

Revista CB TecLE

**Junho
2023**

ISSN 2526-4478
VOLUME 7
NÚMERO 1



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

Sílvia Pereira Abranches

Editoração, Diagramação e Identidade Visual

EDI – Desenvolvimento Instrucional

Fábio G. 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 Dr^a Thaís Lari Braga Cilli (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

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

Revista CBTeCLE – Coletânea Brasileira sobre Tecnologia e Linguagens na Educação

- Vol. 7, n. 1 (2023) – São Paulo: Cesu, 2023 –

Semestral

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cesu – Unidade do Ensino Superior de Graduação
R. dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia
01208-000 – São Paulo – SP
eventos.cesu@cps.sp.gov.br
<https://revista.cbtecle.com.br/>

APRESENTAÇÃO

A Revista CBTece, Coletânea Brasileira sobre Tecnologias e Linguagens na Educação (ISSN 2526-4478), é uma publicação semestral da Coordenação de Línguas e Projetos Internacionais das Fatecs 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 bilingue, 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 é um periódico on-line publicado semestralmente pela Coordenação de Línguas e Projetos Internacionais das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo. Desde 2017, ela tornou-se um espaço para a publicação de trabalhos, desenvolvidos tanto no Brasil quanto no exterior, sobre o ensino de línguas estrangeiras nas formações técnica e superior tecnológica.

O volume 7, nesta primeira publicação de 2023, traz treze trabalhos, entre artigos acadêmicos e relatos de experiência, que versam sobre diferentes temas relacionados ao ensino de línguas estrangeiras. Nesta edição, chamamos a atenção dos leitores para os relatos de práticas pedagógicas utilizadas por docentes de diversas instituições em um contexto educacional pós-pandêmico e também para os relatos de atividades desenvolvidas por alunos e professores das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo em parceria com instituições de ensino superior de países como Armênia, China e Portugal, visando não apenas a consolidação da aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também a troca de conhecimentos em disciplinas relacionadas à área de estudo dos alunos participantes.

A seguir, apresentamos uma breve descrição dos artigos e relatos deste volume.

O primeiro texto é de autoria do Prof. Dr. Fábio Madeira que apresenta um estudo de caso de ensino de inglês para fins específicos realizado na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp para investigar se a comunicação escrita em inglês como língua estrangeira, pela internet, resulta no aprimoramento da precisão linguística na língua-alvo.

O segundo texto, dos autores Helen Regiane Martinez, Luis Fernando Muller da Silva, Rodrigo Avella Ramirez e Thiago da Silva Vieira analisa como um professor de inglês de uma instituição de ensino superior pública caracteriza sua prática docente no período de retorno ao ensino presencial, depois do ensino remoto ocorrido durante a pandemia de Covid-19.

Já no terceiro trabalho, o Prof. Diego Ribeiro Santos traz o relato de experiência de uma prática pedagógica, nas disciplinas de Inglês, cujo objetivo é examinar o emprego da avaliação formativa baseada em jogos para consolidar o aprendizado de itens gramaticais, vocabulário e expressões da área de negócios.

No quarto trabalho, o Prof. Yuxiong Zhang, apresenta um estudo sobre como a escrita colaborativa pode impactar positivamente o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para estudantes chineses.

No quinto trabalho, os autores Thiago Barbosa Soares, Damião Francisco Boucher e Elizangela Araújo dos Santos Fernandes, buscam compreender os significados e os assuntos projetados, por meio da mídia, no espaço discursivo de Palmas no estado de Tocantins.

O sexto e sétimo trabalhos foram desenvolvidos sob a coordenação da Profa. Rosana

Helena Nunes e apresentam, respectivamente, um projeto Oficina de Leitura e um projeto Oficina de Leitura e Escrita desenvolvidos por alunos em um curso de graduação tecnológica.

No oitavo trabalho, os autores Xinhui Zhang, Luciene Maria Garbuio e Paula Barbosa Pudo, participantes do Projeto Colaborativo Internacional do Centro Paula Souza, trazem os resultados de uma análise sobre a aprendizagem de inglês como língua adicional a partir da interação virtual entre o professor e alunos brasileiros e chineses.

O nono trabalho, de autoria de Cristiane Nordi, tem como objetivo discutir a importância de abordagens plurais no ensino de espanhol como idioma adicional.

No décimo artigo, as autoras Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias, Regiane Souza Camargo Moreira e Vanessa Cristhina Gatto relatam um estudo conduzido para identificar a importância do Conectivismo e das metodologias ativas na construção do conhecimento a partir da gamificação.

No décimo primeiro artigo, Ana Carolina de Souza Sana, Brenda Torres Rigunato Rocha e Glauce Gomes de Oliveira Cabral, apresentam os resultados de uma pesquisa sobre as formas das solicitações em espanhol e sua influência na comunicação de profissionais brasileiros da área de Secretariado brasileiros para observar as formas existentes e como elas são utilizadas.

O artigo 12, dos autores Helen Regiane Martinez, Luís Fernando Muller da Silva, Rodrigo Avella Ramirez e Thiago da Silva Vieira traz os resultados de um estudo sobre o papel do professor no que se refere não apenas à sua experiência prática, mas também de uma reflexão crítica sobre ela.

E, finalmente, no artigo 13, as autoras Anoush Ayunts e Edilene Gasparini Fernandes relatam os resultados de uma outra experiência pedagógica realizada como parte de um dos PCIs em andamento, no qual os alunos brasileiros e armenios interagem virtualmente para solucionar um desafio proposto por meio de uma WebQuest.

Desejamos a todos uma ótima leitura e aproveitamos a oportunidade para agradecer à equipe editorial, cuja contribuição foi, mais uma vez, fundamental para a publicação deste volume.

Profª Me. Darli R. Paschoalini Vaccari

Coordenadora de Projetos

Cesu, Centro Paula Souza, SP

AVALIADORES 7º VOLUME

- Profa. Ma. Ana Carolina Freschi (Fatec Catanduva, São Paulo, Brasil)
Profa. Ma. Cláudia Maria Paixão Mattos (Instituto Federal do Maranhão, Maranhão, Brasil)
Profa. Dra. Eliane de Alcântara Teixeira (Faculdades de São Sebastião, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. Fábio Barbosa Lima (Faculdade de Educação USP, São Paulo, Brasil)
Profa. Dra. Gisele Souza Moreira (Fatec São Roque, São Paulo, Brasil)
Profa. Ma. Jaqueline Lopes (Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Prof. Me. Jeferson Cipriano de Araújo (Fatec Cotia, São Paulo, Brasil)
Profa. Ma. Juliana de Castro Moreira da Silva (Fatec Mauá, São Paulo, Brasil)
Profa. Dra. Luciene Maria Garbuio Castello Branco (Fatec Americana, Fatec Campinas, São Paulo, Brasil)
Profa. Dra. Linda Catarina Gualda (Fatec Itapetininga, São Paulo, Brasil)
Profa. Ma. Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias (Fatec Cruzeiro, São Paulo, Brasil)
Profa. Ma. Maria Rita Teixeira Silva Koster (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo, Brasil)
Profa. Ma. Maria Cláudia Delfino (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)
Profa. Esp. Michelle de Carvalho Santos (Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil)
Profa. Ma. Regiane Souza Camargo Moreira (Fatec Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez (Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil)
Profa. Dra. Taciana Oliveira Carvalho Coelho (Fatec Guaratinguetá, Guaratinguetá, Brasil)
Profa. Ma. Teresinha de Fátima Nogueira (Fatec São José dos Campos, São Paulo, Brasil)
Prof. Me. Ulysses Camargo Corrêa Diegues (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)
Profa. Ma. Valéria Bacilli (Fatec Ourinhos, São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

A COMUNICAÇÃO MEDIADA PELO COMPUTADOR E O APRIMORAMENTO DA HABILIDADE DA ESCRITA	10
<i>COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION AND IMPROVEMENT IN THE WRITTEN ABILITY</i>	
Fábio MADEIRA (Fatec Guarulhos, São Paulo, Brasil)	
AS PRÁTICAS TICS NAS AULAS REMOTAS E PRESENCIAIS DE LÍNGUA INGLESA, UMA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA DOCENTE	25
<i>ICT PRACTICES IN REMOTE AND PRESENTIAL ENGLISH LANGUAGE CLASSES, AN (AUTO) BIOGRAPHIC TEACHER'S NARRATIVE</i>	
Helen Regiane MARTINEZ (CEETEPS, São Paulo, Brasil)	
Luis Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)	
Rodrigo Avella RAMIREZ (Unidade de Pós-Graduação - CEETEPS, São Paulo, Brasil)	
Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)	
AVALIAÇÃO FORMATIVA BASEADA EM JOGOS NAS DISCIPLINAS DE INGLÊS PARA NEGÓCIOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA	41
<i>GAME-BASED FORMATIVE ASSESSMENT IN THE ENGLISH FOR BUSINESS COURSES IN TECHNOLOGICAL UNDERGRADUATE PROGRAMS</i>	
Diego Ribeiro SANTOS (Fatec Osasco, São Paulo, Brasil)	
BENEFÍCIOS POTENCIAIS DA ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CHINA: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA	55
<i>POTENTIAL BENEFITS OF COLLABORATIVE WRITING IN TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA: A BRIEF LITERATURE REVIEW</i>	
Yuxiong ZHANG (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Leiria, Portugal)	
ESPACIALIDADES DISCURSIVAS: SENTIDOS Y SUJETOS EN LAS PROYECCIONES MEDIÁTICAS DE TOCANTINS	66
<i>DISCURSIVE SPATIALITIES: SENSES AND SUBJECTS IN THE MEDIA PROJECTIONS OF TOCANTINS</i>	
Thiago Barbosa SOARES (UFT/ CNPq, Tocantins, Brasil)	
Damião Francisco BOUCHER (UFT, Tocantins, Brasil)	
Elizangela Araújo dos Santos FERNANDES (UFT, Tocantins, Brasil)	
GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	82
<i>GAMIFICATION IN EDUCATION</i>	
Rosana Helena NUNES (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)	
Guilherme Cerqueira Lima da COSTA (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)	
Paulo Geliandes da SILVA (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)	
Ravena Balgamon CAMARGO (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)	
INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E SEUS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO REMOTA	94

TECHNOLOGICAL INNOVATIONS AND THEIR ADVANCES IN REMOTE EDUCATION

Rosana Helena NUNES (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Beatriz SENTOMA (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Camila Antunes de OLIVEIRA (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Julia RODRIGUES (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

INTERNATIONAL COLLABORATION BETWEEN BRAZIL AND CHINA: VIRTUAL EXCHANGES FOR ENGLISH LEARNING..... 106

COLABORAÇÃO INTERNACIONAL ENTRE BRASIL E CHINA: INTERCÂMBIOS VIRTUAIS PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Xinhui, ZHANG (Tianjin Normal University, Tianjin, China)

Luciene Maria GARBUIO (Fatec Americana, Americana, Brazil and Fatec Campinas, Campinas, Brazil)

Paula Barbosa PUDO (Fatec Itaquaquetuba, Itaquaquetuba and Fatec Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, Brazil)

LA IMPORTANCIA DE LOS ENFOQUES PLURALES EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ALUMNOS BRASILEÑOS..... 119

THE IMPORTANCE OF PLURAL APPROACHES IN THE TEACHING OF SPANISH TO BRAZILIAN STUDENTS

Cristiane NORDI (UFSCar, São Carlos, Brasil)

LITERACIDAD DIGITAL: LA GAMIFICACIÓN COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA..... 136

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: A GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos MATIAS (Fatec Cruzeiro, Cruzeiro, Brasil)

Regiane Souza CAMARGO - Moreira (Fatec Guaratinguetá, Guaratinguetá, Brasil)

Vanessa Cristhina GATTO (Fatec Guaratinguetá, Guaratinguetá, Brasil)

SOLICITAÇÕES EM ESPANHOL PARA A COMUNICAÇÃO DE PROFISSIONAIS BRASILEIROS DA ÁREA SECRETARIAL: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA 151

SOLICITATIONS IN SPANISH LANGUAGE FOR COMMUNICATION OF BRAZILIAN SECRETARIAL PROFESSIONALS: A BRIEF REVISION OF LITERATURE

Ana Carolina de Souza SANTANA (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil)

Brenda Torres Rigunato ROCHA (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil)

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

TEACHER EDUCATION IN EFL: KNOWLEDGE FROM A COLLABORATIVE GROUP OF WORK..... 169

FORMAÇÃO DOCENTE EM EFL: CONHECIMENTOS DE UM GRUPO COLABORATIVO

Helen Regiane MARTINEZ (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Luís Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Rodrigo Avella RAMIREZ (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

WEBQUEST AS A PBL TOOL IN A COIL EXPERIENCE 182

WEBQUEST COMO UMA FERRAMENTA PBL DENTRO DE UM EXPERIÊNCIA COIL

Anoush AYUNTS (Yerevan State University, Yerevan, Armenia)

Edilene Gasparini FERNANDES (Fatec Rio Preto, São José do Rio Preto, Brazil)

A COMUNICAÇÃO MEDIADA PELO COMPUTADOR E O APRIMORAMENTO DA HABILIDADE DA ESCRITA

COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION AND IMPROVEMENT IN THE WRITTEN ABILITY

Fábio MADEIRA (Fatec Guarulhos, São Paulo, Brasil)

RESUMO: Este trabalho apresenta e discute um estudo de caso de ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP¹) realizado junto à UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – que teve como sujeito de pesquisa um cartunista interessado na tradução de seus cartuns para a língua inglesa. O objetivo da investigação foi observar se a comunicação escrita em inglês como língua estrangeira, pela internet, resulta no aprimoramento da precisão linguística na língua-alvo. O cartunista brasileiro tinha baixo grau de proficiência e, através de sua interlíngua e assistido pelo pesquisador, apresentou e discutiu seu trabalho com falantes nativos de língua inglesa. Este artigo traz uma análise dos textos resultantes desta interação, em termos de aprimoramento da precisão linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Língua estrangeira; Comunicação Eletrônica; Precisão Linguística.

ABSTRACT: *This is a discussion about teaching ESP (English for Specific Purpose). It discusses the use of written communication through internet, in English as a foreign language, and the results in improving linguistic accuracy in the target language. The debate is about the results of a research conducted at UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, in which a Brazilian cartoonist with low proficiency level language presented and discussed his work with native speakers of English. His intention was making them understand his cartoons and getting a translation for them. The texts resulted from this interaction were analyzed here in terms of improvement in linguistic accuracy.*

KEYWORDS: *Writing; Electronic communication; Linguistic accuracy.*

INTRODUÇÃO

Este artigo discute uma pesquisa na qual se observou a comunicação mediada pelo computador em língua inglesa entre um desenhista/cartunista brasileiro com pouca proficiência em língua inglesa e falantes nativos deste idioma (Madeira, 2003a). A intenção do profissional era tornar compreensível seu trabalho² para aquele público e obter a tradução de textos para a língua inglesa.

Visando à facilitação da tarefa do leitor, ofereço aqui uma sinopse da estrutura deste

¹ A abreviação ESP são as letras iniciais do termo English for Specific Purpose e é utilizada na literatura de Linguística Aplicada, na área de ensino de língua estrangeira.

² Tratava-se de cartuns com pequenos textos em língua portuguesa.

artigo. Início comentando muito brevemente sobre inovações tecnológicas e contribuições para a área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Justifica-se esta discussão inicial, já que está relacionada especificamente com a comunicação mediada pelo computador, questão central da pesquisa aqui apresentada. Em outra seção, comento sobre as modalidades de uso da língua, debate também diretamente relacionado ao tema desta investigação, conforme explicarei. Faço então a apresentação da pesquisa – participantes, objetivos e metodologia utilizada, para então abrir a discussão sobre a análise do texto da comunicação do cartunista com falantes nativos, especificamente, se a interação entre eles resultou em texto produzido com aprimoramento na precisão linguística³ (Doughty e Williams, 1998).

1. LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENSINO E PRÁTICA NUM CENÁRIO DE CONSTANTES MUDANÇAS

Seja em relação a abordagens e metodologias de ensino ou à utilização de recursos tecnológicos, o contexto de ensino de língua estrangeira vem histórica e cientificamente se modificando de diferentes maneiras (Souza & Lima, 2018; Council of Europe, 2018; Leffa 2016,). Discussões sobre abordagem de ensino e de aprendizagem incluíram (e incluem) “inglês geral” (Ramos, 2002)⁴ ou inglês para fins específicos (Dudley-Evans & Stohn, 2011), necessidades do aprendiz (Madeira, 2015; 2017), enfoque explícito ou implícito na gramática, entre várias outras questões (Madeira, 2003b), em diferentes contextos.

Neste percurso de mudanças, a partir da década de 1980, “comunicação” passou a ser a palavra-chave para a aprendizagem da nova língua: defendia-se que a comunicação do aprendiz com falantes proficientes na língua-alvo proporcionava aprendizagem – ou aquisição⁵ – do novo idioma (Ellis, 2000; Almeida Filho, 2013; Krashen, 1982;). No que diz respeito a recursos tecnológicos utilizados para o ensino/aprendizagem, a discussão envolve desde a invenção de aparelhos sonoros (gravadores e reprodutores de voz), passando pelo videocassete, até chegar aos computadores, nas décadas de 1980 e 1990. Entretanto, a partir de meados da década de 1990, o computador ganhou destaque quando se colocou como novidade tecnológica efetivamente inovadora e revolucionária, a partir do uso da internet. A máquina unia recursos de som e de imagem e trazia a oportunidade da tão defendida “comunicação” como ferramenta fundamental para a aprendizagem de língua estrangeira (Almeida Filho, 2013). Passou a oferecer a chance de aprendizes, de

³ Refiro-me aqui como “precisão linguística” a ausência de erros orto-gramaticais, tradução minha para “accuracy”, termo utilizado na literatura da Linguística e da Linguística Aplicada como referência à ausência daquele tipo de erro.

⁴ O termo “inglês geral” adquiriu conotação negativa depois que os defensores de “ESP” (“English for Specific Purposes”) passaram a defender que quaisquer ambientes de aprendizagem de língua estrangeira são, necessariamente, específicos. Hutchinson e Waters (1987, p. 53), por exemplo, afirmam que “todos os cursos são baseados em uma necessidade percebida de algum tipo.

⁵ Este foi o termo que deu nome à então incipiente “abordagem comunicativa”. Nos primórdios desta abordagem, fazia-se distinção quase radical entre aprendizagem e aquisição de língua. Entretanto, no decorrer de anos, essa ideia vem constantemente sendo exaustivamente rediscutida.

modo geral, terem contato com falantes nativos (ou não nativos proficientes)⁶. Até então, isto era privilégio daqueles que tivessem a chance de praticar a língua em viagens ou tivessem contato continuado com aqueles falantes no Brasil, o que era relativamente raro, ou mesmo um privilégio. Foi essa oportunidade de comunicação (por escrito) na língua-alvo que me levou à investigação da pesquisa aqui discutida.

2. PESQUISA: SUJEITO DE PESQUISA, PARTICIPANTES, OBJETIVOS E ESCOLHA DO MEIO

O objetivo desta pesquisa foi observar se a comunicação mediada pelo computador feita por escrito com falantes proficientes proporciona aprimoramento na precisão linguística. O período de observação foi relativamente longo, um total de quinze meses, e os participantes foram o cartunista e um grupo de falantes nativos de língua inglesa da Inglaterra, dos Estados Unidos e da Austrália.

Conforme comentei, o sujeito desta investigação possuía baixo grau de proficiência, o que exigiu que a interação dele com aqueles falantes fosse assistida por mim, principalmente no início do período de observação. Nossa interação – entre mim e o sujeito de pesquisa – também ocorreu a partir da comunicação escrita pelo computador. Eu lhe dava assistência sobre como expressar o que desejava, tarefa esta que envolvia tanto explicações linguísticas para a tradução das falas dos personagens de seus cartuns, quanto competência pragmática visando a promover aos falantes de outros países alguma explanação sobre questões culturais locais.⁷

A comunicação ocorreu através de programas de comunicação síncrona e assíncrona da internet. Este meio pareceu-me particularmente adequado naquele contexto, justamente para a discussão e tradução dos textos dialógicos escritos dos personagens dos cartuns. Conforme comentarei em outra seção deste artigo, o texto da comunicação por escrito pela internet inclui várias das características do texto produzido para a conversação presencial (Madeira, 2004;). Este fato pode parecer natural quando se trata de comunicação síncrona, entretanto, essas características são também observadas na comunicação eletrônica assíncrona por e-mail e outros programas (Biesenbach-Lucas & D. Weasenforth, 2001; Madeira, 2004).

3. INSTRUMENTOS E METODOLOGIA DE PESQUISA

Os instrumentos utilizados para a investigação foram três: 1. testes escritos de proficiência; 2. textos produzidos para a comunicação mediada pelo computador entre sujeito de pesquisa e os falantes nativos e 3. diários escritos por ele relatando suas impressões em relação àquela interação.

