarios, los sistemas de pensamiento e ideológicos, los sistemas cognitivos de clasificación que estructuran nuestra comprensión del mundo social, etc.” (BRAVO, 2003, p. 10)

espanhol, dentro e fora do Uruguai e, por fim, Andru Shively (2016) que traz um olhar mais pragmático sobre a variância de uso dos pronomes da língua espanhola uruguaia.

No que se refere a língua portuguesa brasileira, nos baseamos em autores como, Celso Cunha e Lindley Cintra (2008), do qual extraímos uma visão gramatical quanto aos pronomes; em Maria Helena Moura Neves (2000), que apresenta aspectos socio pragmáticos em relação ao uso das formas de tratamento pronominais, e, no que tange à variação linguística, nos baseamos em Marcos Bagno (2012, 2016).

3.1 AS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS NO ESPANHOL URUGUAIO

Neste item nos dedicaremos a apresentação dos conceitos de cada uma das três formas de tratamento pronominais, fundamentados em autores hispânicos, considerando as influências socio pragmáticas no uso desses pronomes na variante uruguaia do espanhol.

Carricaburo (1997, p. 9) explica que, o espanhol tem um sistema de formas pronominais e verbais que varia entre duas ou três formas (dependendo do país hispano falante), com o “usted”, representando o modo formal e respeitoso de tratamento, seguido de “tú” e “vos”, ambos representando um tom mais informal. A autora (ibid.), ainda explica que o “tuteo” e o “voseo” - tratamento de “tú” e “vos”, respectivamente - “servem para expressar a familiaridade, a informalidade, a solidariedade e a aproximação psicológica e afetiva” (tradução nossa), sendo assim, o “ustedeo” - tratamento de “usted” - é empregado nas situações que não condizem com os aspectos anteriores.

Quadro 1. Sistema básico de uso das formas pronominais de tratamento na língua espanhola.

Número	Informal	Formal
Singular	Vos e Tú	Usted
Plural	Ustedes e Vosotros	

Fonte: elaborado pelos autores com base em CARRICABURO, 1997.

Lipski (1994, p. 369), que é um dos predecessores de muitos estudos linguísticos voltados para a língua espanhola, comenta em seus estudos sobre uma certa semelhança entre a variação uruguaia e a variação argentina, ele ainda associa essa semelhança a um reflexo histórico dos tempos de colonização. O autor (ibid.) fala que, a variação linguística do Uruguai é afetada não apenas pela influência do espanhol argentino, mas também por situações geográficas internas, como o eixo urbano-rural (Montevideo e o interior) e o *fronterizo* (bilinguismo fluído espanhol/português na fronteira com o Brasil). Apesar dessa variação, o espanhol uruguaio é quase totalmente representado pelo dialeto usado em Montevideo, com pequenas distinções entre o rural e o urbano, “e a variável da fronteira, o dialeto “tacuareboense” influenciado pelo português brasileiro, apontado por Carricaburo (1997, p.30), conforme já citado no item Referencial Teórico.”

Em uma análise mais recente de Shively (2016, p. 236-237), respaldada por estudos como o de Lipski (1994), esclarece que, o espanhol uruguaio funciona apoiado em um sistema misto de voseo pronominal, ou seja, é normal a utilização de “vos” e “tú”, entretanto, as formas verbais utilizadas são voseantes. Shively (2016) ainda esclarece que esses autores afirmam a existência de uma distinção quanto ao uso de “vos” e “tú”, motivada por confiança e intimidade.

O que o estudo de Shively (2016) traz de novo é o fato de que o uso do “tú”, na variação do espanhol uruguaio, não é restrito a familiares. Segundo a pesquisadora (ibid.), o uso cotidiano desse pronome pode variar em decorrência de quatro aspectos: idade, respeito, confiança e familiaridade. A relação entre o uso de “tú” muitas vezes está ligada ao trato de pessoas mais novas ou da mesma idade, mesmo sem confiança ou familiaridade e com pessoas mais velhas e conhecidas.

Como já apontamos no item anterior, Carricaburo (1997, p.30), com base em Rona (1967), mostra que o “voseo” e o “tuteo” do Uruguai apresentam diferenças significativas se comparados ao que ocorre em outras regiões do Rio da Prata. Por um lado, há uma interferência do português brasileiro do Rio Grande do Sul, que fica evidente no uso do “tuteo” na região de Tacuarembó (Uruguai), onde, por causa da proximidade geográfica com o Brasil e a vivência de duas culturas e línguas diferentes, a língua regional chega a ser quase uma vertente do espanhol regional uruguaio, o “tacuaremoense”. Por outro lado, na região de Rocha, litoral leste, nota-se o predomínio de “tuteo” exclusivo (“tú *tiene*”) motivado por um dado histórico, a imigração de colonos do noroeste da península ibérica.

Adentrando um pouco mais na questão histórica, Elizaincín et al. (1997, p. 60) observa que, no Uruguai, no século XVIII, o “vos” era associado ao grupo de pessoas com grau social mais elevado, enquanto vemos em Lipski (1994, p. 373) que, séculos depois, um estudo de 1967, de Rona, indicava um favorecimento do uso do “tú” pela própria população, já que os falantes passaram a associá-lo a pessoas cultas. Essa desvalorização do “vos” se deu por causa de seu uso excessivo, como é citado por Pereira e Pontes (2015):

[...] Devido ao amplo uso do pronome “vos”, houve um progressivo desgaste desta forma, o que permitiu que surgissem outras formas de tratamento para designar respeito, por exemplo, o “vuestra merced” acompanhado de verbos na terceira pessoa, o qual evoluiu ao pronome que conhecemos, atualmente, como “usted”. (PEREIRA; PONTES, 2015, p. 54)

Diferentemente da Argentina, onde, o tratamento com o “vos” goza de prestígio, de forma generalizada, diante do “tú”², nos contexto de fala, e vem se expandindo na substituição às formas

² De acordo com Rigatuso (2011), as formas de “tú” que estavam em franco retrocesso no espanhol bonaerense têm ressurgido em certas situações, principalmente nas relacionadas à compra e venda, ainda que de maneira tímida e em alternância ao uso de “vos”. Uma hipótese levantada pela autora (ibid.) para esse fenômeno é a de que, nessas situações, o locutor evita o uso de “usted” que seria muito formal e, por causa da falta de um pronome médio para expressar a cortesia, opta pelo uso do “tú” previamente ao uso do “vos” que domina a conversa uma vez introduzido.

de “usted”, em contextos formais, salvo em casos em que os interlocutores não se conheçam previamente (SPERANZA, 2019; BERTOLOTTI, 2015), no Uruguai, de acordo com Holt (2019, p. 34-35), com base em Bertolotti (2015) e Fontanella de Weinberg (1999), o panorama é mais diversificado, uma vez que existem quatro possibilidades de tratamento:

- pronome “usted” – verbo “usted” (“usted tiene”): é forma mais estável, e se usa para a distância ou a formalidade.
- pronome “tú” – verbo “vos” (“tú tenés”): é uma forma híbrida, pois combina a formalidade do “tú” com a informalidade ou aproximação do “vos”. É curioso notar que essa formalidade atribuída ao “tú” não é a mesma do “usted”, mas proveniente de certo prestígio atribuído ao “tú” no âmbito urbano. Essa forma é exclusiva do espanhol uruguaio e o distingue no contexto do Rio da Prata.
- pronome “vos” – verbo “vos” (“vos tenés”): denota proximidade e é, também, forma a mais usada no Rio da Prata. Essa forma não afeta todas as flexões verbais, mas apenas três formas do indicativo, o presente, *preférito perfecto simple* (ou *indefinido*) e futuro, uma do subjuntivo, o presente, e um modo, o *imperativo*.
- pronome “tú” – verbo “tú” (“tú tienes”): embora seja forma de maior estabilidade no âmbito hispânico, para o tratamento da informalidade, no espanhol uruguaio é uma forma restrita à região de Rocha, leste do país, a zonas rurais de Lavalleja e a cidades da região de Maldonado. Essa forma goza de certo prestígio nessas regiões por remeter à concepção de pureza do idioma proveniente da Espanha e à forma ensinada na escola.

Segundo Bertolotti (2015, p. 79), um mexicano ou um peruano, de idade média, que chegassem a Montevideo certamente seriam tratados de “tú” e uma forma *voseante* ou, até mesmo, uma forma *tuteante* e veriam isso como um excesso de confiança, o que, na verdade, se trata de uma expressão de deferência por parte dos locutores.

Ainda conforme Bertolotti (ibid.), essa conservação das formas de “tú”, seja com verbos em “vos” seja em “tú”, ocorre não apenas pelo fato de serem consideradas mais cultas que as *voseantes*, mas também porque marcam uma diferença desejável frente ao espanhol de Buenos Aires, e que define a identidade uruguaia.

O espanhol falado na região fronteira do Uruguai com o Brasil, daria um capítulo à parte, que nos parece exceder aos objetivos deste artigo, já que nessa região há um *dialeto fronteiro misto* (RONA, 1965) com forte base no português. Esse dialeto, conforme Gutiérrez Bottaro (2009, p. 13), é conhecido por vários nomes como “brasileiro”, “portunhol”, “entreberado”, “rompidiomas”; nos estudos científicos recebe a denominação de Dialeto português do Uruguai (DPU) ou “português uruguaio” (PU).

3.2 AS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Para caracterizar as formas de tratamento pronominais do português brasileiro, por um lado, vamos nos basear em duas gramáticas tradicionais, a de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008) e a de Bechara (2009), por outro, procurando adequar à fundamentação de nosso artigo, vamos nos valer de alguns estudos mais próximos da Socio pragmática, como a gramática de usos de Maria Helena Moura Neves (2000), e do âmbito da Sociolinguística como os estudos de Marcos Bagno (2012, 2016).

Do ponto de vista normativo, Cunha e Cintra (1985 p. 282) classificam os pronomes de tratamento como: “certas palavras e expressões que valem por verdadeiros pronomes pessoais, como você, o senhor, vossa excelência”. Ademais, os autores (ibid.) nos advertem que, apesar de designarem a segunda pessoa, esses pronomes levam o verbo para a terceira pessoa”. Esse aspecto é corroborado por Bechara (2009, p. 140), que os designa como “formas substantivas de tratamento ou formas pronominais de tratamento”. Para os autores, “você” é uma forma que denota muita aproximação no português brasileiro, além de ser utilizada em contextos de igual para igual ou de superior para inferior.

Neves (2000, p. 458), também compartilha do mesmo ponto de vista, quanto ao fato das formas “você” e “vocês” se referirem à 2ª pessoa do singular e plural, mas levarem o verbo para a 3ª pessoa. Quanto à difusão de “você” e “tu” no português brasileiro, Neves (2000), acrescenta que:

O emprego de **VOCE** é muito mais difundido do que o emprego do **TU**, para referência ao **interlocutor**. Além disso, ocorre frequentemente (embora mais especialmente na língua falada), que se usem formas de segunda pessoa em enunciados em que se emprega o tratamento **VOCE**, de tal modo que se misturam formas de referências pessoal de **segunda** e de **terceira pessoa**. (NEVES, 2000, p. 458; grifos da autora)

Entretanto, da perspectiva sociolinguística, segundo Bagno (2016, p. 245), considerar esse fenômeno de variação linguística como uma “mistura de tratamento” é uma atitude de puristas, já que não se pode considerar como um erro algo que é muito frequente no português brasileiro. O autor (ibid., p. 146) fornece outros exemplos do mesmo fenômeno, em casos em que a pessoa está empregando o “você”, mas usa formas oblíquas e possessivas de “tu”, como “te”, ou formas do imperativo verbal. Isso ocorre, por exemplo, na frase “você sabe que eu te amo”, onde o modo correto, mas, não comumente empregado, é “você sabe que eu a/o amo”.

Bagno (2016, p. 246) também defende que muitos livros ainda consideram o

“você” como um pronome de tratamento, mas o correto seria classificá-lo como um pronome de 2ª pessoa do ponto de vista semântico, e de 3ª pessoa do ponto de vista morfológico.

Como vimos, os autores citados até aqui notam que o uso do “você” é predominante no português brasileiro. Nesse sentido, Bagno (2012, p. 748) vai além, mostrando que o “você”, de fato, é predominante, mas principalmente com pessoas da mesma classe social e que o “tu” não pode ser negligenciado (ibid., 752), porque se faz presente entre os falantes brasileiros de várias regiões, sendo utilizado no norte da Amazônia Legal (Amazonas, Pará, Amapá, Maranhão), em estados do Nordeste, no Distrito Federal, no Rio de Janeiro e na região sul, principalmente no Rio Grande do Sul. Neste locais, conforme o autor, utiliza-se tanto o “tu” quanto o “você”, e em outros estados como Minas Gerais e São Paulo, o “tu” já não é utilizado, pois não é naturalmente proveniente dos habitantes naturais desta região e, quando isso acontece, é detectado que o falante é originário de outra região.

De forma diferente dos outros autores, quanto à forma como eles veem o pronome de tratamento “tu”, como mais formal, e “você” como de maior proximidade, Bagno (2012, p. 750) mostra que nas regiões onde ainda se utiliza o pronome “tu” ele ocorre em situações mais espontâneas de fala; em situações de menor proximidade, contudo, prefere-se o “você”. É possível, inclusive, perceber uma variação entre essas duas formas com os mesmos interlocutores sem que sejam apontadas relações de proximidade, como no exemplo a seguir que mostra a fala de um brasileiro:

Caraca! **Tu** é muito chata, brother! Pára de jogar bem, velho! **Cê** rouba, né velho? Isso que é o seu problema, você rouba. (Falante brasileiro masculino, de 27 anos, em 2006, exemplo do corpus de Dias (2007) (...). (SCHERRE, 2012, p. 24; grifos da autora)

Podemos, assim, observar que tanto Bechara (2009) como Cunha e Cintra (2008) possuem uma visão tradicional da gramática, mais focada na norma padrão, e em preceitos normativos, e nem sempre consideram as peculiaridades do uso da língua que os falantes fazem. Eles citam somente as formas de tratamento pronominais como uma forma de nos dirigirmos às pessoas pelos seus atributos ou qualidades que elas ocupam. A “Gramática de usos do português” de Neves (2000), por sua vez, por tratar justamente dos usos poderia ter trazido alguma novidade nesse aspecto, no entanto, apenas confirma o que os autores normativos dizem. É possível que isso tenha acontecido porque, segundo a autora (NEVES, 2000, p. 14), ela retirou exemplos de diálogos de textos escritos, principalmente de peças teatrais, já que na ocasião não existia um banco de dados do português brasileiro contemporâneo. Entretanto, no português brasileiro cotidiano, as formas de tratamento pronominais e suas flexões verbais ocorrem com um aprofundamento e variedade muito maior que isso, sendo notadas no contexto da conversa informal, nas relações dos falantes que participam da comunicação, como pudemos notar em Bagno (2012, 2016).

De nossa perspectiva, uma curiosa observação de Cunha e Cintra (2008) é a respeito do português europeu sobre o uso do “você”, visto que, em Portugal o “tu” é utilizado somente como uma forma de intimidade propriamente, e o pronome “você” é utilizado no tratamento de superior com inferior. Já no Brasil, o pronome “tu” é utilizado em algumas regiões do país, o que denota um uso mais regionalizado. Isso nos faz concluir que, enquanto no português europeu os usos dos pronomes de tratamento parecem pertencer ao âmbito da cortesia - uma subdivisão da Pragmática ou da Socio pragmática -, no português brasileiro, constituem uma variação regional sendo, portanto, do âmbito da Sociolinguística.

3.3 IDIOMAS LADO A LADO: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

Após a explanação das variações dos pronomes de tratamento no espanhol uruguaio e no português brasileiro, com base nos estudos, iremos discorrer sobre a semelhança moderada entre o português brasileiro e o espanhol uruguaio, e como a proximidade dessas línguas implica tanto na interpretação, quanto na aprendizagem das línguas por nativos de ambas as línguas.

Uma semelhança entre os dois idiomas, como já dissemos, é que, a escolha de uso dos pronomes é decorrente de questões socio pragmáticas e sociolinguísticas (variação regional). Nesse sentido, a escolha de um indivíduo pelo uso de um pronome de tratamento, é resultado dos seguintes fatores: idade, nível de confiança, posição social, poder hierárquico e origem ou vivência do falante em determinada região. Isso implica que, em uma empresa, o uso de pronomes que sugerem respeito e distanciamento como “usted” e “senhor”/“senhora” são preferíveis ao uso de “vos” e “você”, principalmente em se tratando de um primeiro contato.

A esse respeito, uma pesquisa de Reiter (2006) sobre teleatendimento, relatada por Gabbiani, 2020, p. 97, aponta para o fato de há uma tendência à informalidade e estratégias de aproximação no espanhol montevideano em interações cujo objetivo é o cumprimento de tarefas. Na pesquisa de Gabbiani (2020), também sobre teleatendimento, vemos nas interações dos atendentes com os clientes, em fragmentos de seu corpus, algumas formas de *usted* e sua respectiva flexão verbal (“usted sabe”; “usted tiene”; “mire”), de voseo verbal (“disculpá”; “mirá”) e de formas átonas de pronomes pessoais (“te estoy llamando”; sem que possamos identificar, nos dois últimos casos se se trata de voseo pleno ou precedido de “tú”. Da mesma forma, não encontramos referência a um possível uso de “tú” expressando um pouco mais de formalidade que o “vos” - como já dissemos que apontou Holt (2019) -, como uma opção viável para o trato em ambiente empresarial no Uruguai.

Na vida cotidiana dos dois países, fora das organizações empresariais, entre desconhecidos na rua ou familiares em casa, dois pontos importantes para a escolha no uso são: a idade, nível de confiança e respeito. Nesse sentido, não é adequado se dirigir a uma criança com o pronome “usted” ou “senhor”/“senhora”, até mesmo para um amigo ou familiar próximo, já que esses pronomes soam muito formais. Nesses casos, no

Uruguai, o “tú” seria uma melhor escolha, assim como o “você”/“tu” no Brasil. Entretanto, no Brasil, por não termos outras opções além do “você” e “tu” (que acabam tendo o mesmo valor, sendo o “tu” usado apenas em algumas regiões brasileiras) empregamos o “você”/“tu” para dialogar com um desconhecido, enquanto, no Uruguai, usa-se “vos”, como ilustramos no quadro abaixo:

Quadro 2. Sistema básico de uso das formas pronominais de tratamento no espanhol uruguaio e no português brasileiro quanto à relação.

Pronome de tratamento		
Relação	Português Brasileiro	Espanhol Uruguaio
Distanciamento	“senhor(a)” / “você” / “tu”	“usted”/“vos”

Respeito	“senhor(a)”	“usted”
Proximidade	“você”/“tu”	“tú”/“vos”

Fonte: elaboração dos autores.

Uma diferença fundamental é a de que, apesar da tendência à realização plena dos pronomes sujeito na fala e na escrita do português brasileiro, o espanhol comumente oculta o sujeito pronominal no ato de fala e escrita, sendo assim, é possível a identificação do sujeito apenas pela flexão do verbo na frase. No caso dos pronomes de tratamento no espanhol uruguaio para denotar a proximidade entre os interlocutores, essa identificação só se dá por meio do preenchimento do sujeito “tú” ou “vos”, pois, usualmente, mesmo em frases dirigidas ao “tú”, como vimos, as flexões verbais poderão ser as mesmas do “vos” (“tú tenés”), uma característica distintiva dessa variante. Assim temos, de um lado

“vos/tú”, de outro, “usted”.

4. A IMPORTÂNCIA DOS PRONOMES DE TRATAMENTO PARA O PROFISSIONAL DE SECRETARIADO

Em 1989, foi publicado, no Diário Oficial da União, o Código de Ética do Profissional de Secretariado, documento que mostra os deveres e direitos desse profissional, como as relações tanto com as empresas, os seus colegas de trabalho e as entidades da categoria.

[...] agir como elemento facilitador das relações interpessoais na sua área de atuação; [...] atuar como figura-chave no fluxo de informações desenvolvendo e mantendo de forma dinâmica e contínua os sistemas de comunicação (BRASIL, 1989, s./p.).

O documento expõe, como função de um secretário executivo no Brasil, agir como elemento facilitador da comunicação dentro da empresa e, o mais importante, ser a pessoa que se refere ao fluxo de informações da empresa, sendo assim, o responsável pela manutenção dos sistemas de comunicação. Neiva e D’Elia (2005) complementam essa informação com um ponto de vista mais atual:

Ao citar como agente facilitadora, a profissional secretária vai revelando o seu desempenho na rede de relações interpessoais que administra. É nessa rede que imprimirá sua marca. Sua percepção do ambiente, das pessoas, dos códigos ditos e aqueles implícitos na linguagem não verbal, o equilíbrio emocional, a visão da empresa como um todo, a criatividade na relação personalizada com o cliente, tudo isto facilitará o dia a dia com o executivo, colegas, clientes e fornecedores (NEIVA; D’ELIA, 2005, p. 19).

De forma geral, os profissionais de Secretariado estão diariamente em contato com o público, seja interno ou externo da organização, por isso, não utilizar a forma de tratamento correta ao conversar com uma autoridade ou redigir a pauta do cerimonial com erros, demonstra falta de planejamento, e pode ser considerado falta de respeito.

A produção textual se faz presente na rotina do Secretariado, desde e-mails a bilhetes. Dessa forma, é importante ressaltar que, segundo Blikstein (2003, p. 15), um texto, escrito em qualquer

língua, só pode ser considerado bem escrito quando: obedecer às normas gramaticais, priorizar a clareza na escrita e utilizar as formas de tratamento adequadas ao interlocutor.

A responsabilidade de organizar eventos dentro da empresa, normalmente, fica por conta do profissional de Secretariado, que, por ser um profissional bilingue ou trilingue, deve conhecer e saber tratar os convidados do seu evento com honra e postura adequada demonstrando respeito às suas profissões.

O organizador do evento precisa preparar o cerimonial de acordo com a ordem de precedência e saber escrever e pronunciar os pronomes de tratamento para todos os níveis de autoridades. Conforme Silva et al. (2017):

Em geral, a sociedade está dividida por hierarquia, por isso o tratamento que recebe um membro da sociedade depende do papel que desempenha e de suas características: idade, gênero, posição familiar, hierarquia profissional, grau de intimidade etc. Sendo assim, cada um deve tratar o outro de acordo com as posições relativas que ambos ocupam na escala social. (SILVA et al., 2017, p. 333)

No que diz respeito ao uso de língua estrangeira no ambiente corporativo, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Secretariado Executivo (2004), publicadas pelo Ministério da Educação brasileiro, já sugerem que o profissional em Secretariado Executivo deve dominar, além da sua língua nacional em seu registro formal, pelo menos uma língua estrangeira, nesse mesmo registro. Sabemos que quando se escolhe a expressão “uma língua estrangeira”, a referência do senso comum recai sobre a língua inglesa, porém, documentos oficiais mais recentes, como as diretrizes curriculares do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (2016), embora também não mencionem explicitamente a língua espanhola, nem qualquer outra língua, estas podem ser subentendidas, uma vez que o documento coloca entre as ocupações que o profissional de Secretariado pode exercer “secretariado bilíngue ou trilingue”.

É bem verdade, no entanto, que em nossa sociedade circulam mitos com relação ao espanhol gerados pela semelhança com o português. Alves (2002, p. 3), aponta três deles. O primeiro mito é o de que, essa semelhança leva a maioria dos falantes do português a imaginar que sabe o espanhol corretamente. Em decorrência disso, surge segundo mito, que é o do bilinguismo, por conta das semelhanças o falante de português acha que não precisa estudar espanhol, e costuma falar frases como “entendo tudo o que me falam ou que escuto em espanhol”, o que leva a pessoa a achar que domina os dois idiomas. O terceiro mito, muito próximo dos outros dois, é o da sonoridade, onde surge uma crença de que mudando o som de algumas palavras do português já se está falando espanhol. Para superar esses mitos é importante que o profissional de Secretariado se aprofunde no estudo da língua e de suas variantes. É aí que entram os pronomes que apresentamos neste estudo.

Desse modo, o profissional de Secretariado, ao utilizar as formas de tratamento pronominais da língua espanhola acompanhadas ou não de suas respectivas flexões verbais, deverá considerar aspectos linguísticos e extralinguísticos para decidir o que é mais adequado ao público e aos objetivos de sua utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação em línguas estrangeiras é a principal ferramenta de trabalho do profissional de Secretariado bilíngue (ou trlíngue), portanto, o domínio das formas de tratamento pronominais é deveras importante, tendo em vista uma comunicação respeitosa e adequada.

Nesta pesquisa, revelou-se uma quantidade considerável de material voltado para as formas de tratamento pronominais na variante uruguaia da língua espanhola. Apesar disso, notamos certa carência, em relação ao português brasileiro, de materiais oficiais

que indicassem especificamente o modo correto de uso dos pronomes pessoais de tratamento, já que, no âmbito do Secretariado, muitos materiais estão mais preocupados com formas de tratamento como “excelentíssimo”, “vossa excelência”, “vossa senhoria”. Entretanto, supomos, com base no conhecimento adquirido em nossa formação acadêmica, que, caso a forma de tratamento não seja uma questão singular de comunicação empresarial da empresa e esta não tenha apresentado ao profissional de Secretariado uma forma apropriada de tratamento, o profissional deve seguir a regra básica de hierarquia, respeito ou proximidade.

Um aspecto que nos surpreendeu foi a influência no uso dos pronomes causada pela proximidade geográfica entre os dois países, principalmente na região fronteira, onde há uma maior frequência do uso de “tú” no espanhol uruguaio, por causa do “tu” do português brasileiro do Rio Grande do Sul.

Outro aspecto também surpreendente foi possível notar a semelhança entre a utilização do “voseo”, empregada no espanhol argentino e uruguaio nas conjunções verbais, embora, como apontamos no item 3.1, e diferença no espanhol uruguaio, onde pode haver um uso do pronome “tú” com conjugações de “vos” (“tú tenés”), que marca a identidade do espanhol uruguaio em contraposição aos usos *voseantes* de seus vizinhos.

No que tange a questões socio pragmáticas, como status, grau de respeito e proximidade etc., há uma similaridade entre o uso do “voseo” uruguaio e “você”/”tu” no português brasileiro, ambos são usados como informais. Todavia, cabe ressaltar que no

Brasil observa-se uma “maior liberdade de uso” quanto ao “você”/”tu”, já que em comparação com o “vos”, esses pronomes de tratamento ainda podem ser usados em determinadas situações, com

certa condescendência, como em casos de diálogos nos quais o subordinado se dirige ao superior ou aos desconhecidos mais velhos com “você”.

O presente trabalho reuniu aspectos qualitativos sobre o tema, que certamente agregarão conhecimentos, não apenas aos profissionais da área de Secretariado, mas principalmente aos estudantes dessa carreira que pretendam melhorar sua comunicação interpessoal na língua espanhola e aos pesquisadores que desejem aprofundar-se na temática.

Acreditamos que o avanço no recolhimento e classificação de dados linguísticos orais e escritos, de diferentes registros - desde os espontâneos até os mais monitorados, formais ou informais -, que resultem na composição de grandes corpora digitalizados, além da facilitação do acesso dos pesquisadores a esses corpora possam contribuir para a expansão de pesquisas como esta.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. S. 2002. Los heterosemánticos en español y portugués. Un desafío a la lectura/interpretación: el caso de los "vestibulandos" brasileños. In: Congreso Brasileño de Hispanistas, São Paulo. Disponível online em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100032&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 27 mai. 2021.
- BAGNO, M. 2012. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola.
- _____, M. 2016. Mistura de Tratamento. Não é errado falar assim! São Paulo: Parábola, p. 245-251.
- BECHARA, E. 2009. Moderna gramática portuguesa: 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- BERTOLOTTI, V. 2015. A mí de vos no me trata ni usted ni nadie. In: Sistemas e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América. México: UNAM, UdelaR.
- BLIKSTEIN, I. 2003. Técnicas de comunicação escrita: 2. ed. São Paulo: Editora Contexto.
- BRASIL. 1989. Código de ética da profissão de secretariado executivo. Diário Oficial da União, 7 jun. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3589665/pg-118secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-07-07-1989>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- BRASIL. 2004. Parecer nº 102 CES/CNE, aprovado em 11 de março de 2004, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo. Ministério da Educação. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0102.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- BRASIL. 2018. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Portal do MEC. Ministério da Educação. Disponível online em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BRAVO, D. 2003. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Estocolmo (Suécia), sep. de 2002. Programa Edice, Stockholms universitet. Disponível online em: <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.
- CALVET, L.: 2002. Sociolinguística: Uma INTRODUÇÃO Crítica, Parábola Editora.
- CAMACHO, D. 2020. Quando usar tú e usted em espanhol? VC S/A. Disponível online em: <https://voca.abril.com.br/carreira/quando-usar-tu-e-usted-em-espanhol/>. Acesso em: 23 mai. 2021.
- CARRICABURO, N. 1997. Las Formas de Tratamiento en el español actual. Madrid: Arco/Libros.

CINTRA, L F.; CUNHA, C. 2016. Nova gramática do português contemporâneo: 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital.

CUNHA, C.; CINTRA, L.F. 1985. Subjuntivo independente. In: _____. Nova gramática do português contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,

CUNHA, C., CINTRA, L.F. 2008. Nova gramática do português contemporâneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon.

DIAS, E. P. 2007. O uso do tu no português brasileiro falado. Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, vii, 104 f. Disponível online em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3255>. Acesso em: 29 set. 2021.

ELIZAINCÍN, A.; MALCUORI M.; BERTOLOTTI V. 1997. El español de la Banda Oriental del siglo XVIII. Montevideo: Universidad de la República Editora. Disponível online em: <https://www.historiadelaslenguasenuruguay.edu.uy/161/descargar.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. 1999. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dir.). Gramática descriptiva de la lengua española, Madrid: RAE, Espasa.
GABBIANI, B. 2020. A construção da identidade do usuário em chamadas para serviços telefônicos de empresas públicas do Uruguai. In: Memorare, Tubarão, v. 7, n. 2, mai/ago, p. 93-103. Disponível online em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/9751/5326. Acesso em 17 abr. 2022.

GUTIÉRREZ BOTTARO, S. E. 2009. O sujeito pronominal no português uruguaio da região fronteiriça Brasil – Uruguai. Tese de Doutorado em Letras. Universidade de São Paulo, FFLCH, São Paulo, 217p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-01092010-143318/pt-br.php>. Acesso em: 17 abr. 2022.

HOLT, J. 2019. El tuteo y el voseo en el Uruguay. Panorama actual de usos y metodologías de estudio de actitudes lingüísticas de los hablantes. In: Temas de profesionalización docente, número 3. Segunda época, p. 31-40. Disponível em: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/534/Holt%2cJ.ElTuteo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 16 abr. 2022.

NEIVA, E. G; D'ELIA, SILVA, M. E. 2005. As novas competências do profissional de secretariado. São Paulo: Editora IOB.

LEECH, N. G. 1983. Principles of Pragmatics. 1.ed. London and New York: Longman Group Limited.

LIPSKI, J. M. 1994. El Español de América. Madrid: Ed. Cátedra.

NEVES, M. H. de M. 2000. Gramática de usos do Português: 5ª reimpressão: São Paulo: Editora UNESP.

MARCONDES, D. 2000. Desfazendo Mitos Sobre A Pragmática. ALCEU. v.1, n.1, p. 38-46, jul/dez. Disponível online em: http://revistaalceu-acervo.com.pucrio.br/media/alceu_n1_Danilo.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

PEREIRA, L. L. O.; PONTES, V.O. 2015. A tradução das formas de tratamento do espanhol para o português brasileiro e a questão da variação linguística. Revista Transversal. Fortaleza, v.1, n.02, p.48-67. Disponível online em: <http://periodicos.ufc.br/index.php/TRANSVERSAL/article/view/2495>. Acesso em: 29 set. 2021.

PONTES, V. O.; PEREIRA, L. L. O. 2016. Traduzir para ensinar a variação linguística nas formas de tratamento da língua espanhola, por que não? Cadernos de Tradução, v. 36, n. 2, Ago, p. 66-90, Florianópolis. Disponível online em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2016v36n2p66/31732>. Acesso em: 07 mar. 2021.

RIGATUSO, E. M. 2011. ¿De vos, de tú, de usted? Gramática, pragmática y variación: hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en el español bonaerense. In: COUTO, L. R.; LOPES, C. R. S. (orgs.) As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais. / Las formas de tratamiento en el español y en portugués: variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói, RJ, Editora da UFF.

RONA, J. P. 1965. El dialecto "fronterizo" del Norte de Uruguay. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República. RONA, J. P. 1967. Geografía y morfología del voseo. Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ROSA, G. S. O.; GALIASI, N. S. A.; OLIVEIRA, S. K. 2021. A abordagem das formas de tratamento do espanhol uruguaio e do português brasileiro e sua importância para o profissional de secretariado. Trabalho de conclusão de curso (Curso Superior de Tecnologia em Automação de Escritório e Secretariado) - Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 27p. Disponível online em: <http://riccps.eastus2.cloudapp.azure.com/handle/123456789/6038>. Acesso em: 17 abr. 2022. SILVA, L. A.; BLANCO, R. C. H.; BLANCO, Y. A. O. 2017. Formas de tratamento: português e espanhol em foco. Let. Hoje, v. 52, n. 3, p. 331-340, jul.-set. Disponível online em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/29366>. Acesso em: 29 set. 2021.

SHIVELY, A. dez. 2016. Voseo, Tuteo y Ustedeo en el Español Uruguayo: Uso, Variación Pragmática y Cambios Generacionales. IULC Working Papers. Vol. 15. nº1: Current Issues in Pragmatic Variation. Bloomington: Indiana University. Disponível online em: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/article/view/26226/31847>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SCHERRE, M. M. P. 2012. Padrões sociolinguísticos do português brasileiro: a importância da pesquisa variacionista. Tabuleiro de letras. Disponível online em: http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_04/pdf/no04_artigo09.pdf. Acesso em: 29 mar 2021.