Os testes, aplicados antes e depois do período de observação, serviram para medir a percepção do cartunista em relação ao uso de *tempos e aspectos verbais*, já que este item

⁶ Vale lembrar que, inicialmente, a comunicação pela internet era ainda relativamente restrita e ocorria, mais frequentemente, por escrito.

⁷ A maioria dos cartuns envolviam questões culturais locais, as quais requeriam esclarecimentos aos falantes nativos sobre alguns aspectos do contexto cultural brasileiro, para o qual o material havia sido preparado.

era relevante não apenas para a compreensão dos cartuns, mas também para garantir o humor neles contido. Conforme se postula na literatura, a modalidade falada da língua tende a fazer maior uso de verbos – tende à gramaticalização – em oposição à escrita, que faz uso maior de nomes, isto é, substantivos, e tende à nominalização ((Halliday, 1985; Madeira, 2004). Os dois testes tiveram métodos de avaliação iguais e os itens traziam assuntos familiares ao aprendiz (neste caso, o sujeito de pesquisa), conforme se recomenda na literatura sobre avaliação (Hulstijn, 2011; Fulcher, 2010; Shohamy, 2001; Alderson et al., 1996). Os métodos utilizados para o teste escrito foram múltipla escolha e “cloze”, que consiste na supressão de determinadas palavras de um texto.^{8,9}

Os textos produzidos pelo cartunista na comunicação com falantes nativos foi o segundo instrumento utilizado. Serviu para a observação detalhada sobre diferenças de precisão linguística nos textos produzidos durante o período de observação. O terceiro instrumento empregado, diários produzidos pelo sujeito de pesquisa, trouxe evidências da percepção dele em relação à investigação conduzida, ao processo de escrita e à busca por significado. Os resultados foram obtidos através da triangulação dos dados coletados pelos três instrumentos.

Na seção que segue, faço comentários sobre as modalidades de língua, já que esta pesquisa traz à tona, necessariamente, a discussão sobre elas. Considere-se que o material humorístico do cartunista consiste em cartuns, que trazem textos da conversação oral (dos personagens) por escrito. A comunicação dele com os falantes nativos foi feita por escrito através da comunicação síncrona e assíncrona mediada pelo computador, cujo texto (escrito) traz características linguísticas do texto produzido para a comunicação dialógica oral (Madeira, 2004). Ou seja, características de textos da modalidade oral estiveram presentes tanto no contexto de comunicação entre participantes da investigação (por escrito, pela internet), quanto nos textos discutidos por eles: cartuns com textos escritos de situações dialógicas.

4. LÍNGUA ESCRITA, LÍNGUA FALADA E GRAMATICALIDADE

Modalidades de uso da língua foi tema frequente de discussões na literatura da Linguística desde os primórdios desta Ciência. Discutiam-se, frequentemente, sobre as diferenças entre as duas modalidades. Entretanto, já há algumas décadas, as características textuais da língua falada e as da língua escrita não são mais discutidas como uma dicotomia estanque, com uma delimitação sobre o que pertence a uma modalidade ou à outra. Discutem-se as duas modalidades sob uma perspectiva teórica de uso, de relação dinâmica entre si (Madeira, 2004, 2001; Marcuschi, 1994, 1995). A partir da chegada da internet, esta discussão passou a ser feita considerando uma dimensão ainda mais ampla, já que a rede de computadores proporcionou grande novidade para a

⁸ As duas seções do teste traziam tiras humorísticas com personagens familiares ao cartunista.

⁹ A supressão de palavras neste método pode ser feita de forma mecânica, através da contagem de palavras, ou embasada em algum aspecto léxico-gramatical, dependendo do objetivo da avaliação. A segunda opção foi escolhida para a pesquisa aqui comentada. Especificamente, as supressões estavam relacionadas a tempos verbais. Nesse sentido, foram aceitas mais de uma opção, contanto que fizessem sentido sem modificar o significado do conteúdo e o humor do cartum.

Linguística: a escrita em tempo real, o que causou discussão e discórdia entre autores. Alguns chamaram a escrita praticada na internet de uma nova modalidade de língua (Warschauer, 1997; Madeira, 2001). Para Warschauer (1997:42), "A divisão histórica entre a fala e a escrita foi ultrapassada com os aspectos interacional e reflexivo da língua em um único meio: CMC".

Entre várias das características da modalidade falada, destaca-se a complexidade gramatical, particularmente, o uso de formas verbais. (Madeira, 2004; Chafe, 1995; Halliday, 1984). Enquanto a escrita apresenta textos mais concisos e faz maior utilização de substantivos, a fala tende a produzir textos de forma dinâmica, apresentá-los como processos e, para representar processos, utiliza-se mais de verbos. Utilizar verbos envolve criar orações que precisam ser interligadas, relacionadas e agrupadas. A gramática serve para ordenar essa sequência de orações em termos de interligação e estabelecer a relação entre elas, daí a complexidade gramatical da língua falada.

Visando a proporcionar uma investigação válida e efetiva, foi necessária a especificidade de um item gramatical a ser observado. Dentre vários analisados, a opção recaiu sobre o uso de formas verbais, já que esta é uma das principais características da modalidade falada. Não apenas foi muito (naturalmente) utilizada na comunicação entre o sujeito e os participantes da pesquisa, que consistia em diálogos escritos, mas também era de uso frequente no material humorístico do cartunista: cartuns com textos orais escritos.

É importante deixar claro que "complexidade gramatical" não deve ser confundida com "precisão gramatical", ou precisão linguística. Textos orais da conversação informal, por exemplo, são gramaticalmente complexos, entretanto, na maioria das vezes (na conversação informal) não apresentam precisão linguística. Esta foi questão importante nas discussões com os participantes – todos eles falantes nativos de língua inglesa – sobre a tradução das falas nos cartuns. Foram indispensáveis as opiniões dos falantes nativos sobre o uso de determinadas formas verbais, que pudessem não estar necessariamente de acordo com a "norma culta"¹⁰ e eram fundamentais para a expressão do humor.

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Conforme expus, foram três os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa: testes escritos, produção escrita e diários produzidos pelo sujeito de pesquisa. Os três serviram para a análise da precisão linguística nos textos produzidos por ele para a comunicação com os falantes nativos.

É importante explicar aqui, novamente, que antes do cartunista apresentar seu trabalho aos falantes de língua inglesa, discutíamos sobre os cartuns e obtínhamos uma tradução deles. Estas discussões eram feitas em inglês, visando ao ensino à e prática do idioma, com mudanças para a língua portuguesa quando necessário. Envolviam explicações de itens léxico-gramaticais, com ênfase em tempos e aspectos verbais necessários para a apresentação do material humorístico aos falantes nativos, visando à

¹⁰ É sempre válido lembrar que o que se refere como "norma culta" é questionado (e criticado) pela sociolinguística e outras áreas. Questiona-se: "(norma) culta para quem?" (Signorini, 2014).

explicação do conteúdo linguístico e pragmático. Estes dois aspectos eram indispensáveis para se atingir uma tradução adequada do material e expressar o humor nele contido. Desta forma, reitero, no momento do contato com falantes nativos, o material já estava traduzido e a discussão entre eles e o cartunista visava, fundamentalmente, a busca de melhor tradução para expressão do humor nas diferentes culturas. Visando proporcionar confiança e autonomia ao cartunista, em algumas ocasiões deixei que a tradução feita exclusivamente por ele, sem minha supervisão, fosse comentada com os participantes. A tradução feita por ele para a comunicação com os falantes nativos, como era esperado, apresentava textos de um aprendiz com baixo grau de proficiência, sem precisão ortogramatical. Estes textos foram comentados e negociados com os falantes nativos até se atingir um resultado, isto é, uma tradução apropriada.

A comparação dos resultados dos testes aplicados não mostrou diferença significativa quanto à habilidade do sujeito de pesquisa com o uso preciso de tempos e aspectos verbais. O resultado do primeiro teste foi idêntico ao daquele aplicado após o período de observação. No primeiro, na seção de preenchimento de lacunas, 50% delas foram preenchidas adequadamente (8 de um total de 16 lacunas) e no segundo a porcentagem foi a mesma. Na parte do teste em que foi utilizado método de múltipla escolha, tampouco houve diferença de resultados nos dois testes; a porcentagem de acertos foi de 40% no primeiro e no segundo teste.

A observação de itens sobre os quais o sujeito de pesquisa demonstrou maior e menor dificuldade não causou grande surpresa. O item mais facilmente compreensível foi o gerúndio dos verbos, que tem estrutura idêntica àquela da língua portuguesa: verbo estar e verbo principal com a terminação utilizada para este tempo verbal. Efetivamente, esta terminação varia ligeiramente em português (*endo, ando, indo*), enquanto na língua inglesa não há qualquer variação: usa-se “ing” em todos os casos. O item que apresentou maior ocorrência de respostas inadequadas foi o aspecto perfectivo de verbos da língua inglesa, que traz diferença sutil no uso em língua portuguesa e, não raramente, é fator complicador para aprendizes falantes desta língua.

O texto produzido para a comunicação com falantes de língua inglesa foi particularmente produtivo para a geração e para análise de dados. O humor do material fez a interação entre eles ser relativamente frequente, e o fato de se tratar de assunto de interesse do cartunista contribuiu para a quantidade de produção textual e para o aumento na fluência da troca de mensagens.

Os resultados obtidos por este segundo instrumento foram semelhantes aos coletados pelo primeiro – o teste escrito. Durante o período de observação não foi constatado aprimoramento significativo em relação à precisão linguística no texto produzido pelo cartunista para a comunicação com os participantes, no que diz respeito a tempos verbais, no período de observação. Ressalta-se que, apesar de meus comentários corretivos com explicações gramaticais, a produção de mensagens pelo cartunista foi sempre incentivada, independentemente da precisão linguística nos textos.

O excerto a seguir mostra comentários corretivos feitos por mim, com saliência de

cor e tamanho de fonte, aqui mostrada através do uso de letras maiúsculas.¹¹ É interessante observar como o cartunista teve a habilidade de *tentar* se expressar - o que sinaliza a busca por fluência (Madeira, 2015). Não se inibiu em arriscar, fazendo adaptações a partir da língua portuguesa: ele transforma a palavra “wrong” no verbo errar e usa a forma gerúndio, numa tentativa de dizer “errando”:

Pesquisador: How are you doing? Are you still alive?

Cartunista: Yes, I still alive.

Pesquisador: yes, I'M still alive

Cartunista: I'm still wronging

Pesquisador: I'M STILL MAKING MISTAKES (WRONGING DOESN'T EXIST)

Em relação ao uso do gerúndio, houve discussões nas quais eu fiz explicações sobre as diferenças em inglês do uso deste tempo verbal no aspecto perfectivo (no caso do “present perfect continuous”) e do gerúndio simples, diferença que em português não necessariamente existe. Note a seguir a tentativa de uso da forma aprendida “*present perfect continuous*” para expressar “Estou imprimindo nossos e-mails” (com significado de “tenho imprimido nossos e-mails”):

“I had been printing our mails, this is very good to me.

Now I can read these in many times. It will be a good book to me”.

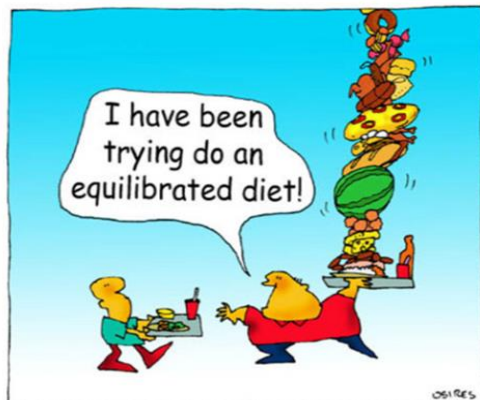
Nota-se o uso de “had” ao invés de “have”, possivelmente uma confusão das duas palavras devido à semelhança entre elas, sem necessariamente indicar erro na escolha do tempo verbal. Semelhantemente, no excerto a seguir, provavelmente a palavra “hve” (supostamente erro de digitação para “have”) foi usada no lugar de “has”. Novamente nota-se a tentativa de uso do aspecto “present perfect continuous”, porém sem precisão: o uso de “have” ao invés de “has” – imprecisão relativamente comum entre aprendizes brasileiros – e sem a flexão com a terminação “ing” no verbo “talk”.

“Tracie hve been talk with me by ICQ message”

A imagem a seguir é a tentativa de explicar a uma participante australiana o conteúdo de um cartum, que tinha a frase “*Estou tentando uma dieta bem equilibrada*” como texto original. Foi discutido com a participante sem ter passado por minha supervisão:

¹¹ O que se vê aqui em letras maiúsculas era mostrado em cor vermelha e salientado em negrito.

Figura 1: cartum traduzido pelo cartunista, antes de discussões com participantes



Fonte: Osires, 2002.

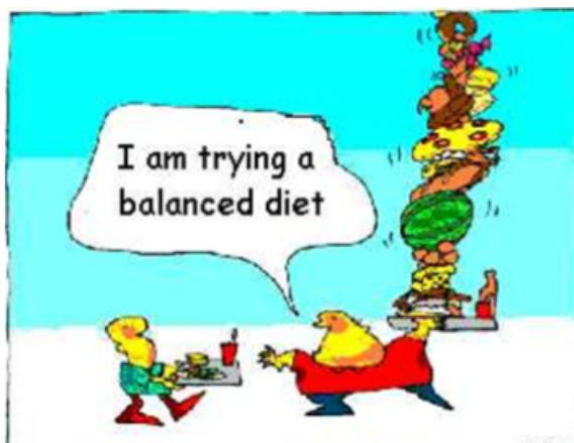
O tempo verbal “*present perfect continuous*”, anteriormente ensinado, foi usado voluntariamente pelo cartunista, supostamente, como resultado de hipercorreção (Possenti, 2014). Neste caso, parece ter havido a tentativa de usar a forma mais elaborada (recém-aprendida) numa situação que pedia a forma mais simples, conforme sugestão da participante, falante nativa da língua inglesa. Nota-se também a inclusão do verbo “do”, provavelmente tradução da expressão “fazer dieta”, relativamente comum em língua portuguesa.

(...) I would use "balanced diet" because equilibrated diet isn't used muc (SIC) 12 almost never here (...)
 “Hi Paula
 Thank you for your collaboration. I corrected the cartoon.
 What is better, "I am trying to do a balanced diet" or
 "I have been trying to do a balanced diet"? (...)
 Did you enjoy really this cartoon?
 (...) It probably should be "I am trying to balance my diet"
 Also, you don't "do" a diet. The phrase should read: I am
 trying a balanced diet OR I am trying to stay on a balanced diet.
 and yes, I do really like it.

Concluiu-se, eventualmente, (a partir de sugestão da participante) que a forma mais simples seria a mais adequada:

¹² A palavra “much” foi grafada com supressão da letra “h” – um erro de digitação.

Figura 2: resultado do cartum, a partir de discussão com participante da Austrália.

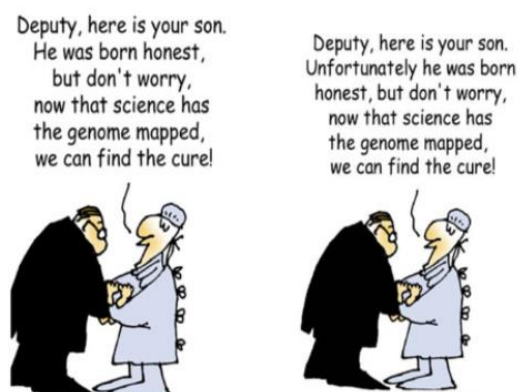


Fonte: Osires, 2002.

Reitera-se que este pode ser exemplo de ocorrência de hipercorreção resultante do ensino da forma mais elaborada: o aspecto perfectivo do gerúndio. Conforme postulei, ficou evidenciado através dos testes e de mensagens anteriormente produzidas pelo cartunista que o gerúndio simples havia sido precisamente compreendido. Ou seja, a forma mais simples (e mais apropriada, de acordo com a falante australiana) poderia ter sido facilmente sugerida pelo cartunista logo de início, já que é a tradução mais imediata para falantes de português. Entretanto, ele optou, voluntariamente, pelo uso do “present perfect continuous”.

Em outro caso, a comunicação com um participante natural da Inglaterra resultou em pouca mudança na tradução final. A sugestão foi apenas a inclusão da palavra: “*unfortunately*”. Entretanto, a discussão sobre o assunto do cartum – (sobre uma questão político-cultural) – e sobre outras questões rotineiras de trabalho dos dois rendeu continuidade na troca de mensagens:

Figura 3: cartum original e versão com inclusão de palavra sugerida pelo participante.



Fonte: Osires, 2002.

Mensagem enviada por um participante da Inglaterra:

Hi O.

Sorry for the slowness in replying, this

e-business stuff is really taking off (...)

I'm now equipped with two laptop's to

work faster! (...)

Reposta do cartunista:

Hi Tony,

I'm sorry for the slowness too. (...)

Abaixo é apresentada uma sequência de troca de mensagens entre o cartunista e o participante inglês:

(...) I liked the cartoon you sent and understood the text

straight away. However, I think the text will flow

better if you write 'Deputy, here is your son.

Unfortunately he was born honest, but don't worry,

now that science has the genome mapped we can find

a cure! (...)

Hi

Good, I like your suggestion. It's very important to me

understand the language. You write very good.

What do you do? I like very much cartoons, but I like

more to do they. Can I send you some more? (...)

(...) What do you do? (...)

Hi,

I used your cartoon on two of my colleagues from Belgium

and they found it very funny. I think they have similar

feelings about their politicians. (...) I work in the

software business(...) feel free to send some more

cartoons (...)

Tony

Hi Tony.

This a good piece of news (am I wright?), or bad too.

The politicians are the same in every places of word.

Thanks for you attention, and enjoy it. All yours

coments are good and necessary.

É interessante notar que o cartunista usa a mesma frase contida na mensagem do participante para um pedido de desculpas, ação que foi interpretada aqui como sinal de alguma aprendizagem da língua. Em seguida, ele faz piada com palavras, sinal de

segurança na produção da língua-alvo:

Hi O,

Sorry for the slowness in replying, this e-business
stuff is really taking off (...) I'm now equipped with
two laptop's to work faster! (...)

Hi Tony,

I'm sorry for the slowness too. I understand you,
I'm very busy like you. Do you use two hands like
Billy the Kid? You can be the Bit the Kid. (...)

O excerto anterior mostra apenas parte de várias mensagens trocadas. Algumas produzidas pelo participante são relativamente longas e, aparentemente, sem qualquer tipo de simplificação de linguagem para um falante de outra língua com deficiências ortográficas explícitas. O excerto seguinte apresenta mensagens trocadas com uma participante estadunidense. Eram escritas com muita informalidade, inclusive sem seguir regras ortográficas:

Hi Tracie! (...) I think translate some cartuns that I did and send to you

Can I do it? |(...)

Hello O.!

Thank you for your email! send me some cartoons, i would
love to see them and i will tell u if i understand them ok!

A observação do texto produzido pela participante levou a uma interpretação inusitada. Nota-se que o texto não segue normas de escrita padrão e utiliza-se do som para a escrita, uma característica dos textos produzidos na comunicação informal pela internet. A letra “u” é usada para “you” – e o pronome “I” é grafado em letra minúscula. Interprete este fato como se a participante estivesse escrevendo para outro falante de língua inglesa, para o qual esta escrita, neste contexto, seria imediatamente compreendida. Foi surpreendente observar o cartunista comentar voluntariamente sobre este fato, em seu diário de pesquisa. Sobre a tendência de uso de palavras imitando o som da fala num texto escrito *não* sincrônico:

“(...) Acho que é pelo jeito que se escreve um email quase como se fala.”

Ele comentou ainda sobre sua desatenção em relação à precisão linguística, no momento da escrita das mensagens. Postulou que a falta de atenção à imprecisão é resultada da priorização do assunto relevante da mensagem:

“Não digo que não me esforço em escrever e me expressar
corretamente, mas nem sempre os erros são por não saber.
Acho que a exigência tem que recair sobre a tradução.”

A “tradução” à qual o cartunista se refere é a translação do material humorístico dele,

assunto da comunicação com os participantes. Nesse sentido, é surpreendente notar que, mesmo sem ter ele (o cartunista) noção alguma sobre teorias de aquisição de língua estrangeira, expõe com clareza a recomendação de Krashen (1982): atenção ao significado, acima da forma. Outros comentários no diário produzido pelo sujeito de pesquisa podem ser analisados sob a luz de autores seguidores daquelas teorias, desde os primórdios. No excerto a seguir, o primeiro exemplo, retirado do diário por ele produzido, e o segundo, da comunicação dele com um participante, nota-se a tentativa de produzir linguagem e a busca por negociação de significados (Pica, 1994, Long, 1989), ações fortemente defendidas nas teorias de aquisição:

“outra coisa é que na dúvida sempre arrisco para receber a correção.”