SCHERRE, M. M. P. et al. 2012. Tu, você, cê e ocê na variedade brasiliense. PAPIA Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico, v. 21. Disponível online em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1698>. Acesso em 29 set. 2021. SPERANZA, A. 2019. El voseo desde la orilla argentina del Río de la Plata ¿una cifra impar? In: Cuadernos de la ALFAL, num. 11 (2), p. 199-213. Disponível online em: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11_2_cuaderno_014.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E LINGUAGENS: ANÁLISE DE NECESSIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

PROFESSIONAL EDUCATION AND LANGUAGES: NEEDS ANALYSIS IN LANGUAGE TEACHING FOR SPECIFIC PURPOSES

Ms. Regina Rogick LOPES (CEETEPS, SP, Brasil)

Dr. Rodrigo Avella RAMIREZ (CEETEPS, SP, Brasil)

Luis Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, SP, Brasil)

Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, SP, Brasil)

RESUMO: A educação profissional se constitui no âmbito da sociedade, da cultura e do trabalho, com isso, este artigo tem o objetivo de investigar a relação entre Ensino de Línguas para Fins Específicos nos cursos técnicos de nível médio nas escolas técnicas estaduais do estado de São Paulo e as escolhas mais adequadas ao ensino por competências. Concentra-se no conceito de análise de necessidades por ser o diferencial dessa abordagem. Parte de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa exploratória por meio de observação direta, busca o entendimento das suas variantes, considerando por fim que os seus pressupostos podem extrapolar o campo do ensino de línguas para fins específicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional; Ensino de línguas; Ensino de línguas para fins específicos

ABSTRACT: Professional education is constituted in the scope of society, culture and work, thus, this article aims to investigate the relationship between Language Teaching for Specific Purposes in technical high school courses in the state of São Paulo and the most appropriate choices for competency-based teaching. It focuses on the concept of needs analysis as it is the differential of this approach. It starts from a bibliographical and exploratory research through direct observation, it seeks to understand its variants, finally considering that its assumptions can extrapolate the field of language teaching for specific purposes.

KEYWORDS: Professional education; Teaching of languages; English for specific purposes

1. INTRODUÇÃO

Ao estudarmos as principais abordagens de ensino-aprendizagem e as mudanças de paradigmas essenciais influenciados pelos estudos da área da educação bem como da psicologia, neurociência, sociologia, linguística e outras ciências que exploram o conhecimento humano, percebemos a existência de uma evolução no desenvolvimento de métodos de ensino. Assim, os avanços tecnológicos das últimas décadas nos permitem ter acesso às informações de formas variadas, porém nem sempre organizadas em prol de um desenvolvimento adequado de habilidades específicas no que diz respeito ao aprendizado de línguas estrangeiras modernas e, é nesse panorama que o conhecimento sistematizado dos agentes promotores da aprendizagem pode facilitar a reflexão sobre como ensinamos, o que ensinamos e para quem o nosso trabalho é dirigido.

Pesquisas sobre os pontos de convergência entre os fundamentos do Ensino de Línguas para Fins Específicos e a educação profissional são de extrema importância para a melhora na fundamentação e atuação dos professores em sua prática pedagógica, para tanto analisaremos os planos de curso de Administração e Informática, visto que é possível abordar e aliar a experiência profissional com a teoria envolta em todo o processo da educação profissional. Esses tipos de estudo promovem a reflexão do universo do ensino de línguas e contribuem para a compreensão e utilização das novas tecnologias, recursos, teorias e processos educacionais do ensino tecnológico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Sem entrar nas especificidades das principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras, por não ser o objetivo deste artigo, partimos da busca pelo entendimento da evolução entre as abordagens Tradicional, Estrutural e Comunicativa para a reflexão acerca do uso e do ensino do Inglês Instrumental no ensino profissional/tecnológico.

O termo abordagem está aqui sendo empregado como equivalente ao conjunto de crenças e posições com embasamento teórico a respeito da natureza da língua, da natureza da aprendizagem da língua e da aplicabilidade de ambas no cenário pedagógico, ou originalmente “approach”, segundo Richards e Rodgers (2001) e o termo linguagem aqui adotado acompanha a noção de um processo dinâmico, contraditório e complexo, conforme Bakhtin (1999).

Assim, segundo Brown (2015), a abordagem Tradicional foi uma das primeiras a ser conhecida no ensino de línguas estrangeiras onde a ênfase era no método clássico baseado no ensino do Latim e do Grego, com foco nas regras gramaticais, na memorização do vocabulário, nas conjugações verbais, na tradução sistemática, na leitura de textos e na repetição de exercícios na forma escrita. Esse método clássico com o uso da língua materna nas aulas, com pouco uso da língua estrangeira e

com didática baseada em exercícios gramaticais sem práticas de pronúncia, foi denominado no século XIX de “método da gramática e tradução”. Ainda segundo Brown (2007), essa é uma prática sem ligações muito claras na literatura acadêmica com teorias nas áreas da linguística, psicologia ou educação.

Já os primórdios da abordagem Estrutural, remete-se à segunda Guerra Mundial, quando foram criados treinamentos intensivos especiais nos campos da engenharia, medicina e línguas estrangeiras para jovens oficiais e soldados americanos com habilidades técnicas, denominados “*Army Specialized Training Program (ASTP)*”. Essa abordagem essencialmente behaviorista, baseada em repetições e substituições (*drills*) com ênfase nas estruturas gramaticais sem o uso da língua materna no ensino, foi conhecida também como “*Army Method*” ou “*Método Audiolingual*”.

Aprender as estruturas gramaticais por meio de automatismos linguísticos como um treinamento com planejamento didático e passos controlados sem muitas explicações gramaticais tinha como objetivo reforçar os acertos por repetição e evitar erros, ou seja, o foco era na assertividade e não na fluência, mesmo quando havia situações de interações linguísticas essas situações eram pré-determinadas para um uso dentro de estruturas gramaticais.

Seguindo, a abordagem Comunicativa introduziu o ensino das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever de forma integrada, com tarefas significativas, simulações da realidade, uso de textos autênticos, com foco na interação como meio e como finalidade comunicativa na língua alvo. Foi justamente das bases dessa abordagem que surgiu o “*English for Specific Purposes (ESP)*”, ou Inglês para Fins Específicos, conhecido no Brasil como Inglês Instrumental. O ensino do Inglês Instrumental, baseado na abordagem Comunicativa, parte da análise de necessidades, onde a atenção é o sujeito e a situação alvos do uso da língua, não sendo mais objeto, o próprio idioma ou professor. Assim, ao falarmos das diferenças entre o Inglês Geral (*General English*) e o Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes*), segundo Tom Hutchinson e Alan Waters (1987, p.19), “o que distingue a ESP do inglês geral não é a existência de uma necessidade como tal, mas sim uma consciência da necessidade.”

Na sequência, o Método Direto foi adotado com entusiasmo no início do século XX como uma melhoria em relação ao Método da Gramática. O Método Audiolingual na década de 1950 foi pensado para apresentar um caminho a seguir, incorporando os últimos *insights* da linguística e da psicologia e, conforme foram perdendo força na década de 1970, outros tantos métodos surgiram principalmente nos Estados Unidos para preencher o vazio, como o Caminho Silencioso, Resposta Física Total e Suggestopedia. Na década de 1990 essas novas propostas já não surgiam com tanta frequência, mas ainda tivemos algumas com bastante sucesso, como a Instrução Baseada em Tarefa,

a Programação Neurolinguística e as Inteligências Múltiplas, atraindo as mais variadas correntes de pensamento.

Richards e Rodgers (2001) afirmam que a história do ensino de línguas nos últimos cem anos tem sido caracterizada por uma busca por formas mais eficazes de ensinar línguas secundárias ou estrangeiras, sendo a mais comum para o “problema do ensino de línguas” a adoção de uma nova abordagem ou método de ensino. Um resultado dessa tendência foi a era dos chamados métodos de *designer* ou de marca, ou seja, soluções em pacotes prontos que podem ser descritas e comercializadas para uso em qualquer lugar do mundo.

A combinação de várias abordagens e metodologias para ensinar a língua, dependendo dos objetivos da lição e das habilidades dos alunos, seria assim, o mais adequado para atender às necessidades dos alunos.

Segundo Mizukami (1986, p.109), “dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos.” Para diferentes situações de aprendizagem deveriam ser elaboradas diferentes ações educativas, de acordo com as necessidades envolvidas.

Nesse sentido, o Ensino de Línguas para Fins Específicos inclui-se como uma forma de pensar para além do método e dos procedimentos, incluindo conceitualmente várias teorias, estilos e ideias, a fim de se ter uma visão mais ampla sobre o assunto. Poderia perfeitamente acompanhar o movimento do Eclétismo que se tornou comum em muitos campos de estudo, como psicologia, artes marciais, filosofia, ensino, religião e teatro. Larsen-Freeman (2003) defende que o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino, empregando grande variedade de atividades de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino, o professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico.

É nesse ponto que faz diferença um distanciamento da área linguística e da educacional para enxergar a mudança de paradigma que transforma o centro, o foco do processo de ensino e aprendizagem primariamente centrado do professor, depois centrado da língua ou situação alvo e mais atualmente centrado no aprendiz. Essas mudanças não poderiam ser entendidas como fases estanques, mas como ciclos interligados de evolução histórica e social do conhecimento sobre o conhecimento humano, para além do aprendizado de línguas estrangeiras, transbordando para teorias da administração, psicologia, economia etc.

Nesse sentido temos as metodologias ativas vinculadas à docência de idiomas que motivam os alunos a buscarem diferentes recursos para completar sua formação, além de incentivá-los à

cooperatividade, pensamento crítico frente à realidade e aos problemas tratados em sala de aula. De acordo com Vetromille-Castro (2021), essa abordagem de ensino-aprendizagem possibilita compreender o mundo através de aspectos linguísticos e culturais. A aplicação de metodologias ativas requer que todos assumam papéis atuantes no processo de ensino-aprendizagem e que o professor compreenda que além de ensinar conteúdos, ele deve inspirar, impulsionar, ouvir e motivar os estudantes.

Apesar de ser essencial a compreensão dos conceitos teóricos que servem de base para cada abordagem no seu tempo, o afastamento da ideia de se chegar a um método ideal ou perfeito, para Prabhu (1990), é o que pode romper com a rigidez imposta por muitos métodos e trazer mais valorização para o processo de construção do conhecimento e para todos os envolvidos. O pensamento acerca do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas tem como principal objetivo tornar possível que os professores façam escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista cada contexto específico, corajosamente rompendo com procedimentos metodológicos, materiais e aulas padronizadas que não levam em consideração as diferenças de diversas naturezas.

Segundo Kumaravadivelu (2001) essas escolhas precisam levar em consideração as particularidades de cada elemento do programa de aprendizagem, o relacionamento entre as teorias e a prática, e as possibilidades de aplicação autônoma por parte dos estudantes, numa busca por uma pedagogia pós-método, para encontrar alternativas aos métodos e não mais um método alternativo, muitas vezes descolado na realidade da sala de aula.

Dudley-Evans e St. John (1998) já apresentavam uma proposta de modelo de análise de necessidades que o professor deveria considerar, como *designer* do seu próprio curso, permitindo-lhe determinar:

- informação profissional sobre os aprendizes: tarefas e atividades em que os aprendizes usarão a língua inglesa – análise da situação-alvo e necessidades objetivas;
- informação pessoal sobre os aprendizes: fatores que podem afetar a aprendizagem, como, por exemplo, experiência prévia de aprendizagem, informação cultural, razões para frequentar o curso, suas expectativas e atitudes em relação à língua – desejos, ambiente de aprendizagem e necessidades subjetivas;
- informação sobre a língua dos aprendizes: quais as habilidades e o uso corrente da língua que serão avaliados – análise da situação atual;
- informações sobre as lacunas apresentadas pelos aprendizes: análise da situação atual e da situação-alvo – lacunas;
- informação sobre a aprendizagem da língua: formas efetivas de aprendizagem das habilidades e da língua na análise da situação atual – necessidades de aprendizagem;
- informação sobre a comunicação profissional na situação-alvo: conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo – análise linguística, análise do discurso e análise do gênero;
- informação sobre o que se deseja do curso;
- informação sobre o ambiente onde o curso será ministrado – análise do contexto.

Esse levantamento e análise de necessidades, se feita com a participação ativa e constante do aluno, faz parte da conscientização e da autonomia, permitindo ao aluno refletir a respeito da sua aprendizagem e assumir a responsabilidade por ela. Paulo Freire afirma que:

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p.41).

Considerando principalmente o aluno adulto/jovem, o exercício dessa autonomia no aprendizado de uma língua estrangeira pode representar um fomento a outras aprendizagens. Corroborando para o exercício da habilidade de aprender a aprender ao longo da vida, tão necessária no nosso século XXI. Direcionando essa habilidade para o contexto da educação profissional, o aprendiz autônomo pode transpor as fronteiras da sala de aula, acompanhando as mudanças constantes de cenários em suas áreas de atuação.

A educação profissional deve despertar o interesse pela educação continuada, que pode ser entendida como as aprendizagens e experiências após a escola, uma tendência real na atual sociedade de aprendizagem. As principais características da sociedade de aprendizagem, segundo Field (2006), são que "a maioria de seus cidadãos se tornou" sujeitos de aprendizagem permanente "e que seu desempenho como aprendizes adultos é pelo menos em parte responsável por determinar suas chances de vida". E qual seria o papel da língua inglesa na construção desse cenário?

Além dos conhecimentos linguísticos, o professor de inglês instrumental deve ter uma postura de reflexão diante de tudo que acontece em sala de aula, vendo os seus alunos como seres humanos em construção, inseridos numa coletividade e numa realidade em constante mudança. O profissional tem que estar atento aos aspectos históricos, sociais, políticos e tecnológicos, o que não é sempre fácil, mas traz a necessária flexibilidade e permite a inovação. Segundo Celani (2005), o professor assume o papel de pesquisador, elaborador de programas, autor de matérias, examinador, avaliador, professor de estratégias, "empatizador", analista, observador de sua prática, explorador da realidade e experimentador da realidade. E, "Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 26).

Ao trazer para essa fundamentação teórica o olhar freireano sobre a autonomia, entende-se que o ensino-aprendizado do inglês para fins específicos vai além de mero instrumento para comunicação, já que é uma forma que serve primordialmente ao exercício profissional, permitindo o

acesso as mais diversas formas e fontes de conhecimento. É nesse ponto que faz diferença um distanciamento da área linguística e da educacional para se enxergar a mudança de paradigma que move o centro, o foco do processo de ensino e aprendizagem primariamente centrado no professor, depois centrado da língua e mais atualmente centrado no aprendiz. Essas mudanças não poderiam ser entendidas como fases estanques, mas como ciclos interligados de evolução histórica e social do conhecimento sobre o conhecimento humano, para além do aprendizado de línguas estrangeiras.

Os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais em vigor na sociedade em cada época influenciam os modelos educacionais e as suas práticas. O ensino de línguas estrangeiras faz parte desse contexto, pois é parte integrante do conhecimento comunicativo da humanidade, estando ancorado em teorias, abordagens, técnicas e métodos de ensino que foram criados e desenvolvidos com base em estruturas linguísticas e pressupostos comunicativos que quase sempre procuraram adaptar métodos anteriores nos seus aspectos mais positivos, dando origem a essas novas abordagens. O professor deve ser capaz de identificar elementos que auxiliam a sua prática, podendo fazer adaptações e incluir as novas tecnologias.

Assim, enquanto professores de educação profissional, devemos ver e entender a linguagem como a capacidade que nós seres humanos temos para produzir, traduzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, levando sempre em consideração a função social ao qual é destinada, bem como aos modos humanos para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação, quanto ao âmbito da estrutura de um sistema específico.

Ao ampliar o entendimento de linguagem para além dos códigos linguísticos, Santaella (1990) nos desperta para as múltiplas e complexas formas de comunicação humana, com todos os seus símbolos e códigos em constante reconstrução.

Os estudos científicos na área da linguagem verbal (linguística) e na área de qualquer linguagem (semiótica) servem de lentes para nos aprofundarmos sobre o ensino e aprendizado da Língua Inglesa para Fins Específicos, por ser multifacetado e imbricado de necessidades de letramentos diversos.

Para Rojo (2012), esses novos letramentos ou multiletramentos, baseiam-se no pressuposto de que indivíduos lêem o mundo e compreendem o sentido das informações por outros meios além da leitura e da escrita tradicionais. Esses multiletramentos incluem modos linguísticos, visuais, áudios, espaciais e gestuais de fazer sentido. A crença que indivíduos em uma sociedade moderna precisam aprender como construir conhecimento a partir de múltiplas fontes e modos de representação é central para o conceito de múltiplos letramentos.

Podemos, então, definir Linguagem como capacidade humana de produzir, traduzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações; Línguas estrangeiras, como elementos de interação no mundo moderno; Língua Inglesa como Língua Franca, ou seja, língua de contato; Inglês para Fins Específicos, como um instrumento de comunicação delineado com objetivos próprios, dependendo do contexto (acadêmicos, profissionais, vocacionais).

Quanto ao ensino de Língua Estrangeira no Brasil, pode-se dizer que a primeira língua estrangeira formalmente ensinada no Brasil foi a própria língua Portuguesa, seguida das línguas clássicas (latim e grego), das línguas modernas como o francês, inglês, alemão, italiano e por último, o espanhol. Até as primeiras décadas do século XX, as línguas clássicas, particularmente o latim, tinham muito mais prestígio do que as línguas estrangeiras modernas e as metodologias utilizadas no ensino das línguas mortas eram adaptadas para o ensino das línguas vivas, basicamente com lições de gramática e exercícios de tradução. (UPHOFF, 2008).

Segundo Leffa (1999), o ensino de línguas estrangeiras do contexto educacional brasileiro tem reverberado com atraso o que acontece em países mais desenvolvidos, seja em termos de escolhas teóricas ou metodológicas.

A controversa reforma Capanema, em 1942, deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras, adotando oficialmente o método direto para o ensino das línguas estrangeiras modernas e tornando obrigatório o ensino secundário.

Segundo Stevens e Cunha (2003), no método direto deveria haver o uso ativo da língua estrangeira, especialmente na forma oral, e a gramática devia ser ensinada de maneira indutiva, com exemplos na própria língua estrangeira, pois a tradução já não deveria ser tão valorizada. Contudo, sem a preparação suficiente de professores e materiais, pouco se avançou na prática.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi criada em 1961, tornando o assunto do ensino de língua estrangeiras responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. A versão de 1971 da LDB, que vigorou até a LDB de 1996, enfraqueceu ainda mais o desenvolvimento do ensino de línguas no Brasil, enquanto internacionalmente os métodos Audiolingual e Estruturalistas tomavam espaço no pós-guerra, aqui no Brasil proliferaram os cursos livres de inglês com seus laboratórios de línguas.

Segundo Uphoff (2008), somente em 1978 chegou ao Brasil o método comunicativo, que tem como base as interações em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo.

O século XX foi um momento importante na criação teórico-metodológica para o ensino das línguas estrangeiras. Com foco na aquisição da língua baseada no contexto, a linguagem passa a ser considerada mais do que unicamente um sistema de regras, mas uma forma de gerar significação,

onde o conhecimento é viabilizado pela habilidade individual. Surge assim, a ideia de linguagem e competência. (HRADEC,2010, p.48).

O ensino de língua estrangeira no Brasil nas últimas décadas tem sido trabalhado sob duas perspectivas: uma, mais metodológica, que se limita ao campo da sala de aula, com questões direcionadas à formação e atuação do professor e temas relativos à construção da identidade do aluno; e outra, mais política, que trata de temáticas relativas à escolha da língua estrangeira e ao impacto da hegemonia de uma língua estrangeira sobre outra, ou às relações de poder que se estabelecem entre línguas dentro de um mesmo território (DAY, 2012).

Assim sendo, o conceito de língua estrangeira tem sido criticado, tanto pelo seu caráter eurocêntrico, tanto pela visão de engajamento não somente ao idioma, mas também à cultura associada a esse idioma.

Graddol (2006) realça a importância de aprender o inglês conforme as necessidades e aspirações de um número cada vez maior de falantes não nativos que utilizam o inglês para se comunicar com outros não nativos, sendo assim parte integrante do currículo e não apenas algo “econômico”.

Outras terminologias para o idioma inglês como “língua internacional”, “língua global”, “língua adicional” também tem sido debatidas, porém, independente das diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao inglês na Base Nacional Curricular Comum procura priorizar o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de Língua Franca¹. (BRASIL,2018).

Quanto à oferta da Língua Inglesa na educação básica, de acordo com a LDB, ela deve ser a partir do sexto ano do ensino fundamental. Já os currículos do ensino médio incluem o estudo da Língua Inglesa obrigatoriamente, podendo ser ofertadas “outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).O Inglês Instrumental por sua vez tem sua origem compreendida a partir da influência do idioma inglês na história contemporânea.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), o inglês se tornou a língua internacionalmente aceita na tecnologia e no comércio, criou uma nova geração de aprendizes que sabiam especificamente porque estavam aprendendo uma língua.

Esse aprendizado então era explicitamente afastado do desejo de aprender para satisfação pessoal de desenvolvimento ou por prazer cultural. Pessoas das mais diversas áreas do conhecimento,

¹ São várias as definições sobre língua inglesa como língua franca. A concepção adotada neste artigo de Língua Franca ou Língua Internacional inclui falantes tanto não nativos quanto nativos que usam uma língua de contato para comunicarem entre si.

pesquisadores e estudantes começaram a procurar cursos com propósitos específicos voltados para os seus campos de interesse. Estes cursos eram totalmente voltados para a compreensão de textos de uma área específica, com metodologias e materiais didáticos próprios, baseados em exemplos autênticos com o objetivo trazer o máximo de realidade para a aula, em um curto espaço de tempo.

Partindo das necessidades dos alunos e com propostas feitas sob medida para cada propósito, o programa de Inglês Instrumental ou ESP – *English for Specific Purposes*, desenvolveu-se rapidamente entre as décadas de 1960 e 1970. Atualmente inclui-se nos cursos técnicos e superiores de tecnologia das escolas técnicas e faculdades de tecnologia do Estado de São Paulo, sob a responsabilidade do Centro Paula Souza.

De acordo com Demai (2019), uma das diretrizes da instituição (CPS) é “a apreensão e a difusão do conhecimento globalizado, o que se dá, em grande medida, pela Língua Inglesa, com todos os conhecimentos e princípios técnicos e tecnológicos subjacentes.” Dessa maneira, no que diz respeito especificamente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o ensino da Língua Inglesa nas escolas técnicas do Estado de São Paulo tem seus currículos ancorados no desenvolvimento de competências, de habilidades e de bases tecnológicas voltadas à comunicação de cada área profissional de atuação, levando em conta os seus conceitos e termos técnico-científicos. As quatro habilidades linguísticas estão contempladas nas propostas curriculares, envolvendo a recepção e a produção da língua. A ênfase em cada habilidade comunicativa deve respeitar os campos de atuação do profissional técnico, que pode se dar nos contextos de atendimento ao público, documentações técnicas diversas, apresentações, entrevistas, interpretação e produção de textos de vários níveis de complexidade. Nos cursos técnicos, a Língua Inglesa é trabalhada no componente curricular Inglês Instrumental e também no componente Língua Estrangeira Moderna – Inglês (que inclui comunicação profissional).

3. MÉTODO

Inicialmente foi realizada uma pesquisa documental a respeito do Ensino de Línguas para Fins Específico e dos planos de curso da instituição de ensino, especificamente dos cursos técnicos de nível médio em Administração e Informática.

A partir desse recorte, para identificar detalhes a respeito do acesso e utilização de recursos tecnológicos dos estudantes, foi realizado um estudo inicial por meio de questionário digital aplicado para alunos de uma sala de aula de ensino técnico, no mês de fevereiro de 2018. Essa coleta de dados contou com o apoio da professora de Inglês Instrumental. A compilação e análise dos dados foi feita com as ferramentas da própria ferramenta de coleta de dados, *Google Forms*.

Também foi realizada uma pesquisa exploratória, por meio de observação direta, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2018. Os registros da observação englobaram aspectos pedagógicos e atitudinais de 144 alunos dos turnos vespertino e noturno de uma escola de ensino técnico localizada na zona norte da cidade de São Paulo. A faixa etária dos alunos se localiza entre 17 e 56 anos, sendo 91 alunos do gênero masculino e 53 do gênero feminino.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à análise curricular, a escolha do Ensino de Línguas para Fins Específicos nos planos de curso da instituição traz consigo o aporte teórico e prático da análise de necessidades, podendo extrapolar os modelos anteriormente citados para o conhecimento de recursos e interesses tecnológicos dos aprendizes e professores.

Para o desenvolvimento dessas competências, estão previstas habilidades e bases tecnológicas coerentes tanto com o trabalho voltado à escrita, leitura, fala e audição em língua inglesa quanto com a inserção de elementos autênticos de cada campo de atuação, de acordo com o perfil do curso e dos estudantes, conforme demonstrado no quadro abaixo, parte integrante dos já citados planos de curso.

Quadro 1 - Habilidades e Bases Tecnológicas

HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
<p>1.1 Comunicar-se oralmente na língua inglesa no ambiente profissional, incluindo atendimento ao público.</p> <p>1.2 Selecionar estilos e formas de comunicar-se ou expressar-se, adequados ao contexto profissional, em língua inglesa.</p> <p>2.1 Empregar critérios e aplicar procedimentos próprios da interpretação e produção de texto da área profissional.</p> <p>2.2 Comparar e relacionar informações contidas em textos da área profissional nos diversos contextos de uso.</p> <p>2.3 Aplicar as estratégias de leitura e interpretação na compreensão de textos profissionais.</p> <p>2.4 Elaborar textos técnicos pertinentes à área de atuação profissional, em língua inglesa.</p> <p>3.1 Pesquisar a terminologia da habilitação profissional.</p> <p>3.2 Aplicar a terminologia da área profissional/habilitação profissional.</p> <p>3.3 Produzir pequenos glossários de equivalências (listas de termos técnicos e/ou científicos) entre português e inglês, relativos à área profissional/habilitação profissional.</p>	<p>1. Listening Compreensão auditiva de diversas situações no ambiente profissional: atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone; apresentação pessoal, da empresa e/ou de projetos.</p> <p>2. Speaking Expressão oral na simulação de contextos de uso profissional: atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone.</p> <p>3. Reading Estratégias de leitura e interpretação de textos; Análise dos elementos característicos dos gêneros textuais profissionais; Correspondência profissional e materiais escritos comuns ao eixo, como manuais técnicos e documentação técnica.</p> <p>4. Writing Prática de produção de textos técnicos da área de atuação profissional;</p>

Fonte: CEETEPS (2019)

Nota-se que por se tratar de um currículo de ensino por competências, não são considerados apenas aspectos relacionados ao conhecimento teórico, mas também à capacidade de interpretar e tentar solucionar problemas. O ensino por competências envolve atribuições, responsabilidades, valores e atitudes que são desenvolvidas em conjunto com as habilidades e bases tecnológicas de

cada curso técnico, como por exemplo está previsto no currículo elaborado para o Curso Técnico de Nível Médio em Desenvolvimento de Sistemas, onde o componente curricular Inglês Instrumental é tratado no segundo módulo, ou segundo semestre, sabendo-se que o curso é composto por três módulos ou semestres.

O estudo dos documentos curriculares da instituição é importante para o entendimento e análise do contexto educacional onde o curso é ministrado – análise do contexto.

Segundo Bloch (2012), a tecnologia tem desempenhado um papel importante no ensino do inglês para propósitos específicos (ESP) de duas maneiras distintas. Primeiro, como uma ferramenta para ajudar nos tipos tradicionais de aprendizagem de línguas e, segundo, como um espaço para criar formas de comunicação. Todas as áreas da pedagogia foram impactadas pelo desenvolvimento contínuo de novas tecnologias. Os professores de inglês, por exemplo, podem usar programas, plataformas, dicionários online e com realidade aumentada (RA) como recursos adicionais facilitadores do aprendizado.

O acesso à informação nunca fora tão debatido e questionado como nos dias de hoje. Por um lado, os avanços científicos e tecnológicos permitiram que muito mais pessoas tivessem acesso a meios de informação diversos e criassem formas de trabalho em configurações diferentes das conhecidas no século passado. Por outro, não sabemos se as condições de aprendizado para a vida profissional estão melhores para todas essas pessoas. Mesmo sem saber as respostas, é preciso traçar caminhos para fazer as perguntas iniciais nos pequenos grupos de alunos, individualmente, para se ter um panorama de possibilidades reais no planejamento e replanejamento das aulas.

Quanto à pesquisa exploratória, observou-se que dos 144 estudantes, 102 tinham acesso à internet em casa, no trabalho ou no celular, 42 só tinham acesso à internet na escola, 16 não possuem computador pessoal ou *smartphone*, 139 utilizam alguma rede social ou aplicativo de troca de mensagens, 108 utilizam e-mail.

A utilização do tempo online por parte dos estudantes distribuía-se em 70% em redes sociais, jogos *online*, *streaming* de música e vídeo, compras, *banking*, *sites* de buscas e outros fins sem ligação direta aos estudos, aplicativos Google, vídeos no YouTube e grupos de mensagens no WhatsApp.

A partir desses dados foi possível planejar interações baseadas nas tecnologias disponíveis e prever alternativas práticas para os casos de dificuldade ou impossibilidade de uso das mesmas pelos estudantes.

Quanto ao interesse dos estudantes na utilização de ferramentas digitais de apoio educacional, 30% usariam somente durante as aulas, 54% usariam tanto durante as aulas quanto fora delas, 15% usariam somente no tempo livre e apenas 1% nunca usaria. O conhecimento do

interesse deles pela inserção de outras metodologias apoiadas na tecnologia digital possibilitou o desenho de atividades inicialmente de complementação das aulas presenciais e posteriormente de preparação para os encontros e apoio extra para o atendimento de dificuldades de aprendizagem.

Quanto à disposição dos estudantes para estudar inglês fora do período escolar, a maioria (62%) declarou poder dedicar até 1 hora por semana para esse fim, 33% declarou poder dedicar de até 2 horas e 4% até 3 horas semanais. Apenas 1% declarou não poder nem 1 hora. Essa disponibilidade serviu de parâmetro para a adequação das atividades mais objetivas, curtas e de fácil execução.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a atual velocidade na produção de conhecimento e a democratização do acesso à informação através da internet, o professor não sustenta mais o papel de único detentor do saber, cabendo a ele mais a responsabilidade de promover a integração de todos os atores inseridos na realidade educacional local e global e a promoção de ambientes de forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo moderno, possibilitando propostas de intervenções, resoluções e transformações sociais por meio de práticas mais inclusivas e críticas.

Ainda dentro da ideia de autonomia nos processos de aprendizagem, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui e passam por um processo de apropriação quando esse estudante se sente o agente ativo do seu aprendizado e não apenas o sujeito passivo da mera transmissão de conhecimentos, como nos modelos tradicionais de ensino.

Nesse contexto, o objetivo desse artigo é buscar a reflexão a respeito do alcance da análise de necessidades no ensino de línguas para fins específicos no contexto da educação profissional. Desse modo, observa-se que o conhecimento a respeito dos elementos de cada cenário de aprendizagem requer um diálogo interdisciplinar entre os componentes curriculares dos cursos técnicos, pois, para além de uma abordagem específica para o ensino de línguas, engloba a inserção de novos recursos metodológicos, didáticos e tecnológicos no planejamento do curso e das aulas. Competências e habilidades podem ser melhor desenvolvidas quando apoiadas em bases tecnológicas e científicas adaptadas para o melhor entendimento dos estudantes.

De forma mais objetiva, os recursos didáticos propostos pelas metodologias ativas de ensino modernamente pressupõem a formação crítica e autônoma do indivíduo em ambientes colaborativos de aprendizagem. Isso corrobora com a ideia de estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas para promover o desenvolvimento de diversas habilidades de

pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar, compartilhando o trabalho com os seus pares e ressignificando a atuação do professor em sala de aula.

Não obstante, a análise de necessidades passa a ter um caráter de pesquisa de natureza teórica, empírica e pedagógica essencial para o desenho de curso de qualquer componente curricular na educação profissional.

6. REFERÊNCIAS

- BAKHITIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BLOCH, J. Technology and ESP. In The Handbook of English for Specific Purposes. Boston, MA : Wiley-Blackwell, 2013.
- BROWN, H. Douglas. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice (Approaches and Methods in Language Teaching)*, pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.
- BROWN, H. Douglas; LEE Heekyeong. *Teaching by principles. Fourth Edition*. Pearson Educations ESL. 2015.
- CELANI, Maria Antonieta Alba [et al]. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.
- CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas 2019*. Disponível em: <<http://www.cpsctec.com.br/gfac>>. Acesso em 20 jan. 2019
- DEMAI, F.M. Missão, Concepções e Práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC): o “Laboratório de Currículo” do Centro Paula Souza. In: DEMAI, F.M.; ARAUJO, A.M. *Currículo Escolar em laboratório: a educação profissional e tecnológica*. São Paulo, 2019. Disponível em: http://cpsctec.com.br/cpsctec/arquivos/2019/curriculo_escolar_gfac.pdf Acesso em 20 fev.2019.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FIELD, John. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35, no. 4, 2001, pp. 537–560. Disponível em: < <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>> Acesso em: 04 jul.2018.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Cengage, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PRABHU, N.S. There is no best method - Why? TESOL Quarterly, v. 24, n°2. p. 161-176. 1990

RICHARDS, J., & RODGERS, T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. 2001.