“[...] When I don't remember some word, I write and wait your correction, or suggestion. [...]

A comunicação escrita pela internet oferece recursos valiosos para o processo de aprendizagem (ou aquisição) de um novo idioma – ou para tornar o insumo compreensível. A possibilidade de releitura do texto, por exemplo, serve para a *reformulação* de mensagem, conforme sugere Lightbown (1998). O cartunista utilizou-se deste recurso, reconheceu o uso e comentou:

[...] I wrote wrong one message.

- what message?

I can't use "Had I say". I must "Did I say" (...)

Além da releitura do texto, a consulta ao dicionário da rede foi também reutilizado para tornar o insumo compreensível. No excerto a seguir, o cartunista afirmou ter procurado alguma palavra no dicionário: ¹³

- [...] I'm very slowly because I need to read the dictionary
excuse me, ok [...]

Resposta do falante nativo:

- your (SIC)¹⁴ not slow at all!!!! take all the time
you need i am very patient ok, it is not a problem.

Pode-se observar através dos dados aqui comentados que a comunicação entre o sujeito de pesquisa e os falantes nativos correu fluidamente durante todo o período de observação, sem muitos problemas de compreensão. Houve excelente interação entre eles e o material humorístico foi inteiramente traduzido para a língua inglesa, considerando inclusive aspectos socioculturais. Entretanto, não ficou evidenciado um correspondente no impacto na precisão linguística no texto produzido pelo cartunista.

Uma configuração complexa de fatores inter-relacionados contribui para a falta de

¹³ O dicionário era online e a “demora” comentada no excerto era de apenas alguns segundos.

¹⁴ O participante usa “your” no lugar de “you’re”. Novamente observa-se sons grafados por escrito, na comunicação escrita pelo computador.

precisão linguística observada nos textos produzidos pelo sujeito da pesquisa, entretanto, pode-se atentar aqui especificamente a alguns desses fatores. Conforme já exaustivamente discutido na literatura, o texto da comunicação escrita da internet, sincrônica ou assincrônica, apresenta várias das características da linguagem produzida para a modalidade oral, especificamente da comunicação oral em conversações informais. Conforme comentei anteriormente neste artigo, o texto produzido para esta comunicação entre o cartunista e os participantes, embora gramaticalmente complexo, nem sempre foi linguisticamente preciso, o que pode ser interpretado como um causador da falta de precisão linguística no texto produzido pelo cartunista. Conforme anteriormente mostrado, alguns textos produzidos pelos participantes – todos falantes nativos – não apresentavam precisão linguística, em diferentes aspectos. Inclusive, o cartunista comentou este fato em seu diário:

“Vejo que isso também acontece nas mensagens dos nativos, que as vezes vem com erros crassos..”

Relacionado à comunicação em língua estrangeira, a busca é sempre pela compreensão mútua e pelo sucesso na comunicação. Embora eu, como pesquisador/professor, tenha feito comentários corretivos e discutido sobre gramática, a atenção maior do sujeito de pesquisa recaía na comunicação com os participantes. Afinal, o assunto relevante era a tradução de seu material humorístico. Nesse sentido, como era de se esperar, em nenhum momento houve quaisquer comentários dos participantes sobre imprecisões linguísticas nos textos produzidos do sujeito de pesquisa. Houve, efetivamente, elogios à capacidade de comunicação do cartunista. Assim, de modo geral, ficou aqui evidenciado que a comunicação por escrito pela internet, síncrona ou assíncrona, pode não ser o melhor modo de aprimoramento da produção textual escrita, pelo menos no que diz respeito à precisão linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate aberto neste artigo traz à tona a discussão sobre prática de língua estrangeira e reflexos na precisão linguística do aprendiz. Nesse sentido, é sempre importante ter em mente contexto e objetivo da comunicação. No estudo aqui discutido, o objetivo do cartunista foi atingido com sucesso – a tradução dos cartuns –, apesar da diversidade de questões envolvidas, além de aspectos linguísticos. Humor em diferentes culturas, contexto social, escolha de termos e estruturas gramaticais foram alguns dos itens indispensáveis a serem considerados para a tradução do material humorístico. Surpreendentemente, observou-se que, mesmo com muitas limitações de gramática e vocabulário, houve sucesso na comunicação, num contexto no qual o meio ofereceu recursos relevantes para atingir os objetivos.

Fica aqui uma porta aberta para mais pesquisas na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira explorando não apenas o meio – que já não é exatamente novo – mas todo o vasto campo de estudo que a comunicação sempre traz para a pesquisa, nas mais diversas áreas.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, C.J., WALL, D., e CLAPHAM C. **Language Test Construction and Evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. 324p ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.
- BACHMAN L. F. & PALMER A. S. **Language Testing in Practice – Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford University Press. 1996.377p.
- BIESBACH-LUCAS S. & D. WEASENFORTH. E-Mail And Word Processing In The ESL Classroom: How the Medium Affects The Message. **Language Learning & Technology**, vol. 5, nº 1. 2001. p. 135-165.
- CHAFE, W. Discourse, Consciousness, and Time. The flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing. The University of Chicago Press, 1995. 392 p.
- COUNCIL OF EUROPE. New common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Disponível em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. 2018. Acesso em 12 abril 2023.
- DUDLEY-EVANS, T.; STOHN, M. Developments in English for specific purposes: a **multi-disciplinary approach**. 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2011. 320p.
- DOUGHTY, C. & VARELLA, E. Communicative Focus on Form. In: Doughty, C. & Williams, J. (org.) – In Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.1998. p. 114-138.
- ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 147p.
- FULCHER, G. **Practical Language Testing**. London: Hodder Education. ISBN: 987-0340984482. 2010. 352 p.
- DOUGHTY, C. & VARELLA, E. Communicative Focus on Form. In: Doughty, C. & Williams, J. (org.) - Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p. 114-138
- GIANETTI, O. **Acervo do Artista**. São Paulo, 2002.
- HALLIDAY, M. A . K. **Spoken and Written language** – Oxford University Press. 1985. 109
- HULSTIJN, J.H. Language Proficiency in native and nonnative speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment. **Language Assessment Quarterly**, 8. 2011. p 229-249.
- KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. California. University of Southern California, Pergamon Press, 1982. 209p.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Wilson J. Leffa. – Pelotas: EDUCAT. 2016. 324p.
- LONG M. H. Task, Group, and Task-Group Interactions. University of Hawaii Working Papers. **ESL**, vol. 8, n.2, 1989
- MADEIRA, F. Comunicação Escrita Mediada pelo Computador. O impacto na precisão.

Dissertação de Mestrado Entregue ao IEL - instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual da Unicamp. 2001.

MADEIRA, F. Entrevistas de emprego e candidatos, no contexto do ensino tecnológico; inglês técnico, inglês geral e algo mais, Revista CB TecLE – Revista do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica. 2017. p. 319-332.

MADEIRA, F. (2015). A avaliação da produção oral em língua inglesa de candidatos a empregos: instrumentos utilizados e julgamento dos avaliadores. Relatório de pós-doutoramento entregue ao Instituto de Estudos Da Linguagem, em outubro de 2015.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre as modalidades de uso da língua – escrita, fala e escrita em tempo real. Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas, 46(1): 2004.p.71-83.

MADEIRA, F. **A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto na precisão.** Revista Humanidades - série Letras. n. 1. 2003a. p. 49-67.

MADEIRA, F. O ensino da forma - retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. Trabalhos em Linguística Aplicada, (41): 2003b. p. 105-107.

MADEIRA, F. A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o **impacto da precisão.** Dissertação (Mestrado no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas). Agosto de 2001.

MARCUSCHI, L.A. Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e **Escrita.** Conferência apresentada no I Encontro Nacional Sobre Língua Falada e Ensino, UFAL, Maceió, 14-18 de março de 1994.

MARCHUSCHI, L. A. **Oralidade e Escrita.** Conferência dada no 1º Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação – UFRN, Natal, 26-28 de junho de 1995.

PICA, T. Research on Negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? **Language Learning**, n.44 (3) 1994.p. 493-527.

POSSENTI, S. Descaminhos da hipercorreção. Língua Portuguesa, v.9. 2014. p. 56-57.

RAMOS, R. 2002. **Palestra** dada em aula de Inglês para Fins Específicos no Instituto de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SHOHAMY, E. 2001. **The Power of Tests.** Pearson Education ESL. 208p.

SIGNORINI, I. 2014. **Palestra** dada em aula orientação para tese de pós-doutoramento, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas.

SOUSA, H. F.; LIMA, F. R. Os desafios docentes e as contribuições das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem de língua inglesa: cenários contemporâneos. **Revista Entre Línguas.** Araraquara. v. 4, no 2, jul./dez. 2018. p. 218-235.

WARSCHAUER, M. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. **The Modern Language Journal**, n. 81, IV, 1997. p. 470-481.

AS PRÁTICAS TICs NAS AULAS REMOTAS E PRESENCIAIS DE LÍNGUA INGLESA, UMA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA DOCENTE

ICT PRACTICES IN REMOTE AND PRESENTIAL ENGLISH LANGUAGE CLASSES, AN (AUTO)BIOGRAPHIC TEACHER'S NARRATIVE

Helen Regiane MARTINEZ (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Luis Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Rodrigo Avella RAMIREZ (Unidade de Pós-Graduação - CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

RESUMO: Este artigo utiliza a metodologia narrativa (auto)biográfica para analisar como um professor de inglês da FATEC caracteriza sua prática docente no período de retorno ao ensino presencial, pós ensino remoto durante a pandemia de Covid 19. O ensino tem se expandido para fora das instituições, ampliando a interatividade entre professores e alunos, a semiótica passa a dar significado as diversas linguagens existentes, considerando a prática de diversas plataformas, ferramentas, websites e metodologia para tornar as aulas de língua inglesa mais dinâmicas e com muita interatividade. O objetivo foi relatar o que esse professor aprendeu, quais são seus atuais desafios e o que mudou em sua prática pedagógica ter vivido a experiência do ensino remoto online. Para tanto, por meio de sua narrativa poderemos compreender como a voz deste professor e sua experiência singular se traduzem em características universais para que outros docentes possam se identificar com a narrativa aqui apresentada e ressignificar sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas (auto) biográficas; Ensino Remoto; Ferramentas Digitais.

ABSTRACT: *This paper aims to use the (auto)biographical narrative methodology to analyze how an English teacher at FATEC characterizes his teaching practice in the period of returning to face-to-face teaching, after emergency remote teaching (ERT) during the Covid 19 pandemic. Teaching has expanded outside institutions, expanding interactivity between teachers and students, semiotics has given meaning to the different existing languages, considering the use of different platforms, tools, websites and methodology to make English language classes more dynamic and with a lot of interactivity. The objective was to report what has this professor learned, what are his current challenges and what has changed in his pedagogical practice having lived the experience of remote online teaching. Therefore, through his narrative we can understand how this teacher's voice and his unique experience translate into universal characteristics so that other teachers can identify with the narrative presented here and reframe their teaching practice.*

KEYWORDS: *Narrative; Remote Teaching; Digital Tools.*

1. INTRODUÇÃO

No final de 2019 fomos todos surpreendidos pelo surgimento de uma grave doença, a Covid 19, que rapidamente se enquadrou na classificação de uma pandemia mundial pela ONU¹. A pandemia da COVID-19 fez com que instituições de ensino adotassem a modalidade de ensino remoto emergencial, para dar continuidade ao ano letivo. As medidas de isolamento decorrentes da pandemia da Covid-19 ocasionaram mudanças profundas nas práticas docentes.

A adoção do ensino remoto emergencial, desenvolvido prioritariamente via Internet, exigiu que professores tivessem que repensar suas estratégias didáticas para continuar a ensinar. A migração dos cursos para o oferecimento em ambientes virtuais distintos levou os docentes – mesmo os que já atuavam em cursos online – a rever suas aulas, interações e avaliações.

Após dois anos de Pandemia, o ensino voltou aos poucos ao seu modo presencial. No início pelas séries iniciais e por último o ensino superior. Definitivamente no ano de 2022 o ensino presencial passa a ser novamente majoritário no Brasil, sendo reinstaurado em todos os níveis da educação. Sem dúvida, a falta de convivência trouxe uma série de situações para o ensino presencial, que não são motivos deste estudo, mas que caracterizaram um novo cenário de sala de aula.

Os professores, e os alunos adquiriram novas habilidades, colocaram em prática letramentos diversos, aprenderam a transitar em um novo universo mediado por telas, desenvolveram uma enorme capacidade de utilizar recursos tecnológicos que até então eram meros exemplos de algum filme de ficção científica sobre a educação do futuro. Enfim, esse futuro chegou. O período atual, embora desafiador, pode ser visto como promissor, no contexto educacional, ampliando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino.

Passados dois anos de Pandemia e ensino remoto, como será que este professor está conduzindo suas aulas totalmente presenciais? Ocorreram mudanças significativas em suas práticas pedagógicas quanto a TICs? Qual foi a aprendizagem que esse docente teve durante o período de ensino remoto, com a complexidade de recursos tecnológicos e multimodais e quais delas foram incorporadas em sua prática atual?

Este artigo tem a finalidade de entender como o professor de língua inglesa, do ensino profissional, caracteriza sua prática docente no período de retorno às aulas presenciais em 2022. Quais os aprendizados que traz em sua bagagem do período de ensino remoto quanto ao uso das ferramentas digitais? Quais desafios têm enfrentado em sua prática pós ensino remoto?

A oralidade, a escrita e a leitura são práticas historicamente situadas marcadas pela cultura e, por conseguinte, requer novas formas de apropriação, diante desse contexto pandêmico, com o contato de novas tecnologias digitais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme afirma Ramirez (2014, p. 75), ao considerar-se a experiência como fonte de saberes, ter a condição e a capacidade de voltar-se para a própria atividade docente, recorrer à sua história de vida, e conseqüentemente à memória, torna-se um exercício

necessário. Com o passar dos tempos o docente adquire experiências, amplia e constrói seus saberes. O contato com as disciplinas ministradas e as adversidades enfrentadas faz com que o docente potencialize conhecimentos a serem compartilhados. Um grande desafio foi em decorrência do contexto emergencial provocado pela pandemia do Coronavírus (Covid-19), conforme as orientações e determinações do Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Saúde, mediante o Decreto n.º64.864, as aulas presenciais foram suspensas a partir de março de 2020 fazendo com que muitas instituições migrassem para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Segundo Hodges (2020), Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma proposta como:

Uma mudança temporária de entrega de instruções para um modo de entrega alternativo a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação, que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tenha diminuído (HODGES. 2020, p.13).

Com o intuito de minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial, foi preciso a utilização de plataformas para realização de atividades pedagógicas através do uso da internet. O professor teve que ensinar de outras formas, assumir o processo de planejamento, criação e adaptação dos planos de ensino, o profissional adquiriu novas experiências, novos saberes. Ramirez (2014) enfatiza que:

O que se pode concluir dessas ações mais recentes, tanto em nível institucional como enquanto ações isoladas dos docentes, o uso da tecnologia caminha para uma maior participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento. Ao contribuir, supõe-se que o aluno se sinta responsável pelo próprio aprendizado e não atribua apenas ao docente a incumbência de ensiná-lo, cabe ao professor, por sua vez, estar preparado para lidar com a tecnologia funcional e implementar ações pedagógicas que levem em conta a interface tecnologia-ser humano na busca tanto de sua capacitação profissional como da excelência acadêmica. (RAMIREZ. 2014, p.41).

O saber docente é construído por meio de conhecimentos conforme a necessidade de utilização, seus percursos profissionais e experiências, portanto, o conhecimento não se limita apenas a conteúdos que dependem de métodos e conhecimentos especializados, o saber pode ser identitário, Tardif (2002) confirma, pois,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF. 2002, p.11).

Conhecimentos sociais partilhados e a importância da experiência da vivência docente são significantes para a construção de saberes, em um contexto de retorno às aulas presenciais, após dois anos de teletrabalho e uso de tecnologias, ferramentas digitais, questiona-se quais práticas docentes foram construídas pelo professor de língua inglesa, o que o docente traz em sua bagagem do período de ensino remoto quanto ao uso das ferramentas digitais? Quais desafios têm enfrentado em sua prática pós ensino remoto?

Para investigar e buscar respostas, recorre-se à pesquisa narrativa por meio da abordagem biográfica e entrevista semiestruturada com um professor de língua inglesa de ensino superior da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, relatando as experiências vivenciadas durante e após o ensino remoto, com o objetivo de compreender os sentidos e saberes construídos durante esse período.

De acordo com Nóvoa (2020):

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. (NOVOA. 2020, p.9).

Compreende-se que ao relatar seu percurso de vida no processo de formação as experiências tornam-se significativas. O conhecimento procedente dessas experiências, poderá gerar novas ideias, saberes e interações, pois quando relatado os fatos vivenciados por uma pessoa, percebe-se que reconstrói um percurso percorrido dando-lhe novos caminhos e significados. Cunha (1998, p. 56) ressalta que a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformada na própria realidade. Assim, conhecer como um profissional de educação lidou com os obstáculos do ensino remoto e após a volta das aulas presenciais é de extrema importância, o cenário pandêmico influenciou novos saberes da prática docente.

Mendes (2008) define Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino, é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa e interativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Para que as aulas tenham um bom efeito a questão das TICs deve estar bem consolidada. A forma de ensinar e aprender podem ser beneficiados por essas tecnologias, como por exemplo, a Internet, que traz uma diversidade de informações, mídias e softwares, que ajudam os alunos em questão da aprendizagem.

Para Laet (2022) as grandes mudanças tecnológicas demandaram muitas alterações nas formas como as pessoas garantem sua sobrevivência. Novas formas de trabalho informal surgiram, como o aumento de serviços por aplicativos, possibilidades de atuações em mais de uma área de formação ao mesmo tempo e tantas outras oportunidades que a interconectividade possibilitou às pessoas, assim, reforça-se a necessidade de engajamento das instituições de ensino para fazer com que os educandos se apropriem de recursos digitais, proporcionando ensino e aprendizagem social. Moran (2015) menciona que:

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental-emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das

normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes. (MORAN, 2015, p. 13).

Com a evolução da internet, a globalização, a presença das TICs, o contexto pandêmico, surge a necessidade de se desenvolver outras habilidades que fazem emergir novas práticas discursivas, especificamente para o professor de língua inglesa, as TICs estão relacionadas à expansão das formas de comunicação no mundo globalizado, visto que há uma grande gama de informações em inglês na Internet. Também por isso, é imprescindível que este profissional esteja atento às potencialidades educativas nesse ambiente tecnológico, pois ignorá-las pode significar “obsolescência pedagógica” (Souza, 2000).

Há textos diversificados e inúmeros softwares, blogs aplicativos que possibilitam o contato com a leitura, escrita, áudio. Laet (2022) enfatiza que as notícias não vêm mais apenas pelos jornais, mas pelas redes sociais em suas mais diversas formas, como Spotify, Facebook, Instagram e Youtube. Os canais parecem se multiplicar em velocidade cada vez mais impressionante e as habilidades para continuar interagindo e entendendo essa movimentação vão se tornando cada vez mais complexas. Assim, essa movimentação permite novas formas de leitura, dando espaço para um novo participante nesse processo que é o “lautor”, o leitor-autor que interage, modifica e ressignifica o conteúdo que ele está lendo (ROJO, MOURA, 2019).

No ambiente corporativo, profissional as mudanças são tão ou mais significativas que nas outras formas de interação do indivíduo já que o trabalho evidentemente é uma das mais importantes atuações sociais do indivíduo adulto, uma vez que passamos a maior parte do tempo no trabalho. O saber trabalhar em equipe, a interatividade e o conhecimento cultural são itens importantes para um profissional, como também o contato com recursos digitais, sendo esses presentes no nosso cotidiano, essa prática durante as aulas possibilitará a troca de ideias e criatividade entre professores e alunos.

3. METODOLOGIA

O método escolhido está vinculado ao processo de produção de conhecimento, ou seja, ao que o pesquisador quer saber, pois a proposição de entrevistas narrativas são ferramentas importantes para se conhecer novas dinâmicas e experiências cotidianas em diferentes contextos. Segundo Flick: “O objeto em estudo é fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos.” (Flick, p. 24) e “A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (Flick, p. 25). Portanto com a análise das virtualidades da narrativa na área educativa, é possível construir uma nova imagem de si e dos outros.

O alemão Fritz Schutze, um dos mais importantes sociólogos da época pós guerra mundial, desenvolveu nos anos 70 um método chamado Entrevista Narrativa, onde são

exploradas narrativas “improvisadas” gerando uma análise de dados. Uma variante do método, seria a Entrevista Narrativa Autobiográfica, com a diferença que neste modelo o entrevistador solicita que a pessoa conte sua história de vida a partir de uma questão ampla.