VETROMILLE-CASTRO, R. ; KIELING, H. dos S. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. Ilha do Desterro. 2021

JOGOS DE TABULEIRO MODERNOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS E RESULTADOS

MODERN BOARD GAMES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: PRACTICES AND RESULTS

Patrícia Ingrid RAMOS (Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, Brasil)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os efeitos do ensino de conteúdos gramaticais previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os 6º. e 7º. anos do Ensino Fundamental por meio de jogos de tabuleiro modernos. A metodologia adotada resultou na adaptação de jogos com aplicação em sala de aula. Foi observado que os jogos de tabuleiro modernos possuem valor positivo no ensino-aprendizagem dos alunos, contribuindo para o processo acadêmico de forma desafiadora e divertida. O papel do professor ganha destaque, ao promover um ambiente propício para a confiança do aluno e olhar individualizado, proporcionando espaço de interação e protagonismo. Portanto, o ensino por meio dos jogos de tabuleiro modernos é importante para o desenvolvimento individual e coletivo, e cabe ao professor, na maioria das vezes, adaptar ou criar jogos para atingir um fim determinado.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos de tabuleiro modernos; Ensino-aprendizagem; Língua portuguesa; Professor.

ABSTRACT: This article has the point to present the effects of the teaching of grammatical contents provided by the National Common Curriculum Base (BNCC) for the 6th. and 7th. of elementary school through modern board games. The methodology adopted resulted in the adaptation of games with application in the classroom. It was observed that modern board games have positive value in teaching-learning of students, contributing to the academic process in a challenging and fun way. The role of the teacher gains prominence, by promoting an environment conducive to the student's confidence and individualized look, providing space for interaction and protagonism. Therefore, teaching through modern board games is important for individual and collective development, and it is up to the teacher, most often adapt or create games, to achieve a determined end.

KEYWORDS: Modern Board Games; Teaching-Learning; Portuguese language; Teacher.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada no Colégio Militar de São Paulo, no ano de 2021, que teve como ponto de partida a relação entre professor-aluno e aluno-conhecimento, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa. A falta de compreensão do que era ministrado na disciplina e a repetida fala de que estudar português é muito difícil e há muitas regras tornando a aprendizagem complicada e morosa, aliada ao pouco material e pesquisas direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa através de jogos de tabuleiro modernos (ou de 3ª geração), tendo estes em nossa opinião, o potencial de suprir as necessidades apontadas acima, motivou este trabalho.

A pesquisa teve início com a revisão bibliográfica de materiais nas áreas de jogos, jogos de tabuleiro modernos, gamificação, educação e aprendizagem de língua portuguesa. Deste breve levantamento, constatamos que a Língua Portuguesa está entre as poucas disciplinas, quicá a única em comparativo com história, ciências, geografia, inglês, por exemplo, em que o trabalho com jogos destinado aos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio não é aprofundado, seja com jogos digitais ou analógicos (categoria na qual se inserem os jogos de tabuleiro modernos). Há também uma escassez de trabalhos de campo (pesquisa-ação) nesta área de jogos para Língua Portuguesa, uma vez que a maior parte dos trabalhos é fruto de revisão de literatura.

Entre as perspectivas de ensino-aprendizagem vistas na pesquisa bibliográfica encontram-se as metodologias ativas e a aprendizagem baseada em jogos ou GBL (Game Based Learning), que trazem o estudante para o centro do aprendizado através da resolução de situações problema, trabalhos cooperativos, compreensão de estruturas e padrões. Segundo Moran (2018, p. 36), cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz mais sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os efeitos do ensino de conteúdos gramaticais previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os 6º. e 7º. anos do Ensino Fundamental por meio de jogos de tabuleiro modernos.

Para atender esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram elaborados:

- Selecionar jogos e realizar adaptações para o trabalho com os seguintes conteúdos linguísticos: tempos e modos verbais, gênero literário narrativo.
- Analisar a adaptação de jogos de tabuleiro modernos para o ensino-aprendizagem dos conteúdos citados e como contribuem para o envolvimento dos alunos com as atividades e a metodologia proposta, bem como seu desempenho.

Por base nos estudos de Metodologias Ativas, que trazem o aluno para o centro da aprendizagem como agente ativo, em que o processo, o conhecimento múltiplo e estrutural é o foco, e não apenas a entrega de resultados finais, como abordado por Moran (2018), Dewey (2010), Novak (1984), Rogers (1972), alia-se a utilização de jogos na Educação trazidos por Moran (2007),

La Carretta (2018), McGonigal (2017) e Boller e Kapp (2018). Partimos da hipótese de que quando os alunos são inseridos no meio cooperativo e, por vezes, competitivo dos jogos, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz, impactando positivamente nos resultados acadêmicos, no autoconhecimento e autoconfiança dos alunos.

Para a realização deste trabalho foram seguidas as seguintes etapas: seleção e leitura de materiais destinados à educação e metodologias ativas, ludicidade, gamificação e jogos de tabuleiro modernos. Posteriormente, foram selecionados dois objetos do conhecimento presentes nos anos escolares (6º e 7º) e por serem objetos de conhecimento que ocasionam dificuldades no desenvolvimento da Língua Portuguesa, seja na interpretação ou nas produções textuais. Em seguida, as estratégias de ação para o ensino através de jogos de tabuleiro modernos foram delineadas, bem como a escolha dos jogos a serem usados e sua adaptação. Durante o trabalho em sala de aula por meio dos jogos foi realizada a observação do desempenho dos alunos em cada aula e uso do diário reflexivo.

BNCC E SUAS PRÁTICAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que regula as aprendizagens essenciais da educação básica, ou seja, do Fundamental I ao Ensino Médio e segue as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

A fim de explicitar melhor o trabalho, iniciamos a abordagem pela Educação infantil¹, cuja primeira etapa são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; neste campo itens como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se fazem parte dos eixos estruturantes. A segunda etapa, referente ao campo das experiências, traz cinco campos:

- O eu, o outro e o nós, corpo;
- Gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O Ensino Fundamental traz, em sua estrutura, características diferentes da Educação Infantil, como é apresentado no documento oficial da BNCC (2018, p. 27-28) em que a área do conhecimento são os próprios componentes curriculares, as competências são as específicas (português, matemática, ciências, história, geografia, arte, educação física e língua inglesa) de cada área e desenvolvidas ao

¹ O quadro com a estrutura da educação infantil pela BNCC encontra-se na p.25 do documento que pode ser acessado pelo link: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf

longo dos anos escolares. As habilidades estão relacionadas aos objetos do conhecimento (os conteúdos curriculares de cada disciplina) e organizadas em unidades temáticas.

No Ensino Fundamental anos iniciais, os dois primeiros anos são destinados à alfabetização e os demais aos componentes curriculares. Nos anos finais do Ensino Fundamental na área de linguagens, de acordo com a BNCC (2018), ampliam-se as possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, pela inserção na cultura letrada e maior autonomia e protagonismo na vida social.

Dentre as competências do Ensino Fundamental destinadas à área de Linguagens conforme exposto pela BNCC (2018, p. 65), encontram-se:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

O letramento tem papel fundamental nesta etapa da Educação Básica. “Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação do letramento” (BNCC, 2018, p. 76). Portanto, a prática e estímulo por parte dos professores ao letramento deve ir além do ler e escrever em seu caráter base de indivíduo alfabetizado, mas valer-se da comunicação nas diferentes esferas sociais e estilos comunicativos.

Já no eixo de Análise Linguística/ Semiótica, a BNCC possui divisões quanto às observações, que envolvem leitura e produção de textos orais e escritos, levando em consideração coesão, coerência, progressão temática (em textos escritos) e ritmo, clareza, articulação, variedade linguística

etc. (em produções orais). Os textos multissemióticos, que trazem outras variantes de leitura, além da escrita, fazem parte desta categoria, pois observa-se cor, ângulos, formas, figuras, desenhos, movimentos etc.

Esta gama de práticas traz reflexão e aprendizado quanto aos elementos gramaticais da língua. Assim diz a BNCC (2018, p. 81):

As práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos.

Entre as práticas de linguagem destinadas aos objetos de conhecimento e habilidades correspondentes ao Ensino Fundamental anos finais encontram-se os gêneros jornalísticos, informativos, opinativos e publicitários. Já no campo da formação literária, os gêneros narrativos e poéticos são o foco, juntamente com suas estruturas, elementos, características e vozes. Neste campo destacamos os códigos abaixo destinados do 6º ao 9º ano (p. 159 e 161):

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização do espaço físico e psicológico e do tempo cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deva ser usada.

Este trabalho destacou como objeto do conhecimento a ser abordado os verbos (tempos e modos), destinado à área da morfossintaxe e gênero narrativo, parte do campo de formação literária.

Especificamente nos 6º e 7º anos destacamos os códigos:

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. (EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos diretos e indiretos.

A BNCC traz, ao longo de seu documento, partes relacionadas ao ato de jogar, aos jogos e sua importância, inicialmente na Educação Infantil: (EIO3E003) -Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; (EI02CG01) - Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. Posteriormente, no Ensino Fundamental anos iniciais: (EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. No Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio, tais características aparecem apenas nas disciplinas de Educação Física e Artes. Compreendemos que as atribuições e contribuições dos jogos são reconhecidas pela BNCC diante das ideias expostas acima, tanto no âmbito da educação quanto da formação social da criança e do jovem, porém sua presença perde força ao longo dos anos escolares, ao invés de adaptar-se a cada etapa da formação, escolar e social dos estudantes.

3. AS METODOLOGIAS ATIVAS

Ao longo do documento da BNCC (2018), a formação integral do aluno é citada, seja através das práticas ou dos temas atuais e transversais. A autonomia, criatividade e resolução de problemas também fazem parte do enfoque, e neste sentido, Moran (2015, p. 17) contribui: "Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas e que tenham que tomar decisões e avaliar resultados".

A proposta de Moran (2007, p. 47) é de uma "educação inovadora que traz como eixos principais: conhecimento integrador e inovador, desenvolvimento de autonomia/autoconhecimento, formação do aluno-empREENDEDOR, construção do aluno-cidadão e um processo flexível e personalizado".

O "conhecer" também faz parte desta discussão uma vez que se inicia pela informação e parte para um conhecimento de contextualização, aprofundamento, relação e integração. Moran (2007, p. 50) afirma: "O conhecimento se dá no processo rico de integração externo e interno".

Quando o tema é o papel do professor nesta formação integral, é Rogers (1972) que traz esta figura, do professor, para uma proximidade real e empática junto aos alunos, respeitando seu tempo e individualidade, criando um ambiente de confiança na base de pessoa-a-pessoa.

Neste processo, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem. Moran (2015) traz a figura do professor como curador e orientador, pois cabe ao curador selecionar e organizar informações que sejam relevantes e ajudar os alunos no mosaico de materiais e conteúdos disponíveis para a realização de atividades e estudos. O curador também exerce o papel de "cuidador", pois dá suporte, acolhe e estimula, seja individualmente ou em grupo. E cabe ao orientador, no sentido da palavra, orientar os alunos, os grupos e a turma. Segundo Moran (2015) "O professor curador/orientador tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas)".

Rogers (1972) também traz a figura do professor como base para o aprendizado e bom desenvolvimento dos alunos, este deve ser presente e "real", pois acredita que o "contato" tem papel importante para se educar, e a partir deste conceito, apresenta o professor facilitador de aprendizagem; este conceito percorre toda sua obra em diferentes momentos. Sobre este conceito Rogers (1972, p. 106) afirma:

Quando o facilitador é uma pessoa real, se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão a seu alcance, estão disponíveis ao seu conhecimento, que ele é capaz de vivê-los, de fazer deles algo de si, e eventualmente, de comunicá-los. Significa que se encaminha para um encontro pessoal direto com o aprendiz, encontrando-se com ele na base de pessoa-a-pessoa.

Para o autor, um professor de êxito possui 4 características: aceitação, convicção, confiança e crédito, ele acrescenta que o professor deve ter "[...] apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades" (ROGERS, 1972, p.109).

Percebemos como o papel do professor é primordial no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental, quando a abordagem são as metodologias ativas, pois tal particularidade vai além da grade e diretrizes ensinadas na formação acadêmica dos profissionais de educação. Não é incomum o professor, após sua formação, deparar-se com os desafios da sala de aula e buscar auxílio, seja recorrendo a colegas mais experientes, cursos de formação continuada ou aventurando-se em estudos e pesquisas para melhor cobrir as necessidades de sua formação e papel como educador.

Adentrando mais a fundo no papel das metodologias ativas no ensino, suas contribuições e estratégias, Moran (2015) propõe uma inversão da lógica tradicional, na qual o aluno tem o primeiro contato e aprende o conteúdo com o professor em sala de aula e posteriormente faz seus estudos em casa, mas que caminhe inicialmente sozinho através de vídeos, materiais de estudo e atividades e, posteriormente, desenvolva seus conhecimentos e sua aprendizagem em sala de aula com os colegas e com professor como orientador.

Ao abordar os processos de aprendizagem, recebemos a contribuição de Lewin (1965 apud COSTA, 2019, p. 24) ao falar que o foco da aprendizagem não está no que é aprendido (objeto do conhecimento), e sim em como é aprendido, isto é, no processo de aprendizagem. Uma das estratégias de ensino da metodologia ativa é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Entre suas premissas citadas por Santos (2019, p.13) está: "uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ele também no processo; a solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores". O professor, por sua vez, contribui através do estímulo à reflexão dos alunos, sabendo o momento oportuno de intervir.

Moran (2022) segue afirmando a importância e presença cada vez maior de aulas roteirizadas e baseadas em jogos como importantes para a motivação e aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Entendemos pelo termo roteirizada, toda a atividade com diferentes etapas e, por vezes, integrações entre sistemas (como o caso do ensino híbrido) sendo um itinerário a seguir no processo de ensino-aprendizagem.

É importante misturar técnicas, estratégias, recursos, aplicativos. Misturar e diversificar. Surpreender os alunos, mudar a rotina. Deixar os processos menos previsíveis para os alunos (MORAN, 2022, p. 08). A diversidade técnica exposta aqui por Moran vai além dos recursos e instrumentos de ensino, traz equilíbrio entre o individual e o coletivo. Tal "balança" também foi expressa entre os conhecimentos divergentes, apresentados como não estruturados ou não organizados e os convergentes (organizados e estruturados).

O método de simulação em sala de aula abordado por Rogers (1972) traz certa aproximação com o processo de aprendizagem por jogos, pois ao falar dos tipos de aprendizagem provenientes do uso da experiência por simulação afirma:

Ela proporciona ao estudante experiência, de primeira mão, dos vários processos que ocorrem na vida real: do ato de tomar decisão com base em informação incompleta e mutável, o qual se torna urgente por implemento de prazo; das dificuldades de comunicação, dos resultados às vezes desastrosos dos mal-entendidos e das mensagens cruzadas, ou da discrepância entre a comunicação verbal e o comportamento real; do manejo de relações interpessoais numa negociação, barganha e "transações". Através da experiência, na qual se envolve a fundo, o estudante não apenas age, mas assume a responsabilidade pessoal pelo que decide fazer e faz. Aí se desenvolve um disciplinado compromisso, quanto à coleta de informações, à decisão e à ação (ROGERS, 1972, p. 138-139).

Quando se fala em jogos na educação, normalmente há relação direta com o ato de brincar, bastante utilizado na Educação Infantil, que se perde ao longo dos anos escolares, e o ensino passa a ser "sério". Porém vale lembrar que brincar e jogar são ideias que possuem propostas diferentes. O ato de brincar é um ato livre, destituído de regras ou competições, a importância está no prazer do ato e em seu processo, portanto, é mais livre. O jogo já é uma atividade com regras e objetivos

claros. "O jogo ensina a conviver com regras e a encontrar soluções para desafios, em parte previstos [...] Aprendemos pelos jogos a conviver com regras e limites, explorando nossas possibilidades" (MORAN, 2007, p. 145).

O jogo possui grande importância para a aprendizagem, para Moran (2007) o relaxamento é uma condição para o conhecimento, pois melhora a aprendizagem e aguça a intuição, bem como sua capacidade de relacionar e relacionar-se. O jogo promove este estado de relaxamento e atenção, de diversão e aprendizado. A metodologia ativa, ou educação inovadora, termo usado por Moran, possui diferentes métodos de aprendizagem e entre eles, o jogo, bem como suas características e vertentes, como a gamificação, que utiliza elementos dos jogos na aprendizagem. Na próxima seção aprofundaremos o termo jogo, jogo na educação e jogos de tabuleiro modernos, item específico deste trabalho.

4. OS JOGOS E OS TABULEIROS MODERNOS

Ao abordar o conceito de jogos é inevitável trazermos Huizinga (Johan Huizinga), historiador e linguista holandês que obteve destaque em trabalhos realizados na área da teoria da história, crítica e história cultural. Em sua definição de jogo ele afirma:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Alguns pontos nesta fala de Huizinga são chaves para conceituar o termo jogo e são usados até hoje como referencial para análise e criação de jogos, entre eles estão: a) ocupação voluntária; b) certos limites de tempo e espaço; c) regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; d) sentimentos de tensão e alegria. Boller e Kapp (2018) traz sua definição do termo jogo como uma atividade que envolve: Objetivo, desafio, regras (que auxiliam a cumprir o objetivo), interatividade, mecanismos de feedback, resultado mensurável; e tudo isso resulta numa reação emocional. Observa-se que a base dos conceitos permanece, trazendo o ambiente de jogo retratado por Huizinga (2000, p. 13) como círculo mágico, "onde leis e costumes da vida cotidiana perdem validade". Este círculo mágico, que pensamos como lugar e tempo de jogo onde toda a nossa concentração e atenção estão empregadas, é o lugar sagrado, que pode ser representado por um templo, palco, tela, dentre outros, pois estes respeitam regras específicas do seu interior.

Outros fatores importantes expostos por Huizinga (2000) são a participação/ocupação voluntária e os sentimentos de tensão e alegria que possuem relação direta com o conceito de Flow exposto na obra: *Flow: The psychology of optimal experience* de Csíkszentmihályi (1990).

Mihaly Csikszentmihályi, de origem croata, foi psicólogo e criou o conceito de Flow, que consiste no estado de absorção completa e foco ao realizar uma atividade, e tal ação traz sentimentos de alegria e satisfação ao indivíduo, a ponto de perder a noção do espaço e tempo. O estado de Flow está relacionado com atividades desafiadoras e que proporcionam a ideia de atender a um intento maior, ou seja, além de simplesmente ganhar ou perder numa atividade. McGonigal (2017, p. 58) também traz o conceito de Flow e a relação entre os jogos e o trabalho cotidiano em: "Os jogos nos ensinam a criar oportunidades em trabalhos livremente escolhidos, trabalhos desafiadores que nos mantêm no limite de nossas habilidades, e tais lições podem ser transferidas para a vida real". O equilíbrio faz-se importante nos desafios, pois os jogos não devem ser muito fáceis, pois desestimulariam os jogadores, mas também não devem ser muito difíceis a ponto de haver o abandono do jogo por acreditar na impossibilidade de avanço.

McGonigal (2017) traz a importância da descoberta no jogo, pois a investigação e a realização de um trabalho em terreno desconhecido despertam o sentimento de confiança e motivação. Os jogos têm muito a acrescentar, principalmente aqueles destinados à aprendizagem. Para Boller e Kapp (2018, p. 06), "os jogos oferecem a cada indivíduo a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem personalizadas, em que se possa escolher revisitar conteúdo ou adotar estratégias distintas [...]". Portanto, o trabalho criativo está intrínseco nas atividades de jogo em seus mais diferentes temas, elementos, mecânicas ou sistemas de feedback. Ambientes desafiadores promovem distintas descobertas e realizações. McGonigal (2017) diz que o trabalho criativo auxilia na tomada de decisões significativas e esta ação promove o sentimento de orgulho.

Por mais que o jogo, seja de entretenimento ou de aprendizagem, se aproxime da vida real, deve-se levar em conta que o jogo não é uma realidade; tal contexto permite maior relaxamento do jogador/estudante em suas práticas de descoberta, investigação, tentativa e erro, sucesso ou fracasso e elaboração de novas estratégias. A confiança surge naturalmente e, numa linha tênue, passa-se de aprendiz a instrutor de novos integrantes. A atividade colaborativa se faz significativa no processo, pois "o jogo naturalmente contribui para a prosperidade do grupo social" (HUIZINGA, 2000, p.11).

É neste ponto que os jogos de tabuleiro modernos cuja característica é a cooperação têm muito a acrescentar, em contrapartida aos jogos tradicionais e competitivos já conhecidos. Os jogos de tabuleiro modernos dão mais ênfase no trabalho cooperativo, sem eliminação precoce dos jogadores, com turnos mais rápidos, maior interação entre os jogadores e baixa presença do fator sorte.

Segundo o site ludopedia², os jogos de tabuleiro modernos surgiram na Europa por volta dos anos 80, mas ganharam força em meados dos anos 90. Uma das características, e por que não dizer, proposta, é a imersão social, a característica de juntar um grupo de pessoas fisicamente frente a um tabuleiro em prol de uma missão.

As vantagens dos jogos de tabuleiro são grandes segundo La Carretta (2018, p.19):

Não precisam de energia elétrica ou suporte digital para serem jogados;

Podem ser jogados em qualquer lugar;

Estabelecem relações pessoais de forma mais clara entre os envolvidos (interação face a face), obrigando o convívio direto, e suas regras tornam a tarefa mais harmoniosa;

Jogos de tabuleiro obrigam a organização física em grupos;

Jogos de tabuleiro são um verdadeiro portal entre gerações: pessoas de várias idades convivem em sintonia neste campo. E jogos de tabuleiro notadamente não costumam ser alvos de críticas pelos mais velhos.

Ao abordarmos o tema de jogos no ensino, é comum pensar primeiramente nos jogos pedagógicos, porém estes jogos vão até um limite do ensino destinado aos anos iniciais ou assuntos específicos da psicopedagogia ao tratar de particularidades cognitivas dos estudantes. Por esta razão, o termo aprendizagem é adotado para este trabalho ao nos referimos aos jogos de tabuleiro modernos com a finalidade de ensino ou orientação para habilidades e competências correspondentes a objetos do conhecimento em estudo. Alguns autores também fazem uso da palavra instrução ou jogos sérios para o mesmo objetivo, porém este termo também pode ser utilizado para práticas empresariais no treinamento ou instrução de profissionais nas mais diferentes áreas.

A linha tênue entre os jogos destinados à aprendizagem e os jogos comerciais está na palavra diversão. Costa (2010) traz no título de seu trabalho a indagação perfeita: “O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm?”, ao longo do seu trabalho são observadas as particularidades no processo de criação ou adaptação de jogos que provocam esta divisão e que fazem toda a diferença nos resultados, pois em geral, os jogos educativos não são divertidos, e têm a característica de sobrepor conteúdos sobre ações/mecânicas e exposições já conhecidas, como jogo da memória, trilha, quiz, caça-palavra, etc. Sendo assim, o jogo e o objeto de conhecimento passam a ser duas coisas distintas numa mesma operação. Para estes tipos de jogos, em geral os alunos/jogadores precisam previamente ter o conhecimento ou domínio do conteúdo para que possam avançar, caso contrário, não há progresso e o jogo deixa de ser divertido. Para um jogo educativo cumprir a sua função e ser divertido, como acontece com um jogo de entretenimento, ou os chamados

² <https://www.ludopedia.com.br/topico/9034/jogos-de-tabuleiro-moderno-o-que-sao>

jogos comerciais, entre suas competências, ele precisa que o jogador aprenda no processo do jogo e não ao contrário, pois senão, passa a ser apenas mais uma atividade de conteúdo em sala de aula.

Os jogos de aprendizagem, segundo Boller e Kapp (2018) são capazes de desenvolver habilidades ainda não trabalhadas ou expostas, desenvolver novos conhecimentos e/ou reforçar os já existentes. A diversão se faz presente com o equilíbrio entre meta de jogo e objetivo de instrução. A meta do jogo é o que o jogador precisará fazer para ganhar o jogo, já o objetivo de instrução é o que se espera que ele aprenda com o jogo.

Podemos dizer que o núcleo dos jogos de aprendizagem são seus objetos de conhecimento, porém sua eficácia e resultados dependem em parte dos processos aplicados capazes de atribuir diversão e engajamento. O objeto do conhecimento de acordo com Costa (2010) deve estar a favor da diversão, ele afirma:

Quando estruturalmente relacionado a outros(s) elementos (como um jogo de entretenimento já existente) de maneira que forme com ele(s) um todo básico, harmônico, essencial; e esse todo é pelo menos para o seu público-alvo, melhor como jogo do que qualquer uma de suas partes separadamente ou essas partes francamente somadas (COSTA, 2010, p.104).

Com isso Costa (2010) reforça que o mais importante em um jogo destinado à aprendizagem é sua estrutura, e que esta deve ser harmônica com o objeto estudado. Por estrutura é possível pensar nas partes destinadas ao jogo e também as destinadas ao próprio objeto do conhecimento. Vale pensar no termo estrutura como um encadeamento de pensamentos, observações e ações necessárias para se chegar ao objetivo proposto.

5. A ADAPTAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO E A BNCC

É válido lembrar que um jogo, além de conversar com o objeto de conhecimento pretendido, deve ser divertido e também relacionar-se diretamente com a realidade dos alunos, que pode ser desde interesses até ações ou situações vividas com certa regularidade. As propostas de jogos de tabuleiro moderno e adaptações destes e muitas vezes a utilização de "print and plays" promovem: atenção, coordenação motora, relacionamento socioafetivo, criatividade, entendimento de comunicação, leitura, escrita, interpretação de texto e memória.

Para este trabalho foi utilizada a adaptação de alguns jogos de tabuleiro modernos, de entretenimento e comerciais para o ensino de Língua Portuguesa, relacionando-os diretamente com as competências, habilidades e descritores previstos, diante dos objetos do conhecimento, apresentados anteriormente neste trabalho.

Língua Portuguesa						
COMPONENTE	ANO/FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	JOGOS
Língua Portuguesa	6ª	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	TACO, GATO, CABRA, QUEIJO, PIZZA, NHAC -NHAC E COMBATE.
Língua Portuguesa	6ª	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	TACO, GATO, CABRA, QUEIJO, PIZZA, DRAGÕES.
Língua Portuguesa	6ª	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Sintaxe	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	COMBATE E DRAGÕES.
Língua Portuguesa	6ª	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF06LP13) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	STORY CUBES (ACTIONS, FANTASIA, MYSTERY), DRAGÕES.

Figura 1: Tabela BNCC com jogos de tabuleiro modernos adaptados. Fonte: Arquivo pessoal.

Esta pesquisa partiu da revisão de literatura, porém em seu percurso teve um desdobramento para a pesquisa de campo que foi primordial para responder às perguntas de pesquisa expostas na INTRODUÇÃO deste trabalho. A adaptação de jogos de tabuleiro modernos como instrumento de ensino-aprendizagem para Língua Portuguesa em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, partiu da pesquisa sobre mecânicas de jogos, e a busca por jogos que mais se aproximassem dos objetos de conhecimento estudados. A inserção, modificação e retirada de certas mecânicas e elementos para atender à finalidade do objeto de conhecimento selecionado foi o primeiro passo para observação da recepção do jogo pelos alunos e o quanto do conteúdo didático pretendido era assimilado por eles. A partir desta primeira experiência, as adaptações passaram a ser estudadas e postas em prática no âmbito da adequação das regras, visando atender às habilidades e competências destinadas ao objeto de conhecimento estudado, mecânicas próximas aos descritores dos objetos de conhecimento estudados, elementos de jogos atrativos, temas e histórias de interesse dos alunos.

O acompanhamento bibliográfico das metodologias ativas posta em prática teve grande importância, pois aproximou o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, trazendo o papel do professor como facilitador da aprendizagem, promovendo atitudes de estímulo ao êxito como: aceitação, confiança, convicção e crédito, itens presentes nas literaturas de Moran (2007) e Rogers (1972).

Esperamos que esta pesquisa venha a auxiliar professores em aulas mais dinâmicas e efetivas através dos jogos de tabuleiro modernos, sendo este um instrumento de ensino aprendizagem e observação no que se refere aos alunos e seu processo de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica estendeu-se para uma pesquisa-ação em sala de aula e algumas situações observadas são apresentadas na conclusão, pois são de valia para que se contribua com o trabalho docente.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve registro em diário reflexivo, levando em consideração as dificuldades e facilidades de cada aluno, características pessoais e no relacionamento com os demais. Os registros eram feitos antes e durante as aulas, a partir das observações do professor e também no pós-aula, trazendo informações importantes do processo, contribuindo para novas atividades e com os futuros professores que pretendem utilizar esta metodologia.

Durante a pesquisa foram observados os alunos com baixo rendimento escolar e que estes tiveram respostas e participação acentuada nas aulas com jogos de tabuleiro modernos, pois não interpretam o erro de forma negativa, uma vez que o jogo proporciona diversão e entrosamento entre os colegas que se ajudam mutuamente para alcançar o objetivo final, desta maneira, o aluno visto com baixo rendimento não apresentou retração diante do erro, mas estímulo para tentar novamente.

Outro ponto foram as características dos jogos de tabuleiro modernos, como a cooperação que, também se faz presente em jogos que envolvem a competição, seja entre jogadores ou com o tabuleiro. Foi observado que estes tipos de jogos, quando envolvem jogadores com características opostas (tímido e outro extrovertido ou muito competitivo) os acertos e erros têm um peso muito grande, por vezes maior do que em sala de aula com método tradicional de ensino, pois a linguagem em ambiente de jogo passa a ter uma carga de pessoalidade.

A velha receita de aproximar alunos, um com facilidades e outro com dificuldades em conteúdo ou disciplinas, não se fez presente nesta pesquisa, pois o resultado assertivo ocorreu quando alunos do mesmo nível acadêmico de dificuldade e semelhanças pessoais (aqui ressaltamos comportamento) foram unidos para aprendizado em jogo. O resultado foi que ao ver o outro como si mesmo, a insegurança deu lugar ao conforto de arriscar-se, o medo de expor opiniões e tomar decisões passou a ser mais fácil.

Durante o processo de jogo foi possível observar o tempo e forma de raciocínio dos alunos, que diz muito como o professor deve lidar com ele em sala de aula, tipos de atividades e até mesmo situações de avaliação.

A relação dos alunos com o estudo e com a disciplina de Língua Portuguesa teve ganhos, pois fazer parte das aulas passou a ser um privilégio, as aulas eram esperadas pelos alunos e em pouco tempo outros alunos queriam fazer parte deste grupo de estudo.

É importante que os professores ao selecionarem, adaptarem ou criarem um jogo de tabuleiro moderno observem atentamente a relação com o objeto de conhecimento, habilidades e competências esperadas dos alunos, pois nem todo jogo é para um grupo, há jogos em que o melhor é propor uma dupla e por que não sozinho? Jogar individualmente com o tabuleiro também é uma forma de interação e relação consigo e com suas próprias habilidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora. 2018.
- COSTA, Leandro Demenciano. O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não tem: 7 princípios para projetar jogos educativos eficientes. Ed. PUC RIO: Rio de Janeiro, 2010.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: The psychology of optimal experience. Harper Collins Publishers: New York, 1990.
- _____. Educação Humanista Inovadora. Disponível: <www2.eca.usp.br/moran> Acesso em: 17 de jan. 2022.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. 4. Ed. Rev.2. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.
- LA CARRETTA, Marcelo. Como fazer jogos de tabuleiro: Manual prático. Curitiba: Appris, 2018.
- MCGONIGAL, Jane. A realidade em jogo. Ed.1. Editora Best Seller: Rio de Janeiro, 2017.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofélia E. T. (org). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximação jovens. Vol. II, 2015. p.15-35
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BARICH, Lilian (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORAN, José M. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papiricus, 2007.
- MORAN, José. Educação Humanista Inovadora. Disponível: <www2.eca.usp.br/moran> Acesso em: 17 de jan. 2022.
- NOVAK, J. D; GOWIN, D. B. Aprender a aprender.1 ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1984.
- ROGERS, C. Liberdade para Aprender. 2 ed, Belo Horizonte: Interlivros, 1972.
- SANTOS, Taciane da Silva. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem. 2019. Dissertação de Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica- Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda, Pernambuco, 2019.
- WESTBROOK, Robert, B; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, J. E; RODRIGUES, V.L (org.). John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

LA, LE, LO... ¡DIOS MÍO! A UTILIZAÇÃO DAS FORMAS ÁTONAS DE PRONOMES PESSOAIS POR APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ÁREA DE SECRETARIADO

LA, LE, LO... OH, MY GOD! THE USE OF UNSTRESSED FORMS OF PERSONAL PRONOUNS VERBAL COMPLEMENT BY SPANISH LANGUAGE LEARNERS IN THE SECRETARIAL AREA

Elaine Fernandes NORONHA (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil)

Glauce Gomes de Oliveira CABRAL (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil) Laura Matheus de CARVALHO (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar as dificuldades em relação às formas átonas dos pronomes pessoais enfrentadas pelos estudantes da FATEC-SP do curso superior de Automação de Escritórios e Secretariado, além dos fatores que influenciam na aprendizagem desse conteúdo; avaliar a sua importância para uma boa comunicação dentro das organizações e identificar as consequências de um mau uso dos pronomes. A abordagem metodológica tem a natureza qualitativa e quantitativa, exploratória, descritiva e bibliográfica. Para a construção do referencial teórico, utilizaram-se gramáticas normativas e de usos para a descrição das formas átonas, estudos sobre aquisição/aprendizagem dessas formas por aprendizes brasileiros e sobre a importância delas para a atuação do profissional de Secretariado. Os dados foram coletados via internet, por meio de um questionário que visou medir o desenvolvimento dos alunos matriculados no curso.

PALAVRAS-CHAVE: Profissional de Secretariado; Língua espanhola; Pronomes pessoais; Formas átonas

ABSTRACT: This article aims to identify the difficulties relative to the unstressed forms of personal pronouns faced by FATEC-SP students of undergraduate degree in Office Automation and Secretariat, as well as the factors that influence the learning of this content; to assess its importance for good communication within organizations and identify the consequences of a misuse of pronouns. The methodological approach has a qualitative and quantitative, exploratory, descriptive, and bibliographic nature. For the construction of the theoretical framework, were used normative and use grammars for the description of unstressed forms, studies on the acquisition/learning of these forms by Brazilian learners and on their importance for the work of the Secretarial professional. The data were collected by Internet, through a survey that aimed to measure the development of students enrolled in the undergraduate degree course.

KEYWORDS: Secretarial Professional; Spanish language; Personal pronouns; Unstressed forms

INTRODUÇÃO

O profissional de Secretariado está inserido em quase todos os setores de uma organização, intermediando os processos de comunicação, seja na sua língua materna, seja em uma língua estrangeira. Devido à globalização, o mercado demanda desse profissional que tenha competências como a de traduzir um documento em língua estrangeira ou entrar em contato com estrangeiros. Para isso, exigem-se conhecimentos linguísticos, inclusive sobre a gramática desse idioma, para poderem passar as informações de forma clara para o entendimento de todos.

O interesse em realizar esse estudo surgiu, a partir das próprias dificuldades que tivemos quando alunas do curso de Automação de Escritórios e Secretariado da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC SP), o que nos levou a elaborar um trabalho de conclusão de curso (CARVALHO; NORONHA, 2021), sob a orientação da professora Glauce Gomes de Oliveira Cabral, do qual este artigo é uma versão reduzida. A finalidade principal deste artigo é identificar e analisar as dificuldades no uso das formas átonas de pronomes pessoais enfrentadas pelos estudantes do mesmo curso. Como objetivos específicos procuramos identificar os fatores que influenciam nessa aprendizagem, avaliar a sua importância para a comunicação dentro das organizações e identificar as consequências de um mau uso dos pronomes, já que o profissional de Secretariado é o responsável pela comunicação interna e externa da empresa, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016).

Nossa hipótese inicial era a de que a aproximação que o aprendiz brasileiro faz entre o português brasileiro, principalmente, em sua modalidade não-padrão, e a língua espanhola influencia na empregabilidade dos pronomes em espanhol, resultando na manifestação de construções que não correspondem a essa língua, como as que primam por sua ausência. Esse emprego impreciso dos pronomes pode causar incompreensões. Quanto às partes deste artigo, inicialmente discutiremos teoricamente as formas átonas (definição, classificação e funções), em seguida, investigaremos estudos que tratam do ensino-aprendizagem do tema e de sua importância para o profissional de Secretariado, a seguir, mostraremos os resultados de nossa coleta de dados, por meio da aplicação prévia de um questionário misto via internet, e por último, analisaremos os resultados com base no referencial teórico.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização deste artigo, partimos, primeiramente, da definição e classificação das formas átonas dos pronomes pessoais com função de complemento. Para isso nos valem de alguns estudos de autores especialistas no tema que farão parte da revisão bibliográfica de nossa pesquisa. Entre eles, nos baseamos, fundamentalmente, naqueles que abordam a linguística contrastiva entre o

espanhol e o português, no que tange à utilização das formas átonas por brasileiros aprendizes de língua espanhola, principalmente quanto às diferenças de estruturas referentes aos complementos verbais.

Acerca da assimetria entre o espanhol e o português brasileiro, González (2008, p.5), afirma que é arriscado se basear no estereótipo da semelhança entre as línguas, pois mesmo que essa simetria apareça de forma superficial, outros aspectos, tanto da gramática normativa quanto de funcionamento discursivo podem acarretar sérios erros de interpretação e incompreensão mútua.

Para classificar e delimitar o tipo de pronomes, com relação ao português, de forma geral, utilizamos a “Moderna Gramática Portuguesa” (2009) de Evanildo Bechara e a “Nova gramática do português contemporâneo” (2017) de Celso Cunha e Lindley Cintra. Para tratar do português brasileiro, utilizamos o artigo da Geiza Fernandes Prado,

“Os Pronomes Átonos e o Ensino de Língua Portuguesa” (2019), e alguns estudos de Marcos Bagno, como “Preconceito linguístico, o que é, como se faz” (1999) e “Português do Brasil: Herança colonial e diglossia” (2001). No que diz respeito aos pronomes em espanhol optamos pela “Gramática contrastiva del español para brasileños” (2007) de Gretel Eres Fernández e Concha Moreno, “Gramática española para brasileños” (2010) de Vicente Masip e a “Gramática y Práctica de Español para brasileños” de Adrián Fanjul et al. (2005).

Com o intuito de compreender o ensino e aprendizagem desses pronomes por estudantes brasileiros, nos valem de alguns estudos de pesquisadores também brasileiros, entre os quais a tese de doutorado “O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo, alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol” (2007) de Rosa Yokota e o artigo “Português brasileiro y español: lenguas inversamente assimétricas” de Neide Maia González (2008).

Para aprofundarmos as nossas análises dos idiomas dentro das organizações, tomaremos como base o artigo “A importância do domínio de línguas estrangeiras pelos profissionais de secretariado executivo para atuação no mercado de trabalho em tempos de globalização: uma abordagem crítico-reflexiva” (2012) de Marcos Pereira dos Santos, o artigo “O assessor executivo e a necessidade da comunicação na língua espanhola (2012) de Diane Roman Peres e Gisele Benck de Moraes: e o artigo “ O domínio das línguas estrangeiras e o profissional de Secretariado Bilingüe” (2007) de Naiana Brancher e Maria Elisabete Mariano dos Santos.

Nos itens seguintes vamos expor de forma mais detalhada esses estudos.

2. FORMAS ÁTONAS

2.1 FORMAS ÁTONAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Entre os gramáticos brasileiros Cintra e Cunha (2017, p.291) e Bechara (2009, p.139) há conformidade ao definirem as formas átonas de pronomes pessoais, pois ambos argumentam que atuam como complemento verbal direto e indireto e que podem ser posicionados de 3 formas: antes do verbo (próclise), no meio verbo (mesóclise) e depois do verbo (ênclise), como podemos observar nos seguintes exemplos respectivamente:

- A. Eu **me** calei
- B. Calar-**me**-ei. Calar-**me**-ia
- C. Calei-**me**. (CINTRA; CUNHA, 2017, p. 326)

No português padrão, de acordo com Bechara (2009, p. 139), os pronomes átonos se encontram dentro da classe dos pronomes pessoais, sendo que os pronomes eu, tu, ele, nós, vós, eles, elas, são chamados de retos, pois funcionam como sujeito. Cada um destes pronomes corresponde a um pronome pessoal oblíquo, o qual, por sua vez, funciona como complemento. Sua forma pode ser átona quando não é antecedita por uma preposição.

Entre o que prescreve a norma-padrão e o uso que os brasileiros que possuem Ensino Superior completo, há uma distância no que se refere à gramática utilizada, de acordo com Bagno (2000, apud BAGNO, 2001 p. 43). Sua pesquisa aplicada a brasileiros cultos aponta que aproximadamente 9 usos não-padrão correspondem a 1 uso padrão. Quanto ao uso dos pronomes átonos, salienta que, em relação ao complemento direto de 3ª pessoa (a, o, as, os), estes estão desaparecendo da comunicação entre os brasileiros, havendo uma substituição do pronome reto e pronome nulo, como podemos verificar nos exemplos a seguir apresentados pelo mesmo autor:

- D. Comprei este livro, mas ainda não **o** li (padrão)
- E. Comprei este livro, mas ainda não li **ele** (pronome reto)
- F. Comprei este livro, mas ainda **não li**” (pronome nulo) (BAGNO, 2001, p. 42)

No exemplo E) o pronome átono “o” é substituído por “ele” (pronome reto) na linguagem não-padrão, exercendo a função de objeto como complemento direto que não necessita do acompanhamento da preposição, ocasionando o uso inadequado em relação à norma culta. Nesse sentido, Bechara (2009, p. 25), indica que existe uma preferência ao substituir o pronome átono pelo tônico.

Observa-se que na utilização dos pronomes átonos, no português brasileiro não-padrão, admitem-se algumas formas alternativas para que o sentido permaneça equivalente, Bagno (2001, p. 42) defende que há um contraste relevante quanto à norma padrão tradicional e a língua aplicada pelos falantes cultos, posto isso, argumenta que seria considerável aplicar um novo padrão linguístico,

visto que, se mesmo pessoas que possuem formação acadêmica significativa e têm conhecimento das regras gramaticais não as usam, deveria haver uma mudança da norma-padrão do português realmente empregado pelos brasileiros.

2.2 FORMAS ÁTONAS EM ESPANHOL

O complemento direto e indireto no português brasileiro, equivalem a mesma função em espanhol. De acordo com Masip (2010, p. 217), em espanhol os verbos transitivos necessitam de um complemento verbal para completar o sentido da oração, que é o objeto direto (acusativo) e podem necessitar também de objeto indireto (dativo) que são acompanhadas obrigatoriamente por preposições (*a/para*).

De forma geral, com a finalidade de que não haja repetição de complementos que já tenham sido citados antes numa conversação ou texto escrito usam-se pronomes pessoais em suas formas átonas.

2.2.1 POSIÇÃO DAS FORMAS ÁTONAS

No que se refere às posições das formas átonas, Fanjul et. al. (2005, p.62), aponta que, geralmente, vêm antes do verbo, preferencialmente no início da frase, excetuando-se os casos em que o verbo estiver no imperativo afirmativo, gerúndio ou infinitivo, como podemos verificar nos exemplos a seguir:

Les tenemos que contar todo (regra geral)

Cuéntale todo (imperativo afirmativo)

Terminarás contándole todo (gerúndio)

Contar**le** todo será mejor (infinitivo)

(FANJUL et. al., 2005, p. 62)

Para melhor compreender as funções dessas formas átonas elaboramos o quadro a seguir com base em Eres Fernández e Moreno (2007), Vicent Masip (2010) e Adrián Fanjul et. al. (2005):

Quadro I: Síntese das funções das formas átonas dos pronomes pessoais

Nº	Função	Descrição	Exemplos
1	complemento (objeto direto - coisa)	Desempenham a função de se referir a algo, tendo o objetivo de evitar repetições.	¡Qué fruta tan buena tienes siempre! ¿Sí? La compro en la frutería que está aquí mismo.
2	complemento (objeto direto - pessoa)	Funcionam como receptores que sofrem uma ação. Também são usados para evitar repetições.	Ayúdalo con frecuencia.
3	complemento (objeto indireto - pessoa)	Desempenham a função de comunicar para o que ou para quem a ação é executada.	Roberta está enferma. Le conviene internarse.
4	Verbos pronominais	Nessas construções os pronomes são obrigatórios.	atenerse, atreverse, fugarse, quejarse, etc.

Nº	Função	Descrição	Exemplos
5	Verbos reflexivos	Os verbos reflexivos se referem a ações que o sujeito realiza sobre si mesmo e os transitivos sobre ações realizadas sobre algo ou alguém.	Ella se depila.

Fonte: Carvalho e Noronha, 2021.

2.2.2. FORMAS ÁTONAS EM ESPANHOL – FUNÇÃO DE COMPLEMENTO (OBJETO DIRETO E INDIRETO)

Acerca da estrutura das formas átonas quando em função de complemento verbal, de acordo com Eres Fernández e Moreno (2007, p. 44), são empregadas de maneira equivalente em espanhol no que se refere à língua falada e língua escrita, contudo, em português elas são diferentes em relação à perífrase que aceita o pronome entre verbo principal no infinitivo e no gerúndio precedido pelo verbo estar. Segundo as autoras:

- A. Ha llamado Rosa. Dice que **te** está esperando/ está esperándote en la cafetería.
- B. Rosa ligou. Disse que está **te** esperando na lanchonete.
- C. Tengo que **contarte**/ **Te** tengo que contar una novedad
- D. Tenho que **te** contar uma novidade. (FERNÁNDEZ; MORENO, 2007, p. 44)

Segundo Eres Fernández e Moreno (2007, p. 52) em espanhol é comum a presença de dois pronomes complementos concomitante na oração. Masip (2010, p. 224), por sua vez, aponta, que quando isso ocorre, o primeiro complemento refere-se à pessoa e o segundo ao objeto. Assim, é possível evitar repetições do substantivo, tornando a comunicação mais fluida e sucinta. Como podemos observar no exemplo de Eres Fernández e Moreno (2007, p. 52):

Están organizándoles una fiesta sorpresa. / Están organizándosela. Estão preparando uma festa surpresa para eles. / Estão preparando-lhes uma festa surpresa. / Estão preparando-a para eles.

Outro fator importante (cf. MASIP, 2010, p. 224) é que as formas *le, les*, em função de complemento indireto, referentes aos substantivos femininos e masculinos, singulares ou plurais, quando utilizados junto de formas não pessoais átonas também, se transforma na forma *se*. Nos verbos bitransitivos do espanhol se utiliza a forma *se* para evitar cacofonia, deixando o som mais harmonioso para o receptor.

2.2.3. FORMAS ÁTONAS – VERBOS PRONOMINAIS

De acordo com Fanjul et al. (2005, p. 34), os verbos pronominais são aqueles que vêm acompanhados e conjugados com um pronome átono (*me, te, se, nos, os*). Sendo que o sujeito deve concordar em pessoa e número com o pronome possuindo a função apenas de indicar a ação feita pelo sujeito, como podemos observar nos exemplos abaixo retirados de Masip:

Me voy

Se enfada

Arréglatelas (MASIP, 2010, p. 178)

Cabe salientar que sem o acompanhamento desses pronomes (ou formas átonas, como designamos), segundo Fanjul et al. (2005, p.34), os verbos pronominais podem possuir outro significado, como por exemplo, nos verbos *acordarse* e *acordar* em espanhol:

No **me acuerdo** de esa charlar contigo

Las partes **acordaron** la forma de pago

Constata-se que o emprego das formas átonas é indispensável para a compreensão da mensagem, visto que sem elas pode haver sentidos e significados diferentes, tal como, *acordarse*, conjugado por *me acuerdo* remete a recordar, rememorar alguma lembrança, enquanto *acordar*, conjugado por *acordaron*, refere-se a uma tomada de decisão em conformidade das partes.

Conforme Fanjul et al. (2005, p.34), na gramática da língua espanhola, existem alguns verbos pronominais que precisam obrigatoriamente estar acompanhados das formas átonas. Tais verbos são específicos, pois correspondem apenas aos pronominais, como por exemplo, os verbos *quejarse*, *arrepertirse*, *esmerarse* (queixar-se, arrependerse, esmerar-se, respectivamente; tradução nossa), uma vez que sem assistência da forma átona eles possuem um sentido incompleto. Esse aspecto podemos exemplificar da seguinte forma: “*La población queja de esta situación*” (A população queixa dessa situação; tradução nossa), nota-se, portanto, que sem a presença da forma átona “se”, há uma incompletude, pois nessa oração, não se expressa a noção de reflexibilidade que a forma “se” daria à frase. Esse aspecto exploraremos no próximo item.

2.2.4. FORMAS ÁTONAS – FUNÇÃO REFLEXIVA

No português padrão, os pronomes reflexivos, de acordo com Cintra e Cunha (2017, p. 293-294), ocorrem quando a ação denotada pelo verbo incide sobre o próprio sujeito, que é representada por meio do objeto direto e indireto

Deve-se ter em vista, entretanto, que é necessário conhecer a função sintática para sua aplicação. Como podemos observar nos exemplos apresentados por Bagno:

Não **se** encontra João no prédio.

João não **se** encontra no prédio. (BAGNO, 1999, p. 92)

No exemplo A o pronome atua como objeto direto (não é possível encontrar o João), já no exemplo B o pronome refere-se ao sujeito (João não encontra a si mesmo), podendo haver incoerência na mensagem transmitida se o locutor não posicionar o pronome da forma correta.

A língua materna sofre diversas transformações no âmbito coloquial que, segundo González (2008, p.4) causam algum impacto na aplicação da língua estrangeira. A autora (ibid.) indica que há

uma assimetria inversa entre o português brasileiro e o espanhol que opera justamente no uso dos pronomes (formas átonas e tônicas). No caso das formas átonas, a possível ausência de pronomes reflexivos em usos da língua materna, pode gerar também uma ausência, quando na aquisição da língua estrangeira, como vemos em:

- A) A gente (se) sentou na primeira fila e por isso viu muito bem o espetáculo.
 - B) Nos sentamos en la primera fila y por eso vimos muy bien el espectáculo.
- (GONZÁLEZ, 2008, p. 4)

Nota-se que no que tange à expressão “a gente” utilizada de maneira informal, o locutor poderia dizer: “**Nos sentamos** na primeira fila e por isso vimos muito bem o espetáculo”. Assim, podemos observar que na linguagem coloquial do português brasileiro ocorre a ausência do pronome reflexivo, pressupondo que o locutor compreenderá a mensagem transmitida. Uma oração similar em espanhol, não poderia prescindir do uso dessa forma átona do pronome, pois ela é essencial para distinguir que a ação recai no próprio locutor e não em outra pessoa.

No caso das formas tônicas, nos exemplos a seguir (C e D), apresentados pela mesma autora (ibid., p. 4) podemos observar que temos o hábito de utilizar mais as formas tônicas ao invés das átonas, de maneira oposta ao que ocorre no espanhol:

- C) Prometeu a si mesmo, que nunca mais voltaria àquele lugar.
 - D) Se prometió (a sí mismo) que nunca más volvería a aquel lugar.
- (GONZÁLEZ, 2008, p. 4)

2.3 LAÍSMO, LOÍSMO, LEÍSMO

As formas átonas dos pronomes pessoais de terceira pessoa em espanhol (*lo, los, la, las, le, les*), de acordo com Masip (2010, p.224-225) exercem duas funções na oração, podendo atuar como objeto direto (*lo, los, la, las*) e indireto (*le, les*). Entretanto, segundo o autor (ibid.), os hispano-falantes podem incorrer em “desvios sintáticos” por confundir as funções sintáticas dessas formas. Esses “desvios” são conhecidos como *loísmo, laísmo* e *leísmo*. Os dois primeiros correspondem, respectivamente, à utilização do objeto direto masculino (*lo*) e feminino (*la*), ao invés de utilizar o indireto (*le*). O *leísmo*, por sua vez, refere-se à troca do objeto direto (*lo*) pelo indireto (*le*), como podemos observar nas construções abaixo, em que o primeiro é empregado de forma correta e o segundo é a variação aceita pela Real Academia Espanhola, em virtude da sua frequência e pela sua disseminação na Espanha:

Estuve con Andres y **lo** encontré deprimido.

Estuve con Andres y **le** encontré deprimido. (Masip, 2010, p. 225)

3. ENSINO E APRENDIZAGEM DAS FORMAS ÁTONAS

A diversidade cultural do Brasil é ampla devido a sua miscigenação formada pelos europeus, principalmente os colonizadores portugueses, a população indígena autóctone e os africanos escravizados. Todos eles foram os grandes responsáveis pela consolidação do português brasileiro. A heterogeneidade de etnias falando a “mesma” língua ocasionou influências nas estruturas instituídas na norma-padrão imposta pelos colonizadores, acarretando dificuldade em sua aplicação, dado que a língua-padrão é vista como difícil pelos próprios nativos. Como postula Bagno:

[...] ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 1999, p.15):

De acordo com Bagno (1999, p. 27-28), com respeito à diferença entre a norma padrão e a língua falada pelos brasileiros, criou-se um mito entre os professores de que a dificuldade enfrentada pelos alunos na aquisição de um segundo idioma é devido ao não domínio da sua língua materna. Em contraponto, o autor afirma que esse prejulgamento se tornou cômodo pela falta de metodologia para abordar o problema em sala de aula.

Para Prado (2017, p. 7), partindo de reflexões de Perini (2010) e de Castilho (2010), um dos fenômenos que acarreta o afastamento entre a língua escrita e a falada são as regras que abordam o uso dos pronomes átonos. Sendo que as regras da gramática são estáticas, enquanto a língua é viva, dinâmica e cambiante, dessa forma, a gramática tradicional cria regras para defender uma forma “clássica”.

No que se refere à aquisição da linguagem na infância, Yokota (2007, p. 17-18) utilizando a teoria de Chomsky (1975, 1986, 1992), reflete que “a criança, em contato com uma língua em particular (input), seleciona as regras que funcionam naquela língua e desativa aquelas que não têm papel nenhum”, posto isto, as crianças utilizam as normas gramaticais que estão presentes em seu cotidiano.

Para Prado (2007, p. 7), os alunos dos níveis fundamental e médio, de modo geral, passam por situações em que as regras gramaticais são passadas com certo autoritarismo. Essas exigências provocam nos estudantes, uma visão de que o ensino da gramática é artificial, pois não corresponde à língua falada, isto é, há uma certa diferença entre a língua que eles utilizam e o que é exigido pelos livros e pelos professores.

No Brasil, o português falado é muito diverso e apresenta variantes, muitas delas marcadas por preconceito, este gerado pela grande injustiça social. Esses fatores explicam a existência dessa diferença lingüística entre os falantes do português não-padrão e os falantes do português padrão, língua ensinada na escola (BAGNO, 1999, p. 15-16). Sendo assim, de nossa perspectiva, é possível

notar que quando o aluno precisa aprender as formas átonas na escola, passa a sentir uma certa dificuldade, pois gera o sentimento de que aprendeu da forma “errada”.

A respeito da aprendizagem da língua estrangeira, González (2008, p.5) realça que os problemas encontrados na aquisição de uma segunda língua não se referem apenas à gramática, mas também à maneira em que atuam no funcionamento das línguas, para que o conteúdo seja assimilado pelos nativos e identifiquem as repercussões de certas aplicações. Nesse sentido, a autora (ibid.) alerta os professores de espanhol para brasileiros luso-falantes sobre a complexidade do processo de aprendizagem, considerando, que a suposta semelhança entre o espanhol e o português pode conduzir a equívocos e incompreensões.

Assim que começamos a estudar a língua espanhola no curso de Automação de Escritórios e Secretariado notamos que há certa proximidade entre ela e o português brasileiro. De fato, a proximidade existe, entretanto, González (2008 p. 1), aponta que essa proximidade é tênue no que concerne às variantes da língua padrão e não padrão de ambas as línguas. Por sua vez, Yokota (2007, p.23) indica que “os estudantes veem as duas línguas como próximas e, talvez por isso mesmo, muitas vezes não percebiam diferenças entre elas. Além disso, para quem aprende outro idioma, a percepção da distância linguística é variável no decorrer do estudo”.

Acerca da utilização das formas átonas, diferentemente do que se poderia pensar que se usariam exclusivamente numa linguagem culta, Yokota (2007, p.23) chama a atenção para o fato de que as crianças espanholas empregam naturalmente o preenchimento do objeto direto acusativo. A mesma autora (ibid., p.45-46) destaca que o clítico acusativo em espanhol é de uso obrigatório, ao contrário do que ocorre em português, que apresenta um uso menos comum.

Desta forma, podemos perceber que o aprendizado da língua materna, tanto o formal quanto o informal exerce uma função importante no aprendizado de uma língua estrangeira, assim como Yokota (2007, p. 30) que diz que a língua materna é o ponto inicial, pois é considerada a primeira experiência linguística do aprendiz.

4. A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA O PROFISSIONAL DE SECRETARIADO

O profissional de Secretariado possui como características ser versátil e adaptável, podendo estar inserido em vários setores de uma empresa, que exige uma constante atualização das suas competências técnicas e comportamentais, sobretudo o conhecimento de línguas estrangeiras. Devido a esse fator, esse profissional deve saber lidar com todas as pessoas e saber como se comunicar de maneira direta e compreensível, fazendo com que todos compreendam a mensagem a ser passada,

sendo assim, fica diretamente ligado aos processos de comunicação dentro da organização, seja na sua língua materna, seja em uma língua estrangeira.

Segundo Santos (2012 p. 97-98), a expansão dos acordos comerciais cresceu, graças à facilidade da comunicação de todos os países, ultrapassando as barreiras físicas e os limites geográficos; portanto, nesse contexto, para sua manutenção no mercado de trabalho os profissionais do novo milênio precisam dominar uma ou mais línguas.

Como sabemos, o Brasil está rodeado de países que falam a língua espanhola, além de pertencer ao Mercosul (Mercado Comum do Sul), bloco econômico que tem como objetivo incentivar o livre comércio entre os países-membros, possibilitando não apenas o acesso de empresas ao bloco econômico, mas também uma integração das economias nacionais para fazer frente ao mercado internacional, como assegura o *site* oficial do Mercosul em espanhol (cf. MERCOSUR). Em função disso, podemos afirmar que é imprescindível profissionais que serão os facilitadores das transações entre esses países, já que, como apontam Peres e Moraes (2012, p. 6), a empresa em que esses profissionais atuam pode fazer importações e exportações no Mercosul, ou até mesmo se relacionar com clientes que são desses países.

O mercado de trabalho exige cada vez mais que o profissional de Secretariado seja multifuncional, como ressaltam Brancher e Santos (*ibid.*, p. 7), que vá além da função de assessor e ocupe o cargo de tradutor também, o que demonstra sua importância nos momentos de maior expressão de uma organização, como no caso de uma negociação internacional, por exemplo.

Numa pesquisa sobre a comunicação em espanhol na assessoria executiva, Peres e Moraes (2012, p. 117-118) relatam a perspectiva de um profissional estrangeiro (médico venezuelano) atuando no Brasil sobre a deficiência na compreensão e expressão dos brasileiros no que diz respeito ao espanhol.

Quando encontra profissionais/pessoas que falam espanhol, o que percebe (com relação à comunicação) é que, em geral, os indivíduos têm domínio apenas básico do idioma, ou não têm conhecimento suficiente para travar uma conversação na língua-alvo. (PERES; MORAES, 2012, p.118)

Segundo Santos (2012, p. 99), que em sua pesquisa de doutorado investigou a importância do domínio de línguas estrangeiras por profissionais de Secretariado Executivo, é indispensável que a comunicação seja clara e objetiva, sendo assim, faz-se necessário que esse profissional possua um excelente conhecimento da gramática na língua materna e estrangeira, além das habilidades comunicacionais (oral, escrita e leitura) necessárias para a interação com os estrangeiros. A esse respeito, Peres e Moraes (2012, p. 5) especificam que a aquisição da língua espanhola se torna um diferencial para que o profissional de Secretariado se mantenha no mercado de trabalho, posto que,

no meio organizacional, esse profissional terá contato com outros países, consequentemente, tornando-se um dos requisitos essenciais e facilitador das relações e acordos comerciais.

5. METODOLOGIA

Com base em Gil (2008, p. 27-28) podemos dizer que esta pesquisa é exploratória porque envolveu o levantamento bibliográfico com a finalidade de aproximar as pesquisadoras do problema (as dificuldades dos aprendizes de espanhol no uso das formas átonas dos pronomes pessoais); e é descritiva porque teve como propósito descrever esse fenômeno utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados.

Ainda segundo Gil (2008, p, 175), a abordagem é qualitativa pois não requereu de procedimentos analíticos definidos previamente, dessa forma análise dependeu da capacidade e do estilo das pesquisadoras, como costuma acontecer em pesquisas de cunho exploratório. Por outro lado, também é quantitativa (ibid. p, 17), pois fizemos uma breve análise estatística do questionário que aplicamos, de forma *on-line*, para os estudantes.

Para a elaboração do questionário (cf. CARVALHO; NORONHA, 2021) utilizamos a plataforma *Google Forms*, que, por sua vez, gerou um *link* que foi compartilhado por *e-mail* e em grupos de alunos por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Após obtenção das respostas do questionário, estas foram analisadas e as informações adquiridas foram tabuladas para comparação das respostas dos participantes, com o intuito de identificar onde se encontravam as possíveis dificuldades para, por fim, chegar a suas possíveis causas.

O levantamento bibliográfico para a elaboração da base teórica deste artigo, como veremos no item seguinte, foi feito em estudos preferencialmente de especialistas que norteiam a temática das formas átonas dos pronomes pessoais nas línguas portuguesa e espanhola, considerando as semelhanças e diferenças entre os idiomas português e espanhol e como isso repercute na aprendizagem dessas formas na língua espanhola.

Nossa finalidade é analisar as dificuldades da empregabilidade das formas átonas dos pronomes pessoais por parte dos estudantes visando o domínio da comunicação dentro das organizações.

6. COLETA DE DADOS

Com a finalidade de analisar o nível de desenvolvimento dos alunos na aquisição das formas átonas, no que tange aos conhecimentos obtidos ao longo da sua formação, foi aplicado um questionário via internet (*Google Forms*) para os alunos matriculados no curso de Automação de Escritórios e Secretariado da Faculdade de Tecnologia de São Paulo. Vale ressaltar, que a disciplina

de Espanhol, cujas aulas são obrigatórias na grade atual, estende-se do 1º ao 5º semestre alcançando carga horária total de 320 horas. O curso tem uma duração de 3 anos, que equivale a 6 semestres. Posto isso, o questionário foi enviado para todos os alunos desde os do 1º semestre até os que já haviam concluído a disciplina, mas ainda não terminaram o curso. A aplicação do questionário ocorreu no período de 13 de setembro a 1 de agosto, totalizando 55 respondentes.

Nesta pesquisa, o questionário foi dividido em duas partes, a primeira visou, por um lado, levantar dados relacionados ao perfil dos participantes, no que se refere à faixa etária, ao semestre matriculado e a questões como: se o aluno trabalha, e se eventualmente utiliza o espanhol em sua profissão; por outro, procurou conhecer o ponto de vista de cada aluno quanto à importância do uso das formas átonas, à influência do português brasileiro e ao aprendizado que adquiriu na instituição. Na segunda parte, foram aplicadas 7 questões sobre as formas átonas, dos complementos direto e indireto, verbos pronominais e os reflexivos, das quais 5 perguntas são objetivas e 2 abertas, tendo como objetivo analisar o conhecimento dos alunos em relação às formas átonas e, ao mesmo tempo, observar a *performance* dos alunos ao formularem e estruturarem as frases.

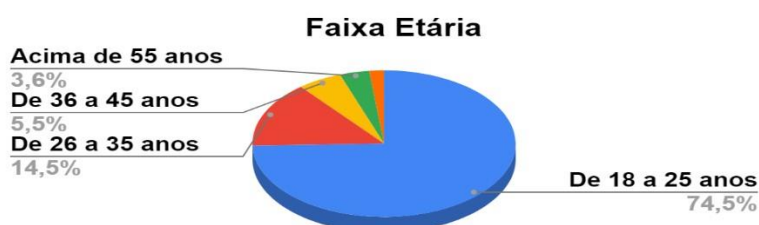
Cabe ressaltar que os estudos formais sobre a utilização das formas átonas dos pronomes pessoais no curso ocorrem aproximadamente a partir do meio do 3º semestre, portanto, a finalidade desta pesquisa, neste aspecto, visa observar como vai mudando ao longo do tempo a relação dos estudantes com esse conteúdo.

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES E SUA VISÃO SOBRE A GRAMÁTICA

Inicialmente, foi solicitada a faixa etária dos participantes da pesquisa, que são os alunos matriculados no curso de Automação de Escritórios e Secretariado da Faculdade de Tecnologia de São Paulo:

Figura 1 - Faixa etária dos alunos matriculados do 1º ao 6º semestre.



Fonte: Carvalho e Noronha, 2021.

Como podemos observar, 74,5% dos alunos possuem a idade de 18 a 25 anos. À vista disso, podemos inferir que a maioria está buscando a sua primeira formação, eventualmente, a segunda.

Por experiência pessoal, sabemos que muitos estudantes optam pelo curso atraídos pela possibilidade de saírem trilingües ou, até mesmo, quadrilingües, tendo em vista que a grade escolar dispõe de quatro línguas estrangeiras, sendo elas: inglês e espanhol (obrigatórias) e francês e alemão (eletivas). Isso vai na direção do que ressaltam Brancher e Santos (2007, p. 7), que o conhecimento de línguas estrangeiras, para além do português e espanhol, é considerado um diferencial hoje em dia.

A despeito da influência do português brasileiro, 34, 5% disseram ter muita dificuldade e 60% disseram possuir pouca dificuldade para aprender o espanhol, uma vez que, a língua materna pode impactar no aprendizado de outros idiomas, como apontava Yokota (2007, p. 30) no item 3, seja pela distância em relação à gramática das duas línguas ou pela deficiência no manejo da forma padrão da língua vernácula.

No que se refere à gramática espanhola destinada aos alunos do curso, perguntamos-lhes se o ensino é suficiente de acordo com os semestres em que estão e, a maioria alegou que oferecem uma ótima base, ressaltando que para o desenvolvimento do idioma, precisam continuar aprimorando de forma contínua, conforme seus objetivos para a busca da fluência. Para ilustrar o que dissemos, separamos três respostas dos alunos do 5º semestre e dos que já concluíram a disciplina de espanhol, que fazem menção à língua espanhola e aos outros idiomas ofertados no curso, pois eles possuem uma visão mais abrangente de todo o conteúdo abordado na disciplina durante o curso:

Quadro II: Relevância do ensino da gramática espanhola para os alunos do curso superior de Automação de Escritórios e Secretariado

Sim. Conteúdo completo. E para os nativos de língua portuguesa, a língua espanhola nos apresenta alguns conceitos que confundem com a nossa língua. Aprender isso ao longo do curso foi importantíssimo para podermos entender essa variação. (Aluno(a) que já concluiu os 5 semestres de espanhol)
Eu acho que é bastante abrangente e consolidador tudo o que estudamos no nosso curso. Mas, quem precisa da língua espanhola para o trabalho, este necessita continuar estudando tanto a gramática, como o vocabulário, para poder se aperfeiçoar mais no idioma. (Aluno(a) que já concluiu os 5 semestres de espanhol)
Não somente em espanhol, mas em todos os idiomas oferecidos pelo curso, nos é dada uma boa base para desenvolver o idioma. A continuidade, fluência deve ser buscada por cada um dependendo dos seus objetivos pois não se trata de um curso como o de letras. (Aluno(a) do 5º Semestre)

Fonte: Carvalho e Noronha, 2021.