Para Teixeira e Pádua (2006) a narrativa cria espaço para interpretações, ela é cercada de diversos elementos, como a partida para análise de experiências em um determinado tempo histórico.

Tecida de imagens, de efeitos e de fatos reverberados nas palavras, a narrativa é mais ligada ao sensível, um gênero discursivo que valoriza a imaginação, o múltiplo e o misturado, sendo por isso privilegiado para relatar situações complexas, como as transformações que acompanham as mudanças nas subjetividades dos sujeitos. Com seu poder de despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa, a narrativa reabre o tempo histórico anunciando possibilidades perdidas, criando espaços de liberdade para gerar interpretações novas e para transformar o narrado em experiências subjetivas. [...] A narrativa trabalha com o suceder das coisas, mas não em mero transcorrer, mas nos momentos significativos dos tempos nas vidas dos sujeitos. (TEIXEIRA. 2006, p.5).

Aprende-se muito com relatos de experiência, o ambiente escolar necessita de voz e atenção, pois, é um ambiente de conhecimento, desenvolvimento e muita prática. Mediante o conceito de experiência de Larrosa, a experiência é tudo que passa por nós deixando alguma marca. Não basta simplesmente que um acontecimento passe em nossas vidas, é preciso que ele nos desperte, transforme, ressignifique valores e sentidos. O saber da experiência está relacionado com o conhecimento e a vida humana. É o saber de troca de experiências, relatos, compartilhamento, diálogo e de histórias de vida.

Larossa (2015) enfatiza:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LAROSSA. 2015, p.32)

O saber da experiência é um saber contínuo de sentidos, reinventado e de ressignificados que acontecem na vida de um indivíduo e que pode refletir em outro. Há narrativa autobiográfica, quando a pessoa que narra faz uma reflexão sobre sua própria vida e a experiência vivida, geralmente, escrita na primeira pessoa: eu (auto). Há narrativa biográfica, quando o foco da narrativa recai na vida e na experiência de outrem, em geral, escrita na terceira pessoa (ele, ela, eles elas) atenuando-se a presença de quem narra. A vantagem das noções de narrativa autobiográfica, narrativa da experiência, narrativa de vida é, por um lado, a sua abrangência, elas podem variar sem perder a sua essência. Para Larossa (2015), “o sujeito da experiência é um sujeito exposto” ou “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. No ambiente educativo apropria-se da história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-

formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras. Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização.

O narrador aqui é o professor Willian, trinta e seis anos de idade, é professor de língua inglesa desde 2010, formado pela Universidade Uniderp de Campo Grande/MS, lecionou em escolas de idiomas por doze anos, nas escolas Wizard, Influx e People. Trabalhou nas instituições Senac e Objetivo como professor do ensino médio. Em 2019 atuou no Centro Paula Souza como professor de ensino médio e técnico, por contrato determinado, encerrando-o em 2021 e retornando em março de 2022. No ano de 2021 começou a atuar como professor de ensino superior na FATEC, tendo ministrado aulas no ensino remoto emergencial e, desde fevereiro de 2022, no ensino presencial.

A entrevista foi realizada no dia 23 do mês de março do ano de 2023, utilizando a mediação tecnológica da plataforma Teams¹ para realizar uma entrevista com roteiro semiestruturado. Narrador (Willian) e entrevistadora (Jenifer) se encontraram virtualmente e enquanto conversavam, suas falas eram automaticamente transcritas pelo aplicativo.

Considerando as mudanças e desafios das aulas remotas ocorridas durante a pandemia, com o contato tecnológico, o professor Willian realizou o contato de múltiplas linguagens, formando um conjunto de textos com os quais os alunos interagiram, através de chat, microfone, imagens, com diferentes gêneros e diferentes propósitos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante a metodologia escolhida, foi realizado uma entrevista com o professor Willian, para melhor contextualização e com o objetivo de refletir sua experiência através da sua narrativa e transformá-la em conhecimento comum aos docentes que viveram também essa experiência de retorno ao presencial após o ensino emergencial remoto. Sua fala aqui ganha empoderamento à medida que narrando sua experiência constrói um conhecimento que é da ordem do coletivo e que poderá ser referenciado por seus pares, que vivenciaram o mesmo período histórico.

O evento social representado pelo retorno às aulas presenciais após um período de dois anos no ensino emergencial remoto se conecta através da narrativa de um professor que vivenciou essa experiência a experiência de outros docentes que também viveram este período, e através de elementos comuns pertencentes a prática docente é construído um conhecimento que é gerado pela fala do professor e que advém da sua experiência compartilhada.

A entrevista foi pontuada por algumas questões importantes que se repetem na fala do narrador e que para fins de análise dividimos em dois eixos: tecnologia – ferramentas digitais e relações entre os pares e com a Instituição. Nos dois eixos podemos ler um eixo maior que domina toda narrativa e que seria a reflexão sobre o retorno do professor ao ensino presencial pós ensino remoto emergencial, e sua (nova) prática docente no ensino de inglês.

Eixos observados na narrativa de Willian sobre o retorno ao presencial e que afetam diretamente sua prática docente:

1. Reflexões sobre a questão tecnológica e ferramentas digitais.
2. Reflexões sobre as trocas entre docentes e apoio da Instituição.

Uma questão que vale ressaltar sobre essa divisão metodológica é que ela serve apenas para que esses eixos fiquem claros no discurso do professor, pois são temas muito importantes na discussão. Mas, observamos que ao longo de toda a entrevista essas questões se perpassam, pois são vivas, acontecem na experiência.

4.1 Reflexões sobre a questão tecnológica e ferramentas digitais

No discurso de Willian nota-se o impacto da tecnologia no retorno ao ensino Presencial. Quando do advento da Pandemia, os professores passaram a ministrar aulas de forma remota. A princípio de forma improvisada, relatando sua experiência com as aulas antes, durante e pós pandemia. Willian conta um pouco de seu percurso com a tecnologia:

“Antes (da pandemia) usava o quadro e o livro, né? E não tinha tanto uso de tecnologia, né. Eu usava também o rádio para realizar os exercícios de listening com os alunos, quando queria fazer o uso de alguma tecnologia, tinha que agendar um laboratório de informática, né? Pra ter um pouco mais de interatividade com outros recursos, durante as aulas remotas utilizei diversos recursos e ferramentas para instigar os alunos, para que eles pudessem participar mais, muitos recursos eu ainda trabalho nas minhas aulas pós pandemia, né? Eu penso assim, que eu aprendi muita coisa, utilizei e ainda uso muitas plataformas digitais. Até então eu nunca tinha ouvido falar do padlet¹, do mentimeter¹. Agora estou conseguindo usar para várias atividades. Jenifer, recentemente estava trabalhando com a turma de gestão empresarial, o tópico era Job Interview, entrevista de emprego. Então assim, nós fizemos um mural virtual, cada aluno construiu o seu, né? Virtual, como algumas questões é, e refletindo um pouquinho como que é uma entrevista de emprego, o que o entrevistador iria perguntar, também com foco de análise de currículos, escrita e oralidade.

Com o retorno das aulas presenciais, foram construídas novas práticas de ensino através do uso de tecnologias digitais, esse foi um momento para colocar em prática diversos recursos, alunos e professores passaram a maior parte do tempo online, portanto, a leitura, a oralidade, a escrita também fizeram parte desse novo ambiente online, com recursos audiovisuais, imagens, slides interativos e leitura compartilhada. Diante de um mundo pós-moderno, na era digital, percebe-se o contato do professor Willian com o uso de recursos tecnológicos, eles precisam estar em evidência nas escolas, nas faculdades, universidade, é importante a familiarização de novas tecnologias da informação, da comunicação e com as diversas linguagens existentes através da semiótica.

Nota-se na fala de Willian o quanto as ferramentas digitais facilitaram o seu fazer. Pelo que Willian indica, existe uma facilidade em se ensinar língua inglesa quando são acionadas ferramentas tecnológicas que permitem mais autonomia, o trabalho em pares e

interatividade entre alunos. Em sua fala reconhecemos a amplitude do fazer docente para além dos muros da sala de aula. Torna-se universal, o que nos parece muito interessante para o ensino de línguas:

“Eles elaboraram as perguntas e as respostas em inglês por meio de textos diversificados. Aí depois eles apresentaram esse mural, então foi uma ideia muito boa é, eu achei muito criativo, é um material que eles podem também guardar, atualizar, é porque acontecia muito, né? De repente, muitos alunos eram chamados para uma entrevista de emprego e tinha ali a questão do inglês, muitas empresas exigem, né, um pouquinho de inglês e daí eles vinham, né? Professor help, me ajuda agora com o inglês? Eu vou fazer uma entrevista, então foi interessante essa atividade, porque eles já têm ela pronta. Eles podem ali atualizar, modificar, né? Mas ele já tem um guia para ajuda-los, né? Então achei isso muito bom. Eles puderam realizar essa atividade através da plataforma Padlet e praticar a oralidade com o próprio áudio deles. Outra atividade realizada foi um dicionário online da área de logística, o dicionário também foi feito na plataforma padlet, com a participação de pelo menos três palavras da área, utilizando vocabulário apresentado em outras disciplinas e transformando em contexto reais para a língua inglesa.

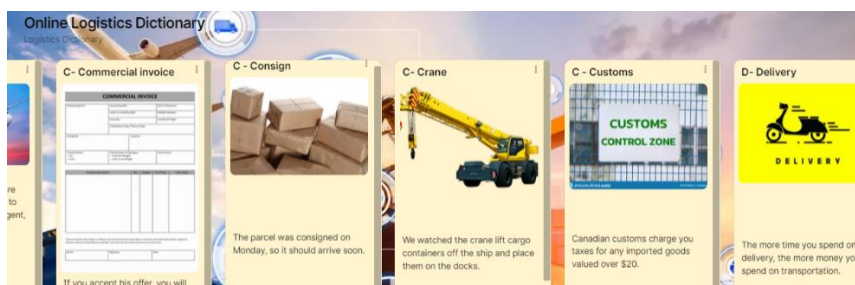


Figura 1 – Dicionário Online criado pelos alunos

A experiência da narrativa mostra através do estudo da experiência de Willian o impacto da tecnologia em suas práticas e o uso de textos do gênero textual (currículos), a construção de um dicionário elaborado pelos alunos, envolvendo interatividade, análise cultural tanto em português quanto em inglês. Se tomarmos a narrativa (auto) biográfica como prática de formação docente, além de método de pesquisa, vemos a necessidade de interação do docente do novo ensino presencial com as questões tecnológicas, principalmente em uma disciplina que exige muita interatividade, como língua estrangeira. A tecnologia e diferentes plataformas facilitam e criam uma tensão sobre seu aprendizado e atualizações constantes, preocupação clara na fala de Willian. Mas também, é vista como algo que veio para ficar:

“Creio que sim Jenifer, veio para ficar. Eu acho que não só a tecnologia, mas diversas ferramentas digitais, websites são itens importantíssimos na educação é importante que a educação seja flexível para permitir esses novos encontros, como o encontro com a tecnologia. Também é importante trabalhar com foco no aluno, né? Eles vêm com muitas ideias porque eles comparam, dialogam, né? E eu acho isso muito importante. No fim do semestre realizamos uma feira onde eles apresentaram ações empresariais. Esses foram trabalhos, assim bem mais elaborados, também com uso recursos digitais, textos

diversificados, infográficos, recursos audiovisuais, textos de negócios focados em diferentes culturas.

Willian em sua narrativa mostra como lidou com a transformação da prática pedagógica da experiência tecnológica que antes se resumia a um livro, rádio e uma lousa, e se desdobrou a recursos digitais que conversam diretamente com os pilares de ensino, principalmente no ensino de uma língua estrangeira: inglês. Sua interação com essas novas práticas inaugura, com toda tensão envolvida, uma nova prática pedagógica pós ensino remoto emergencial, aqui narrada por ele, e a inserção dessas práticas em sua visão de futuro para a educação.

4.2 Reflexões sobre as trocas entre docentes e o apoio da Instituição

Um outro aspecto que nos parece muito importante é a presença da Instituição como apoio a “nova” prática docente, no sentido da formação e utilização das novas tecnologias. É preciso incluir tempo para pesquisa e aprendizado do uso de recursos midiáticos, e outro tempo para discutir as ações e possibilidades da utilização desse recurso.

Nesse sentido o retorno ao presencial pode apresentar aos docentes dificuldades e desafios que são também compartilhados entre os pares e suas experiências.

“Nós professores conversamos bastante. Às vezes é difícil conversar com todos devido ao horário, mas principalmente com os professores ali da área acabamos falando. Procuro falar principalmente com os professores da minha área de linguagens. Eu aprendi muito com os outros professores, tive muito apoio. Tem um grupo do WhatsApp também, então dá para interagir, trocar experiências.”

A interação como alicerce da formação do novo professor permanece aqui como fator importante da troca e formação dos colegas docentes. E a necessidade de apoio e formação adequados a nova configuração da prática docente, surge na fala de Willian.

“A instituição em si, ela apoia os professores nesse sentido oferecendo alguns cursos online através da plataforma moodle, tanto que eu fiz um curso sobre ensino híbrido. É um curso online. É importante manter-se atualizado. Esses cursos têm me ajudado muito. Eu fico sabendo (dos cursos) mais pela instituição, né? Os diretores, eles avisam: olha, está aberto, inscrição! Mandam um e-mail, está aberto a inscrição para o curso tal e, geralmente tem vagas limitadas, esse último que realizei estavam disponíveis 40 vagas.

Willian menciona a divulgação dos cursos online oferecidos pela instituição Centro Paula Souza e a importância de se manter atualizado para a construção e reflexão de práticas docentes.

4.3 Reflexões sobre a prática docente no ensino de inglês

O professor refletindo sobre seu trabalho, tende a ressignificar suas experiências e práticas pedagógicas. Ao conversarmos com Willian, as questões das tecnologias, utilização de recursos e ferramentas online, do relacionamento com pares e instituição parecem surgir com grande força quando ele relata seu trabalho pedagógico em sala de aula no que chamamos novo presencial.

Sua reflexão transforma-se em processo investigativo na educação, utilizando-se da metodologia das narrativas (auto) biográficas. Através delas podemos afirmar que questões como a utilização de ferramentas digitais, relacionamento entre pares e

instituição são questões importantes para o fazer do professor neste novo presencial, impactando diretamente em sua formação. A voz de Willian reflete socialmente um olhar para o futuro da docência, com suas inquietações atuais.

“Jennifer, eu trouxe muitas coisas do ensino remoto para o presencial, é muita interatividade, foi um desafio a aula remota, mas por um lado eu fico né refletindo, eu fico pensando quantas coisas eu aprendi, quantas ferramentas eu conheci. Quanto ao uso de metodologias ativas usei durante o ensino remoto e agora trago para o presencial, pude trazer essas ferramentas para dentro da sala, né, para implementar, pra ficar ainda mais dinâmico as aulas, então... Ai com a volta das aulas presenciais, foi um outro desafio, porque as faculdades não estavam preparadas. Elas estavam fechada, né? Então não tinha tantos recursos tecnológicos, então no começo foi um desafio, porque eu pensava, nossa, eu preciso de um de uma ferramenta de um padlet de fazer um mural virtual aqui com a participação dos alunos. E no começo eu senti um pouquinho essa falta, mas claro que a gente foi se adaptando, né? Mas não durou muito e logo as salas de aulas já estavam todas equipas com TVs nas salas ligadas a um computador, então, eu mesmo uso muito os slides, vídeos algo que eu não usava. Antes era uma lousa, um livro, às vezes um rádio e agora abriu um leque de ferramentas e recursos tecnológicos. E com certeza ele (o aluno) aprende (melhor), porque é na prática, né? Eles vão praticando ali, dentro da sala de aula. Não que antes eles não praticavam. Mas é, eles vêm, né? Eles são próximos da tecnologia, fica um pouco mais lúdico, mais interativo, dá para fazer muitos trabalhos em equipe, em grupo, né?

Como Willian menciona sobre o uso de tecnologias inseridas dentro da sala de aula, faz com que as aulas se tornam mais contextualizadas de diferentes formas, por exemplo, o uso da Tv para a visualização de um vídeo aumentando a praticidade e interatividade das aulas. Kleiman (2005) ressalta:

O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa (2005, p.48- 49).

Com o ensino remoto e o retorno das aulas presenciais houve uma aproximação do educador para com o educando, tanto por estarem conectados virtualmente como com o retorno das aulas presenciais, reforçando a troca de experiências, valores educacionais de aprendizado, o que foi um momento de inúmeras reflexões para os professores através das práticas docentes adquiridas.

E nesse contexto o que nos diz Willian sobre os desafios do novo professor? Como as dimensões pessoais e coletivas se relacionam neste contexto? Considerando as mudanças e desafios das aulas remotas ocorridas durante a pandemia, com o contato tecnológico, o professor Willian também realizou o contato de múltiplas linguagens, formando um conjunto de textos com os quais os alunos interagiram, através de chat, microfone, imagens, com diferentes gêneros e diferentes propósitos, com uma turma de gestão empresarial foi realizado um *quizz* sobre empresas, para essa atividade, os alunos responderam um conjunto de perguntas através da plataforma quizziz, uma vez que

segundo Kenski (2007, p.34) essas tecnologias ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual.

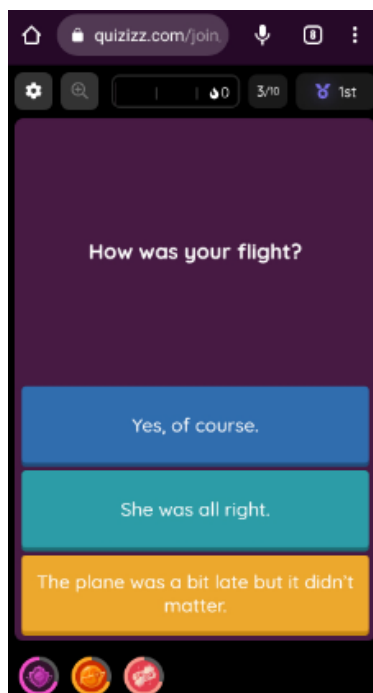


Figura 2 – Jogo online Quizizz elaborado pelo professor

Percebe-se a compreensão dos recursos digitais no docente, isso interfere, no que tange às concepções que trazemos para nossas vivências. São inferências importantes que exigem reflexões acerca de qual perspectiva pedagógica se deve adotar diante das TICs e de seus impactos e desafios na prática escolar.

Vemos agora na fala de Willian, que questionado sobre o futuro de suas práticas, insere questões que denomina desafios, e que envolvem apoio social para acontecerem. O professor não está sozinho neste contexto, ele depende de outros atores sociais, como a escola, os pares e até mesmo contextos políticos e socioeconômicos.

“Olha pro futuro, Jenifer, Há... ainda alguns desafios, não é? eu espero que esses recursos tecnológicos, interatividade, façam parte das nossas aulas e que os alunos aproveitem essas ferramentas para um melhor aprendizado e engajamento com o idioma de língua inglesa, estamos em um mundo globalizado, cheio de descobertas, não sabemos quando teremos oportunidades e falar, saber uma segunda língua é muito importante, com as TICs têm um papel muito importante para o ensino e os alunos devem apropriar-se desses recursos com sabedoria para construção do aprendizado. A interatividade é, eu acho, muito importante, o diálogo entre professor e aluno, eu ainda tenho o que aprender. E fazer com que os nossos alunos aprendam, né? Principalmente que eles se sintam engajados com as nossas aulas, né? Acho que isso é muito importante, as ferramentas que nós utilizamos e a as que nós vamos utilizar. É meio que uma união do que nós já tínhamos com o que nós temos agora, né? Uma junção e tudo assim em prol mesmo do aprendizado dos nossos alunos, né?”

Com a fala de Willian, sobre o uso de recursos tecnológicos Moran (2015) menciona:

A comunicação através da colaboração se complementa com a comunicação um a um, com a personalização, através do diálogo do professor com cada educando e seu projeto, com a orientação e acompanhamento do seu ritmo. Podemos oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, com o apoio de plataformas adaptativas, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Com isso o professor conversa, orienta seus educandos de uma forma mais direta, no momento que precisam e da forma mais conveniente (MORAN, 2015 [online]).

Surge um novo professor, advindo não somente de uma experiência ocorrida com o advento da pandemia e seus desdobramentos, mas principalmente surgido das reflexões (aqui narrativa autobiográfica) sobre o seu fazer, que se transforma em questões sobre a prática pedagógica inseridas historicamente.

“Sim. Eu me sinto mais capacitado. Eu aprendi muito no início, né? Eu tive que adaptar, fazer alguns cursos, pesquisar, porque quando eu entrei na instituição eu não tinha tantos materiais, né? Então eu fui construindo também as minhas aulas. É uma construção, né? Fui aprendendo também e hoje com certeza eu me considero assim, um profissional mais capacitado, preparado quando ao uso de tecnologias.