7.2 IMPORTÂNCIA DAS FORMAS ÁTONAS DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA O PROFISSIONAL DE SECRETARIADO

Por volta de 94,55% dos alunos afirmaram que as formas átonas na língua espanhola são importantes, a fim de obter uma boa comunicação no ambiente de trabalho, em contrapartida, 4,55% dos alunos não souberam responder a sua relevância. Nesse caso, observamos que os alunos veem proximidade entre os dois idiomas e possivelmente não conseguem identificar as suas diferenças, como apontado pela Yokota (2007, p.23) no item 3, pois em espanhol o uso das formas átonas é essencial e natural entre os nativos, sendo assim, é de suma importância a sua empregabilidade; entretanto, no português brasileiro essa importância varia, já que, como visto no item 2.1, Bagno

(2001, p. 43) aponta que os brasileiros, inclusive os falantes cultos, não costumam utilizar as regras tal como as gramáticas normativas recomendam.

7.3 QUESTÕES OBJETIVAS

Na questão “¿Le entregaste las tarjetas al jefe?”, 38,2% dos alunos responderam utilizando a forma correta “Sí, se las entregué”. Vale destacar que a turma que mais acertou essa questão foi a do 4º semestre, aproximadamente 66,6%, provavelmente pelo contato recente com as formas átonas – estudadas no 3º semestre –, enquanto 27,3% optaram pela forma incorreta: “Sí, le las entregué”. Essa incorreção se deve à não aplicação da regra segundo a qual, conforme Fanjul (2005, p.62), no espanhol, quando o pronome indireto *le* vem acompanhado por um pronome de complemento direto (*lo, la, los, las*), aquele deve ser transformado em *se*. Já 32,7% utilizaram a forma incorreta: “Sí, los entregué”. Nesse caso, acreditamos que os respondentes fizeram a identificação com o plural (*tarjetas*) e o masculino (*jefe*), por isso utilizaram o *los*. Sendo que esta também é uma ocorrência de *loísmo*, assim como abordado no item 2.3.

Na seguinte questão, “*María me contó novedades interesantes ayer*”, menos da metade dos participantes (43,6%) marcaram a resposta correta “*Siéntate y cuéntamelas*”. Os erros ocorreram na posição da forma átona em relação ao verbo, pois a maioria dos participantes preferiram as respostas em que a forma átona vem antes do verbo. Isso pode ter ocorrido porque no português brasileiro as formas átonas costumam ser empregadas pelos falantes preferencialmente antes do verbo, contudo em espanhol, no imperativo a colocação das formas átonas é após o verbo, como destaca Fanjul et. al. (2005, p.62) no item 2.2.1.

Quando tiveram que escolher a sentença que melhor traduzia ao espanhol a frase “*Diego está te esperando para jogar bola*”, aproximadamente 49,1% dos respondentes optaram pela forma correta que é: “*Diego está **esperándote** para jugar a la pelota*”. Outra forma também correta quanto à posição das formas átonas no gerúndio seria “*Diego **te** está esperando para jugar a la pelota*” (que não colocamos como opção), nesta situação, a forma átona pode vir antes da perífrase (*estar + gerúndio*), como foi levantado no item 2.2.2. De qualquer forma, o que não poderia ocorrer é a sua ausência ou a colocação entre o verbo *estar* e o gerúndio, esta última marcada de forma errônea por 23,6% dos estudantes. Isso pode ter ocorrido pela repetição da estrutura do português brasileiro, segundo a qual, se aceita a forma átona entre o verbo “*estar*” e o gerúndio numa perífrase.

Além disso, alguns desvios sintáticos ocorreram como a ausência da preposição “*a*”, pois o verbo “*jugar*” necessita do acompanhamento de um complemento objeto indireto e a marcação das preposições “*a/para*”.

No que tange aos verbos pronominais, na questão em que deveriam completar a seguinte frase, “Sean agradecidos y dejen _____.”, os alunos obtiveram bons resultados, alcançando por volta de 67% das respostas corretas que é “de quejarse”. Entretanto, os maiores problemas foram de grande parte dos alunos do 1º ao 3º semestre – perfazendo um total de 72,2% dos erros cometidos – que optaram por colocar outras opções, como:

“de les quejar/ de se quejar/de los quejar”. Acreditamos que selecionaram a alternativa que lhes soou melhor, uma vez que, de forma geral, ainda não tinham estudado essas formas no curso quando aplicamos o questionário. Além do mais, segundo Masip (2010, p.178), por causa do pouco uso das formas pronominais no português brasileiro, os brasileiros nem sempre usam as formas similares em espanhol e, quanto às formas pronominais não reflexivas, estas são adquiridas pelos brasileiros de maneira um pouco tardia, enquanto para os hispano-falantes, essas formas são comuns na linguagem coloquial.

7.4 QUESTÕES ABERTAS

As questões abertas, foram as que tiveram mais incidências de erros, já que davam liberdade para os alunos. Na 1ª questão, “¿Podrías enviarme el proyecto?”, informamos-lhes que essa questão necessitava da utilização das formas átonas com tratamento informal, no entanto, constatamos que apenas 7,27 % acertaram, uma vez que a maioria não fez uso de pronomes para responder. Nas respostas observamos que ocorreu a omissão de uma das formas átonas, ou seja, os respondentes utilizaram apenas o complemento direto (*lo*) ou indireto (*te*). Essa imprecisão pode ocorrer devido à influência do português brasileiro, pois de acordo com Yokota “o uso de dois pronomes átonos, um acusativo e um dativo, já não faz parte da gramática PB” (2007, p.92). É importante ressaltar, que em espanhol, segundo Fanjul (2005, p.60), não é possível ocultar as formas (*lo, la, las, los*) quando for preciso fazer referência a uma informação já mencionada.

Na segunda questão: “¿Has visto a tu amigo del colegio?”, colocamos apenas a pergunta sem nenhum tipo de comunicado, a fim de analisar o desenvolvimento dos alunos. As duas possíveis respostas esperadas eram: “Sí/no, lo he visto” e “Sí, lo vi ayer”, sendo que obtivemos 16,36% de respostas corretas. Visto que a estrutura da frase estava no *pretérito perfecto compuesto* (*he visto*), a resposta deveria estar de acordo com esse tempo verbal ou, conforme a gramática normativa, conter uma marcação de tempo (como *ayer, anoche*), caso estivesse no *pretérito indefinido* (*vi*). Quando ao uso da forma átona, a maior ocorrência foi de *leísmo*: os aprendizes trocaram a forma átona do pronome *lo* pelo pronome *le*. Essa troca é aceitável, segundo a Real Academia Espanhola, assim como abordamos no item 2.3.

Outro aspecto que verificamos foi o de que alguns respondentes afirmaram que ainda não sabiam como responder à pergunta e outros utilizaram apenas “Si” ou “No”. De nossa perspectiva, notamos que, talvez, pela dificuldade da utilização das formas átonas, os estudantes as evitam. Somando-se a isso há o fato de que os respondentes estudam as formas átonas somente a partir do 3º semestre, como já dissemos, e, em função disso, é compreensível a brevidade das respostas por conta do escasso vocabulário alcançado principalmente nos semestres iniciais. Além disso, podemos destacar que as formas átonas dos pronomes são pouco utilizadas na língua falada pelos brasileiros, o que também pode influenciar a sua omissão ao aprender um novo idioma, como foi comprovado não apenas pela pesquisa de Yokota (2007, p. 74) que apresentamos no item 3, mas também por Masip, quando analisamos as questões abertas no item 7.4.

Na questão em que deveriam completar a sentença com o uso adequado do verbo despertar, “¿Usted _____ temprano en los fines de semana?”, a resposta aguardada era “se despierta”, porém houve um alto índice de erros (87,3%) na omissão da forma átona “se”, e na conjugação do verbo despertar, já que, a forma radical do verbo na conjugação se ditonga, transformando-se em *despierta*. Na oração, o pronome pessoal é

“usted”, que é de tratamento formal, portanto, deve ser acompanhado pela forma átona “se”, contudo, muitos respondentes utilizaram o tratamento informal, colocando a forma átona “te” preferencialmente no final do verbo, como, por exemplo, “Despertate”. Apenas 12,7% dos respondentes acertaram, mostrando que há uma grande dificuldade em relação aos pronomes reflexivos, como já indicava González (2008, p. 4) no item 2.2.4.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados e analisados, concluímos que nossa hipótese inicial foi comprovada parcialmente, porque a maioria dos alunos afirmou que há influência da língua materna em relação ao idioma espanhol devido a sua suposta simetria, ainda assim, torna-se difícil validar que a dificuldade do aprendiz da língua espanhola deriva-se somente da aproximação ao português brasileiro, como apontaram Yokota (2007) e Masip (2010), dado que os alunos no decorrer dos estudos depararam-se com estruturas diferentes, tanto do ponto de vista gramatical, quanto da língua falada habitualmente entre os hispano-falantes, além do contato com as outras línguas que estudam: inglês, francês e/ou alemão.

No que se refere ao questionário, observamos que as questões abertas foram as que mais geraram dificuldade, em virtude da liberdade que tiveram na elaboração das respostas. Em todo o caso, aconteceu o que prevíamos, que foram as omissões das formas átonas, o que ocorre igualmente na língua falada entre os brasileiros, corroborando os vários estudos citados. Quanto às questões

objetivas, os alunos demonstraram um conhecimento intermediário, contudo, houve um número significativo de ocorrências de *loísmo* e *leísmo*, além do uso das formas átonas em posições não permitidas pela gramática do espanhol.

Cabe ressaltar que, embora não tenhamos tido acesso ao número total de alunos matriculados no curso na época, sabemos que nem todos responderam ao questionário, e que a maioria dos respondentes era do turno matutino. Acreditamos que isso ocorreu em razão de ter sido enviado de forma online, o que não propiciou um contato mais próximo entre as pesquisadoras (nós) e os estudantes. Essa foi uma limitação da pesquisa em virtude de a coleta de dados ter sido realizada durante a pandemia de coronavírus (setembro de 2021).

Como o número de respondentes não foi o total, os resultados não podem ser generalizados, entretanto acreditamos que são satisfatórios para levantar algumas questões, como o contraste entre o português brasileiro e a língua espanhola na aplicação das formas átonas e sua aplicação no ambiente corporativo, que podem ser melhor discutidas em pesquisas futuras.

Para nós, esta pesquisa deixou claro que o tema carece de mais atenção, inclusive por parte dos docentes de espanhol, já que apresenta uma dificuldade considerável para a maior parte dos alunos. Não custa retomar o que já dissemos, que as formas átonas são essenciais, uma vez que são empregadas naturalmente pelos hispano-falantes, e sua aquisição adequada contribui para o desenvolvimento de uma boa comunicação na área profissional.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. 1999. *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.
- BAGNO, Marcos. 2000. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola.
- BAGNO, Marcos. 2001. Português do Brasil: Herança colonial e diglossia. In: *Revista da FEEBA*, Salvador, vol. 10, n° 15, p. 37-47, jan/jun. Disponível online em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/242/141>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- BECHARA, Evanildo. 2009. *Moderna Gramática Portuguesa*. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- BRANCHER, Naiana; SANTOS, Maria Elisabete M. dos. 2007. O Domínio das Línguas Estrangeiras e o Profissional de Secretariado Executivo Bilíngüe. In: *Secretariado Executivo em revista*®. Vol. 3. Disponível online em: <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1757>. Acesso em: 29 ago.2021.
- BRASIL. 2016. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. In: Ministério da Educação. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-doscursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 22 abr. 2022.
- CARVALHO, Laura; NORONHA, Elaine. 2021. A utilização das formas átonas de pronomes pessoais em função de complemento verbal por aprendizes de língua espanhola na área de Secretariado. 29 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Automação de Escritórios e Secretariado). Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo. Disponível on-line em: <http://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/8926>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. LEXIKON Editora Digital Ltda, 2017.

- CASTILHO, Ataliba T. de. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- CHOMSKY, N. 1986. *Knowledge of language. Its nature, Origin and Use*. Westport, CT; London: Praeger.
- CHOMSKY, Noam. 1975. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (Trad. da obra de 1965)
- CHOMSKY, N. 1992. *El lenguaje y los problemas de conocimiento: Conferencias de Managra*, Visor: Madrid. (Trad. da obra de 1988)
- ERES FERNÁNDEZ, Gretel; MORENO, Concha. 2007. *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- FANJUL, Adrián et al. 2005. *Gramática y Práctica de Español para brasileños*. São Paulo: Moderna.
- GIL, Carlos. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- GONZÁLEZ, Neide T. Maia. 2008. Português Brasileiro y Español: lenguas inversamente asimétricas. In: *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, ISSN-e 1851-4863, Nº 1-2. Disponível online em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782940>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- MERCOSUR. O que é o mercosul? In: *Mercosur. Em poucas palavras*. Disponível online em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- MASIP, Vicente. 2010. *Gramática española para brasileños*. São Paulo: Parábola Ed. PERES, Diane; MORAES, Gisele. 2012. O assessor executivo e a necessidade da comunicação na língua espanhola. In: *Secretariado Executivo em Revist@*, Passo Fundo, RS, p.104-120, vol. 8. Disponível online em: <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/3039/2035>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- PERINI, Mário Alberto. 2010. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- PRADO, Geiza Fernandes. 2019. Os Pronomes Átonos e o Ensino de Língua Portuguesa. *Especialização em Gramática e Ensino*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível online em: <http://hdl.handle.net/1843/34363>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- SANTOS, Marcos. 2012. Importância do domínio de línguas estrangeiras pelos profissionais de secretariado executivo para atuação no mercado de trabalho em tempos de globalização: uma abordagem crítico-reflexiva. In: *Revista de Gestão e Secretariado*, vol. 3, núm. 1, janeiro-junho, p. 94-108. Disponível online em: <https://www.redalyc.org/pdf/4356/435641689006.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- YOKOTA, Rosa. 2007. O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo, alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol. 219 p. Tese de doutorado em Letras. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível online em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06112007-114658/publico/TESE_ROSA_YOKOTA.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

O PAPEL FORMADOR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

THE FORMING ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Juliana PERES (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo, Brasil).

RESUMO: Este ensaio tem como objetivo questionar os discursos ideológicos presentes em livros didáticos de língua inglesa e de quais formas eles podem refletir na formação do estudante, mais especificamente do estudante da escola pública. Durante a reflexão, atentamos também ao fato da importância da escolha do livro didático, para o qual o professor não é preparado durante sua formação acadêmica. Além disso, buscou-se enfatizar a necessidade da reflexão crítica da prática docente, a fim de se evitar a disseminação de visões sociais de mundo distorcidas e/ou estereotipadas, considerando que a sala de aula é um ambiente plural e, como tal, deve levar em conta as diferentes realidades presentes, evitando a reprodução de estereótipos e determinados discursos nocivos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Língua inglesa; Ideologia; Discurso; Escola pública

ABSTRACT: This essay aims to question the ideological discourses present in English language textbooks and in what ways they can reflect on the student's education, more specifically the public school student. During the reflection, we also paid attention to the importance of choosing the textbook, for which the teacher is not prepared during their academic training. In addition, we sought to emphasize the need for critical reflection of the practice, to avoid the dissemination of distorted and / or stereotyped social views of the world, considering that the classroom is a plural environment and, as such, should consider the different realities present in it, avoiding the reproduction of stereotypes and certain harmful discourses.

KEYWORDS: Textbooks; English language; Ideology; Discourse, Public school

INTRODUÇÃO

O tema “O papel formador do livro didático de língua inglesa” foi escolhido devido à necessidade de se questionar os discursos ideológicos presentes nos livros didáticos e de quais formas eles podem refletir na formação do estudante, mais especificamente do estudante de escola pública. É importante que o professor reflita o quanto determinados estereótipos estão presentes, já que o livro didático é um dos elementos formadores de cidadãos críticos e, como tal, não deveria naturalizar desigualdades.

O trabalho será construído em três etapas: primeiro, será discutido sobre o processo de uso e escolha do livro didático, para o qual o professor não é preparado durante sua formação. Na prefeitura de São Paulo, a escolha ocorre a cada três anos. Porém, segundo Tagliani (2009), dificilmente o professor conta com o apoio da coordenação para ampará-lo e, às vezes, não sabe sequer que existe o Guia do Livro Didático, que pode ser utilizado como auxiliar nessa escolha.

Em seguida, haverá uma discussão sobre os discursos presentes em livros didáticos, para além da questão do conteúdo. Será trabalhada a questão do livro didático como instrumento formador, já que possui um aspecto ideológico reprodutor de práticas sociais, capaz de gerar reprodução ou questionamento e/ou resistência a essas práticas. Diante do exposto, faz-se importante questionar o papel inerente ao livro didático (LD), já que, de acordo com Toscano (2000), cabe a este instrumento a oportunidade de contribuir para melhorar as relações a fim de torná-las mais democráticas.

Por fim, serão analisados, de forma breve, alguns livros de inglês, a fim de se confirmar a existência da reprodução de estereótipos sociais.

1. LIVRO DIDÁTICO: USO E ESCOLHA

É sabido que nos dois setores – público e privado – a adoção do livro didático é uma prática bastante comum, pois muitas vezes serve como apoio pedagógico para o professor, fonte de seleção de atividades ou, até mesmo, suporte teórico. Entretanto, por esses mesmos motivos, muitas vezes o livro didático é visto como o centro do processo de ensino e aprendizagem e pode acabar engessando a atuação do professor em sala, já que acaba sendo utilizado como se fosse um roteiro pré-estabelecido, com respostas prontas, a ser seguido metodicamente.

Para que isso não ocorra, é necessário entender o livro didático como um recurso que serve “aos propósitos do professor em fomentar comportamentos autônomos em sala de aula” (MAGNO E SILVA, 2009, p. 75). Assim, também cabe ao professor compreender o aspecto “imutável do livro didático e, que conseqüentemente a segurança supostamente suprida por ele é um construto inexistente, pois cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes” (MAGNO E SILVA, 2009, p. 59).

O livro didático pode sim ser compreendido como um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para que isso aconteça, é necessário não apenas um uso reflexivo e consciente acerca das questões já citadas, mas também que o professor e/ou responsável pela escolha do livro didático esteja preparado para realizar uma avaliação criteriosa, garantindo uma efetiva seleção e avaliação dos materiais a serem utilizados em sua sala de aula.

Cunningsworth (1995, p. 1) cita duas formas de avaliação do MD: a primeira seria a impressão geral, que comumente ocorre, já que no processo de escolha e sem o conhecimento necessário, o professor muitas vezes folheia o livro de forma superficial a fim de se perceber algumas características que se sobressaem. Entretanto, considera-se esse tipo de avaliação prejudicial, já que a falta de uma análise mais detalhada muitas vezes impossibilita a localização de pontos positivos e negativos do material. A segunda, denominada “avaliação em profundidade” (in depth evaluation) seria uma avaliação mais completa e, portanto, a recomendada. Dessa forma, além de se observar aspectos superficiais, também é possível verificar itens específicos que serão trabalhados, como conteúdo programático, recursos utilizados nas atividades, sequências didáticas, etc.

Ramos (2009, p. 184), elenca alguns critérios que devem ser estabelecidos para escolher o livro didático mais adequado, sendo eles:

- 1 o público-alvo, ou seja, a quem se dirige;
- 2 os objetivos das unidades;
- 3 os recursos;
- 4 a visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem;
- 5 o syllabus;
- 6 a progressão dos conteúdos;
- 7 os textos (se são autênticos, diversificados, adequados);
- 8 as atividades;
- 9 o material suplementar;
- 10 a flexibilidade da unidade; e
- 11 o manual do professor (se possui propostas de atividades, justificativas para o material, procedimentos).

Embora os requisitos tenham sido numerados, não é estabelecida uma hierarquia deles. Ainda assim, cada requisito pressupõe um conhecimento teórico que o sustenta. Quando se menciona abordagem comunicativa, o conteúdo é baseado principalmente em temas que envolvem o discente, de forma a fazê-lo produzir na língua-alvo.

De acordo com Celani (2005, p. 20 apud RAMOS, 2009 p. 177), no processo de escolha também se faz importante questionar:

“Foram produzidos onde e por quem? Levam em conta os contextos sociais e culturais dos alunos? Ou estão calcados em pressuposições questionáveis implícitas nas várias abordagens dominantes no ensino de inglês no momento? Os chamados materiais “globais” dificilmente podem levar em conta necessidades locais e devem, portanto, ser submetidos a um questionamento crítico, do ponto de vista de tensões e desafios à identidade e aos valores da comunidade onde serão usados, para se chegar a uma compreensão das questões envolvidas, por meio da reflexão crítica.”

Os chamados materiais globais mencionados acima, leva-nos a perceber a persistência de muitos estereótipos e até mesmo manifestações de cunho preconceituoso em relação às minorias qualitativas da sociedade. Assim, tão importante quanto o conteúdo propriamente dito, é importante analisar, também, o discurso ideológico presente que, muitas vezes, pode servir como gancho para as discussões e produções escritas ou orais, já que o livro didático, além de contribuir para a formação do educando sob a perspectiva do conteúdo, também assume o importante papel de formador de seres pensantes.

2. LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO FORMADOR

Muitas vezes, a pluralidade existente dentro desse espaço tão importante, que é a sala de aula, é ignorada. Isso também acontece, dentre outros motivos, pelo livro didático adotado, pois o livro didático é uma das ferramentas capazes de propiciar a produção e reprodução de conhecimento e identidades em sala. Para Jordão (2001), a sala de aula pode ser vista como

Lócus de uma relação dialógica que produz e reproduz conhecimento e identidades. (...) Nesse espaço, conflitos e relações de poder são produzidos, mantidos, testados; limites são checados, significados são criados e recriados (JORDÃO, 2001, p. 59-60)

Assim, é comum observamos LD's que objetivam o atendimento de classes sociais de maneira generalizada, o que favorece e fortifica ainda mais o discurso dominante, sem levar em conta a heterogeneidade presente no ambiente escolar, nos mais diversos aspectos.

As realidades, que são plurais, não podem ser ignoradas. As pessoas, inclusive as crianças, estão em contato constante com estereótipos e discursos que corroboram pela manutenção das relações de poder das mais variadas formas, em diferentes mídias, e a escola deveria ser, justamente, o ambiente para questionar aquilo que lhes é imposto. Porém, muitas vezes, não cumpre este papel. Muito pelo contrário – reforça esses tipos de relações. Segundo Bao (2006, p. 72 – p.36):

As pessoas aceitam imagens e informações estereotipadas de filmes, mídia, comerciais de televisão, programas criminais, amigos, pais, opinião pública. Curiosamente, o que geralmente é esquecido é o fato de que livros didáticos de Ensino de Língua Estrangeira inegavelmente também fornecem essas imagens e informações estereotipadas.¹

Dessa forma, é importante compreendermos o livro didático como um importante instrumento formador. Corson (1993, p.140) ratifica esse pensamento, afirmando que:

Os textos de leitura iniciais são fontes altamente influenciáveis porque eles são o primeiro contato com livros que muitas crianças recebem, e eles são apresentados dentro de uma instituição considerada na comunidade como confiável e portadora de autoridade oficial.

¹ 1 Tradução livre, pois não foi encontrada tradução já existente. Citação original do autor: People accept stereotypical images and information from movies, the media, television commercial, crime-related television programmes, friends, parents, public opinion. Interestingly, what is often overlooked is the fact that EFL coursebooks undeniably supply such stereotypical images and information.

Ainda, o livro didático é muitas vezes a única ferramenta de veiculação de conhecimento e/ou informação utilizada na escola. Dessa forma, adquire um caráter de legitimidade. Para o senso comum, o livro didático é autoridade: muitos entendem que o LD deve ser um material inquestionável, não-político, avesso à crítica, assim como a instituição escolar. Sabe-se, entretanto, que o livro didático é, também, instrumento político, já que os próprios autores, bem como a comissão de avaliação, não são pessoas isentas de ideologias. Além disso, em se tratando de escola pública, as produções de materiais para este fim, em geral, são alinhadas a alguns princípios reguladores do Estado.

Especificamente no que concerne ao ensino da língua inglesa, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) preconiza que

deve se comprometer com a formação integral do(a) estudante. Esse compromisso requer o desenho de currículos que permitam ao(à) criança, jovem e adulto a compreensão do seu contexto históricocultural para que possa (inter)agir com e transformar os recursos semióticos mobilizados em processos de construção de significados nesse contexto. Implica igualmente em engajar o(a) estudante em processos de construção de conhecimento que o(a) sensibilize para as formas plurais de ser e estar no mundo e que, portanto, repudiem quaisquer formas de preconceito e/ou desrespeito aos direitos humanos. A educação integral demanda, portanto, que se considerem “as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14)

Ademais, objetivando o acesso a uma formação integral do cidadão e agindo como um eixo unificador entre as disciplinas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), do ano de 1997, também apresentam alguns temas transversais que devem ser, obrigatoriamente, incluídos no currículo, sendo eles ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Dessa forma, os temas constituintes dos PCN's expressam conceitos e valores básicos à democracia e, acima de tudo, à formação integral e cidadã.

Apesar dos PCN's serem de 1997, são notórias, com essas iniciativas, as mais recentes tentativas do governo de incorporar, na escola pública, os avanços verificados na sociedade nas últimas décadas. Alguns programas do governo federal, especialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), têm o objetivo de garantir a distribuição gratuita de materiais didáticos de qualidade para as escolas públicas do país. Especialmente falando sobre a Prefeitura de São Paulo, para que os livros sejam considerados aptos a participarem do processo de seleção, os autores e as editoras obrigatoriamente estão se adaptando às novas resoluções, atendendo aos temas transversais e objetivando, por meio do conteúdo elaborado, o fomento de uma consciência cultural e crítica.

Dessa forma, apesar de já existir um filtro prévio, a escolha do LD deve ser pensada a fim de não corroborar a realidade de uma sociedade desigual, já que o LD é um instrumento capaz de produzir e reproduzir discursos que circulam em nosso meio social, muitas vezes sem refletir avanços positivos já existentes na sociedade.

3. LIVROS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA: UMA BREVE ANÁLISE

É importante salientar que, nesta sessão, não serão analisados aspectos específicos como proposta metodológica, sequências didáticas e projeto gráfico- editorial, embora sejam itens que devem ser levados em conta quando da escolha do material. Irei me ater, especificamente, à análise da presença de estereótipos, de temas socialmente relevantes e de atividades cujo objetivo é a fomentação do pensamento crítico.

No ano de 2019, a prefeitura de SP contou com nove obras pré-selecionadas para escolha do professor, sendo elas:

Título	Autor(es)	Editora	Ano1
Alive!	BRAGA, Junia. MENEZES, Vera.	SM	2018
BeCome	LACOMBE, Isabel et al.	FTD	2018
Beyond Words	COSTA, Elzimar et al.	Moderna	2018
Bridges	PEREIRA, Carolina et al.	FTD	2018
English and More	VALVERDE, Izaura.	Moderna	2018
It Fits	COUTO, Ana Luíza.	SM	2018
Peacemakers	CONDI, Renata. AMOS, Eduardo.	Moderna	2018
Time to Share	SILVESTRE, Alice.	Saraiva	2018
Way to English	FRANCO, Cláudio. TAVARES, Kátia.	FTD	2018

A seguir, serão brevemente mencionados alguns aspectos relevantes de algumas obras e será realizada uma breve análise do livro Touchstone (Cambridge), que foi utilizado na escola durante a realização de um projeto de língua inglesa no contraturno dos estudantes.

A coleção Bridges, apesar de apresentar estímulo ao pensamento crítico em relação à questão de padrões estéticos de beleza, diversidade cultural, representatividade de gênero e consumo, bem como discussão sobre ética, valores, direito e deveres; não levanta reflexão a respeito da ocupação das minorias em diferentes espaços, principalmente no que concerne à questão racial. De acordo com a análise do PNLD (2020, p. 118),

as atividades propostas remetem à representatividade social de pessoas famosas sem, no entanto, proporem uma reflexão a respeito da participação de pessoas negras, por exemplo, em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social.

Ainda, há “pouca promoção positiva da cultura e da história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo” (PNLD, 2020, p. 118). Nesse sentido, a coleção Time to Share, por sua vez, é uma das mais completas dentre as elencadas, juntamente com a coleção Beyond Words. Os textos presentes são socialmente relevantes e abordam questões como sustentabilidade, direitos humanos, hábitos saudáveis, bullying, interculturalidade, racismo, igualdade de gênero etc., contribuindo para uma formação cidadã e responsável. Além disso, não há muitas reproduções de estereótipos. Como exemplo, cito as representações de família, que abarcam a diversidade; a unidade que trata de esportes, que inclui pessoas com deficiência; e as profissões em geral, que são

representados de formas diversas, inclusive com bastantes destaques a figuras femininas em posições de poder e liderança. Sobre este tema especificamente, o PNLD (2020) apresenta alguns princípios éticos e necessários que a obra deve ter para ser pré-selecionada, dentre os quais:

promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da nãoviolência contra a mulher (p. 14)

A partir dessa e das demais premissas, os dois livros citados acima levantam questionamentos extremamente pertinentes, de forma a propor uma reflexão crítica para os estudantes sobre os temas em questão. Como exemplo, cito a atividade a seguir, presente no livro *Time To Share* (SILVESTRE, 2019), 9º ano: após ser apresentado a uma frase sobre violência contra a mulher, há algumas perguntas reflexivas, tal qual *“Is it possible to infer that women face kinds of violence men are not subjected to?”* (p. 80). Em seguida, o estudante é apresentado a diversas fotos de protesto contra violência de gênero ao redor do mundo e deve responder a algumas questões. Posteriormente, há um exercício de interpretação sobre o discurso, em áudio, da Emma Watson na Organização das Nações Unidas (ONU), sobre o mesmo tema. O estudante, então, é apresentado a alguns dados sobre violência contra a mulher no Brasil e convidado a pesquisar mais sobre o assunto. Por fim, há uma proposta de reflexão geral, sugerindo que os alunos pensem sobre e elaborem uma campanha contra algum tipo de preconceito existente.

Conforme mencionado, todas as obras dialogam de alguma forma com a BNCC (BRASIL, 2017). Dessa forma, os temas transversais se fazem presentes em todos os livros pré-selecionados, seja em níveis maiores ou menores. Em contrapartida, o livro *Touchstone*, considerado um material global, já que é utilizado para ensino de inglês em várias partes do mundo, se apresenta de forma totalmente inversa aos materiais adotados pela prefeitura.

O livro não aborda nenhum tema polêmico e muito menos há atividades com perguntas que exigem reflexão – todas elas demandam respostas extremamente simples e automáticas, geralmente sobre preferências, rotina e informações pessoais do aprendiz. Richards (2002, p. 27) explica que “Muitos LDs, para que sejam aceitos em diferentes contextos, apresentam uma visão ideal do mundo, evitam temas controversos e, normalmente, colocam como padrão uma sociedade de classe média, em geral, branca.”

Além disso, não há a exploração da dimensão intercultural. O LD em questão não problematiza acerca da expansão global da língua inglesa, focando em demais a língua e rotina norte-americanas, inclusive com um quiz (p. 40) com perguntas genéricas sobre ser igual a um “Average American” (*do you eat at a restaurant three times a week? Do you have a pet?*). Nas ilustrações, apesar de haver muitos personagens asiáticos, não há representante de outras culturas. O mais perto

que chega de abordar sobre a diversidade cultural é ao tratar de viagem e pontos turísticos de outros países, ratificando o fato de se resumir à reprodução de hábitos de uma sociedade de classe média. A questão da sociedade de classe média também pode ser confirmada por meio das cenas dos diálogos: os cenários de fundo geralmente se resumem à própria casa, academia, cursos de línguas, shopping centers, ambientes de trabalho e cafés.

Em relação às questões de gênero, segundo (SUNDERLAND 1992, p. 85 apud PEREIRA 2013, p. 122), as personagens femininas nos livros didáticos

tendem a ser relativamente raras, de profissões de status inferior, mais jovens, frequentemente definidas (descritas), tendo o sexo oposto como referência, e relativamente inativas e mais pacatas, falando proporcionalmente menos e respondendo mais do que iniciando as conversações

Apesar dos estudos da autora terem sido realizados e publicados há mais de 20 anos e obviamente o cenário atual demonstrar um progresso em variados âmbitos, o livro *Touchstone* nos mostra que algumas mudanças levam mais tempo do que outras: nas três primeiras unidades dos livros, 70% dos diálogos entre homem e mulher são iniciados pelo homem. Na unidade sobre esporte, também há clara reprodução de estereótipo de gênero ao retratar os esportes considerados mais radicais ou que exigem força física, como futebol, basebol, karatê e até mesmo tênis virtual, por meio de videogame, são representados nas figuras como praticados exclusivamente por homens. Para figuras com mulheres, foram destinados esportes como aeróbica, yoga, vôlei e corrida. E, por falar em videogame, este, quando citado, também é reservado quase que exclusivamente aos meninos.

Como observado nos exemplos citados acima, muitas vezes a escola, por meio do livro didático que adota, acaba sendo uma instituição reprodutora de concepções ideológicas nocivas à formação integral do educando. Assim, é necessário que os professores assumam o compromisso de uma escolha de livro criteriosa, visando a adoção de uma ferramenta que contribua positivamente para a construção de valores, conhecimento e pensamento crítico das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio objetivou analisar de que forma determinados discursos se fazem presentes nos livros didáticos, considerando, inicialmente, a importância desse material, tanto para o professor como para a formação do estudante.

Sob essa perspectiva, a escola possui um importante papel social e, por isso, tem como função colocar-se na vanguarda das mudanças que ocorrem na sociedade. O livro didático pode atuar como uma ferramenta aliada nessa transformação, considerando seu inerente papel formador. Dessa forma, é importante questionar materiais que apresentam determinados grupos de forma desigual, de forma a reforçar um certo padrão de invisibilidade de algumas minorias.

Ainda que a presença de alguns discursos sejam mais ou menos evidentes em determinado material, é importante que o professor tenha um olhar crítico sobre o livro didático adotado, considerando que a escola é um ambiente social moldado por fatores internos e externos a ela.

A escola pública possui alguns órgãos reguladores dos livros didáticos, a fim de garantir aos estudantes uma formação cidadã e crítica. Porém, ainda assim, é importante que o professor analise o material mais adequado de acordo com o seu contexto, considerando nessa análise não só elementos de ordem metodológica, mas também – e principalmente - social, de forma a objetivar uma formação ética e integral. Assim, é importante criar iniciativas e formações para esse fim, já que, na escola pública, é concedida, aos professores, a autonomia para escolha dos livros, mas não o preparo necessário para exercer essa autonomia de forma crítica e consciente.

Por fim, conclui-se que a língua inglesa não deve ser ensinada como um fim em si mesma, mas de forma a considerar o papel do inglês como língua franca em um processo de globalização do qual muitas pessoas são excluídas. Por conseguinte, o objetivo do professor deve ser sempre promover a problematização desses processos e, também, a inclusão.

São muitos os estudos que podem e devem ser feitos acerca do papel do livro didático, sejam no âmbito do discurso ideológico e suas implicações, da metodologia e sequência didática ou, até mesmo, da questão gráfico-editorial, a fim de se produzir e escolher livros didáticos que contribuam com uma educação de qualidade, de maneira crítica, visando, dentre outras coisas, a contestação de determinados discursos vigentes que, ainda hoje, imperam em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. In: *Contexturas*, n. 2, p. 43-52, 1994.

BANĚGAS, Dário. Teaching more than English in secondary education, *ELT Journal*, p. 80-82, 2011.

BAO, D. Breaking stereotypes in coursebooks. *ELT Materials*, p. 70-81, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: língua inglesa – guia de livros didáticos*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2019.

CORSON, David. *Language, minority education and gender. Linking social justice and power*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd., 1993.

COSTA, Elzimar; FREITAS, Luciana; NEVES, Rogério (Orgs). *Beyond Words*. 1ª ed. - São Paulo: Richmond, 2018.

CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Londres: Heineman.

DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FISCARELLI, Rosilene: *Material Didático: discursos e saberes*. São Paulo: JM Editora, 2008.

MAGNO E SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.(Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.5778.

MCCARTHY, Michael. MCCARTEN, Jeanne. SANDIFORD, Helen. *Touchstone*. 2nd ed. – New York: Cambridge University Press, 2014.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *Ensinar língua estrangeira: uma atividade política*. In: *Educação e Mudança*, n. 9/10, p. 53- 62, jan./dez. 2002.

_, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs). *Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

PEREIRA, Carolina; et al. *Bridges*, 9º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, J. C. *The role of textbooks in a language program*. New Routes – April. São Paulo: Disal. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa*. São Paulo: SME/COPEd, 2017.

SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise von der Heyde. *O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização*. *Revista (Con)textos linguísticos*. v. 10, n. 17. 2016.

SILVESTRE, Alice. *Time to Share*, 9º ano. Organizadora: Editora Saraiva; obra coletiva organizada e produzida pela Editora Saraiva – 2ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2019.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n2, p. 303-320. 2009.

TOSCANO, Moema. Estereótipos sexuais na educação. *Um manual para o educador*. Petrópolis: Vozes, 2000.

O USO DA LÍNGUA INGLESA PELOS PROFISSIONAIS DE SECRETARIADO EXECUTIVO NA ASSESSORIA A EXPATRIADOS

THE USE OF ENGLISH LANGUAGE BY EXECUTIVE SECRETARIES ON ADVISING EXPATRIATES

Igor Soares de SOUZA (Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil) igor.souza.xzk@outlook.com

Ilka Maria de Oliveira SANTI (Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil)

ilka.santi@fatec.sp.gov.br

RESUMO: Nas últimas décadas, sobretudo a partir de sua regulamentação, a profissão de secretariado executivo ganhou mais visibilidade com as novas exigências do mercado global e das novas atribuições do profissional, principalmente nas relações internacionais. Desse modo, este artigo objetiva analisar o trabalho intercultural com o uso da língua inglesa, pelos profissionais de secretariado executivo, bem como avaliar suas atribuições e desafios no que tange à tarefa de assessoria a expatriados. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema 'assessoria a expatriados' - como ocorre, demandas culturais e linguísticas - com base em artigos científicos, livros e sites. Foi realizada ainda uma pesquisa de campo exploratória para ouvir profissionais e mapear suas carências à luz da Análise de Necessidades e de conceitos de mediação cultural. Os resultados qualitativos apontam para um trabalho intercultural complexo e fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Secretariado; Inglês; Assessoria; Expatriação.

ABSTRACT: In the past decades, especially after its regulation, the executive secretary profession has got more visibility due to new demands in the global market and the new professional assignments, mainly on international relations. Thus, this paper intends to analyze the intercultural work involving English language by these professionals, as well as to assess their assignments and challenges on the task of advising expatriates. This work starts with a bibliographic review about the expatriation (how it occurs, its cultural and linguistic demands) using scientific papers, books, and websites. Exploratory research was also carried out to observe professionals and their needs in the light of Needs Analysis and concepts of cultural mediation. The qualitative results point to a complex and fundamental intercultural work.

KEYWORDS: Secretarial; English; Advising; Expatriation.

INTRODUÇÃO

O profissional de secretariado executivo está constantemente em renovação e ocupa uma posição estratégica nas organizações. Contudo, no passado, a esta profissão, exercida majoritariamente por mulheres, eram delegadas tarefas simples, como o controle de agenda, atendimento telefônico e aos clientes de uma empresa. Em virtude das transformações do mercado, o secretário e a secretária passaram a assumir demandas que lidam com informações, processos, técnicas, assessoria, gestão e tomada de decisão. Isto é, possuem dentre suas atribuições a comunicação oral e escrita – em idioma materno e estrangeiro, tratamento de mensagens sigilosas, administração de recursos e equipes, organização de viagens e eventos, gestão de arquivos e correspondências e outras mais. Quer dizer, o profissional de secretariado, bastante conhecido atualmente por ocupar o cargo de Assessor Executivo, atua como um líder nos serviços administrativos e decisórios da organização, sendo pago para “pensar” e não mais apenas para executar tarefas (ALONSO, 2002, p. 18; RODRIGUES, *et al.*, 2018, p.16).

No contexto da globalização, em que há o rompimento de barreiras nas negociações, o encurtamento de distâncias entre as pessoas e mais intensidade nas relações internacionais, há inevitavelmente maior mobilidade das pessoas; fato que traz à tona a questão da diversidade cultural, que envolve também aspectos relacionados à convivência de executivos de diferentes países em ambientes e contextos multiculturais (NUNES, *et al.*, 2008; BUENO & FREITAS, 2018). Tais condições, juntamente com as tecnologias, viabilizaram o acesso às informações, o contato entre as sociedades, a realização de investimentos econômicos rápidos e a entrega de produtos e serviços de forma ágil, aumentando assim a velocidade de circulação dos bens monetários e a produtividade. Conseqüentemente, a necessidade das empresas por um colaborador com perfil global se expande.

Incluso neste quadro, o profissional de secretariado atua como um acolhedor daquele estrangeiro que sai de seu país de origem e viaja em nome de sua empresa, muitas vezes acompanhado da família, para a execução e direção de tarefas de grande valia à companhia. Logo, a função de assessoria ao executivo expatriado surge como algo extremamente importante dentro de suas atribuições, assumindo um caráter de responsabilidade. O profissional de secretariado assume, implicitamente, o papel de mediador da cultura acolhedora, bem como detém a missão de tornar o processo de expatriação o menos complexo possível. Em concordância, Sebben (2009, p. 67) diz que o sucesso da mudança internacional está ligado ao suporte prestado ao expatriado e sua família, pois o empregado estrangeiro seguro não sofrerá tantos traumas na transferência e estará mais concentrado em cumprir as metas a ele designadas do que lidar com os percalços de uma cultura que desconhece.

Para mais, a língua inglesa se faz presente em toda a conjuntura de globalização, tecnologia, relações internacionais e organizações multinacionais. No que tange ao serviço de assessoria ao expatriado e o inglês, é preciso compreender, ainda, as diversidades culturais e os aspectos de costumes e hábitos particulares de cada nação. Ou seja, além do uso efetivo do idioma, deve-se realizar o papel de mediador cultural; utilizando os conhecimentos culturais diversos, associando valores presentes nas sociedades e visando uma aprendizagem colaborativa e de significado real entre as partes (OLIVEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 240).

Este artigo tem como objetivo geral contribuir para a reflexão sobre o trabalho intercultural do profissional de secretariado executivo no encargo de assessoria a expatriados. Em termos específicos, o estudo busca a avaliação preliminar das demandas, dificuldades/desafios e ganhos em relação à experiência dos profissionais de secretariado na função de assessoria a executivos expatriados, tendo como enfoque o uso da língua inglesa, reconhecidamente um idioma de linha de frente – ou ainda chamado de “língua franca” – no processo de globalização (LOPES, 2008, p. 312).

Assim sendo, procura-se iniciar uma investigação preliminar dos seguintes pontos: o que esperar desta experiência, em quais atividades colaborar, como o profissional pode se preparar em termos culturais e linguísticos durante sua formação, e quais habilidades linguísticas são requisitadas no que se refere à língua inglesa. Ademais, deseja-se ilustrar a ideia de que a habilidade em idiomas implica mais do que a comunicação para o trabalho, abrangendo também o acolhimento intercultural e o desenvolvimento de competências sociais e interculturais, fonte de grande aprendizado para ambos os envolvidos. Por conseguinte, justifica-se com a produção deste trabalho o interesse em contribuir para o melhor entendimento da função secretarial no trabalho de assessoria a expatriados com o uso do idioma inglês como ponte entre culturas.

Em termos de organização, este trabalho se inicia com uma explanação sobre o referencial teórico a respeito das características do mercado global, as estratégias das empresas, novas demandas do secretariado, a mediação cultural e uma reflexão sobre a análise de necessidades. Posteriormente, segue a apresentação da metodologia de trabalho usada na pesquisa. Uma discussão dos dados colhidos e relacionados mais especificamente à língua inglesa e suas demandas é o que comporá a essência do tema e seu desenrolar. Isso será ilustrado com a discussão de dados selecionados sobre o uso da língua inglesa e que nos chamaram a atenção. O fechamento ou conclusão do trabalho relata parte do percurso, desafios e demandas do profissional de secretariado e tece considerações preliminares sobre o que esperar, como se preparar e o que mais fazer no que se refere às experiências em assessoria a executivos expatriados no Brasil.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para viabilizar a discussão neste trabalho, alguns conceitos precisam estar claramente definidos e, quanto a estes, destacam-se os seguintes: I) a globalização e as organizações transnacionais; II) o processo de expatriação e o expatriado; III) a função de assessoria executiva; IV) a função de mediação cultural e V) a Análise de Necessidades no aprendizado da língua inglesa.

1.1 A GLOBALIZAÇÃO E AS ORGANIZAÇÕES TRANSNACIONAIS

Como pano de fundo das atuais intercomunicações culturais, temos o processo catalizador da globalização. Este fenômeno, que vem se desenvolvendo mundialmente desde o século XX, caracteriza-se pelas trocas comerciais e as relações entre os diferentes indivíduos ao redor do mundo. Em outras palavras, é composto pela integração de diversas partes, mobilidade do capital e abertura do comércio internacional como uma das possibilidades de progresso econômico, possibilitando um crescimento por meio de exportações. Trata-se de algo complexo e é assim entendido de acordo com a reflexão de Moraes (2003, p. 238):

Globalização é o termo utilizado para caracterizar uma nova fase da economia mundial, que se estende por outros domínios: falamos hoje de globalização da economia, da cultura, da informação etc. A globalização reúne as trocas entre diferentes regiões do globo, fazendo do espaço mundial o cenário das transações humanas.

Para mais, há um aumento considerável da internacionalização do capital e da produção promovida pelas empresas transnacionais, apoiando-se na economia de mercado universal. Os câmbios são feitos e ordenados aceleradamente pelos modernos meios de comunicação, advindos das revoluções tecnológicas, e acontecem em frações de segundo por ferramentas como os aplicativos de celular e lojas virtuais. Além disso, existe uma propensão para fusões de grandes organizações como forma de manter ou de ampliar as margens de lucro num mercado bastante concorrencial.

Desse modo, para lidar com esse ambiente, demanda-se um perfil de “executivo global”, bem como uma postura “globalizada” dos que com ele interagem. Muitas vezes neste cenário, entra em cena a expatriação, ou seja, profissionais que são os elementos de mudança, transitando por culturas totalmente diferentes a serviço de suas empresas, de acordo com Nunes, *et al.*, (2008, p. 21):

Em suma, com o advento da economia informacional e da globalização, com a integração de mercados e o aumento do comércio mundial, solicita-se ao indivíduo maior mobilidade social, que saiba conviver com outras culturas e trabalhe em diversos contextos sociais. O estudo da expatriação de executivos ganha maior relevância neste contexto.

Assim sendo, é importante salientar que o executivo global deve demonstrar conhecimento e respeito pelos aspectos significativos da cultura do país de destino. Ademais, saber lidar com essas questões no dia a dia a fim de facilitar a obtenção de resultados, o que implica gestão da diversidade cultural, ou seja, a capacidade de lidar com as diferenças de idade, sexo, raça, classe social, ocupação, religião, capacidade física e valores culturais.

1.2 O PROCESSO DE EXPATRIAÇÃO DE EXECUTIVOS E O EXPATRIADO

A expatriação é vista como uma forma de capacitação e desenvolvimento gerencial em nível internacional, que gera resultados positivos também para a empresa, pois desenvolve estratégias, projetos e sistemas, com pessoas de todo o mundo. No que se refere a seus objetivos, inclui a expansão de novos mercados, desenvolvimento da liderança, aquisição de conhecimento, aumento da participação nos mercados de atuação, bem como a transferência de tecnologia e das políticas organizacionais. Gallon e Antunes (2016, p. 9) complementam que, ao iniciar o uso dessa estratégia, a empresa busca tão somente exportar conhecimento, seguindo uma orientação etnocêntrica, concentrando-se naquilo que o expatriado deve levar às subsidiárias. Contudo, quando a organização já está em nível global ou de transnacionalidade, exige-se que o empregado traga o conhecimento aprendido, denominando-o então como “repatriado”.

No que diz respeito à definição deste empregado expatriado no Brasil, a Lei nº 7.064, de 6 de dezembro de 1982 e, posteriormente, a Lei nº 11.962, de 6 de julho de 2009, que retirou as especificações de segmentos de atuação das empresas estendendo as regras desse diploma legal a todas as empresas que venham a contratar ou transferir trabalhadores para prestar serviço no exterior, expressam as disposições para os trabalhadores contratados no país ou transferidos por seus empregadores para atuarem no exterior. À vista disso, exclui do regime desta Lei o empregado que presta serviços de natureza transitória por período inferior a 90 dias. Ademais, no Artigo 2º da Lei nº 7.064 considera-se transferido:

1.2.1 - O empregado removido para o exterior, cujo contrato estava sendo executado no território brasileiro;

1.2.2 - O empregado cedido à empresa sediada no estrangeiro, para trabalhar no exterior, desde que mantido o vínculo trabalhista com o empregador brasileiro; III - o empregado contratado por empresa sediada no Brasil para trabalhar a seu serviço no exterior. (BRASIL, 1982).

Segundo Nunes, *et al.*, (2008, p. 22), o executivo global é aquele que tem a responsabilidade de lidar com pessoas e culturas e cujo desenvolvimento requer, obrigatoriamente, o aprendizado intercultural. Esse executivo deverá atuar num contexto que geralmente não lhe é familiar, que carrega padrões de negócios influenciados pela cultura local, pelas práticas políticas e até mesmo religiosas em alguns casos, como no Oriente Médio. O profissional exerce trabalhos que exigem a capacidade de trabalhar de igual para igual com diferentes pessoas; liderar e participar efetivamente de equipes multiculturais; ter a habilidade de adaptar seu estilo em função das características locais; ser um explorador da cultura local, percebendo as diferenças e adaptando-se; possuir conhecimento global do negócio e de aspectos de negociação internacional e desenvolver uma

rede pessoal de relacionamentos. Ainda, é possível encontrar definições de patriado, impatriado, flexpatriado, entretanto, tais conceitos não serão abordados neste trabalho.

1.3 A FUNÇÃO DE ASSESSORIA EXECUTIVA

Conforme dito, no passado, quando se tratava do profissional de secretariado, geralmente tinha-se uma visão de uma função pouco estratégica e bastante operacional. Isso era resultado de diversos fatores, dentre os quais destacamos: falta de formação acadêmica específica na área pelos sujeitos atuantes, uma visão social do profissional como um “objeto de luxo” por alguns executivos e até mesmo a imagem transmitida pela mídia em relação a esse profissional. Felizmente, mais recentemente, pode-se afirmar que este perfil profissional já não existe mais (ALONSO, 2002, p. 17).

A partir da Lei de Regulamentação da Profissão nº 7.377, de 30 de setembro de 1985, e da Lei nº 9.261, de 11 de janeiro de 1996, que complementa a primeira, os cursos de secretariado foram mais bem estruturados. Dessa maneira, surgiram o curso técnico e o superior objetivando formar profissionais generalistas/holísticos, com conhecimentos técnicos específicos e detentores de habilidades sociais e emocionais, às quais se agregam o perfil de liderança e a comunicação assertiva, dentre outros.

Houve, portanto, a passagem de um perfil operacional das funções secretariais para um perfil mais especializado e altamente ligado ao nível estratégico da empresa, junto à tomada de decisão. Neste contexto, o profissional de secretariado, muitas vezes, atua no cargo de assessor, o que, segundo Alonso (2002, p. 19), pode:

trabalhar como Gestor, Empreendedor, Consultor, entre muitas outras funções, pois ele gerencia projetos, trabalha em busca do cumprimento das metas, participa do planejamento estratégico e, ainda, facilita a atuação dos dirigentes das organizações, auxiliando-os na busca de soluções para problemas complexos. Com uma ação participativa, atua de modo a aprimorar o processo de gestão de desenvolvimento nas instituições, é responsável por grande parte das intermediações entre elas e desenvolve um trabalho de parceria tanto com a direção da empresa e demais funcionários, clientes internos, como com os clientes externos. Por isso, tem que conhecer bem a filosofia da organização onde trabalha, ter profissionalismo, ter uma visão empreendedora, inovadora, genérica e competitiva.

Em suma, exercer a função secretarial, sobretudo no que se refere à assessoria executiva, significa compreender e assumir que é preciso estar apto a fornecer subsídios valiosos ao executivo quanto à direção da organização, bem como gerir situações complexas, lidar com múltiplas equipes junto ao gestor estratégico, chegando por vezes a substituí-lo quando necessário e inclusive tomar decisões em seu lugar. Essas demandas exigem bons conhecimentos do negócio, experiência, ética, inteligência emocional e a capacidade de administração de conflitos.

1.4 A FUNÇÃO DE MEDIAÇÃO CULTURAL

O conceito de mediação cultural vincula-se ao campo da informação, sendo categoria intrínseca a qualquer processo de internacionalização. Compõe-se de uma ação educativa de grande importância para a compreensão dos reais significados entre o indivíduo e um objeto, espaço ou ambiente.

No que se refere à expatriação de executivos, mediar culturalmente significa transmitir da melhor maneira possível as informações do local de destino ao expatriado, de uma determinada cultura, abrindo espaço para o senso crítico e a assimilação de informações. Nessa perspectiva, sinalizam Oliveira e Pillotto (2010, p. 240):

O mediador pode sugerir ao público/espectador ações interdisciplinares em arte, em história, em cultura, em estética e em educação, associando valores presentes nas sociedades atuais e passadas – enfim, proporcionar uma aprendizagem colaborativa e de significado real entre imagem/público, mediador/professores e outros; uma educação sensível que desenvolva a autonomia, a sensibilidade e, conseqüentemente, um olhar mais apurado sobre o contexto sociocultural em que vivemos.

O profissional de secretariado, ao exercer a mediação cultural, ajuda o executivo a compreender as diferenças culturais, costumes, horários de trabalho, apresentação pessoal, formas de tratamento, etiqueta, vestimenta e assuntos comuns no dia a dia, incluindo assuntos tabu. Isso enriquece a experiência de expatriação e ajuda o expatriado a se sentir seguro nas interpretações do cenário em que irá atuar.

1.5 A ANÁLISE DE NECESSIDADES NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

O aprendizado de uma língua estrangeira é um processo árduo que requer bastante dedicação. Entretanto, antes de iniciar esta jornada é preciso saber de imediato o que motiva o aprendizado do idioma. Para tal fim, a abordagem de Análise de Necessidades vem, por meio de um conjunto de ferramentas e técnicas, estabelecer, de forma prática e focada, o conteúdo linguístico e o método de aprendizagem específicos para determinados grupos. Hutchinson e Waters (1987) deram um importante pontapé inicial no sentido de mapear entre os aprendizes quais eram suas reais necessidades no que concerne ao aprendizado da língua, visando um trabalho personalizado, sem morosidade e mais concentrado nas carências reais de uso e comunicação. Isso é de grande valia, considerando-se o fato de que o estudo de um idioma é um processo de longa duração, que envolve fatores diversos, dentre os quais inclui-se – em destaque – a motivação pessoal.

Em artigo, Vian (1999) estabelece um interessante histórico do inglês instrumental e da problemática acerca do ESP – English for Specific Purposes, demonstrando que isso nada tem a ver com a predominância da leitura interpretativa no ensino ou algum tecnicismo. Desde os anos 60, em virtude dos constantes avanços tecnológicos e científicos, aliados à ascensão do inglês como língua internacional para os negócios e a ciência, tornou-se cada vez mais exigente o ensino-aprendizagem

do idioma de forma rápida e focada nas necessidades reais de comunicação do aprendiz, em suas diversas habilidades (as ativas, como fala e escrita, e as passivas, como a compreensão auditiva e a leitura). Assim, de acordo com a evolução nas definições, considera-se o ESP como uma abordagem que mapeia e atende as necessidades do estudante, implicando uma postura ativa do professor - para planejar o curso adequado - e do aprendiz - para praticar e comunicar o que precisa por meio de funções comunicativas.

Em vista disso, ao tratar do aprendizado de uma segunda língua, deve-se identificar dados pessoais e profissionais sobre os aprendizes, suas habilidades no uso da língua, bem como as deficiências linguísticas e definir quais metodologias serão efetivas para cada um. Ou seja, realizar um trabalho singular. Isso pode ser de grande valia para a formação de profissionais aptos para o contexto em que irão operar, pois já estarão, de alguma forma, previamente treinados para as funções comunicativas que podem vir a usar. No âmbito da expatriação, após a Análise de Necessidades, pode-se refletir sobre como o profissional de secretariado pode ser formado no que tange à língua inglesa para atender eficazmente o expatriado em sua rotina de trabalho.

2. METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, optou-se pela revisão bibliográfica (artigos científicos, livros e sites), assim como uma pesquisa descritiva e exploratória com abordagem qualitativa dos dados. Justifica-se a abordagem qualitativa pela discussão que pode suscitar por meio da observação, registro, análise e a correlação de fatos. Esta pesquisa aproxima-se da modalidade etnográfica, por meio da compreensão dos fenômenos em sua cotidianidade (no que se refere ao instrumento de questionário), em sua pluralidade para reflexões mais amplas e de alguma forma atreladas às necessidades no ensino da língua inglesa (SEVERINO, 2007, p. 119).

No tocante aos instrumentos de investigação, foi elaborado um questionário com perguntas em sua maioria fechadas e algumas abertas, subdividido nas seguintes partes: I) Identificação; II) Conhecimento da Língua Inglesa; III) O Inglês na Rotina Secretarial; IV) Assessoria a Expatriados (experiências, acomodação do expatriado, locais e serviços, cultura e costumes brasileiros, dificuldades); e V) Observações Gerais. No total, os respondentes teriam de responder a 16 perguntas fechadas, tendo ainda a chance de adicionar comentários pessoais por meio de 4 perguntas abertas.

O questionário foi submetido potencialmente a 148 indivíduos, no período de 29 de setembro a 9 de novembro de 2021, através de um link da plataforma Google Forms nas redes sociais LinkedIn e WhatsApp. A pesquisa obteve 11 respostas. Uma possibilidade para justificar o baixo retorno no

número de respostas é o fato de que nem todos possuíam experiência de assessoria a expatriados, houve talvez pouco tempo disponível, bem como por ser compartilhada com desconhecidos.

De qualquer forma, ao aproveitar os dados colhidos, ressaltamos o fato de que para uma pesquisa preliminar, temos a vantagem de ter dentre os respondentes um perfil bastante favorável. Os respondentes foram, majoritariamente, profissionais de secretariado executivo com formação superior específica na área, na faixa-etária entre 36 e 45 anos, exercendo a profissão entre 6 e 15 anos, que prestam serviços de assessoria a executivos advindos de diversos países. Isso se traduz, em nossa interpretação, como um público de profissionais com grande experiência de trabalho, de vida ou ambos, cuja colaboração voluntária tende a ser de notável valor.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

O domínio de línguas estrangeiras tornou-se imprescindível para acompanhar o mercado globalizado nas organizações. Com isso, os processos seletivos passaram a exigir cada vez mais pessoas aptas a interagir com as diferentes culturas, falantes de um ou mais idiomas. Dessa forma, o profissional de secretariado, frente à essas mudanças, deixou de realizar tarefas de menor complexidade, como a taquigrafia, datilografia e cópias mimeografadas, que de fato caíram em desuso. Novas tecnologias e trabalhos estratégicos levaram os profissionais de secretariado a deterem saberes culturais e linguísticos, bem como exigiram um perfil flexível, assertivo, hábil, competente, proativo, inovador e crítico. Em suma, o profissional de secretariado passou a ser dotado de conhecimentos diferenciados para interagir com o mundo social e operar ferramentas modernas (SANTOS, 2012, p. 101).

À vista disso, aqueles que fazem uso do inglês nas empresas possuem necessidades específicas de comunicação, fugindo dos conteúdos impostos pelos livros didáticos. Assim sendo, o aprendizado efetivo da língua no mundo dos negócios ultrapassa a memorização de expressões prontas e requer, sobretudo, o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão auditiva, escrita e fala, bem como o conhecimento cultural. Com foco no profissional de secretariado, Santos (2012, p. 99) discorre:

No que diz respeito especificamente ao processo comunicacional dos profissionais de Secretariado Executivo na atualidade, vale destacar que este precisa ser o mais claro e objetivo possível, o que pressupõe, contudo, um excelente conhecimento gramatical das línguas materna e estrangeira (principalmente do idioma inglês); além do domínio de palavras, linguagens, expressões, jargões e termos específicos de ambas as áreas. Portanto, a comunicação em língua materna e estrangeira é, pois, a principal ferramenta de trabalho e o diferencial a ser apresentado por todo secretário executivo que se intitule atualizado e possuidor de múltiplas habilidades e competências pessoais e profissionais.

Como resultado da pesquisa exploratória, conduzida por meio do questionário, destacaram-se as seguintes questões, sobre as quais se aprofundará a discussão: I) uso da língua inglesa; II)

acomodação dos expatriados e fatores culturais; III) orientações quanto a costumes e IV) dificuldades gerais do profissional de secretariado com expatriados.

3.1 USO DA LÍNGUA INGLESA

Os profissionais de secretariado executivo estão inseridos no ambiente corporativo, cada vez mais exigente, em que há uma alta cobrança por conhecimentos técnicos, comportamentais e sociais, dado que lidam com perfis de clientes e grupos de trabalho diferenciados, tanto nacionais quanto internacionais. Desse modo, para atuarem nesse cenário com excelência precisam, indispensavelmente, dominar línguas estrangeiras, particularmente o inglês – considerado fundamental. Em complemento, a Lei 7.377, em seu artigo 4º, discorre sobre as atribuições do Secretário Executivo e menciona, dentre outras, as seguintes: IV - redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro; VI - taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explanações, inclusive em idioma estrangeiro; VII - versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa.

Nesse sentido, objetivando analisar o trabalho intercultural dos profissionais de secretariado com o uso da língua inglesa, a pesquisa realizada buscou inicialmente saber quais as funções comunicativas que este profissional já utilizou ou utiliza em seu dia a dia. Dentre as opções, as que tiveram mais pontuação foram: welcoming visitors; taking and leaving messages; writing emails; arranging a meeting; planning; making a hotel reservation; reserving a flight; making and changing appointments; and arranging a schedule. Ou seja, receber visitantes; anotar e deixar mensagens; escrever e-mails; organizar reuniões; planejar; fazer reservas de hotel; reservar voos; marcar e alterar compromissos; e gestão de agenda. Além disso, o estudo buscou observar qual habilidade linguística é predominante nesse processo e os dados coletados apontam a habilidade oral (compreensão oral e fala) como a mais requisitada.

Sabe-se que esses serviços e funções comunicativas são comuns na rotina secretarial. Levando isso em consideração, surge a problematização: “Qual é o papel das instituições acadêmicas quanto ao ensino da língua inglesa na formação do profissional de secretariado?”. Para Santos (2012, p. 103), é urgente e cada vez mais necessário que os cursos superiores de secretariado, e áreas afins, contemplem as disciplinas de línguas estrangeiras com enfoque no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade, a fim de se adequarem às condições do mercado internacional, bem como pelo fato de que o domínio de dois ou mais idiomas certamente acarreta crescente ascensão profissional no mercado de trabalho.

Quer dizer, compete às instituições acadêmicas analisar as necessidades empresariais da atualidade e prover aos estudantes subsídios que as supram. Isso implica em formular grades

curriculares de acordo com as necessidades das organizações multinacionais, bem como promover situações que envolvam a língua em contextos reais, exigindo dos professores uma postura ativa no planejamento das aulas. Isso envolve o uso de materiais didáticos específicos, simulações, instrumentos tecnológicos e interação social.

Para mais, há também os deveres do aprendiz face ao exposto acima. A pesquisa procurou saber como os profissionais se avaliam no que se refere aos conhecimentos da língua inglesa, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), bem como se os profissionais de secretariado tinham alguma certificação internacional que comprovasse seu nível de proficiência no idioma.

De acordo com os dados coletados, 72,7% dos respondentes avaliaram-se como “C1 – Proficiente (avançado)”, 18,2% como “C2 – Proficiente (proficiente), e 9,1% como B2 – Independente (pós-intermediário). Em relação à certificação internacional, 45,5% alegam não possuir uma certificação, 36,4% dizem ter a certificação TOEIC (Test of English for International Communication), 9,1% declaram possui a certificação IELTS (International English Language Testing System), e 9,1% afirmam ter a certificação TOEFL (Test of English as a Foreign Language).

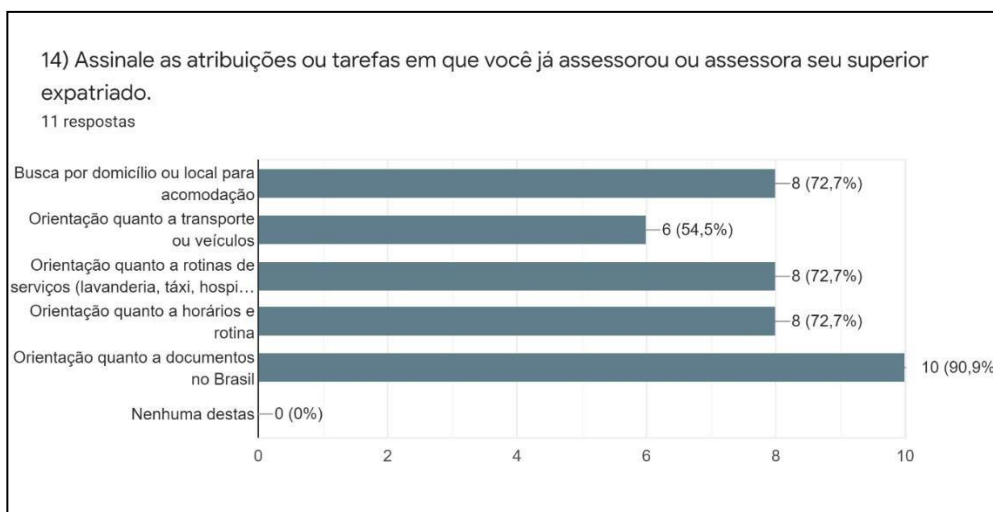
Essas questões serviram para mapear a visão dos profissionais de secretariado quanto a seus próprios conhecimentos na língua inglesa e ter uma noção da qualificação profissional daqueles que atuam com os expatriados. Ademais, e não menos importante, as indagações permitiram saber se os profissionais buscam qualificação e melhoria dos seus currículos fora da graduação.

A partir disso, pôde-se ter uma visão de quais conteúdos o profissional deve se atentar em aprender durante sua formação, bem como entender precisamente como é a rotina secretarial no que tange o uso da língua estrangeira e em quais tarefas deve colaborar no processo de assessoria a expatriados.