Willian enfatiza a importância da pesquisa, dos cursos de capacitação para a construção do conhecimento, elaboração das aulas, do trabalho com diferentes textos e como os cursos podem gerar ideias e melhor preparação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse artigo foi recorrer-se à metodologia das narrativas autobiográficas por considerar o professor um sujeito produtor de conhecimento sobre sua prática e acreditar que ao narrar, transmite e ressignifica sua trajetória pessoal e profissional. Por meio da narrativa docente, enfatizou-se dar voz àquele que está construindo seus saberes profissionais, com o uso de ferramentas tecnológicas nesta nova etapa histórica de retorno presencial pós ensino remoto emergencial. O contexto, as experiências, as reflexões e os desafios verbalizados por uma única voz contêm em si o potencial discursivo de serem significativas para toda uma classe profissional que compartilha de uma similar prática social historicamente situada. A narrativa autobiográfica permite que a voz de um singular ecoe para o coletivo, potencializando a construção de concepções sobre o desafio do ensino remoto emergencial quanto ao uso de ferramentas tecnológicas, adaptações e aprendizados.

Assim, destacamos a narrativa de um docente de Língua Inglesa que está construindo seus saberes profissionais neste novo modelo de docência presencial. Seu contexto, suas experiências de vida, o que ele denomina de desafios no novo presencial e suas reflexões que ressignificam toda sua formação como professor, possibilitando também, que outros professores reflitam sobre as novas representações sociais da figura do docente e seus desdobramentos em seu fazer pedagógico, buscando o melhor caminho para a formação dos nossos alunos, com o entrelaçamento do aprendizado e prática das habilidades de língua inglesa e recursos tecnológicos existentes. As questões de Willian não são só dele,

mas sua voz e reflexão permitem que elas ecoem e façam laços com seus pares, que vivem a mesma circunstância.

Amparada por um arcabouço de autores, a voz de Willian contextualiza a experiência docente no novo ensino presencial. A força da história oral, aqui representada pela narrativa de Willian, tem a intenção de dar voz àqueles que passaram pela experiência real no caso do ensino remoto na Pandemia de Covid 19, questionando as narrativas dominantes do que foi dito sobre o assunto, mas não foi dito pelo professor. Neste sentido dar a oportunidade de o professor narrar, refletir e transformar seu próprio fazer. Willian nomeia questões como o uso da tecnologia na educação e relacionamento entre professores e com a Instituição como pilares da construção de um novo fazer pedagógico, no novo ensino presencial. Ele tece suas reflexões a partir de sua experiência neste retorno ao ensino presencial, após ter passado dois anos dando aulas de forma remota. Rememorando sua experiência Willian passa a ser agente transformador de sua prática e sujeito responsável e autorizado a refletir sobre ela em seu momento histórico. Isso a metodologia narrativa (auto) biográfica nos possibilita a medida em que a subjetividade de Willian constrói sentido para a intersubjetividade de seus pares, legitimando suas falas.

Neste sentido através da experiência particular de Willian ou um fragmento de sua história de vida, se constrói um novo conhecimento sobre as questões da atuação do professor no novo presencial que pode ser compartilhada e recriada.

Para finalizar, o docente Willian se multiplica em mil vozes, sobre a profissão e sua formação, possibilitando que outros professores percorram suas falas e experiências narradas para também construírem seu conhecimento a respeito.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.
- BEHAR, Patrícia A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS — Jornal da Universidade, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 15 de julho de 2020.
- CUNHA, M.I. da, O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DE LAET, Paula Almeida Morato; RAMIREZ, Rodrigo Avella; FERNANDEZ, Senira Anie Ferraz. **Ensino Profissional e Formação Docente: Letramentos e Multiletramentos pela percepção de professores de disciplinas técnicas**. Humanidades & Inovação, v. 9, n. 1, p. 171-189, 2022.
- HODGES, Willian; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. In: EDUCAUSE Review, 27 mar. 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 15 de mar de 2023.
- KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever, v. 1, 2005.

KLEIMAN, A, OLIVEIRA, M. do S.; **Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos.** In: Letramentos múltiplos Natal/RN: UDUFRN, 2008. p. 18

LARROSA, Jorge. **Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre linguagens da experiência.** In: LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 73-122.

MENDES, A. TIC – **Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em <https://imasters.com.br/devsecops/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e>: Acesso em: 19 mar. 2023.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 15 de mar de 2023.

NOVOA, A. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação.** Revista Com Censo #22. Volume 7. Número 3. Agosto, 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> Acesso em: 04 abr. 2023

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações.** In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 13., Curitiba, 2017. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Universidade Cidade de São Paulo- UNICID São Paulo, Brasil, 2020

PASSEGGI, NASCIMENTO e OLIVEIRA. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação.** Revista Lusófona de Educação, 33, 111-125, v.33 n.33, 2016.

PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI. Entre a Vida e a Formação: Pesquisa (Auto) Biográfica, Docência e Profissionalização. Educação em Revista, v.27, n.1, p 369-386, abril. 2011

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação formação existencial.** Educ. Pesqui, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>.

RAMIREZ, R. A. **Histórias de vida na formação do professor.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

RIOS, Guilherme. **Linguagem e Alfabetização de Adultos: uma perspectiva crítico-ideológica.** BOCC. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme-linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf>>. Acesso em 16 set 2022.

ROJO, Roxane. Entrevista - **Outras maneiras de ler o mundo. Educação no Século XXI.** -- São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. Letramentos, mídias e linguagens. – São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHULTZE, F. **Biografy analysis on the empirical base os autobiographical narratives: How to Analyse autobiographical narrative interviews – Part 1.** Module B.2.1. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training-further education curriculum, 2007. Disponível em:

<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>; acesso em 04/07/2022.

SCHULTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** In: Weller, W.; Pfaff, N. (Orgs.). Metodologia da pesquisa qualitativa em educação. (pp. 210-238). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2007, 372 p

SOUZA, S. A. **Internet & Ensino de Línguas.** LEFFA, VJ CD TELA (Textos em Linguística Aplicada). Publicação Eletrônica de Linguagem e Ensino, Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Pelotas, 2000.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** [tradução Marcos Bagno]. – 1.ed - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN, 85, 2668, v. 8, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. Castro; PÁDUA, Karla Cunha. **Virtualidades e alcances da entrevista narrativa.** In: Congresso internacional sobre pesquisa (auto) biográfica. 2006.

UWE, Flick. **Introdução à pesquisa qualitativa;** tradução Joice Elias Costa, 3ed., Porto Alegre: Artmed, 2009. (405 p.)

AVALIAÇÃO FORMATIVA BASEADA EM JOGOS NAS DISCIPLINAS DE INGLÊS PARA NEGÓCIOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Game-based formative assessment IN THE English for business COURSES in technological undergraduate PROGRAMS

Diego Ribeiro SANTOS (Fatec Osasco, São Paulo, Brasil)
diego.santos234@fatec.sp.gov.br

RESUMO: Este artigo traz um relato de experiência de uma prática pedagógica aplicada nas disciplinas de Inglês para negócios em cursos de graduação tecnológica em duas instituições de ensino superior. O objetivo principal é examinar o emprego da avaliação formativa baseada em jogos para consolidar o aprendizado de itens gramaticais, vocabulário e expressões da área de negócios em inglês por meio de metodologias ativas mediadas por jogos digitais utilizados tanto em sala quanto remotamente. A avaliação formativa contou com atividades variadas como: jogos de percurso; quizzes; jogos de memória; jogos de correspondência entre colunas; caça-palavras; palavras cruzadas. A avaliação formativa baseada em jogos mostrou-se efetiva e positiva de acordo com a evidência coletada em sala de aula durante e após a prática de jogos na disciplina de Inglês com foco em negócios nas turmas dos cursos investigados nesta pesquisa no que tange à fixação de conteúdo, memorização de vocabulário, motivação, engajamento e conexão entre os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa; Aprendizagem baseada em jogos; Inglês para negócios; Metodologias ativas; Graduação tecnológica.

ABSTRACT: *This article presents an experience report on a pedagogical practice in the Business English courses in technological undergraduate programs in two higher education institutions. The main aim is to examine the use of game-based formative assessment to consolidate the learning of grammatical items, vocabulary, and expressions in the business area in English through active methodologies mediated by digital games used both in the classroom and remotely. Formative assessment, both in-person and remote, consisted of various activities such as board games; quizzes; memory games; matching games; word searches, and crosswords. The game-based formative assessment proved to be effective and positive according to the evidence collected in the classroom during and after the game practice in the English for business disciplines of the courses under investigation in this research regarding content fixation, vocabulary memorization, motivation, engagement, and connection among students.*

KEYWORDS: *Formative assessment; Game-based learning; Business English; Active methodologies; Technological undergraduate programs.*

INTRODUÇÃO

A educação vem sendo desafiada na atualidade, desse modo, torna-se iminente reaver a significação, a percepção, os fundamentos acerca da práxis pedagógica mediada por

metodologias ativas e pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (ALMEIDA, 2018). No contexto educacional, as TDIC correspondem a dispositivos e recursos tecnológicos utilizadas para promover a aprendizagem e aprimorar o processo de ensino, englobando uma ampla gama de tecnologias, como computadores, *tablets*, *smartphones*, aplicativos, *softwares* educacionais, recursos *on-line*, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. A pandemia da COVID-19 acentuou os desafios impostos à educação, fazendo com que instituições, docentes e discentes se adaptassem a um modelo remoto de ensino-aprendizagem. Segundo o Fórum Econômico Mundial, em relatório sobre os impactos da pandemia tanto para a educação quanto para o mercado de trabalho, estudantes sentiram-se prejudicados não somente pelo distanciamento social em relação à experiência universitária, pela falta de perspectiva em relação à sua empregabilidade e em sua avaliação do ensino proposto no modelo remoto (WORLD ECONOMIC FORUM, 2021).

De volta à sala de aula e com os aprendizados construídos no período mais severo da pandemia, o hibridismo retornou às discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que competências socioemocionais, tecnológicas e profissionais fossem reavaliadas para atender às novas demandas do ambiente de trabalho e educacional. Evidencia-se a necessidade de fomentar um modelo de ensino que seja:

[...] misturado, com foco em valores, competências amplas, projetos de vida, metodologias ativas, personalização e colaboração, com tecnologias digitais. O currículo é mais flexível, com tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais, nos quais nos reunimos de várias formas, em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e o planejamento engessado (MORAN, 2015, p. 42).

Neste relato, aborda-se a avaliação formativa mediada por jogos no ensino de inglês para negócios em cursos de graduação tecnológica. Discorre-se sobre o uso de jogos como técnica utilizada no emprego de metodologias ativas, a importância da reflexão e avaliação da própria aprendizagem pelos estudantes assim como as vantagens na utilização de tarefas mediadas pela tecnologia para a aprendizagem do idioma inglês. Espera-se, com esta pesquisa, encorajar a utilização de jogos como instrumento da avaliação formativa de modo a motivar, engajar e apoiar no desenvolvimento da autonomia, resiliência, autogestão e trabalho em equipe de discentes no ensino superior, entre outras competências essenciais para o mundo contemporâneo.

A seguir, apresentam-se o referencial teórico sobre metodologias ativas, avaliação formativa e ensino e aprendizagem mediada por jogos, os procedimentos metodológicos empregados na condução da experiência, a apresentação do relato bem como a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

Referencial Teórico

O uso de estratégias e técnicas que promovem a aprendizagem ativa é essencial e tem impacto direto no desenvolvimento de estudantes no ensino superior. Aprender ativamente corresponde não somente a ouvir o conteúdo de uma aula expositiva, mas também ao engajamento em tarefas de leitura, escrita, discussão e resolução de

problemas, além da promoção da análise, síntese e avaliação, ou seja, trata do envolvimento dos estudantes na realização de atividades instrucionais e na reflexão sobre aquilo que estão desenvolvendo (BONWELL; EISON, 1991).

Segundo Moran (2018), aprende-se ativamente desde que se nasce, levando-se em consideração o contexto, os interesses e o grau de competências do indivíduo por meio de maneiras e processos variados, constantes, híbridos, formais ou não, sistematizados e ilimitados, de modo deliberado ou não. Para Moran (2018), as metodologias ativas dizem respeito a métodos de ensino focados na atuação dos aprendizes na estruturação do processo de aquisição de conhecimento, que unidas a modelos de ensino adaptáveis e híbridos auxiliam no atendimento de demandas contemporâneas e beneficiam os estudantes em um contexto de conectividade e digitalização.

Entre as técnicas utilizadas no modelo de aprendizagem ativa encontram-se: a sala de aula invertida; a aprendizagem baseada em investigação e em problemas; a aprendizagem baseada em projetos; a aprendizagem por histórias e jogos. Em particular, estudantes de gerações mais habituadas a jogos costumam ser atraídos pela linguagem dos jogos que incorpora elementos como o desafio, a recompensa, a competição e colaboração. Ademais, seja de modo individual ou em grupos, os jogos têm feito parte de inúmeras áreas de conhecimento e das mais variadas esferas do ensino (MORAN, 2018).

No que tange ao ensino de idiomas, particularmente, do idioma inglês como língua estrangeira, o emprego de estratégias voltadas à aprendizagem ativa mostra-se útil e efetivo, quando comparado ao uso de métodos de ensino tradicionais, uma vez que possibilita aos estudantes aprenderem mais, reterem informações por um período maior, contarem com o apoio do docente e colegas e, por fim, pensarem sobre o próprio aprendizado e usarem o próprio conhecimento para solucionar problemas (GHOLAMI; MOGHADDAM; ATTARAN, 2014).

Em consonância com o exposto, Beckisheva, Gasparyan e Kovalenko (2015) afirmam que as metodologias ativas no ensino de inglês para negócios favorecem o pensamento crítico e prático, apoiando estudantes não apenas na memorização e na elucidação do material apresentado pelo docente, mas, ao mesmo tempo, no envolvimento deles no processo de pensamento ativo e na experiência prática.

Uma vez que a aprendizagem ativa envolve a reflexão sobre a própria aprendizagem, em outras palavras inclui a metacognição, compreende-se que este exercício estimula a habilidade dos estudantes em autoavaliarem-se e autorregular-se como aprendizes. Isto pode ocorrer por meio de atividades de autoavaliação agregadas à avaliação somativa, que examina o conhecimento adquirido ao final de uma unidade curricular ou período letivo, ou à avaliação formativa, que dispõe de momentos para a ponderação sobre a aprendizagem durante a aula ou ao longo do processo (YALE, 2021). Conforme Moss e Brookhart (2019, p. 6, tradução nossa) a:

[...] avaliação formativa é um processo de aprendizagem ativo e intencional que associa o professor e os estudantes na coleta contínua e sistemática de evidência do aprendizado com o objetivo expresso de melhorar o desempenho dos estudantes.¹

De acordo com Andrade e Heritage (2017), a implementação efetiva da avaliação

formativa deve considerar a integração da avaliação ao processo de ensino-aprendizagem, a utilização da evidência para avançar o aprendizado e o apoio à autorregulação dos estudantes de modo que tanto professor quanto alunos tornem-se capazes de responder a questões-chave sobre quais são os objetivos da aula e como identificar se estes objetivos foram alcançados, em qual estágio encontram-se os estudantes em relação ao planejamento do professor e à sua própria perspectiva e para onde este processo os levará, ou seja, quais ajustes o docente fará em seu plano, qual feedback dará aos aprendizes e quais decisões estes tomarão em relação à sua aprendizagem baseados no processo de autoavaliação.

Para Boud (1995), a autoavaliação relaciona-se a um dos propósitos do ensino universitário no que diz respeito à autonomia dos estudantes ao responsabilizarem-se por sua trajetória acadêmica de modo efetivo e independente. A autoavaliação pode ser empregada para que os alunos monitorem o próprio aprendizado, verifiquem seu progresso, desenvolvam boas práticas de estudo, aprimorem práticas acadêmicas e profissionais por meio de atividades elaboradas com este fim, consolidem o aprendizado por meio de uma gama de contextos e revisem suas conquistas (BOUD, 1995).

Quanto ao ensino híbrido, Febriani e Abdullah (2018) indicam que o uso de ferramentas tecnológicas para a aplicação da avaliação formativa é crescente dado que melhoram a qualidade do aprendizado. Além de terem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias destinadas à educação permitem a criação de tarefas interativas com o intuito de motivar os estudantes e permitir que verifiquem o seu progresso de modo instantâneo, colaborando com o aumento do foco dos alunos através do engajamento e experiências de aprendizagem.

No que se refere ao ensino de inglês para fins específicos, que incluiu o ensino inglês para negócios, a avaliação é parte fundamental (KHOSHHAL, 2018). Desse modo, verifica-se que a avaliação formativa no ensino de inglês para negócios, em particular, pode incentivar o aumento da participação, motivação e autonomia dos estudantes de graduação tanto de modo analógico como aponta a pesquisa de Kereković (2021) quanto de modo digital como sugere Wang (2021).

Conforme Moran (2018), tanto as aulas esquematizadas a partir da linguagem utilizada em jogos, ou seja, *gamificadas*, quanto os jogos tendem a cativar e motivar os estudantes, acelerando e aproximando o processo de aprendizagem da realidade. Os jogos mais vantajosos para a educação são aqueles que assistem os alunos no enfrentamento de desafios, na mudança de fases, na superação de obstáculos, no lidar com as derrotas e no arriscar-se de maneira segura.

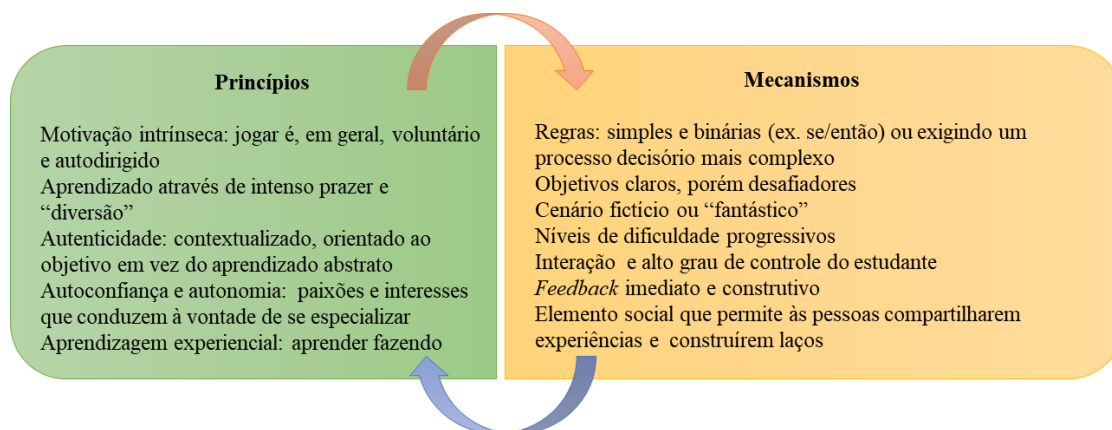
De acordo com Monsalve, Werneck e Leite (2010), o ensino mediado por jogos pode ser caracterizado por uma tarefa lúdica capaz de motivar assim como jogos de computador destinados à educação que podem encorajar a participação dos estudantes em simulações da vida real propostas pelo professor com vistas a contribuir com o progresso e desempenho dos alunos com a criação de vivências de ordem individual ou em grupo, que auxiliem em sua formação profissional.

Compreende-se, portanto, que a aprendizagem baseada em jogos

[...] refere-se a uma abordagem de aprendizagem inovadora derivada do uso de jogos de computador que possui valor educacional ou diferentes tipos de aplicações de software que usam jogos para o ensino e propósitos educacionais assim como o suporte à aprendizagem, a melhoria do ensino, avaliação e o exame de alunos (TANG; HANNEGHAN; EL-RHALIBI, 2009, p. 3).¹

Perrotta *et al.* (2013) determinaram que a aprendizagem baseada em jogos, apesar de ser uma noção relativamente estabelecida, torna-se complexa em definir com precisão. No entanto, apresentam princípios e mecanismos que apoiam na compreensão desta abordagem como podem ser verificados na Figura 1.

Figura 1 – Os princípios e mecanismos da aprendizagem baseada em jogos



Fonte: Adaptado de Perrotta *et al.* (2013, p. i).

A partir da Figura 1, observa-se que a aprendizagem baseada em jogos opera com base em princípios como motivação intrínseca, aprendizagem por meio do prazer, autenticidade, autonomia e aprendizagem experiencial. Ao incorporar mecanismos como regras, objetivos claros, cenários fictícios, dificuldade progressiva, interação e controle do aluno, incerteza, *feedback* imediato e um elemento social, maximiza-se o envolvimento e os resultados de aprendizagem. Os alunos voluntariamente se envolvem em experiências imersivas em que a autenticidade do processo de aprendizagem é priorizada, favorecendo o desenvolvimento da independência, autonomia e interesse pela investigação.