3.2 ACOMODAÇÃO DOS EXPATRIADOS E FATORES CULTURAIS

No tocante ao processo de acomodação dos executivos expatriados, o trabalho de orientação quanto à documentação no Brasil é a atribuição mais exercida pelo profissional de secretariado (90,9%); seguida pela busca por domicílio ou local para acomodação (72,7%); da orientação quanto a rotina de serviços (72,7%); e da orientação quanto a horários e rotina no Brasil (72,7%), conforme mostra o Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Acomodação do Expatriado

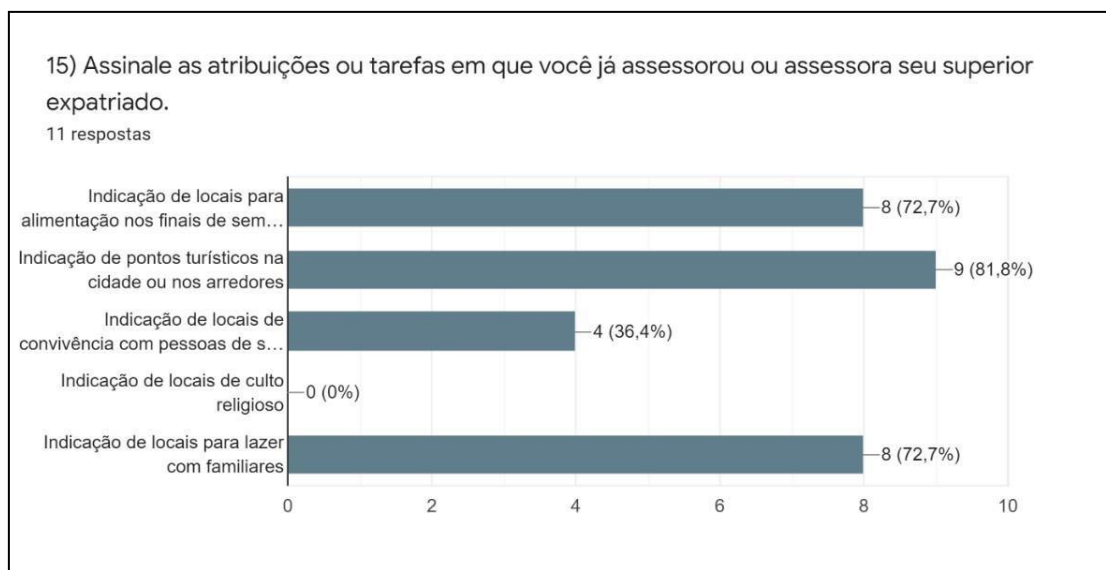


Fonte: Autores, 2021

A questão documental é algo complexo e burocrático, daí a importância de o expatriado sentir-se seguro em relação à vigência e legalidade de seus títulos e comprovantes no país de destino. Segundo Sebben (2009, p. 69), não ser entendido ou não entender os demais pode trazer uma sensação de impotência, fazendo com que o transferido fique impaciente diante das dificuldades e apreensivo nas decisões a tomar.

Em relação à assessoria de locais e serviços, destaca-se a indicação de pontos turísticos na cidade ou nos arredores (81,8%), acompanhada pela indicação de locais para alimentação nos finais de semana (72,7%) e, por fim, a indicação de locais para lazer com familiares (72,7%). Esses fatores são bastante relevantes para o envolvimento do executivo com a cultura local e conhecimento de lugares importantes no país acolhedor, provendo relaxamento e descanso para o expatriado e sua família. Assim, com o interesse em exibir melhor os dados quanto à assessoria de locais e serviços, há o Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Locais e Serviços



Fonte: Autores, 2021

3.3 ORIENTAÇÃO QUANTO A COSTUMES

A partir dos dados coletados da pesquisa, no que tange aos aspectos culturais e de costumes brasileiros, a tarefa de orientação quanto a costumes é a mais frequente (90,9%), seguida pela orientação quanto à socialização (81,8%). Levando-se isso em consideração, percebe-se a importância da mediação cultural no processo de adaptação do expatriado, uma vez que é nessa fase que ele começa efetivamente a construir relações de valor social com aqueles que o cercam, conhecendo novas pessoas e iniciando ciclos de amizades.

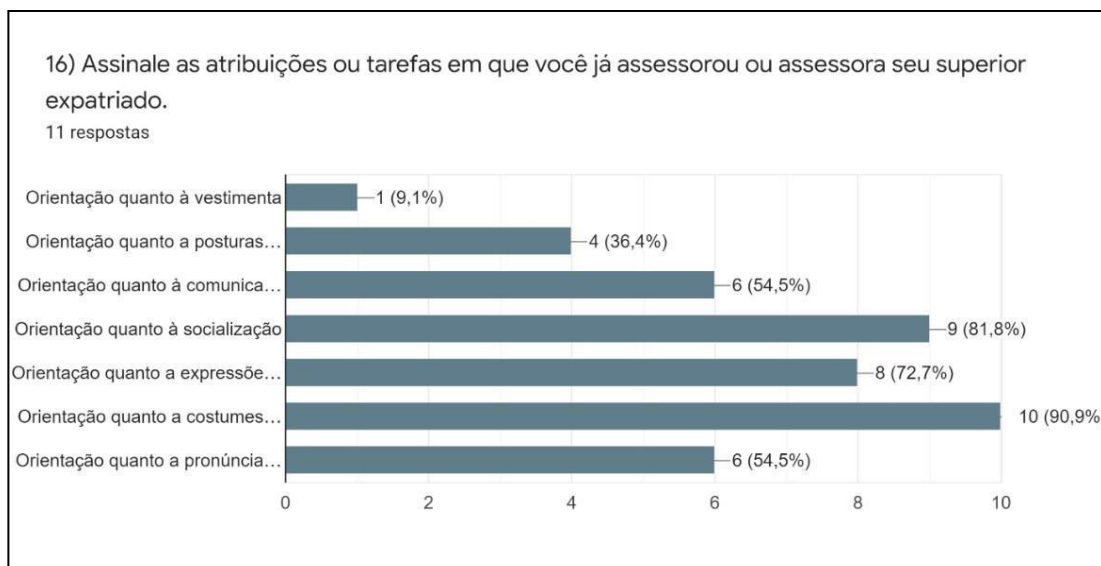
De acordo com Sebben (2009, p. 68), após a fase de excitação e apreensão com as novas mudanças e com o conhecimento das diferenças culturais do país de destino, o expatriado e sua família começam a entender de fato as tarefas e barreiras que terão de enfrentar. Além disso, as dificuldades culturais e linguísticas fazem com que o executivo procure um meio social para se encaixar. Tais adversidades podem gerar impaciência e insegurança, até que enfim o sujeito possa se inserir no contexto tornando-se mais confiante e percebendo as vantagens da expatriação.

Nessa perspectiva, segundo os respondentes, é importante promover situações de socialização com o expatriado, seja na semana de trabalho, seja aos finais de semana. Assim, deve-se propor atividades de integração com a equipe de trabalho, pois as diferenças culturais podem ser, muitas vezes, chocantes. Ademais, os profissionais de secretariado devem auxiliar o expatriado, fornecendo informações sobre comportamentos, regras de etiqueta para evitar as chamadas “gafes”, bem como ajudá-lo a manter o seu estilo de vida, frequentando ambientes que se sinta bem e/ou semelhantes

à sua cultura de origem. Todo processo gera aprendizado para ambas as partes, sendo uma troca bastante rica.

O Gráfico 3 abaixo ilustra a frequência de uso dessas funções de assessoria no que tange à cultura e aos costumes brasileiros.

Gráfico 3 – Cultura e Costumes Brasileiros



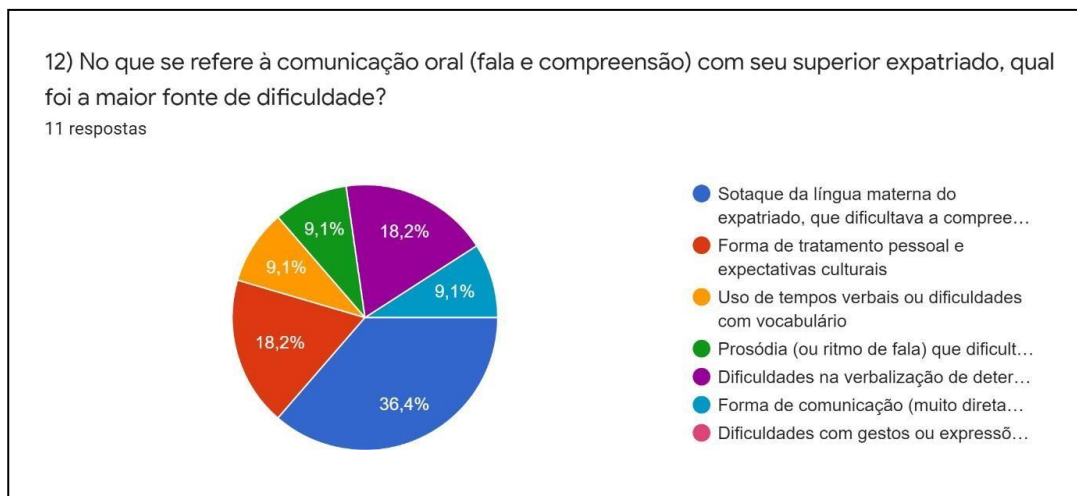
Fonte: Autores, 2021

3.4 DIFICULDADES GERAIS DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO COM EXPATRIADOS

Quanto às dificuldades gerais enfrentadas pelos profissionais de secretariado, destaca-se o sotaque da língua materna do expatriado, que dificultava a compreensão (36,4%). A título de exemplificação, os respondentes a que tivemos acesso referiram a línguas maternas de seus expatriados como sendo alemão, chinês, espanhol, inglês, francês, holandês, italiano, neerlandês, polonês e português. Isso demonstra a necessidade de estarmos preparados para o inglês como língua global, sendo um idioma intermediário entre culturas, por vezes, totalmente diferente entre si e distante também da cultura anglo-saxônica.

Para aclarar os níveis de dificuldades na comunicação oral com o expatriado há o Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Dificuldades de Comunicação Oral



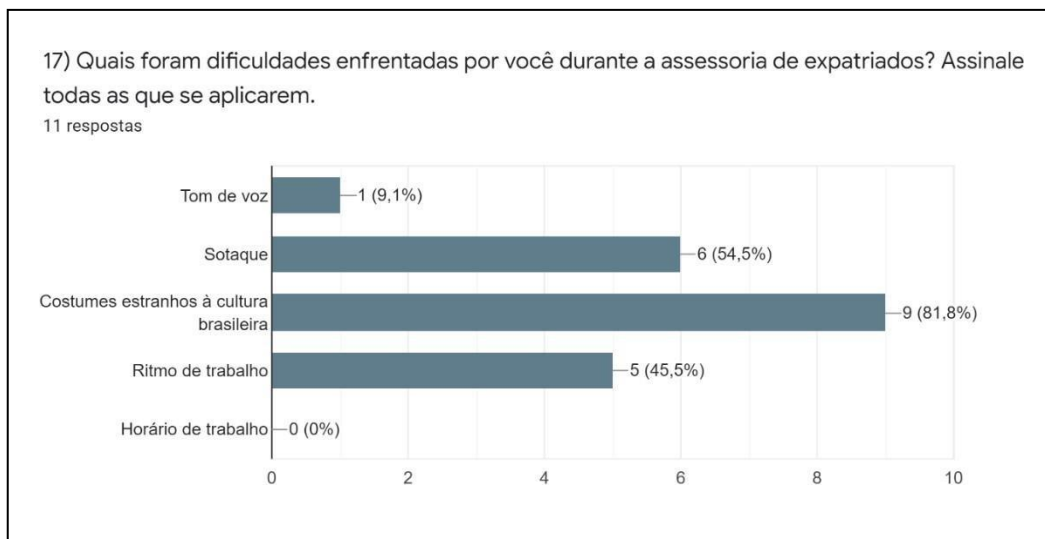
Fonte: Autores, 2021

Portanto, é preciso que o profissional de secretariado busque o máximo possível se expor aos diferentes sotaques da língua inglesa, a fim de treinar a compreensão auditiva, lembrando-se de que o inglês é a língua dos negócios, falada muito mais por não-nativos. Dessa maneira, cada um trará um sotaque diferente ao qual o profissional terá de se acostumar. Além disso, dominar línguas estrangeiras propicia novas experiências, como a seguinte, apresentada pela respondente Magali Amorim Mata, no questionário utilizado na elaboração deste artigo, em 25 de outubro de 2021:

Eu fui convidada pela organização para ministrar um curso de língua portuguesa ao expatriado, dada a minha experiência em aulas. O desafio foi aceito, o que não apenas elevou o meu nível de conhecimento da língua inglesa, como também o reconhecimento pelas aulas ministradas. Pois, em 1 ano ele já estava conseguindo entender as discussões levantadas nas reuniões e, embora não conseguisse estruturar todo o pensamento em português, era capaz de responder as dúvidas técnicas.

Ademais, quanto aos aspectos de dificuldades gerais, destaca-se a apresentação de costumes estranhos à cultura brasileira (81,8%). Para isso, o treinamento intercultural pode servir como recurso tanto para os profissionais de secretariado quanto para os expatriados, sendo ministrado dentro da própria organização. Segundo Sebben (2009, p. 85), esse treinamento visa o conhecimento da cultura alheia em seus aspectos históricos, geográficos, climáticos, econômicos, políticos, comportamental, dentre outros. Por meio desse recurso, os indivíduos saem munidos de informações que os auxiliam na cultura estrangeira, bem como podem enfrentar problemas de choque cultural e as relações interculturais. Segue a demonstração desses dados no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Dificuldades Gerais



Fonte: Autores, 2021

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais de secretariado executivo são fundamentais para o desenvolvimento das organizações e principalmente no processo de expatriação, afinal são eles que prestam suporte para o alcance dos objetivos da companhia em nível estratégico e agora também internacional. Nesse sentido, devem buscar o aperfeiçoamento profissional constantemente, manterem-se atualizados, entenderem de diversos assuntos, lidarem com as revoluções, sobretudo tecnológicas, e levarem tais conhecimentos às organizações. Isso implica abrirem-se às diferentes culturas de forma paciente, acolhedora e compreensiva, atuando, por exemplo, com a assessoria a expatriados, um trabalho que supera as tarefas administrativas e secretariais comuns e se abre para um diálogo mais próximo e franco entre as culturas.

A língua inglesa, entidade mediadora nessa tarefa, é uma das principais ferramentas no trabalho, sobretudo em sua modalidade oral, atuando como a ponte necessária para o diálogo por vezes entre contextos totalmente diversos.

Quanto aos objetivos gerais e específicos descritos no início do trabalho, foi possível, por meio do questionário, entender o que esperar da função de assessoria a expatriados.

Quanto a isso, não há dúvidas, destaca-se um trabalho bastante árduo, desafiador e de grande aprendizado. Incluem-se aqui as atividades de colaborar em inglês na recepção de pessoas, escrita e envio de recados, organização de reuniões, reservas de hotéis e voos, escrita de e-mails e gestão de agenda. No entanto, muito mais do que isso e do aprendizado de vocabulário das funções comunicativas, a partir da pesquisa realizada, sobleva-se o trabalho intercultural que exige

dedicação, estudo de processos e diferenças culturais frequentes durante a expatriação, bem como do autoconhecimento para lidar com essas diferenças e abertura para a cultura do outro.

Esperava-se que este trabalho, de alguma forma, pudesse trazer subsídios para o ensino da língua inglesa na formação do profissional de secretariado. No entanto, é importante pontuar que mudanças curriculares dos cursos nas instituições de ensino, sobretudo as públicas, são processos complexos, que tramitam por inúmeras instancias e lutam contra estruturas por vezes muito burocráticas. Isso conflita com a dinamicidade do ensino de idiomas e seus conteúdos. Portanto, para tal contribuição, talvez o mais adequado seria uma pesquisa focada somente nesta questão e problematização, o que escapa aos âmbitos deste trabalho mais geral.

Em suma, ao trabalhar com outras culturas é importante desenvolver competências sociais e estar disposto a aprender novos hábitos, costumes e rotinas. No fim das contas, o aprendizado cultural que se processa em duas vias é vantajoso para todos os profissionais – o expatriado e o profissional de secretariado – trazendo enriquecimento cultural e social, algo que mais do que adiciona a uma cultura empresarial que se quer globalizada. Se bem conduzido, é um processo em que todos ganham. Por fim, este trabalho se mostrou com um precioso elemento preliminar, que nos animou a fazer mais reflexões sobre esses dados, ampliando os talvez, possivelmente continuando a pesquisa com reflexões e estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. E. C. **A arte de assessorar executivos**. São Paulo: Pulsar, 2002. 208 p. BRASIL. Lei nº 7.064, de 6 de dezembro de 1982. Dispõe sobre a situação de trabalhadores contratados ou transferidos para prestar serviços no exterior. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7064.htm>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. Dispõe sobre o exercício da Profissão de Secretário, e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7377.htm#:~:text=LEI%20No%207.377%2C%20DE,%C3%A9%20regulado%20pela%20presente%20Lei.>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.261, de 11 de janeiro de 1996. Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o caput do art. 3º, o inciso VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9261.htm>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7377.htm>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.962, de 6 de julho de 2009. Altera o art. 1º da Lei nº 7.064, de 6 de dezembro de 1982, estendendo as regras desse diploma legal a todas as empresas que venham a contratar ou transferir trabalhadores para prestar serviço no exterior. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11962.htm>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BUENO, J. M.; FREITAS, M. E. Representações sociais no contexto intercultural: o cotidiano de três subsidiárias brasileiras. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, Rio de Janeiro, jan./mar. 2018, p. 101-118.

GALLON, S.; ANTUNES, E. D. D. O processo de expatriação na estratégia organizacional. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 7, n. 1, p. 43-60, 2016.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for specific purposes: a learning-centred approach. **Cambridge University Press**, Cambridge, p. 53-63, 1987.

LOPES, L. P. M. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, p. 309-340. 2008.

MORAES, P. R. **Geografia geral e do Brasil**. 2ª Edição. São Paulo: Harbra, 2003. 692 p.

NUNES, L. H.; VASCONCELOS, I. F. G.; JAUSSAUD, J. **Expatriação de executivos**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 156 p.

OLIVEIRA, M. B. G. B.; PILLOTTO, S. S. D. Mediação cultural: ação educativa para compreensão das imagens criadas como novos códigos visuais pela mídia pós-moderna. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 233-241, mai. 2010.

RODRIGUES, L.; LAVARDA, R. A. B.; MARTINS, C. B. O profissional e secretariado executivo: gestor de informações no processo de formação da estratégia. **Revista Capital Científico**. v. 15, n. 3, Guarapuava-Paraná, jul.-set. 2017, p. 126-142.

SANTOS, M. P. Importância do domínio de línguas estrangeiras pelos profissionais de secretariado executivo para atuação no mercado de trabalho em tempos de globalização: uma abordagem crítico-reflexiva. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2012.

SEBBEN, A (Org.). **Expatriados.com: um novo desafio para os RHs interculturais**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2009. 208 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

VIAN, O. J. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 437-457, 1999.

“OLHA SÓ O CUCARACHO, MANDOU VER!”. ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL DE EXPATRIADOS HISPANO-AMERICANOS NO BRASIL

“OLHA SÓ O CUCARACHO, MANDOU VER!”. LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION OF HISPANIC AMERICAN EXPATRIATES IN BRAZIL

Glauce Gomes de Oliveira CABRAL (Fatec São Paulo, São Paulo/SP, Brasil)

Layza Gabriela Gomes BARBOSA (Fatec São Paulo, São Paulo/SP, Brasil)

Veronica Gabriele Ramos LOPES (Fatec São Paulo, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados de uma breve revisão bibliográfica sobre o tema “adaptação linguística e cultural de expatriados hispano-americanos no Brasil” que visou identificar quais são as principais barreiras e dificuldades enfrentadas por esses expatriados. Como objetivos específicos procurou verificar se a adaptação dos expatriados é facilitada por uma possível semelhança cultural e linguística. Os resultados não confirmaram a hipótese de maior facilidade na adaptação, pois foram identificadas algumas barreiras na comunicação e preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação cultural; Expatriação; Comunicação intercultural; Expatriados hispano-americanos.

ABSTRACT: This article presents the results of a brief bibliographical review on the topic “Linguistic and cultural adaptation of Hispanic-American expatriates in Brazil”, which aimed to identify the main barriers and difficulties faced by these expatriates. As specific objectives, it sought to verify whether the adaptation of expatriates is facilitated by a possible cultural and linguistic similarity. The results did not confirm the hypothesis of easier adaptation, as some communication barriers and prejudices were identified.

KEYWORDS: Cultural Adaptation; Expatriation; Intercultural communication; Hispanic American expatriates.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso em Automação de Escritórios e Secretariado (BARBOSA; LOPES, 2021) apresentado na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC SP) sob a orientação da professora Glauce Gomes de Oliveira Cabral.

Uma das funções do profissional de Secretariado é lidar diretamente com executivos estrangeiros provenientes de expatriação e seu trabalho depende do sucesso deste relacionamento. Para isso deve-se considerar algumas das dificuldades enfrentadas pelos expatriados na sua adaptação, entre elas, o idioma, o entendimento de nossa cultura e da forma como trabalhamos, a fim de melhor realizar sua missão neste contexto.

Optamos por focar em expatriados nativos de países hispano-americanos, pois muitos deles são provenientes de países vizinhos com língua, cultura, clima e economia semelhantes à nossa. Por essa razão, pensamos que essas semelhanças poderiam facilitar o processo de adaptação, o que despertou nosso interesse por pesquisar se isso é de fato verídico e quais são as dificuldades encontradas por eles.

Essa pesquisa é importante, pois contribui com a compreensão do papel do profissional de Secretariado como facilitador da adaptação tanto linguística como cultural do expatriado hispano-americano, para que futuros egressos da área possam estar melhor preparados para cumprir esta função, quando enfrentarem semelhante desafio.

Este artigo corresponde a uma pesquisa documental de caráter exploratório com o uso da metodologia qualitativa. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, centrada em estudos que se pautaram em entrevistas a expatriados hispano-americanos, contando também com alguns relatos de expatriados de diversas origens.

O presente artigo está dividido em sete itens, a saber: introdução, fundamentação teórica, metodologia e instrumento da pesquisa, análise dos resultados, considerações finais e referências bibliográficas.

EXPATRIAÇÃO E ADAPTAÇÃO CULTURAL

Segundo Ferrari (2012, p. 182), atualmente por causa de aquisições, fusões ou abertura de novas subsidiárias as organizações precisam enviar seus executivos para conhecer o novo local, seus costumes e traços da cultura local. O objetivo é adaptar o novo ambiente ao modelo de gestão da matriz, mas para isso os executivos precisam adaptar-se eles mesmos o antes possível.

Antes de prosseguirmos convém falar do que se trata a expatriação. Martins

(2012), define o ato de expatriar como “ação de transferir um profissional, sua família e filhos para outra subsidiária da empresa, localizada em outro país e, obviamente, em outra cultura”. Não é difícil imaginar que nessa transferência haverá dificuldades que o profissional pode vir a enfrentar, sendo uma delas a adaptação cultural e linguística, não apenas do profissional, mas também da família dele.

À vista disso, uma preparação cultural e linguística do expatriado se faz necessária e, também, de sua família, como bem sugere Freitas (2000, p. 87), que alerta que muitas empresas acabam negligenciando a família do expatriado no processo. Essa afirmação é reforçada por Sebben (2008, p. 72) que aponta que “no relatório mundial do ERC (2006) aparece como causa majoritária dos retornos precoces problemas familiares como má adaptação das esposas, filhos, problemas conjugais e solidão”. Como vemos, essa negligência pode causar o fracasso da expatriação do profissional.

CHOQUE CULTURAL E CULTURA ORGANIZACIONAL

Se o expatriado não for devidamente preparado, ele pode sofrer um choque cultural. A intensidade e duração desse choque, de acordo com Freitas (2000, p. 28), varia de indivíduo para indivíduo e depende das ideias de cada um e da dinâmica intrapsíquica da mente dessas pessoas. Segundo Freitas (2000, p. 27) “choque” é “uma experiência psicológica tida como sofrida e dolorosa para um indivíduo, que o faz mergulhar na confusão, na insegurança e na desorientação a respeito de si mesmo e do seu mundo”. Tendo isso em vista, não é de se estranhar que quando um expatriado chega a um país com cultura, idioma e características diferentes do seu, ele possa ficar completamente desorientado e se sentir impotente perante algumas situações, com medo de cometer erros e de passar por uma situação vergonhosa. Essas sensações e sentimentos, com toda certeza, impactam na experiência e trabalho do executivo expatriado sendo um motivo potencial de fracasso e desistência do processo.

Para Hofstede (2001, p. 9, apud QUEZADA, 2010, p.13), cultura pode ser definida como “a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outro.” Segundo Quezada, (2010, p.13) Hofstede refere-se a quatro conceitos, que compõem a cultura, a saber: símbolos, heróis, rituais e valores. No caso das empresas, todas têm uma cultura que se conhece como Cultura Organizacional, a qual, segundo Lacombe (2008, p. 355), é um “conjunto de valores em vigor numa empresa, suas relações e sua hierarquia, definindo os padrões de comportamento e de atitudes que governam as ações e decisões mais importantes na administração”.

O autor (ibid.) também constrói outras definições, mas todas relacionadas a crenças, valores, costumes e comportamento.

Ainda de acordo com Lacombe (2008, p. 355), a Cultura Organizacional é diferente em cada empresa, ou seja, seus valores, visão e forma de trabalho variam. Se essa cultura já é diversificada dentro de um único país, trabalhar numa empresa em um país diferente é algo realmente desafiador, lidar com colegas, documentações, tradições, regras e valores da organização é uma tarefa difícil. Por isso, tanto para a adaptação cultural quanto para a organizacional, o expatriado precisará de alguém que o auxilie no dia a dia, não apenas a ele, mas também a sua família.

Sendo assim, conhecer bem e estar ciente de como funciona a Cultura Organizacional na empresa em que trabalha é um fator que pode ajudar o expatriado a compreender e se ajustar a esse novo ambiente, colaborando no desenvolvimento da convivência e comunicação intercultural.

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

Devido à globalização, o contato com outras culturas e idiomas se torna cada vez mais comum dentro das empresas, e as relações profissionais são fortemente impactadas por essa diversificação, exigindo adaptação das organizações, para ter sucesso no mercado, como apresenta Ferrari:

[...] o desenvolvimento das pessoas para enfrentar o processo de internacionalização — como a expatriação e a repatriação [...] — tudo isso tem demandado um esforço do fluxo de comunicação para alcançar a excelência dos negócios. (FERRARI, 2012, p. 184)

Para um melhor entendimento do conceito “intercultural” somado à comunicação, Ramos (2009, p. 18) explica que esse termo envolve a comunicação e o relacionamento entre grupos e indivíduos de diferentes culturas, a interação entre esses mundos distintos.

Uma vez entendido o conceito de intercultural, é fácil compreender a importância de ter esse tipo de comunicação, principalmente nas empresas multinacionais, onde os relacionamentos interculturais nos negócios são muito frequentes. Uma das exigências da abordagem intercultural, conforme Ramos (2009, p. 19), é “aprender a dialogar com as outras culturas e aprender a conhecer o outro e as suas tradições e culturas”. A falta de prática destas ações pode causar uma falha na comunicação, como esclarece Damen:

[...] a interação de padrões culturais variados, crenças e valores que cada interlocutor traz ao processo de comunicação intercultural deve ser reconhecido em todo ato comunicativo; quanto maior a variação destes padrões, mais forte torna-se a força divisiva de tais variantes e maiores são as chances de falhas na comunicação. (DAMEN, 1987, p. 24)

Dessa forma, para que a comunicação flua da melhor forma possível é preciso um profissional com essa competência intercultural, e o profissional de Secretariado Executivo desempenha essa função como um elo de comunicação entre todos os campos da empresa, o que o torna apto para auxiliar expatriados e demais colegas de trabalho na comunicação.

ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA E INTERCULTURAL

No que se refere ao idioma, ou idiomas, usados no contexto da expatriação e sua inter-relação, a Pragmática Intercultural traz luz a aspectos relevantes que devem ser considerados para uma melhor adaptação linguística e cultural do expatriado e do profissional de Secretariado.

Para Kecskes (2014, p. 18) “o foco da Pragmática Intercultural é a comunicação intercultural que envolve interações entre pessoas de diferentes culturas usando uma linguagem comum”¹ e o autor (ibid., p. 21) acrescenta: “Pragmática é sobre significado; é sobre o uso da linguagem e os usuários. É sobre como o sistema de linguagem é empregado em encontros sociais.”²

O estudo da Pragmática Intercultural é importante, já que ela trata de como a mensagem será entendida pelo receptor. Com base em Kecskes (2014, p. 62), podemos afirmar que a natureza da falha de comunicação é diferente da que ocorre na gramática, pois esta, quando mal-empregada, resulta em nenhuma mensagem passada, ou não totalmente; no caso da Pragmática Intercultural, porém, a mensagem pode ser entendida de forma errada.

Para que isso não aconteça, Kecskes (2014, p. 66-80) sugere que se deve ser desenvolvida uma “competência pragmática”, cujo desenvolvimento se dá por meio da socialização linguística e da interação social. É nela que são aprendidas a cultura e a forma apropriada de dizer as coisas e de organizar as ideias.

A socialização pragmática é um processo contínuo e constante que depende de muitas variáveis, incluindo: a idade, a motivação pessoal e o ambiente sociocultural em que o falante se encontra. Isso acontece porque:

Quanto mais velho for o falante de uma segunda língua, mais ele confia no seu sistema conceitual dominado pela sua língua materna e mais resistente ele é a qualquer mudança pragmática que não concorde com o sistema de valores e normas dela. (KECSKES, 2014, p. 80)³

¹ Tradução nossa, do original em inglês: “The focus of intercultural pragmatics is intercultural communication that involves interactions among people from different cultures using a common language”.

² Tradução nossa, do original em inglês: “Pragmatics is about meaning; it is about language use and the users. It is about how the language system is employed in social encounters”.

³ Tradução nossa, do original em inglês: “The older the L2 language users are, the more they rely on their L1 -dominated conceptual system, and the more they are resistant to any pragmatic change that is not in line with their L1 -related value system and norms”.

Ainda com base em Kecskes (2014, p. 66-80), mesmo que ele viva no ambiente social do idioma, não é garantido um acesso total a ele por diversos motivos pois mesmo que ele conheça muito bem as normas e expectativas da língua-alvo, pode não agir de acordo com elas por resistências internas que podem estar ligadas ao apego a sua cultura, por exemplo.

No contexto de expatriação, o estudo da Pragmática Intercultural pode auxiliar o profissional de Secretariado a entender melhor as dificuldades do expatriado, e a sugerir de forma mais crítica, quando solicitado, atividades culturais e sociais que possam de fato ajudar na sua adaptação linguística e cultural considerando seu contexto e entendendo os seus limites.

PRAGMÁTICA INTERCULTURAL E ASPECTOS LINGUÍSTICOS

A língua portuguesa e a espanhola têm palavras que se assemelham e, de acordo com Gregolin (2008, p. 15), não quer dizer que essas palavras tenham o mesmo sentido, pois quando se desconhece o contexto e as regras aplicadas a essas palavras, é comum associá-las à língua materna, e deduzir o significado com base nela. E é justamente essa dedução que pode causar desentendimentos. Destacamos dois desses aspectos que abordaremos do ponto de vista da Pragmática.

Um dos maiores objetivos da Pragmática, segundo Gregolin (2008, p. 9), é “como interpretar os enunciados e quais interpretações dependem do que foi dito e quais outras dependem de inferência e pressupostos.”, em suma, o estudo das interpretações, tanto do falante quanto do ouvinte. Há alguns temas no espanhol que podem gerar mal-entendidos para falantes lusófonos como, por exemplo, a forma de agradecer e responder ao agradecimento. Em português há uma tendência a se agradecer por diversas coisas, como quando alguém nos dá uma informação na rua, quando fazem o que pedimos, até mesmo quando recebemos o troco em uma loja, já para falantes de espanhol, nem sempre tantos agradecimentos não são necessários, como afirma Gregolin (2008, p. 16):

[...] um falante nativo de espanhol talvez não agradecesse a cada vez que lhe passassem o sal, o pão, a água etc. Por outro lado, um brasileiro se sentiria na obrigação de agradecer com um “obrigado(a)” a todas as coisas que lhe fossem feitas por outras pessoas, pois a repetição de agradecimento, para os brasileiros, produz o efeito de cortesia. (GREGOLIN, 2008, p. 16)

Ainda na linha da Pragmática, ao comparar a cortesia em pedidos de desculpas dos participantes do Reality Show brasileiro Big Brother Brasil e de sua versão argentina Gran Hermano, Lima (2012, p. 122), em sua dissertação de mestrado, concluiu que em uma discussão o brasileiro tende a querer “parecer bom”, ou seja, mesmo que isso signifique deixar sua própria opinião de lado, reagirá de forma que o faça parecer uma boa pessoa, como ser contra qualquer tipo de preconceito,

por exemplo; o argentino, por sua vez, busca “parecer justo”. Isso quer dizer que eles defendem sua opinião mesmo que prejudique o relacionamento com os outros participantes e com o público.

Assim sendo, os idiomas podem ter similaridades, e muitas traduções equivalentes (como “obrigado(a)”/“*gracias*”), porém mesmo tendo significados semelhantes, dependendo do contexto, a compreensão do que foi dito ou não dito é prejudicada, causando intrigas e mal-entendidos, como já dissemos.

De acordo com Cabral (2014, p. 21-22), os brasileiros tendem a pensar na língua espanhola como de fácil entendimento, porém assumir essa ideia equivocadamente faz com que as diferenças que existem nos idiomas sejam ofuscadas por essa facilidade, causando uma “ilusão de facilidade”. O Mercado, por sua vez, utiliza esse pensamento para vender cursos que garantem a fala imediata do idioma, prejudicando, assim, que as diferenças linguísticas apareçam de fato. Nesse sentido, Cabral (2014, p. 22) diz que:

[...] quando essa materialidade surge e irrompe como real da língua e expõe essas diferenças, ocorre um encontro-confronto que pode levar o aprendiz ao desejo de permanecer na confortável etapa anterior, aquela na qual ele se mantém na “admiração do canto”, reproduzindo seqüências sonoras como se fossem língua, pois algo não lhe permitiria, como diz Revuz (1998, p. 222), “passar do canto ao sentido”. (CABRAL, 2014, p. 22).

Devido a essa “ilusão de facilidade”, como destacou por Cabral (2014), há aprendizes que podem ficar abalados ao perceber que as línguas não são tão semelhantes assim, e reproduzirem o que assumem como correto sem compreender de fato o significado pragmático de suas palavras, sendo este mais um fator que pode causar desentendimentos na socialização entre falantes do português e do espanhol.

Consideramos que esses aspectos e outros mais que veremos ao longo do artigo, sejam estudados e levados em conta na relação entre brasileiros e hispano-americanos.

METODOLOGIA

Este artigo é baseado numa pesquisa de caráter exploratório com o uso da metodologia qualitativa. Segundo Gil (2008, p. 27), o objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar maior familiaridade com o fato pesquisado, que geralmente é um assunto com pouco ou nenhum estudo anterior, e envolve o levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Esses métodos foram usados ao analisar as entrevistas coletadas por meio da revisão bibliográfica como explicaremos a seguir.

A fundamentação teórica para este artigo foi construída por meio dos principais conceitos abordados em estudos já publicados sobre o tema da expatriação de hispanoamericanos para o Brasil. Após observar que alguns conceitos se repetiam procuramos selecioná-los para incluí-los em nossa pesquisa. Para a revisão da literatura focamos em estudos que apresentavam entrevistas com hispano-falantes da América Hispânica, visando nos aproximar de uma pesquisa de campo, ainda que de forma indireta.

Os estudos que consultamos abordam até mesmo outras nacionalidades, porém aqueles com mais quantidade de conteúdo relacionado aos hispano-americanos foram priorizados na seleção que fizemos. Por fim, comparamos o que foi tratado na fundamentação teórica com os estudos da revisão de literatura, fazendo confrontos com o que foi discutido na teoria e o que foi apresentado na prática, ou seja, nas entrevistas.

REVISÃO DA LITERATURA

ESTEREOTIPAGEM

A primeira revisão é do artigo “Expatriados no Brasil: Diferentes Nacionalidades, Diferentes Percepções”, escrito por Hélio Arthur Reis Irigaray e Sylvia Constant Vergara, da área de Administração, publicado na revista *Gestão Organizacional* em 2010.

Este artigo busca analisar se a visão que os expatriados têm do Brasil difere, de acordo com a sua nacionalidade, e foi realizada em uma empresa norte-americana de telecomunicações localizada em São Paulo. Foram entrevistados três gerentes expatriados: um norte-americano, um holandês e um colombiano. Em nossa revisão, focaremos na entrevista do expatriado da Colômbia.

Foram feitas duas questões aos expatriados: “a discrepância em percepções pode ser justificada pelas diferentes nacionalidades? Como o Brasil e os brasileiros são percebidos pelos expatriados em função de seus países de origem?” (IRIGARAY e VERGARA 2010, p. 50). Durante a entrevista, o maior problema foi a estereotipagem relatada pelo expatriado colombiano, denominado apenas como “Juan”, identificada na seguinte situação: os colegas de trabalho de Juan o julgaram por ter entregado seu primeiro projeto antes do prazo dizendo “você nem parece latino-americano, respeita os prazos” (ibid., p. 54). Por sua vez, Juan também apresentou uma visão estereotipada ao dizer “por que eu não deveria [entregar o projeto antes do prazo]? Afinal de contas, eu trabalho para uma empresa norte-americana”, o que, para os autores (ibid., p. 54) seria uma atribuição de seriedade à empresa pautando-se apenas na origem dela.

Essa “latinidade” que lhe é atribuída pelos brasileiros não produz uma real aproximação ou igualdade, como se poderia supor, na prática o colombiano Juan se sente desrespeitado e pouco

valorizado e nem mesmo reconhecido como uma autoridade, já que os funcionários quando têm uma dúvida, recorrem aos outros dois gerentes expatriados (um holandês e um norte-americano), e não o consultam: “Eu me pergunto se eu sou transparente, invisível ou se eles me enxergam como um colega do mesmo nível deles e não um gerente, como de fato eu sou” (ibid., p. 54). Essa maneira de tratar como inferiores os hispano-americanos e como superiores os europeus e norte-americanos como superiores é a reprodução nos dias de hoje, hábitos do Brasil Colônia (ibid. p, 55).

De acordo com os pesquisadores (IRIGARAY e VERGARA, 2010, p. 57), a imagem que o colombiano Juan tinha do Brasil, antes de se mudar para o país, é diferente da dos outros dois expatriados, que tinham uma visão paradisíaca do Brasil, enquanto Juan não compartilhava da mesma visão, pois já sabia o que esperar, uma vez que, segundo ele, “tudo é América do Sul” (ibid., p. 57). Assim sendo, conforme os autores (ibid., p. 57) ele foi vítima de uma “armadilha de semelhanças”, pois acreditava que os costumes não seriam tão distintos e, pelo idioma ser similar, não haveria problemas na comunicação. Após morar um tempo no Brasil, no entanto, Juan percebeu que o povo brasileiro não se vê como latino-americano, uma vez que, segundo os autores (ibid., p.

58), “é arrogante, prepotente e se dirige a ele sempre com ar de superioridade”.

Como resposta às duas questões feitas no estudo de Irigaray e Vergara (2010, p. 59), que mencionamos mais acima, a percepção dos expatriados em relação ao Brasil é diferente não apenas dependendo da sua nacionalidade, mas também devido à forma como os comportamentos dos brasileiros são entendidos pelos estrangeiros. Dessa forma, advertem os autores (ibid.), “os estereótipos prevalecem sobre as características individuais”.

De nosso ponto de vista, achamos interessante destacar que supor que essa semelhança cultural latina facilitaria o entrosamento entre os brasileiros e demais latinoamericanos é uma ideia muito precipitada, afinal, esse foi justamente o maior problema que o expatriado colombiano encontrou durante seu convívio com os brasileiros juntamente com a estereotipagem sofrida por ele. Essa semelhança, porém, se apresenta como uma faca de dois gumes, pois, ao mesmo tempo que pode de fato facilitar a comunicação, o comportamento difere quando comparado ao dispensado aos expatriados europeus e norte-americanos. Como justificativa para isso, Irigaray e Vergara (2010, p. 58) concluem que “a sociedade brasileira sofre da Síndrome de Estocolmo, ou seja, ela se apaixonou pelos seus sequestradores (os valores eurocêntricos e visões norteamericanas), com os quais mantém uma prazerosa relação masoquista”. Tal afirmação nos faz refletir sobre o quão pouco evoluímos socialmente e mantemos uma concepção estereotipada das nacionalidades e pessoas.

LÍNGUA E CULTURA

A revisão a seguir diz respeito à dissertação de mestrado apresentada por Cláudia Yolanda Paz Quezada, de 2010, nomeada como “Barreiras culturais na comunicação e na adaptação de expatriados”. No que se refere aos países hispano-americanos, para a dissertação, foram realizadas entrevistas com sete expatriados de cinco países, a saber, Argentina (2), Colômbia (2), Chile (1), Equador (1) e Peru (1).

Além de entrevistas, foi realizada uma revisão da literatura que abrange, dentre outros, os seguintes temas que exporemos brevemente nesta revisão por serem pertinentes ao tema deste artigo: iceberg cultural e fases da experiência vivida pelos expatriados.

Para Sundaram e Black (1995, apud QUEZADA, 2010, p.13) a cultura pode ser concebida como um iceberg em três níveis; artefatos, valores e pressupostos. Os artefatos representam a parte visível da cultura e, submerso em água, se encontram os valores e os pressupostos, os quais representam a parte implícita e não facilmente observável da cultura como opiniões, convicções e filosofias.

Visando entender melhor como acontece o choque cultural, Quezada (2010, p. 40) cita as quatro fases da experiência vivida pelos expatriados propostas por Joly (1996), são elas: encantamento ou lua de mel, negativismo extremo ou hostilidade, distância ou integração (ajuste) e choque da volta ou adaptação.

No que tange à avaliação dos resultados, a primeira questão referente aos hispanoamericanos foi a linguística. Quezada (2010, p. 70-71) conta que o expatriado colombiano ressalta que apesar da semelhança entre o português e o espanhol, a gramática do português é difícil e os sons são muito diferentes. Ele também ressalta que desistiu de aprender a gramática normativa do português, porque nem os brasileiros a conhecem. Ao mesmo tempo, ele detecta certa forma indireta e informal na comunicação:

Aqui o que se deve apreender é a linguagem da rua porque até na esfera dos negócios não há formalismo com a língua. Antes me esforçava para que nas minhas reuniões meu português se escutasse correto, mas me disseram que estava falando um português antigo. (QUEZADA, 2010, p. 71)

No caso do expatriado argentino, Quezada (2010, p. 86) menciona que a percepção é a de que: “às vezes sinto que não me expresso bem, e para isso tenho que fazer gestos com as mãos e cabeça ou falar devagar para que os brasileiros entendam melhor o que quero dizer”. O expatriado equatoriano, por sua vez, relata algo semelhante ao argentino, pois para ele a língua é difícil (ibid., p. 86) e a cultura brasileira é muito diferente da dos países da América Latina (ibid., p. 74).

Nesse sentido, Quezada (2010, p. 88) baseada nas respostas dos expatriados hispano-americanos, afirma que se pode dizer que as culturas desses países são muito mais conservadoras, fechadas e religiosas que a brasileira. Nesse contexto, o expatriado peruano compara sua cultura com a nossa dizendo que “Peru ainda é até um conservador medieval” (ibid.), enquanto a expatriada argentina comenta que a cultura do seu país é

“mais de família” (ibid.).

Outra barreira identificada foi a burocracia e o mau serviço. Segundo Quezada (2010, p. 81), o expatriado colombiano enfrentou problemas para renovar seu visto:

Não entendo para quê tanta coisa que pedem, o pior é que não dizem de vez todos os documentos que precisam, a minha empresa me ajuda com esse processo, mas em algumas situações tenho que fazer as coisas pessoalmente. Irrita-me ir tantas vezes à Polícia Federal! (QUEZADA, 2010, p. 81)

Como foi abordado no item 1.1, sobre o choque cultural, por meio da leitura dessa dissertação pudemos perceber que, por um lado, o choque cultural é inevitável e geralmente ocorre em quatro estágios, nos quais sentimentos de encantamento e otimismo postergam sentimentos desagradáveis e negativos; por outro, que o sucesso da expatriação depende da aceitação e superação destes últimos.

No que tange à adaptação cultural, conforme o conceito de *iceberg* cultural de Quezada (2010), há valores e pressupostos que são a base de toda expressão cultural, por isso é necessário preparar o expatriado especialmente no que diz respeito a estes, pois são difíceis de identificar e essenciais para o sucesso da adaptação.

Em relação ao idioma, como visto no item 2.1, o estudo da Pragmática Intercultural é uma ótima ferramenta, já que trata exatamente do entendimento dos valores que regem as línguas e as culturas, essenciais para uma boa comunicação. Pela fala do entrevistado colombiano podemos notar tanto a importância da socialização pragmática quanto a ilusão de facilidade, expostas no item 2.1.

O COMPLEXO DE GULLIVER

A próxima revisão corresponde ao artigo “Estrangeirismo e Complexo de Gulliver: brasileiros na percepção de expatriados de diferentes origens” de 2013, elaborado por Maria Luisa M. Teixeira, Bruno F. V de Araújo e Elise Mendes, pesquisadores da área de Administração. Para este estudo foram realizadas entrevistas com dezesseis expatriados hispano-americanos de oito países, a saber, Argentina (4), Colômbia (1), Chile (1), México (3) Paraguai (3) Peru (1), Uruguai (1) e Venezuela (2).

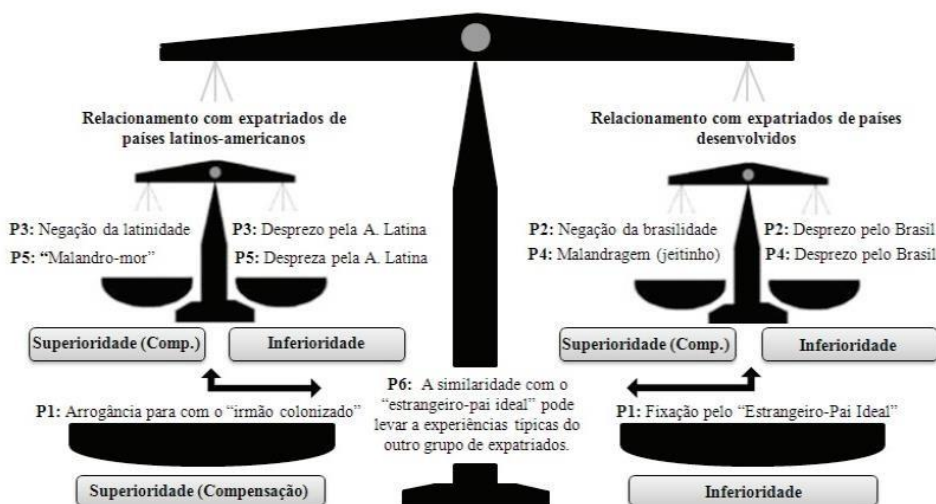
Como abordagem teórica o artigo faz uma revisão sobre os conceitos de Complexo de Gulliver e Estrangeirismo para compreender como expatriados de diversas origens, residentes no Brasil, percebem a relação do brasileiro com eles no ambiente corporativo.

De acordo com Teixeira et al. (2013, p. 464), o conceito de Complexo de Gulliver, proposto pelo filósofo e psicólogo Brachfeld (1951), discípulo de Adler (1956), foi nomeado com base no clássico romance “Viagens de Gulliver” de Jonathan Swift (1998 [1735]):

O Complexo de Gulliver se aproxima da noção adleriana de Complexo de Inferioridade no que tange à referência aos mecanismos de compensação que as pessoas buscam para minimizar sentimentos de inferioridade. Porém, Brachfeld (1951) adota um enfoque baseado na Psicologia Social que ultrapassa o âmbito individual de análise, direcionando-se a uma aplicação social da teoria de Adler (1956, 1964) e analisando seu emprego no estudo de culturas nacionais, etnias e nas condições de trabalho. (TEIXEIRA et. al., 2013, p. 464)

O estudo de Teixeira et. al. conta com seis proposições, confirmadas pelas entrevistas com os expatriados, conforme pode ser observado na figura 1:

Figura 1- Metáfora visual integrativa das proposições da pesquisa



Fonte: (TEIXEIRA et al., 2013, p. 472)

No que tange ao relacionamento com expatriados “latino-americanos”, Teixeira et al. (2013, p. 469) relata que alguns brasileiros tentam depreciar a imagem do expatriado hispano-americano que se apresenta como uma ameaça em termos de desempenho:

Várias vezes eu percebo que os brasileiros não gostam que eu tenha um desempenho superior. Se eu tento me comportar de maneira profissional, eles me perguntam coisas irônicas sobre o Peru [...] tentando me desqualificar (E31, peruano, homem).

Uma vez, cumpri uma meta e uma pessoa disse: “Olha só o cucaracho (barata em espanhol é cucaracha), mandou ver!” (E23, mexicano, homem).

Fiz uma reunião e cobrei pontualidade. Sabe o que me disseram? “Pare com isso, rapaz, você é latino! Está querendo imitar o (nome de um expatriado organizacional holandês)?” (E29, venezuelano, homem).

(TEIXEIRA et al., 2013, p. 469)

Esses fragmentos ilustram a superioridade compensatória do brasileiro traduzida em arrogância para com o “irmão colonizado” como vemos na proposição número 1 (P1), da figura 1.

A experiência relatada pelo expatriado argentino, por sua vez, se enquadra tanto nas proposições 2, 3, 4 e 5: Como vocês dizem, é “ocho o ochenta”. [...] No meu trabalho começaram me tratando como um semideus, criticando o Brasil e enaltecendo a Argentina. Mas também tem hostilidade e piadas. Alguns começaram com respeito, mas quando falei que sou argentino, tudo mudou. (TEIXEIRA et. al., 2013, p. 471)

Segundo os pesquisadores (ibid.) essa valoração positiva inicial dos brasileiros, antes de saberem a nacionalidade, se deve ao fato de confundirem argentinos e uruguaios com espanhóis (europeus, portanto), por causa de sua aparência física. Isso significa como mostra Teixeira et al. (2013, p. 474) que o comportamento de deferência ou arrogância independe da nacionalidade, basta que o expatriado tenha características físicas que o associem a um determinado país.

Mediante a revisão do artigo de Teixeira et. al. (2013), especialmente do que foi mencionado no item 4.1, pudemos notar que há uma dificuldade dos brasileiros de respeitar e aceitar como hierarquicamente superior os expatriados hispano-americanos. Por serem também latinos, os brasileiros consideram-nos como do mesmo nível hierárquico ou de um nível abaixo, pois os comparam com os expatriados vindos de países desenvolvidos, atribuindo a estes últimos uma superioridade inerente com relação aos latinos. Para compensar essa inferioridade diante dos expatriados de países desenvolvidos, os brasileiros manifestam uma postura de superioridade compensatória quando tentam depreciar a imagem do expatriado hispano-americano com maior destaque profissional, como visto na fala do entrevistado mexicano que é chamado de “cucaracho” (barata em espanhol é *cucaracha*). Por essas razões, os expatriados hispano-americanos tendem a se sentir desrespeitados e não valorizados.

UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

A seguinte revisão se refere à tese de doutorado em Administração de Empresas intitulada “Caminhos da adaptação intercultural na expatriação: uma cartografia simbólica da dignidade de

latino-americanos no Brasil”, de 2015, apresentada por Michel Mott Machado, da área de Ciências Sociais Aplicadas. Neste estudo foram realizadas entrevistas com dez expatriados de quatro países hispano-americanos, a saber, Bolívia (1), Colômbia (6), Peru (1) e Venezuela (2).

O estudo se baseia essencialmente no pensamento do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos com relação aos seguintes conceitos: a questão da reprodução cultural hegemônica, o posicionamento antipositivista, a emancipação social, os conceitos de sociologias das ausências e sociologias das emergências, o papel do trabalho de tradução e a ecologia dos saberes. Igualmente, foram feitas reflexões e análises acerca dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, estrangeirismo, dignidade e adaptação cultural de expatriados. Mais adiante, exporemos alguns desses conceitos, ainda que de forma sucinta para melhor compreensão da pesquisa.

Um desses conceitos é o de estrangeirismo. Sobre esse conceito, é feita uma detalhada análise e, assim como no estudo analisado no item 4.3, observa-se também o “complexo de Gulliver”, segundo o qual, conforme Machado (2015, p. 74), os brasileiros, por um lado, tendem a valorizar os estrangeiros oriundos do Norte Global (Europa e Estados Unidos) e, por isso, sentem-se inferiores em relação a eles; por outro, nutrem certa repulsa pelos estrangeiros do Sul Global (América Latina), desenvolvendo sentimentos de superioridade em relação a eles.

O outro conceito é o de adaptação intercultural que é entendido pelo autor, por um lado, por meio da crítica da subordinação do estrangeiro, uma vez que subentende que é ele quem deve se adaptar; por outro lado, pela proposta de que seja uma “ação emancipatória” que se apoie nos pilares da igualdade e diferença, buscando “um reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (MACHADO, 2015, p. 85).

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, que era compreender como a dignidade é projetada e simbolizada pelos expatriados “latino-americanos” tendo em vista sua vivência no Brasil, foram usados três mecanismos da cartografia simbólica: escala, projeção e simbolização. Quanto às escalas, Machado (2015, p. 124) explica que:

[...] as escalas percebidas foram: a escala grande – as relações formais e/ou informais vivenciadas pelos sujeitos no âmbito organizacional; a escala média – as políticas da organização voltadas ao processo de expatriação; a escala pequena – todas as outras relações que não se enquadravam exclusivamente na organização, ou seja, a vivência geral dos sujeitos com a cultura nativa. (MACHADO, 2015. p. 124)

Ainda que extremamente pertinentes no que diz respeito ao nosso objeto, por necessidade de concisão, não entraremos em detalhes sobre as escalas nesta abordagem e focaremos na análise dos resultados.

Um ponto a ser observado nesta análise em relação aos brasileiros para com os expatriados “latino-americanos” foi o que se denominou “baixa receptividade/hospitalidade superficial”, ou seja, a pouca iniciativa dos brasileiros em estreitar o relacionamento com esses expatriados (MACHADO, 2015, p. 128). Isso faz com que os expatriados em questão sintam grande dificuldade em fazer amizades e criar relacionamentos duradouros com os nativos, o que gera grande frustração por parte dos expatriados. (ibid.). Um efeito colateral é que afeta negativamente a família do expatriado, com relato de um dos venezuelanos entrevistado que disse “minha filha começou a ficar triste, a entrar em depressão” (ibid., p. 129).

Outro ponto é a desqualificação social como “ignorante”. Como nos mostra Machado (2015, p. 134), os “latino-americanos” são vistos como não bons o suficiente, menos educados que o brasileiro médio. Inclusive, ainda segundo o pesquisador (ibid., p. 145), há desprezo e ignorância pelas outras culturas e realidades hispano-americanas. Do mesmo modo, pode-se observar um “baixo nível de reconhecimento recíproco e de abertura ao enriquecimento mútuo”, como fica evidente na fala de um dos venezuelanos entrevistados: [...] é que, aqui, há um respeito muito grande à autoridade. Muito, muito grande! E na cultura espanhola e na cultura americana, no, é uma cultura mais irreverente. Ou seja, há um respeito à autoridade, mas não há submissão, não há baixar a cabeça. Se eu não concordo, eu não concordo! [...] Personaliza. O brasileiro personaliza muito...ele não gosta de mim...E o brasileiro que eu tenho interagido, ééé, associa a uma diferença pessoal. [...] O brasileiro não gosta do confronto... [...] não assume! O brasileiro não assume. Não é direto! [...] O brasileiro é pouco objetivo... então, é, fica muito ambíguo. O brasileiro não é direto, ou seja, não é claro. Eu sou direto. Sim, sim, porque é uma coisa... Isso é cultura americana” [VEN1]. (MACHADO, 2015, p. 146).

De acordo com Machado (2015, p. 148), os expatriados também enfrentam pressão para o ajustamento linguístico e cultural e, em alguns casos, os nativos se sentem ameaçados em relação ao seu emprego e posição na organização, o que os faz adotar uma postura “defensiva”. Igualmente, como conta o autor, ocorre “falta de colaboração, boicote e isolamento na esfera organizacional e do trabalho” (ibid., p. 151), além de “reforço de estereótipos negativos sobre o outro” (ibid., p. 154).

Machado (2015, p. 156) expõe outras formas de discriminação, entre elas, uma que se dá por meio do “preconceito e discriminação pela aparência”, tendo como alvo os bolivianos; outra ainda, que toma a forma de desqualificação social de “atrasado” e “subdesenvolvido”. Isso fica claro na fala de um dos colombianos entrevistados:

Ah, tem um colega que ele é uma pessoa legal, um colega brasileiro.

[...] Eu gosto dele, mas às vezes ele... deixa escapar: ah, Colômbia, um país do terceiro mundo. Magina...!?! [...] A gente não tá muito bem, mas está muito melhor do que antes. E acho que o brasileiro, ele não vai enxergar isso. Ele acha que... Que a pessoa parece estar morrendo de fome. Não necessariamente, não necessariamente. Sem maldade. Eu acho que não foi por maldade. [COL2] (Machado, 2015, p. 157).

No que se refere às políticas da organização voltadas ao processo de expatriação, a primeira questão a ser observada foi a que Machado (2015, p. 166) nomeou como

“precarização da relação de trabalho para fins de redução de custos”. A seguinte foi o “apoio deficiente da empresa em relação a procedimentos organizacionais e burocráticos”, principalmente os referentes à documentação e moradia. (ibid., p. 168). E, por fim, uma “ausência de políticas de recursos humanos com foco na interculturalidade”, como explicita uma das colombianas entrevistadas em forma de reclamação:

[...] Agora, vocês, entendam um pouco também como que eu sou. Eu tento me ajustar às coisas culturais, porque eu cheguei aqui no Brasil, mas tem coisas culturais também, que fazem parte da minha natureza. E o dia que eu tenha que abrir mão da minha natureza, eu prefiro sair da empresa, eu prefiro sair do país, porque isso é me, me, assim, é me trair, sabe!? Eu não vou trair a minha pessoa! [...] mas é verdade, as pessoas estão mais na expectativa de que...ah não! Você tem a obrigação de vir aqui e se ajustar como que nós somos! Nós não temos que entender como que é você e nos ajustarmos ao seu jeito...” [COL1] (MACHADO, 2015, p. 171).

Assim como foi destacado no item 4.1, quanto à “armadilha de semelhanças” ou à “ilusão de facilidade”, podemos notar que o simples fato de todos os hispanoamericanos terem algo em comum com o Brasil e certa proximidade geográfica e linguística não significa que a adaptação seja mais fácil. Em muitas maneiras, podemos dizer que é mais difícil, por causa da quantidade de estereótipos culturais naturalizados. De longe, o estudo de Machado foi um dos mais impactantes. É uma pesquisa profunda e extensa que nos chamou a atenção para diversos temas importantes não somente do ponto de vista profissional, mas principalmente humano. O estudo traz novos conceitos e maneiras de enxergar o tema, assim como, uma nova abordagem. Com certeza merece mais atenção e vale a pena sua leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta pesquisa, havia a hipótese de que as semelhanças culturais e linguísticas facilitaríamos a adaptação dos expatriados, porém esta hipótese não se mostrou verdadeira como constatamos

pelos entrevistados, muitos assumiam essa semelhança e acabavam encontrando muitas dificuldades para se socializar e se adaptar ao novo local, prejudicando o convívio e o estado emocional dos expatriados.

Exemplificando o que fizemos, essa suposta facilidade também era esperada pelos hispano-americanos, como tratamos no item 4.1 e resultava na “armadilha de semelhança” (IRIGARAY e VERGARA, 2010) que relacionamos ao conceito de “ilusão de facilidade” abordado no estudo de Cabral (2014), do qual tratamos no item 2.1, uma vez que ambos remetem a como as similaridades que costumamos presumir entre os idiomas e entre as culturas acabam atrapalhando a compreensão. Essa estereotipização é muito comum tanto por parte dos brasileiros como dos hispano-americanos, resultando na ideia pré-concebida de que o entrosamento entre eles seria fácil, porém ao longo das entrevistas analisadas ficou claro que isso não é uma verdade absoluta, pois pode haver muitos desentendimentos, equívocos e suposições de parte a parte.

Outro fator que observamos ser bem recorrente nos estudos foi o entendimento dos hispano-americanos de que os brasileiros, mesmo incluídos na América Latina, aparentam não se considerar latinos, pois tratam os países vizinhos como inferiores, isso pode ser observado nos itens 4.3, 4.4 e 4.5, no qual é mencionado o “complexo de Gulliver” (TEIXEIRA et al., 2013), característica segundo a qual os brasileiros apresentam se sentirem inferiores a expatriados de países do Norte (Estados Unidos e Europa), e superiores em relação aos dos países hispano-americanos.

De nossa perspectiva, até mesmo a designação “latino-americanos” como sendo eles, em contraposição, a nós, brasileiros, é uma materialização desse sentimento de superioridade, logo, mais um efeito do “complexo de Gulliver”, que evidencia uma imprecisão de um conceito geográfico, tal qual é usado no senso comum. Curiosamente alguns dos estudos analisados fizeram uso desse termo impreciso. Cabe, portanto, esclarecer que esta denominação não é adequada, já que o Brasil faz parte da América Latina. O que de fato não temos em comum com grande parte dos países da América Latina é o espanhol como língua nativa. Por isso, defendemos que um termo que poderia ser utilizado no Brasil com mais frequência para nomeá-los é “hispano-americanos”, tal como grafamos no título deste artigo.

Para começar a romper esse complexo, é essencial que o profissional que lidam com expatriados e em especial o profissional de Secretariado de Secretariado saiba não apenas as regras gramaticais e o vocabulário do espanhol, mas também que fique atento ao fato de que as características linguísticas, culturais e sociais, possuem muitas diferenças, mesmo entre povos supostamente parecidos. Assumir uma similaridade total não é correto, é importante notar que muitos países hispano-americanos são mais conservadores, como apontaram as entrevistas realizadas por

Quezada (2010), e possuem costumes e hábitos próprios que podemos acabar interpretando como desagradáveis e rudes. Isso não significa de forma alguma que, como mencionado no item 4.4, partindo de uma perspectiva sociológica, o expatriado deve mudar sua cultura, já que ela faz parte de quem ele é, de sua identidade.

Para finalizar, urgentes devem ser as ações em prol da superação de nosso complexo de inferioridade, este que projetamos em todas as culturas e línguas que não vem do “Norte Global”, como diz Machado (2015), além de nos informarmos mais sobre elas e procurar na medida do possível promover um ambiente onde o diálogo intercultural seja possível. Porém, para isso aconteça quem recebe também precisa se adaptar à cultura do outro. Cabe a nós brasileiros procurarmos interceptar a reprodução de nossos preconceitos e nos interessarmos mais pelas culturas dos “hermanos”.

REFERÊNCIAS

ADLER, A. 1956. *The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York: Harper Torchbooks.

_____. *Superiority and Social Interest: A Collection of Later Writings*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1964.

BARBOSA, L. G. G.; LOPES, V. G. R. 2021. Adaptação linguística e cultural de expatriados hispano-americanos. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Automação de Escritórios e Secretariado). Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo. Disponível on-line em: <http://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/8927>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRACHFELD, O. 1951. *Inferiority Feelings: In the Individual and the Group*. New York: Grune & Stratton, Inc.

BRASIL. s/d. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Secretárias(os) executivas(os) e afins. Disponível online em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>. Acesso em 16 de jun. 2021.

CABRAL, G. G. O. 2014. Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a "compreensão auditiva" nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil. Dissertação de Mestrado em Letras. 221f. FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível online em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09122014-191302/pt-br.php>. Acesso em: 02 nov. 2021

DAMEN, L. 1987. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.

FERRARI, M. A. 2012. Gestão da comunicação intercultural nas organizações brasileiras em tempos de globalização. In: *Comunicologia. Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília*, vol. 5, n. 1, p. 178-204. Disponível online em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/3735>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FREITAS, M. E. 2000. Como vivem os executivos expatriados e suas famílias? 117 f. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas. EAESP, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. Disponível online em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3221>. Acesso em: 18 abr. 2022. GIL, C. A. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, Atlas.

GREGOLIN, I. V. 2008. *Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros*. 153 f. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. Disponível online em: <http://hdl.handle.net/11449/103597>. Acesso em: 24 out. 2021.

IRIGARAY, H.A.R.; VERGARA, S.C. 2010. Expatriados no Brasil: Diferentes Nacionalidades, Diferentes Percepções. In: *Revista Gestão Organizacional*, pp 49-60, Jan/Abr. Disponível online em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21472>. Acesso em: 18 abr. 2022.

JOLY, A. 1996. Alteridade: ser executivo no exterior. In: CHANLAT, J. F. *O indivíduo na organização. Dimensões Esquecidas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, p. 83-124. KECSKES, I. *Intercultural pragmatics*. New York: Oxford University Press, 2014.

LACOMBE, F. J. M.; HEILBORN, G. L. J. 2008. *Administração: princípios e tendências*. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva.

LIMA, F. B. de. 2012. *Parecer bom x parecer justo – o pedido de desculpas na gestão da imagem nas interações midiáticas*. Dissertação de Mestrado Letras. FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível online em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-25102012-123425/pt-br.php>. Acesso em: 24 out. 2021.

MACHADO, M. M. 2015. *Caminhos da adaptação intercultural na expatriação: uma cartografia simbólica da dignidade de latino-americanos no Brasil*. 261 f. Tese de Doutorado em Administração de Empresas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível online em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/827/1/Michel%20Mott%20Machado.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

MARTINS, C. 2012. Processo de expatriação: Como funciona? Catho. Disponível online em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colonistas/noticias/processo-deexpatriacao-como-funciona/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

PEREIRA, N. A. F.; PIMENTEL, R.; KATO, H. T. 2005. Expatriação e estratégia internacional: o papel da família como fator de equilíbrio na adaptação do expatriado. In: *Revista Administração Contemporânea*, vol. 9, n. 4, pp. 53-71. Disponível online em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552005000400004>. Acesso em: 12 dez. 2021.

HOFSTEDE, G. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.

QUEZADA, C. Y. P. 2010. *Barreiras culturais na comunicação e na adaptação de expatriados*. 126 f. Dissertação de Mestrado em Gestão Empresarial. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível online em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/7730/CL%C3%81UDIA%20Y%20PAZ.pdf;sequence=1>. Acesso em: 16 out. 2021.

RAMOS, N. 2009. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural - políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, vol. 34, n. 20, pp. 9-32. Disponível online em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3941>. Acesso em: 18 abr. 2022.

REVUZ, C. A. 1998. A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, I. (org.), 1998, *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, p. 213-230.

SEBEN, A. 2008. Gestão de expatriados e a psicologia intercultural como um novo recurso. In: *Revista da ESPM*. p. 70-75. Disponível online em: <http://bibliotecasp.espm.br/index.php/espm/article/view/1171>. Acesso em 18 abr. 2022.

SUNDARAM, A. K.; BLACK, J. S. 1995. *The International Business Environment*. New Jersey: Prentice-Hall International.

SWIFT, J. 1998 [1735]. *Gulliver's Travels*. Oxford: Oxford University.

TEIXEIRA, M. L. M.; ARAÚJO, B. F. V. D.; MALINI, E. 2013. Estrangeirismo e Complexo de Gulliver: brasileiros na percepção de expatriados de diferentes origens. In: *Revista Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 20, n. 66, p. 461-478, 5 nov. Disponível online em: <https://www.scielo.br/i/osoc/a/bwBLTGnnKnc9KjNfqzbjZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2021.