Monsalve (2014) evidenciou, na literatura sobre a aprendizagem baseada em jogos no ensino, elementos que corroboram sua efetividade no que se refere à compreensão teórica e prática das experiências, à identificação de padrões, à compreensão e solução de problemas transferíveis para a realidade, ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, à aprendizagem ativa e crítica, à aquisição de conhecimento de modo prazeroso e ao engajamento e compromisso dos estudantes com sua aprendizagem.

No contexto do ensino de língua inglesa, Dodgson (2014) destacou que, diferentemente da gamificação que faz uso de aspectos dos jogos, a aprendizagem baseada em jogos traz para o ambiente de aprendizagem a temática ou os jogos em si, seja para introduzir um tópico, discutir algo, dar ênfase a um ponto gramatical ou item linguístico, seja para promover uma prática do idioma de maneira contextualizada, com o propósito de atingir determinados objetivos de aprendizagem. Esta abordagem não se

reduz ao jogar; na verdade, com uma estruturação e planejamento adequados para sua aplicação, percebe-se um grande volume de discussão, pensamento crítico e uso da língua (DODGSON, 2014).

Alzaid e Alkarzae (2019) apontaram que a integração de jogos, como o *Kahoot!* (plataforma de aprendizagem baseada em jogos), na avaliação formativa mediada por tecnologias pode aumentar a efetividade da avaliação e promover um nível elevado de aprendizagem e motivação; além de possibilitar acessos múltiplos e a repetição das tarefas, disponibilidade de feedback imediato e uma variedade de funções multimídia, incluindo áudio, vídeo e imagens, que dão suporte à aprendizagem de vocabulário, pronúncia e escrita no idioma inglês. A partir do emprego da ferramenta *Kahoot!* na avaliação formativa de estudantes de graduação matriculados em uma disciplina de escrita em língua inglesa, Mohamad *et al.* (2019) identificaram que os estudantes foram capazes de estabelecer relações entre as aulas expositivas e anotações, relembrar pontos fundamentais, bem como descobrir outros dados e conhecimento relevantes para o curso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O emprego da avaliação formativa baseada em jogos nas disciplinas de Inglês, com ênfase em negócios, ministradas pelo mesmo docente, nos cursos de Eventos e Gestão Comercial da Faculdade de Tecnologia do Ipiranga “Pastor Enéas Tognini” e nos cursos de Gestão Financeira e Redes de Computadores da Faculdade de Tecnologia de Osasco “Prefeito Hirant Sanazar”, nas turmas de 2º, 4º, 5º e 6º semestres, durante o período letivo de 2022-1, teve como objetivo consolidar o aprendizado de itens gramaticais, vocabulário e expressões da área de negócios por meio de jogos digitais utilizados tanto em sala de aula quanto remotamente.

Buscou-se com o emprego de jogos, o desenvolvimento das seguintes competências profissionais, emocionais e tecnológicas: adaptabilidade; autogestão; autonomia; colaboração; empatia; estratégia; iniciativa social; resiliência emocional; trabalho em equipe. A avaliação formativa presencial e remota basearam-se em atividades variadas como: jogos de percurso; *quizzes*; jogos de memória; jogos de correspondência entre colunas; caça-palavras; palavras cruzadas, entre outros. As ferramentas e plataformas digitais utilizadas para a criação e aplicação dos jogos foram as seguintes: *Kahoot!*; *Mentimeter*; *Flippity*; *Educaplay*; *Wordwall*. Procurou-se diversificar as ferramentas para manter o interesse dos discentes por meio da novidade e diferentes interfaces.

Remotamente, os jogos digitais foram inseridos em atividades, elaboradas de acordo com o conteúdo trabalhado em aula, postadas semanalmente nas equipes das turmas no canal intitulado Tarefas da plataforma *Microsoft Teams*. Presencialmente, os jogos eram acessados por meio do *smartphone* dos estudantes (quando estes deveriam trabalhar em pequenos grupos) ou projetados no quadro branco pelo professor, com a utilização do *Datashow* instalado ao computador da sala de aula (quando a turma deveria jogar em conjunto).

A avaliação da aprendizagem ocorreu de modos distintos na sala de aula e no modelo remoto. Em sala de aula, o docente pôde não somente coletar evidências em tempo real, mas também pôde avaliar o desempenho dos estudantes durante e após os jogos, fornecendo feedback individual, em grupos

específicos ou para a turma toda. De modo remoto, ao finalizarem os jogos inseridos nas tarefas em suas respectivas equipes da disciplina na plataforma Teams, os estudantes deveriam realizar uma autoavaliação, que consistia em responder a uma questão sobre como poderiam classificar o seu progresso em uma escala de 1 a 5 (onde 1 equivaleria a pouco progresso e 5 determinaria muito progresso). Esta atividade de autoavaliação pode ser vista na Figura 2.

Figura 2 – Autoavaliação

Assinale a opção que melhor descreve o quanto você aprendeu ou progrediu hoje.

- 🧐 5 = *Expert* – Eu compreendo este assunto. Eu posso ensiná-lo a um colega.
- 😊 4 = *Confiante* – Eu consigo fazer isto sozinho(a).
- 😊 3 = *Capaz* – Eu sou capaz de fazer isto. Apenas preciso de um pouco de ajuda.
- 😊 2 = *Novato(a)* – Eu estou começando a entender este assunto, mas ainda preciso de ajuda.
- 😊 1 = *Iniciante* – Este assunto é novo para mim. Eu preciso de ajuda.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Além do *feedback* coletado em sala e da análise da autoavaliação dos estudantes, o docente conduziu entrevistas semiestruturadas com 10 discentes, componentes de uma amostra não probabilística por conveniência, ao final do semestre letivo sobre a aprendizagem formativa baseada em jogos com as devidas autorizações prévias para entrevista de investigação científicas assinadas e datadas por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro de entrevista com oito questões foi adaptado da pesquisa de Serra (2020) sobre os efeitos da *gamificação* na avaliação de língua inglesa no ensino superior, como pode ser verificado no Anexo.

A maioria dos participantes identificou-se como do gênero feminino, a média de idade dos respondentes foi de 36 anos, tendo 19 anos o mais jovem entrevistado e o mais velho 52 anos de idade. Metade dos estudantes encontravam-se matriculados na Faculdade de Tecnologia do Ipiranga e a outra metade na Faculdade de Tecnologia de Osasco nos cursos de Gestão Financeira (4), Gestão Comercial (3), Eventos (2) e Redes de Computadores (1), cuja caracterização geral pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização geral dos entrevistados

Informante	Gênero	Idade	Instituição	Curso	Semestre	Disciplina
E1	Feminino	24	Fatec-OSC	GFIN	4º	Inglês IV
E2	Feminino	52	Fatec-IPG	EVEN	4º	Inglês IV
E3	Feminino	48	Fatec-IPG	EVEN	4º	Inglês IV
E4	Feminino	44	Fatec-IPG	GCOM	6º	Inglês VI
E5	Feminino	33	Fatec-OSC	GFIN	2º	Inglês II
E6	Masculino	29	Fatec-IPG	GCOM	6º	Inglês VI
E7	Masculino	43	Fatec-IPG	GCOM	6º	Inglês VI
E8	Feminino	40	Fatec-OSC	GFIN	2º	Inglês II
E9	Masculino	28	Fatec-OSC	GFIN	2º	Inglês II
E10	Masculino	19	Fatec-OSC	REDE	2º	Inglês II

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Os resultados obtidos através da entrevista foram analisados a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2011) em três fases, a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material (codificação) e; 3) tratamento, inferência e interpretação. A análise e discussão podem ser encontradas na próxima seção deste relato.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta (P1) teve como objetivo verificar quão eficiente os estudantes acharam a avaliação formativa baseada em jogos. Unanimemente, os informantes indicaram que este tipo de avaliação foi eficiente. E2 argumentou que apesar de suas dificuldades na disciplina foi possível “[...] relacionar melhor o que é pedido através de jogos”. Por sua vez, tanto E1 quanto E3 mencionaram como os jogos podem favorecer a memorização de palavras na língua inglesa em virtude da possibilidade de se divertir e relaxar enquanto se faz a prática do idioma. Tal assertiva se conecta à pesquisa de Beckisheva, Gasparyan e Kovalenko (2015) sobre as vantagens das metodologias ativas no ensino de inglês na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico e prático, proporcionando aos estudantes mais do que apenas a memorização e compreensão passiva do conteúdo apresentado pelo professor.

De acordo com E1, além de ser a avaliação formativa baseada em jogos uma de suas atividades prediletas, em sala e remotamente, “[...] esse tipo de avaliação fixa melhor conteúdo”. Conforme E3, “[...] quando você está sem aquela preocupação de estar fazendo, e sim, se divertindo, [...] grava[-se] muito mais fácil na memória [...]”. Tanto E4, quanto E5, E6 e E8 apontaram que a metodologia baseada em jogos é positiva, pois difere da metodologia tradicional pautada em teoria, giz, lousa e aula meramente expositiva.

A segunda pergunta (P2) procurou saber dos estudantes se esse tipo de avaliação os deixou motivados. Assim como postulado por Monsalve, Werneck e Leite (2010), todos os informantes afirmaram ter se sentido motivados com a utilização de jogos. E2 sentiu-se motivada por “[...] aprender mais jogando” enquanto E3 sentiu-se motivada por aprender fazendo algo. Além disso, E3 acrescentou que a avaliação formativa baseada em jogos reforça o conteúdo estudado em sala de aula por permitir refazer determinadas tarefas em casa. Os demais respondentes sentiram-se motivados em razão: da ludicidade e da diversão (E4; E8; E10); da intuitividade (E5); da interatividade (E7); da ausência de monotonia (E5; E6; E7) ou pressão (E9); e da tranquilidade (E10), advindas das atividades propostas por meio de jogos e de seus princípios e mecanismos como foram evidenciados por Perrotta *et al.* (2013) no que compete à motivação interna, à aprendizagem prazerosa, à autenticidade, à autonomia e à aprendizagem por experiência a partir de regras, objetivos compreensíveis e desafiadores, cenários pré-estabelecidos, interação e controle do próprio estudante, entre outros elementos retratados nesta pesquisa.

Na terceira pergunta (P3), avaliou-se o que a avaliação formativa baseada em jogos despertou nos discentes. Segundo E1, E7 e E9, os jogos despertaram seu lado competitivo. Similarmente, E3 discorreu sobre como continua a jogar até que complete todas as fases

ou até que atinja as maiores pontuações. Por sua vez, E1 afirmou que os jogos despertaram “[...] coisas muito boas, experiências muito boas e vontade de continuar aprendendo”, assim como despertaram o interesse pelo idioma inglês ou pela disciplina de língua inglesa (E2; E5; E7) e a atenção (E6), conforme citado pelos demais estudantes. Para todos os informantes, a afirmação de que a avaliação formativa baseada em jogos desperta a chance de se ter um melhor desempenho na disciplina de Inglês para negócios é correta, relacionando-se aos estudos de Moss e Brookhart (2019) e de Monsalve, Werneck e Leite (2010) no que diz respeito à intencionalidade e propósito explícito na busca de aprimoramento das habilidades dos aprendizes.

A quarta pergunta (P4) teve o propósito de avaliar se os aprendizes acreditam que esse tipo de avaliação traz bons resultados e dá aos estudantes mais senso de progresso. As respostas dos discentes mostraram-se em consonância com o trabalho de Febriani e Abdullah (2018) sobre a influência positiva das tecnologias educacionais na motivação, engajamento e verificação do progresso por parte dos estudantes. Para Febriani e Abdullah (2018), além de desempenharem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, as tecnologias educacionais possibilitam a criação de tarefas interativas para a condução da avaliação formativa, com o objetivo de motivar os alunos e permitir que eles acompanhem seu progresso instantaneamente. Ademais, E2, E3 e E8 declararam que este tipo de atividade aumentou o grau de interação e conexão entre os colegas. Os participantes E6, E8 e E9 apontaram que em virtude da leveza da aplicação de jogos possibilitou o progresso dos estudantes estimulados pelo ato de jogar, pela brincadeira, pela diversão e pela competição.

E1 adicionou em sua resposta não somente o entusiasmo de sua turma nos dias programados para as tarefas com jogos em sala, mas também o senso de progresso adquirido ao completarem tarefas, semelhantes às realizadas em classe, remotamente e ao responderem à questão de autoavaliação. Do mesmo modo, E4 citou a importância da atividade semanal e da autoavaliação como “[...] parâmetro daquilo que você precisava melhorar e [d]aquilo que você conseguia [...] responder de pronto”, conectando-se à argumentação de Boud (1995) sobre a autonomia discente por meio da reflexão sobre sua trajetória acadêmica por meio do monitoramento de seu aprendizado, da verificação de sua evolução e do desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas tanto na vida acadêmica quanto na vida profissional. Para E5 e E10, além de ser um informativo para os estudantes sobre o seu progresso, o exercício de autoavaliação pode fornecer ao professor insumos acerca da evolução da turma.

Na quinta pergunta (P5), questionou-se aos estudantes o que mais gostaram na avaliação formativa baseada em jogos. Os informantes disseram ter gostado de componentes comuns aos jogos, conforme elencados por Moran (2018) como: a classificação, a disputa, a competição e a colaboração. Quando questionado se o fator competitivo representaria um elemento negativo, E1 discordou parcialmente e declarou que

[...] muita gente vive uma competição diária, seja para uma vaga de emprego ou para uma vaga dentro de uma universidade. Então, assim, a gente tem que sempre tentar ser o

melhor em algo ou tentar chegar em um topo adequado para a gente, que nos coloca em posições boas, seja no mercado de trabalho, na universidade. Então, assim, esse tipo de jogo desperta isso em mim.

E3, por outro lado, revelou que, mesmo remotamente, seus colegas de turma colaboravam uns com os outros na realização da avaliação formativa, jogando coletivamente e trocando informações em um grupo de *WhatsApp*. Por vezes, segundo o discente, ao responderem ou completarem alguma tarefa do jogo de maneira errada, gerava-se no grupo um clima divertido o que tornava a aprendizagem interessante. Matriculada no curso de Gestão Comercial, E4 citou ter gostado da conexão das atividades da disciplina de Inglês com sua área de atuação e tarefas cotidianas de um gestor. E6 declarou ter gostado da dinâmica e metodologia, E7 e E8 abordaram ter gostado do clima leve criado em sala de aula e E10 mencionou “[...] a facilidade em responder as perguntas” inseridas nos jogos por meio desta metodologia.

Em contrapartida, na sexta pergunta (P6), verificou-se o que os estudantes menos gostaram neste tipo de avaliação. E1 declarou não ter nada que tenha gostado menos neste tipo de atividade, porém, relatou a ausência de fornecimento de internet gratuita por parte da instituição de ensino ou o acesso restrito à internet dos estudantes. Para E2 a questão do tempo representou um problema em razão de suas dificuldades com o idioma inglês. E9 citou o fato de algumas plataformas de jogos não salvarem suas respostas dadas, porém, apesar desta questão sentiu-se estimulado “[...] a estudar e aprender daquele assunto, [d]aquela situação”. E6 e E8 gostariam de ter realizado mais atividades mediadas por jogos ao longo do semestre letivo. Os demais estudantes, por sua vez, não identificaram nada que tenham gostado menos.

A sétima pergunta (P7) avaliou os efeitos positivos e negativos da avaliação formativa baseada em jogos para o ensino. Os efeitos positivos citados foram: a fixação de vocabulário e conteúdo e a associação entre os jogos e a realidade profissional (E1; E4); a memorização e o aprender brincando (E2); e o incentivo à utilização do uso do inglês, o suporte do docente e o uso de ferramentas tecnológicas (E3; E4; E7; E10); a promoção de um ensino diferenciado (E6) e ativo (E10). Em relação aos efeitos negativos, E6 disse crer ser complexo para o docente avaliar o desempenho dos alunos em razão da postura de cada estudante em relação à avaliação formativa. E8, apesar de enxergar mais efeitos positivos na abordagem do que negativos, indicou que a atmosfera leve e descontraída, por vezes, poderia gerar conflitos e barulho.

A oitava e última pergunta (P8) buscou examinar os efeitos positivos e negativos da avaliação formativa baseada em jogos para a aprendizagem. Em relação aos efeitos positivos, os informantes mencionaram os seguintes itens: a repercussão positiva da avaliação baseada em jogos entre os estudantes (E1); a diversão e as associações realizadas (E2); o prazer em aprender brincando (E3); o aproveitamento, o desenvolvimento e a evolução na disciplina de Inglês (E5; E7; E10); a aquisição e identificação do vocabulário no dia a dia profissional apresentado na disciplina (E8; E9).

No depoimento de E5, verifica-se o efeito positivo da avaliação formativa baseada em jogos em seu processo de aprendizagem do idioma inglês comparado às metodologias

tradicionais de ensino:

[...] eu tenho muita dificuldade, então, do modo tradicional de ensino não flui, não vai de jeito nenhum. Então, com os jogos eu senti não só um pouquinho mais de facilidade, mas como também despertou um interesse na matéria, porque quando você não sabe e você não entende o que você está fazendo, você [...] fica sem motivação para continuar e com os jogos [...] como é uma coisa mais intuitiva, acaba sendo um pouco mais divertido. Eu acho que desperta o interesse.

Houve menção sobre efeitos negativos relativos à dispersão da turma (E3; E5) e à utilidade de todo o conteúdo explorado (E6). No entanto, apesar de E3 ter apontado que a brincadeira pode vir a não promover a fixação do conteúdo, afirmou saber que o modelo de aprendizagem no qual ela foi exposta, cujas risadas não eram permitidas em sala de aula, difere do modelo apresentado à geração de seus colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência propôs-se a examinar o emprego da avaliação formativa baseada em jogos por meio de uma prática pedagógica aplicada na disciplina de Inglês para negócios para consolidar o aprendizado de itens gramaticais, vocabulário e expressões da área de cursos de graduação tecnológica em instituições de ensino superior. A avaliação formativa baseou-se em atividades variadas como: jogos de percurso; *quizzes*; jogos de memória; jogos de correspondência entre colunas; caça-palavras; palavras cruzadas. Para este exame, foram entrevistados estudantes matriculados nos cursos nos cursos de Eventos e Gestão Comercial da Faculdade de Tecnologia do Ipiranga “Pastor Enéas Tognini” e nos cursos de Gestão Financeira e Redes de Computadores da Faculdade de Tecnologia de Osasco “Prefeito Hirant Sanazar”.

A implementação desta metodologia contou com algumas dificuldades como, por exemplo, o acesso, por vezes, limitado à internet por parte de alguns discentes em sala de aula, fazendo com que duplas ou grupos tivessem de ser reorganizados para a prática dos jogos. Esta dificuldade poderia ter sido contornada com a condução das aulas da disciplina de Inglês em laboratórios de informática com acesso a computadores conectados à *web*. Outro obstáculo encontrado foi a resistência ou impossibilidade reportada por alguns estudantes em realizar tarefas semanais em razão da quantidade de atividades, trabalhos e/ou projetos de outras disciplinas. Quanto a este obstáculo, acredita-se que um ajuste da programação e uma distribuição das tarefas de modo mais flexível, permitindo prazos mais espaçados e adaptados às demandas individuais dos alunos, podem ser aplicados para superá-lo.

Contudo, a avaliação formativa baseada em jogos mostrou-se efetiva e positiva de acordo com a evidência coletada em sala de aula durante e após a prática de jogos na disciplina de Inglês com foco em negócios nas turmas dos cursos investigados nesta pesquisa. Além disso, percebeu-se com a aplicação da autoavaliação que os discentes se tornaram mais responsáveis por seu próprio aprendizado e resultados nas avaliações somativas.

Notou-se a eficiência deste tipo de avaliação mediado por jogos tanto na fixação de

conteúdo quanto na memorização de vocabulário, além da associação entre os itens estudados em sala de aula com as tarefas realizadas remotamente e o contexto profissional dos estudantes. Percebeu-se também o aumento da motivação, engajamento e conexão entre os estudantes ao realizarem atividades formativas por meio de jogos, além do desenvolvimento de competências de cunho profissional, emocional e tecnológico.

REFERÊNCIAS

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

ALZAID, F.; ALKARZAE, N. The Effects of Paper, Web, and Game Based Formative Assessment on Motivation and Learning: A Literature Review. **Online Submission**, 2019.

ANDRADE, H. L.; HERITAGE, M. Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. London: Routledge, 2017.

BECKISHEVA, T. G.; GASPARYAN, G. A.; KOVALENKO, N. A. Case study as an active method of teaching business English. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 166, p. 292-295, 2015.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOUD, D. Enhancing learning through self-assessment. London: RoutledgeFalmer, 1995.

DODGSON, D. Gaming glossary: Game-based Learning vs. Gamification. *In*: Blog ELT Sandbox. [S. l.], 11 March. 2014. Disponível em: <http://eltsandbox.weebly.com/blog/gaming-glossary-game-based-learning-v-gamification>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FEBRIANI, I.; ABDULLAH, M. I. A systematic review of formative assessment tools in the blended learning environment. **Int. J. Eng. Technol**, v. 7, n. 4.11, p. 33-39, 2018.

GHOLAMI, V.; MOGHADDAM, M. M.; ATTARAN, A. **Towards an interactive EFL class**: Using active learning strategies. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, v. 4, n. 2, p. 124, 2014.

KEREKOVIC, S. Formative Assessment and Motivation in ESP: A Case Study. **Language Teaching Research Quarterly**, v. 23, p. 64-79, 2021.

KHOSHHAL, Y. The Role of Teaching Materials in the ESP Course: A Case of Business English (Finance and Economics). **Journal of Humanistic and Social Studies**, v. 9, n. 1, p. 85-99, 2018.

MOHAMAD, M.; ARIF, F. K. M.; ZUBIR, N. Z.; YUNUS, M. M. Benefits and challenges of using game-based formative assessment among undergraduate students. **Humanities & Social Sciences Reviews**, v. 7, n. 4, p. 203-213, 2019.

MONSALVE, E. S. **Uma abordagem para transparência pedagógica usando**

aprendizagem baseada em jogos. 2014. Tese (Doutorado em Informática) – Programa de Pós-graduação em Informática, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MONSALVE, E.; WERNECK, V.; LEITE, J. C. S. P. Evolución de un Juego Educacional de Ingeniería de Software a través de Técnicas de Elicitación de Requisitos. *In: Proceedings of XIII Workshop on Requirements Engineering (WER'2010)*, 8., 2010, Cuenca. **Proceedings [...]**. Curitiba: WER. p. 12-23.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso Editora, 2018. *E-book*.

MOSS, C. M.; BROOKHART, S. M. **Advancing formative assessment in every classroom:** A guide for instructional leaders. Alexandria: ASCD, 2019.

PERROTTA, F., G.; ASTON, H.; HOUGHTON, E. **Game-based learning:** Latest evidence and future directions. Slough: NFER, 2013.

SERRA, R. W. A. **Os efeitos do gamification na avaliação de língua inglesa no ensino superior.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

TANG, S.; HANNEGHAN, M.; EL-RHALIBI, A. **Introduction to games-based learning.** *In: Games-based learning advancements for multi-sensory human computer interfaces: Techniques and effective practices.* IGI Global, 2009. p. 1-17.

WANG, G. Formative Assessment System of WeChat-aided Business English Class. **Education Research Frontier**, v. 11, n. 1, 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Risks Report 2021:** 16th Edition. World Economic Forum, 19 January 2021. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2021>. Acesso em: 21 ago. 2022.

YALE POORVU CENTER FOR TEACHING AND LEARNING (YALE). **Active Learning.** Yale, 2021. Disponível em: <https://poorvucenter.yale.edu/ActiveLearning>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ANEXO

1. Quão eficiente você achou a Avaliação Gamificada? Por quê?
2. Você sentiu-se motivado a fazer as tarefas? Por quê?
3. A Avaliação Gamificada com tarefas variadas despertou em você a chance de ter um melhor desempenho enquanto você a ela era submetida? Por quê? Pode desenvolver sua resposta?
4. Você acredita que esse tipo de avaliação, uma vez implantado no ensino superior traria bons resultados e daria aos alunos mais senso de progresso? Por quê?
5. O que você mais gostou na Avaliação Gamificada? Por quê?
6. O que você menos gostou na Avaliação Gamificada? Por quê?
7. Na sua opinião quais foram os efeitos positivos da Avaliação Gamificada para o ensino? E os negativos?
8. Na sua opinião quais foram os efeitos positivos da Avaliação Gamificada para a aprendizagem? E os negativos?

Fonte: Serra (2020, p. 140).

BENEFÍCIOS POTENCIAIS DA ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CHINA: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

POTENTIAL BENEFITS OF COLLABORATIVE WRITING IN TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA: A BRIEF LITERATURE REVIEW

Yuxiong ZHANG (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Leiria, Portugal)

RESUMO: Tendo obtido um desenvolvimento notável na China nos últimos anos, o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) está a enfrentar alguns problemas na prática resultantes da estratégia didática tradicional centrada no docente e baseada na memorização e repetição, limites do professor não nativo e manuais com conteúdo cultural simplificado. De acordo com os estudos no campo, consideramos que a escrita colaborativa poderá ser uma possibilidade para promover o ensino de PLE junto dos estudantes chineses, uma vez que esta estratégia didática pode ajudar a transferir o foco para os estudantes, reproduzir o processo social e abordagem comunicativa de aprendizagem de línguas e criar uma consciência intercultural. Contudo, a sua aplicação numa situação real ainda precisará ser estudada e avaliada, sobretudo tomando em consideração as questões de injustiça de contribuição e ausência de envolvimento que podem existir.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa; Ensino de Português na China; Aprendizagem colaborativa; Pragmática.

ABSTRACT: *Having achieved remarkable development in China in recent years, the teaching of Portuguese as a Foreign Language is facing some problems in practice due to the traditional teacher-centered didactic strategy based on memorization and repetition, non-native teacher limits, and textbooks with simplified cultural content. According to the studies in the field, we believe that collaborative writing could be a possibility to promote PLE teaching among Chinese students, as this teaching strategy can help shift the focus to students, reproduce the social process and communicative language learning approach, and create intercultural awareness. However, its application in a real situation will still need to be studied and evaluated, especially taking into consideration the issues of unfairness of contribution and lack of involvement that may exist.*

KEYWORDS: *Portuguese language; Teaching Portuguese in China; Collaborative learning; Pragmatics.*

INTRODUÇÃO

Nos anos recentes, o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) tem cativado bastante atenção na China, o qual alcançou uma “expansão extraordinária” já na primeira década do século XXI (YE, 2014: 42). Porém, esta tendência sustenta-se nos anos

subsequentes e encontram-se hoje, no total, mais de 30 cursos de licenciatura relacionados com a língua portuguesa na China continental e mais de 1.500 estudantes a aprender Português, enquanto apenas duas instituições superiores implementaram o curso de estudos portugueses no início deste milênio (LUSA, 2021; YE, 2014).

Contudo, partindo da diferença significativa existente entre Mandarim, a língua materna dos estudantes chineses, e Português, pois não há elementos nem estruturas semelhantes, a aprendizagem da língua-alvo é considerada um processo desafiante (BARBOSA, 2015). À luz de Godinho (2010), quanto mais distância existe em termos fonológicos, morfológicos e sintáticos entre a língua materna e a língua-alvo, mais complicado fica o processo de aprendizagem. No entanto, a característica inerente do ensino de Língua Estrangeira determina, em certa medida, o uso limitado da língua-alvo que, a maioria das vezes, os aprendentes só têm a oportunidade de usar e treiná-la dentro da sala de aula, influenciando diretamente o resultado de aprendizagem (FLORES, 2013; ÁGUA-MEL, 2014).

PROBLEMAS EXISTENTES NO ENSINO DE PLE NA CHINA

Por um lado, o processo do ensino de Português muitas vezes está a cargo dos docentes de naturalidade chinesa e muitos deles optam por não se arriscar a usar estratégias didáticas comunicativas na prática devido à questão da perda de face, que para o povo chinês, é “um conceito importante nas relações sociais, está ligado diretamente às noções de prestígio, dignidade, estatuto e respeito (RAMOS, 2019, p. 29)”, adotando uma abordagem mais tradicional com alicerce na memorização mecânica e repetição, enquanto se valorizam mais a capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico e construção coletiva de conhecimentos na sala de aula ocidental, onde a língua é usada como uma ferramenta para recordar vocabulário e estruturas gramaticais novos, distinguindo-se completamente da situação na China (ÁGUA-MEL, 2014; MINOIA, 2019; ANGELOVA; ZHAO, 2016). E isto é visto indissolúvelmente relacionado com as influências ontológicas e epistemológicas resultantes do confucionismo, uma vez que os chineses são educados para obter conhecimentos mediante a aprendizagem dos clássicos e os internalizar e tornar intrínsecos, em vez de fazer criações novas (YI, 2009 *apud* GONÇALVES, 2016). Entretanto, devido à ausência de políticas coerentes para a formação de professores de Português na China, nem particularmente para este país, os cursos de formação inicial e em serviço são ainda insuficientes e, muitas vezes, até considerados inadequados relativamente à metodologia aplicada, restringindo a introdução de inovação e contemporaneidade para as atividades pedagógicas na prática (MENDES; OLIVEIRA, 2019).

Por outro lado, de acordo com Pissarra (2014, p. 211), “ensinar Português a um chinês não é o mesmo que ensinar a um aluno de matriz cultural ocidental”. Durante o ensino de PLE, a cultura em que envolve a língua-alvo também necessita ser ensinada, já que existe uma relação indissociável entre língua e cultura no ensino/aprendizagem de línguas. Quando focalizamos nos aspectos lexical, morfológico, sintático e semântico no ensino de Português aos estudantes chineses, também não se pode omitir o nível pragmático da

língua-alvo, cultura dos hábitos sociais e crenças e valores que a língua portuguesa representa (GONÇALVES, 2016). Na prática, o conteúdo da natureza linguística predomina nas aulas de PLE na China e conforme os resultados da investigação realizada por Gonçalves (*idem*), dos professores de Português inquiridos, 39% afirmaram que preferiam não dedicar mais tempo ao ensino de cultura e as atividades mais utilizadas no ensino de cultura foram consideradas centradas no docente. Entretanto, alguns dos inquiridos também revelaram que a razão por que não abordavam aspectos culturais na sua aula foi a ausência desses conhecimentos.

Provavelmente não apenas para os estudantes, mas também para os professores, cultura é considerada uma parte individual e separada de língua, os quais normalmente ignoram os componentes funcional e sociocultural da língua e o seu foco em cultura costuma se basear numa perspectiva superficial ou em abordagem de caráter turístico, sendo certamente limitado neste caso. No entanto, no que diz respeito aos manuais de Línguas Estrangeiras, muitas vezes, o seu conteúdo é elaborado com o intuito de evitar a deturpação da cultura-alvo, mantendo-o simples e evidente para moldar um uso de língua padronizado e amplamente aceitável. Se bem que muitos professores de línguas estejam a favor disso com a preferência de evitar a ambiguidade e complexidade de introduzir padrões linguísticos na sua sala de aula, a simplificação da abordagem cultural no ensino de Línguas Estrangeiras pode tecer uma natureza irrealista da língua-alvo e ocasionar um padrão de uso inautêntico, resultando na falha e frustração, pois não corresponde à realidade (GODWIN-JONES, 2013). Neste caso, trata-se da telecolaboração, uma estratégia potencial para uma aprendizagem significativa de língua e o acesso a conhecimentos de cultura no sentido específico e no geral (GODWIN-JONES, 2013) e, daí, a escrita colaborativa com base em plataforma *online* passa a ser uma possibilidade para promover o ensino de PLE na China.

APLICAÇÃO DA ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Há anos, o ensino de escrita adota uma abordagem tradicional com foco em resultados de aprendizagem na aula de línguas, a qual faz com que os estudantes dependam muito do professor. Entretanto, as atividades de escrita são usadas como um método de praticar gramática que ocorre somente na sala de aula por meio da instrução direta com a finalidade de fazer os estudantes usarem uma sintaxe mais complexa na sua produção após um treinamento durável (ZENOUZAGH, 2020). Essa situação começou a mudar desde que os investigadores prestaram atenção à escrita colaborativa nas últimas três décadas (STORCH, 2013; ELABDALI, 2021). De acordo com Lei e Liu (2019), de 2005 a 2016, as investigações sobre o tópico da escrita colaborativa aumentou sete vezes, a qual tem sido valorizada e ganhado muita popularidade nos contextos educativos de Línguas Segundas durante os últimos trinta anos. O foco do ensino do professor transferiu para os estudantes que torna a aula tradicionalmente orientada pelo docente mais interativa (ZHAI, 2021; ZENOUZAGH, 2020). Um número acumulado de resultados de estudos evidencia a exatidão dos textos elaborados em colaboração em comparação com os escritos individualmente, uma vez que os estudantes recorrem apenas aos seus próprios

conhecimentos linguísticos quando escrevem em isolamento (ELABDALI, 2021; CUMMING, 1990). Porém, algumas investigações também revelam a natureza dialógica e produtiva da escrita colaborativa que suporta a transição da intersubjetividade para a intrasubjetividade (ZENOUZAGH, 2020). Com os estudantes no centro do processo de aprendizagem, acredita-se que a escrita colaborativa é capaz de promover a sua autonomia e envolvimento e fomentar a interação e construção coletiva de conhecimentos de escrita, enquanto os estudantes estão dispostos a usar língua e estratégias comunicativas apropriadas para partilhar ideias, fornecer *feedbacks* mutuamente e dar contributos pessoais para o grupo ao equilibrar o objetivo individual e o coletivo (TENG; HUANG, 2021; STORCH, 2005; BIKOWSKI; VITHANAGE, 2016).

Sendo um processo complexo, em que as fases de planeamento, elaboração, revisão e edição da escrita individual se complicam e se intensificam pela inclusão de mais escritores, a escrita colaborativa é uma tarefa que requer que dois ou mais aprendentes interajam e coproduzam um só texto, incluindo igualmente o envolvimento ativo dos membros, edição partilhada, técnicas de redação em grupo, revisão por pares e reflexão na produção escrita (HAFOUR; AL-RASHIDY, 2020; ZHANG; CRAWFORD, 2021; AHAMD, 2020). Assim, a escrita colaborativa é geralmente definida como a produção conjunta ou redação coletiva de um texto por dois ou mais escritores ou uma atividade que contém um processo decisório partilhado e negociado e uma responsabilidade partilhada para a produção de um texto único (STORCH, 2011, 2013). Sendo distinta da cooperação, em que os membros de grupo dividem a tarefa e cada um trabalha por conta própria, a colaboração é usada para enfatizar a responsabilidade conjunta existente durante a produção coletiva, a qual pode promover o sentimento de copropriedade e incentivar contributos dos aprendentes na tomada de decisão em todos os aspetos da escrita, designadamente, no conteúdo, estrutura e língua (AHMAD, 2020; STORCH, 2005). Neste caso, os aprendentes desempenham também diversos papéis na escrita colaborativa, incluindo o de leitor crítico, de caixa de ressonância e de coautoria, que se distingue da escrita individual, em que isso nunca acontece (COFFIN, 2020).

À luz da teoria sociocultural proposta por Vygotsky (1978), a aprendizagem é uma atividade socialmente situada e a interação possibilita que as pessoas se envolvam em atividades sociais, em que a aprendizagem é fundamentada e o conhecimento é transmitido de especialista para principiante (ZHAI, 2021). À vista disso, os aprendentes possuem um efeito crítico sobre a aprendizagem dos outros quando trabalham em conjunto, uma vez que podem se apoiar mutuamente para alcançar um melhor resultado, que não se obtém individualmente, ajudando a desenvolver a zona de desenvolvimento proximal (STORCH, 2013; SAADAT; ALAVI, 2020). No que diz respeito à aprendizagem de línguas, que é considerada como um processo de mediação inerente e social e um resultado de interação social, a língua exerce duas funções, quer isto dizer, um meio de comunicação e uma ferramenta cognitiva para a mediação da construção coletiva de conhecimentos de línguas (VYGOTSKY, 1978; ZHANG; GIBBONS; LI, 2021). Portanto, acredita-se que a escrita colaborativa proporciona um contexto social para o desenvolvimento da língua para os aprendentes com base na interação social

(ZHAI, 2021).

Não obstante, a escrita colaborativa nem sempre é possível ser realizada, considerando as dificuldades de coordenar tempo e espaço para todos os membros de um grupo (ÖZDEMIR, 2021; AHMAD, 2020). Todavia, o surgimento de novas tecnologias traz-nos também novas possibilidades, as quais possibilitam que a implementação da escrita colaborativa seja mais conveniente em variados contextos educativos e permitem que a colaboração ocorra fora da sala de aula de forma síncrona ou assíncrona por meio de uma multiplicidade de ferramentas (ELOLA; OSKOZ, 2010; ZHANG; CRAWFORD, 2021). No entanto, estas ferramentas têm igualmente expandido a escala, âmbito e possibilidades da colaboração no contexto contemporâneo e reforçado o conhecimento processual pelos custos reduzidos, interface conveniente, acessibilidade, funcionalidades de partilha e maior eficiência (MARTÍNEZ-CARRASCO, 2018; AHMAD, 2020). Ao mesmo tempo, é necessário tomar em consideração a adaptação de abordagens pedagógicas inovadoras com a finalidade de manter consistente com a evolução social e económica (DIAS; VICTOR, 2017). Com efeito, nos dias de hoje, desempenhamos, muitas vezes, um papel de coconstrutor do conteúdo numa cultura participativa promovida pelas redes sociais, onde desenvolvemos um senso de propriedade ou até um sentimento de pertencimento e obrigação e os estudantes de hoje não são exceção. Por isso, também é necessário considerar como podemos ajustar as estratégias didáticas nesses novos ambientes participativos ao sabor das características dos aprendentes atuais, posto que a aprendizagem é, afinal, uma construção social e pode ser atrativa e envolvente como outras atividades estabelecidas com base no relacionamento social. É possível que uma abordagem com mais foco na natureza social da partilha de informação e menos nos aspetos tradicionais da educação resulte em mais participação (KESSLER, 2013).

BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES DA ESCRITA COLABORATIVA

Tratando-se de um tópico de investigação bem estudado nas últimas três décadas, um número considerável de pesquisas tem evidenciado as vantagens e benefícios que a escrita colaborativa pode trazer ao ensino/aprendizagem de línguas. Relativamente ao aspeto afetivo, acredita-se que os aprendentes podem reduzir a sua ansiedade quando escrevem e ganham mais sentimento de participação e propriedade por meio da escrita colaborativa (STORCH, 2005). Quanto ao aspeto cognitivo, reportaram que esta estratégia didática ajudava obter um melhor resultado de produção com maior exatidão e melhor conteúdo e vocabulário, comparando com a escrita individual, enquanto prestava mais atenção ao significado em vez da forma (STORCH, 2005; KESSLER *et al*, 2012; ELOLA; OSKOZ, 2010; DOBAO, 2012). No entanto, López-Pellisa, Rotger e Rodríguez-Gallego (2020) afirmaram na sua investigação que o método da escrita colaborativa não apenas promovia a proficiência na escrita realizada posterior e individualmente pelos estudantes, mas também desenvolvia o seu pensamento crítico e concetual e reflexão na escrita.

No contexto da escrita colaborativa, obtendo o sentido de audiência, os aprendentes comungam da responsabilidade da produção e tornam-se capazes de reconhecer os pontos

fracos na sua escrita e a diferença entre a interlíngua e a sua língua-alvo (DOBAO, 2012; ELOLA; OSKOZ, 2010; ZHANG; CRAWFORD, 2021). Nas palavras de Storch (2011), os aprendentes tornam-se eventualmente pensadores refletivos e cuidam mais da compreensão da sua audiência. E quando envolvem *feedbacks* de pares ao invés da correção unidirecional do professor, os estudantes respondem de uma forma mais refletiva e construtiva e contribuem com alterações relevantes para a sua escrita (LÓPEZ-PELLISA, ROTGER; RODRÍGUEZ-GALLEGO, 2021). Além de permitir aos estudantes reparar na diferença existente entre as línguas, de acordo com Martínez-Carrasco (2018), durante a redação dos textos relacionados com cultura, os aprendentes participantes são capazes de tomar a consciência do peso dos elementos culturais na sua produção num processo de comunicação transcultural, os quais superam a divisão cultural através da compreensão intercultural fortificada.

A escrita colaborativa ajuda também a consciencializar os aprendentes da natureza situada tanto na prática linguística como na cultural, os quais se expõem às dificuldades de transmitir referências expressas da cultura na sua produção, pois a carga cultural é inerente à língua. Para realizar uma produção escrita com êxito, os estudantes percebem eventualmente a necessidade de resolver o fosso cultural entre as diferentes línguas (*idem*). Contudo, sendo um processo de construção de conceito e de conhecimentos cognitivos e resultado da interação entre a esfera cognitiva e social, a escrita colaborativa possui também os seus limites. A título de exemplo, a fluência não é considerada evoluída mediante a colaboração nem a organização, gramática ou mecanismos, e o tamanho do texto elaborado em colaboração é geralmente mais curto provavelmente em virtude do tempo insuficiente para a escrita no caso de grupo (ENGERER, 2021; DOBAO, 2012; ELABDALI, 2021).

Suportada pelas novas tecnologias, a escrita colaborativa permite que os aprendentes efetuem uma comunicação de muitos para muitos por meio do *chat online*, postagens, comentários, visualizem e editem simultaneamente em diferentes locais e tempo com autonomia aumentada, proporcionando mais *feedbacks* e tempo para uma escrita ao seu próprio ritmo, e possibilita a observação e a vigilância do professor à distância em tempo real, o que as abordagens tradicionais baseadas no papel não podem fornecer (BIKOWSKI; VITHANAGE, 2016; ÖZDEMIR, 2021; KESSLER *et al.*, 2012; ZHANG; GIBBONS; LI, 2021). Acredita-se que isto pode ocasionar um senso de competição saudável entre os membros do grupo e promover melhor comportamento na escrita individual, porém, de fato, a atitude dos aprendentes relaciona-se estreitamente com o rendimento escolar e relacionamento com os pares a partir de um ponto de vista coletivista (BIKOWSKI; VITHANAGE, 2016; ZHAI, 2021).

Por um lado, os aprendentes, sobretudo os chineses, podem cismar em fazer críticas aos outros e magoar os seus sentimentos enquanto a ausência de confiança no seu nível da língua-alvo pode resultar igualmente em estar relutante a dar *feedbacks* a outros (STORCH, 2005). Por outro lado, alguns estudos revelaram o fato de que os estudantes podiam não considerar o trabalho em grupo como uma abordagem de aprendizagem proveitosa devido a menos proficiência da língua-alvo dos seus pares (STORCH, 2013).

De acordo com Coffin (2020), embora tanto os estudantes como os professores tenham concordado em que a escrita colaborativa influenciava positivamente nas capacidades de trabalho em grupo, na comunicação e na resolução de problemas, em conformidade com os resultados do questionário e entrevistas, as questões de justiça da contribuição dentro do grupo e da avaliação mantêm-se problemas por ser resolvidos. No entanto, existem também críticas que questionam a razoabilidade do conceito da escrita colaborativa, visto que os membros de elevado desempenho perdem tempo em gerir os conflitos e precisam aceitar trabalhos de menor qualidade dos outros ou até alguns nem sequer contribuem, aproveitando o fruto do trabalho dos outros (COFFIN, 2020; ZENOZAGH, 2020). À vista disso, torna-se difícil garantir a contribuição e o envolvimento de todos os aprendentes em valor igual (TENG; HUANG, 2021).

Não obstante, a aprendizagem mútua é uma vantagem frequentemente citada em vários estudos e a dificuldade reside efetivamente em agrupar os estudantes com base nos seus diferentes níveis de proficiência, garantindo, ao mesmo tempo, a sua oportunidade de aprendizagem (DU, 2018). O receio dos estudantes pelas consequências negativas por causa dos outros é uma das causas do insucesso do trabalho colaborativo, enquanto atribuir a todos os membros do grupo a pontuação idêntica sem ter avaliado as suas contribuições individuais pode provocar o ressentimento de quem decida mais (DEMOSTHENOUS; PANAOURA; ETEOKLEOUS; 2020; COFFIN, 2020).

CONCLUSÃO

Apesar de ser uma tendência de investigação bastante popular nos países desenvolvidos, a aprendizagem colaborativa *online* continua a ser vista como uma área recente e um conceito relativamente novo nos países em desenvolvimento (ZHANG; GIBBONS; LI, 2021; ZENOZAGH, 2020). Quanto à sua aplicação no ensino/aprendizagem de Português, não se encontra ainda nenhum estudo que reporte os seus efeitos na prática, sobretudo para os estudantes chineses, revelando a necessidade de desenvolver uma investigação exploratória. Em conformidade com os resultados dos estudos experimentais e quase experimentais supramencionados, as características inerentes e benefícios trazidos pela escrita colaborativa, especialmente pela desenvolvida *online*, permitem, primeiramente, transferir o foco do ensino do docente aos estudantes, ajudando, neste caso, a mudar radicalmente a transmissão unilateral do professor na prática didática.

À vista disso, pode-se dizer que a estratégia com base na escrita colaborativa é uma abordagem que permite trazer de volta a natureza comunicativa à sala de aula de línguas, abandonando a memorização mecânica e prestando mais atenção à criação de significado. Além disso, a colaboração entre pares ajuda a reproduzir um processo natural de aprendizagem de línguas, o qual se baseia na interação social, e evitar os limites que os conhecimentos insuficientes do professor não nativo e os manuais com um conteúdo da cultura-alvo simplificado podem provocar, salientando o uso autêntico e pragmático da língua-alvo. Em virtude disso, acredita-se que é necessário que a implementação da escrita colaborativa evite a colaboração a nível superficial e se preste atenção à interação e colaboração verdadeira entre os estudantes (COFFIN, 2020).

Ademais, abordando tópicos relacionados com cultura, a escrita colaborativa é ainda considerada uma possibilidade de criar a consciência intercultural na sua produção, a qual é omitida, na maioria das vezes, nos contextos educativos na China. Por isso, consideramos que a estratégia da escrita colaborativa será uma metodologia potencial para o ensino de PLE na China e poderá ajudar a superar os limites existentes na prática didática, embora a sua aplicação na realidade tenha ainda de ser estudada e avaliada. Uma vez garantidas a colaboração verdadeira e contribuição efetiva dos aprendentes, acreditamos que os benefícios e conveniências da escrita colaborativa podem promover o ensino de PLE aos estudantes chineses a um nível profundo e sustentável.

REFERÊNCIAS

- ÁGUA-MEL, C. O ensino do Português em Macau: Por que razão aprender só a escrever não chega? In GROSSO, M. J.; GODINHO, A. P. C. (Org.). **O Português na China**. Lisboa: Lidel. 2014.
- AHMAD, S. Z. Cloud-Based Collaborative Writing to Develop EFL Students' Writing Quantity and Quality. **International Education Studies**, v. 13, n. 3, p. 51-64, 2020. Doi: 10.5539/ies.v13n3p51
- ANGELOVA, M.; ZHAO, Y. Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. **Computer Assisted Language Learning**, v. 29, n. 1, p. 167-185, 2016. Doi: 10.1080/09588221.2014.907320
- BARBOSA, A. V. O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. **Letras & Letras**, v. 31, n. 2, p. 111-127, 2015. Doi: 10.14393/LL62-v31n2a2015-6
- BIKOWSKI, D.; VITHANAGE, R. Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. **Language Learning & Technology**, v. 20, n. 1, p. 79-99, 2016. Doi: 10.125/44447
- COFFIN, P. Implementing Collaborative Writing in EFL Classrooms: Teachers and Students' Perspectives. **LEARN Journal**, v. 13, n. 1, p. 178-194, 2020.
- CUMMING, A. Expertise in evaluating second language compositions. **Language Testing**, n. 7., p. 31-51, 1990. Doi: 10.1177/026553229000700104
- DEMOSTHENOUS, G.; PANAOURA, A.; ETEOKLEOUS, N. The Use of Collaborative Assignment in Online Learning Environments: The Case of Higher Education. **International Journal of Technology in Education and Science**, v. 4, n. 2, p.108-117, 2020. Doi: 10.46328/ijtes.v4i2.43
- DIAS, L.; VICTOR, A. Teaching and learning with mobile devices in the 2017 century digital world: benefits and challenges. **European Journal of Multidisciplinary Studies**, v. 2, n. 5, p. 339-344, 2017. Doi: 10.26417/ejms.v5i1.p339-344
- DOBAO, A. F. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair and individual work. **Journal of Second Language Writing**, v. 21, n. 1, p. 40-58, 2012. Doi: 10.1016/j.jslw.2011.12.002
- DU, F. Comparing Students' Perceptions and Their Writing Performance on Collaborative Writing: A Case Study. **English Language Teaching**, v. 11, n. 12, p.

131-137, 2018. Doi: 10.5539/elt.v11n12p131

ELABDALI, R. Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. **Journal of Second Language Writing**, n. 52, 2021. Doi: 10.1016/j.jslw.2020.100788

ELOLA, I.; OSKOZ, A. Collaborative writing: Fostering foreign language and writing convention development. **Language Learning & Technology**, v. 14, n. 3, p. 51-71, 2010.

ENGERER, V. P. Temporality revisited: Dynamicity issues in collaborative digital writing research. **Education and Information Technologies**, n. 26, p. 339-370, 2021. Doi: 10.1007/s10639-020-10262-9

FLORES, C. Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In GROSSO, M. J.; BIZARRO, R. Bizarro; MORREIRA M. A.; FLORES, C. (Org.). **Português língua não materna: Investigação e ensino**. Lisboa: Lidel, 2013. p. 35-46.

GODINHO, A. P. A aquisição da concordância de número e a sua relação com a aquisição da concordância de género: Um estudo realizado com aprendentes chineses de Português L2. In MARÇALO, M. J.; LIMA-HERNANDES, M. C.; ESTEVES, E.; FONSECA, M. C.; GONÇALVES, O.; VILELA, A. L.; SILVA, A. A. (Org.). **Língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Évora: Universidade de Évora, 2010.

GODWIN-JONES, R. Integrating Intercultural Competence into Language Learning through Technology. **Language Learning & Technology**, v. 17, n. 2, p. 1-11, 2013.

GONÇALVES, L. M. **Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental**. 10 de out. de 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Didática de Línguas) – Universidade do Porto, Porto, 2016.

HAFOR, M. F.; AL-RASHIDY, A. M. Storyboarding-based collaborative narratives on Google Docs: Fostering EFL learners' writing fluency, syntactic complexity, and overall performance. **The JALT CALL Journal**, v. 16, n. 3, p. 123-145, 2020. Doi: 10.29140/jaltcall.v16n3.393

KESSLER, G. Collaborative Language Learning in Co-constructed Participatory Culture. **CALICO Journal**, v. 30, n. 3, p. 307-322, 2013. Doi: 10.11139/cj.30.3.307

KESSLER, G.; BIKOWSKI, D.; BOGGS, J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. **Language Learning & Technology**, v. 16, n. 1, p. 91-109, 2012. Doi: 10125/44276

LEI, L.; LIU, D. Research trends in applied linguistics from 2005 to 2016: A bibliometric analysis and its implications. **Applied Linguistics**, v. 40, n. 3, p. 540-561, 2019. Doi: 10.1093/applin/amy003

LÓPEZ-PELLISA, T.; ROTGER, N.; RODRÍGUEZ-GALLEGO, F. Collaborative writing at work: Peer feedback in a blended learning environment. **Education and Information Technologies**, n. 26, p. 1293-1310, 2021. Doi: 10.1007/s10639-020-10312-2

LUSA. China distingue três licenciaturas em língua portuguesa como de "primeira classe". **Observado**, Mar. 2021. Disponível em:
<<https://observador.pt/2021/03/22/china-distingue-tres-licenciaturas-em-lingua->

portuguesa-como-de-primeira-classe/>. Acesso em: 27 de jan. 2023

MARTÍNEZ-CARRASCO, R. Social media in L2 education: exploring on-line collaborative writing in EFL settings. In ROSELL-AGUILAR, F.; BEAVEN, T.; FUERTES GUTIÉRREZ, M. (Org.). **Innovative language teaching and learning at university: integrating informal learning into formal language education**. Research-publishing.net, 2018. p. 17-26. Doi: 10.14705/rpnet.2018.22.772

MENDES, E., & OLIVEIRA, G. M. Uma língua de ouro? Perspectivas polícolinguísticas para o ensino e a formação de professores de PLE na China. In YAN, Q; ALBUQUERQUE, F. L. (Org.), **O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas**. Natal, RN: EDUFN, 2019. p. 97-140. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27607/4/O%20ensino%20do%20portugu%20c3%aas%20na%20China.pdf>>. Acesso em: 27 de jan. 2023

MINOIA, M. Intercultural competence in the language classroom. In GORIA, C.; GUETTA, L.; HUGHES, N.; REISENLEUTNER, S.; SPEICHER, O.; MINOIA, M. (Org.). **Professional competencies in language learning and teaching**. Research-publishing.net, 2019. p. 89-98. Doi: 10.14705/rpnet.2019.34.918

ÖZDEMİR, O. A Case Study Regarding the Comparison of Collaborative Writing in Digital and Face-to-Face Environments. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, v. 8, n. 2, p. 246-258, 2021. Doi: 10.52380/ijpes.2021.8.2.425

PISSARA, R. A. (2014). O ensino do Português na China: Relato de uma experiência. In GROSSO, M. J.; GODINHO, A. P. C. (Org.). **O Português na China**. Lisboa: Lidel. 2014.

SAADAT, M.; ALAVI, S. Z. Variability in Peer-peer Scaffolding during Writing Tasks in L2 English. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 8, n. 3, p. 99-120, 2020. Doi: 10.30466/ijltr.2020.120936

RAMOS, S. S. **Etiqueta Chinesa nos Negócios: Qual é a sua importância e como pode o “negociador ocidental” navegá-la?** set. de 2019. 55 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Internacionais) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2019

STORCH, N. **Collaborative writing in L2 classrooms**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013. Doi: 10.21832/9781847699954

STORCH, N. Collaborative writing in L2 contexts: process, outcomes, and future directions. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 31, p. 275 -288, 2011. Doi: 10.1017/S0267190511000079

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005. Doi: 10.1016/j.jslw.2005.05.002.

TENG, M. F.; HUANG, J. The effects of incorporating metacognitive strategies instruction into collaborative writing on writing complexity, accuracy, and fluency. **Asia Pacific Journal of Education**, p. 1-20, 2021. Doi: 10.1080/02188791.2021.1982675

VYGOTSKY, L. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

YE, Z. Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na

China. In GROSSO, M. J.; GODINHO, A. P. C. (Org.). **O Português na China**. Lisboa: Lidel. 2014.

YI, L. (2009). Investigating role-play implementation: A multiple case study on Chinese EFL teachers using role-play in their secondary classrooms. 2019. 282 f. Tese (Doctor of Philosophy) - University of Windsor, Windsor, 2009.

ZENOZAGH, Z. M Syntactic complexity in individual, collaborative and E-collaborative EFL writing: mediating role of writing modality, L1 and sustained development in focus. **Educational Technology Research and Development**, n. 68, p. 2939–2970, 2020. Doi:10.1007/s11423-020-09818-w

ZHAI, M. Collaborative writing in a Chinese as a foreign language classroom: Learners' perceptions and motivations. **Journal of Second Language Writing**, n. 53, p. 1-12, 2021. Doi: 10.1016/j.jslw.2021.100836

ZHANG, M.; CRAWFORD, W. J. Attention to form in collaborative writing: language-related episodes in L1 and L2 use conditions. **Language Awareness**, p. 1-19, 2021. Doi: 10.1080/09658416.2021.1998087

ZHANG, M.; GIBBONS, J.; LI, M. Computer-mediated collaborative writing in L2 classrooms: A systematic review. **Journal of Second Language Writing**, n. 54, 2021. Doi: 10.1016/j.jslw.2021.100854.

ESPACIALIDADES DISCURSIVAS: SENTIDOS Y SUJETOS EN LAS PROYECCIONES MEDIÁTICAS DE TOCANTINS ¹

DISCURSIVE SPATIALITIES: SENSES AND SUBJECTS IN THE MEDIA PROJECTIONS OF TOCANTINS

Thiago Barbosa SOARES (UFT/ CNPq, Tocantins, Brasil)

Damião Francisco BOUCHER (UFT, Tocantins, Brasil)

Elizangela Araújo dos Santos FERNANDES (UFT, Tocantins, Brasil)

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo comprender los sentidos y los sujetos proyectados a través de los medios de información en el espacio discursivo de Palmas, TO. El corpus seleccionado corresponde a dos noticias que representan una mínima fracción de las redes de enunciados sobre las ciudades. La primera es discursivizada el 5 de octubre de 2016 por el Portal Infraero con el titular "El Aeropuerto de Palmas cumple 15 años de funcionamiento", la segunda es transmitida por el portal de noticias O Coletivo, con el artículo titulado "Transporte Colectivo: Estación Apinajé gana ventanilla con baño para empleados y conductores", publicado el 23 de noviembre de 2012.

PALABRAS CLAVE: Espacialidades; Discurso mediático; Tocantins.

ABSTRACT: *This text aims to understand the meanings and subjects projected in the discursive space of Palmas, TO, through information vehicles. The selected corpus sums up a total of two news that represent a tiny fraction of the networks of sayings about cities. The first is discussed on October 5, 2016 by Portal da Infraero and bears the headline "Aeroporto de Palmas completes 15 years of operation", the second is published by the news portal O Coletivo, in the article entitled "Transporte Coletivo: Estação Apinajé wins a window with a bathroom for employees and drivers", published on November 23, 2012.*

KEYWORDS: *Spatialities; Media discourse; Tocantins.*

CONSIDERACIONES INICIALES: MEMORIAS, PALABRAS Y COSAS

El trayecto que nos proponemos realizar comienza en las avenidas y calles de la ciudad de Palmas, Tocantins, en un lugar materialmente real, sin embargo, no nos detendremos sólo en los espacios urbanos que llevan marcas del presente y del pasado. Por el contrario, trazaremos las rutas de la maquinaria mediática que, haciendo uso de las memorias, las palabras y las cosas hacen un trabajo de efectos pioneros, trazando lo nuevo a partir de lo viejo. Esta, como proyecciones de un pasado indeterminado, crean fábulas y utopías que "florecen, sin embargo, en un espacio maravilloso y tranquilo; abren ciudades con vastas avenidas, jardines bien plantados, regiones fáciles, aunque el acceso a ellas sea quimérico" (FOUCAULT, 1999, p. 12). La diferencia de las heterotopias, que proyectan lugares no hegemónicos y no homogéneos (geográficos e históricos), las utopías transforman el lenguaje y la historia en un punto lineal y, según su necesidad,

proyectan lo que produce un orden social determinado.

Las reflexiones aportadas por Michel Foucault (1999) en su obra *Las palabras y las cosas*, especialmente en lo que se refiere a las utopías y heterotopias, así como a la mención del carácter potencial, material y recursivo de las "fábulas y los discursos", nos permiten, entre otras cosas, comprender mejor el orden invisible que determina el funcionamiento de las ciudades. Este orden casi imperceptible que Italo Calvino (1990) describe en su novela *Las ciudades invisibles* como el responsable de la organización social, determina el modelo de cada sistema (educativo, de transportes, religioso, sanitario, etc.) e incluso lo que se puede o no decir de estos modelos. En esta perspectiva, nos damos cuenta de que las materialidades físicas de las ciudades siguen estando divididas por la materialidad histórica. Y al entrelazar la noción de materialidad física al campo filosófico, podemos afirmar que las ciudades también están atravesadas por el materialismo histórico que, como describe Soares (2022, p. 15), proyecta "la base sobre la que descansa la visión del hombre en sociedad". Este orden invisible, o, mejor dicho, los discursos, al afectar a los sujetos y a los sentidos en el "salto entre los puntos A y B" (PÊCHEUX, 1997, p. 82, cursiva nuestra) en una interacción enunciativa, permiten la proyección idealizada o el silenciamiento constitutivo (ORLANDI, 2007) de los espacios determinados como indeseables y, en consecuencia, de quienes los ocupan.

En el caso de las espacialidades urbanas y sus sujetos, con un incesante movimiento de rescate de las memorias constitutivas del entorno y el ambiente, los discursos comienzan a funcionar como fundadores esenciales de las ciudades, discursivizando el estancamiento, el progreso o la (des)cadencia de los espacios. A menudo, estos efectos de sentido permeados en los entornos urbanos dan hueso y músculo, perfilan, delimitan no sólo las ciudades desde el punto de vista geográfico, "en un espacio maravilloso y suave; (...) con amplias avenidas, jardines bien plantados" (FOUCAULT, 1999, p. 12), sino también lo simbólico e histórico, representando la dimensión recursiva y compleja de la imaginación humana. Las mencionadas fuerzas invisibles cuyo funcionamiento (re)construye las ciudades se describen en el subcapítulo *Ciudades y Memoria* (CALVINO, 1990) como interacciones entre "un aquí/ahora" y "un ahí/ayer", o sea, entre el presente y el pasado de la ciudad:

[...] La ciudad no está hecha de esto, sino de las relaciones entre las medidas de su espacio y los acontecimientos del pasado: la distancia del piso a una farola y los pies colgando de un usurpador ahorcado; el extremo tenso del farol a la balaustrada de enfrente y los festones que ensuciaban el recorrido del cortejo nupcial de la reina, (..) pero la ciudad no cuenta su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escritas en los ángulos de las calles, en los barrotes de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas, cada segmento rayado por arañazos, aserrín, marcas, rasguños (CALVINO, 1990, p. 7)¹.

Al examinar el fragmento anterior, observamos la descripción que hace Calvino (1990) de un pasaje en el que Marco Polo, mercader, embajador y explorador veneciano, cuenta, en un intento de proyectar no sólo el vasto territorio de Mongolia, sino la vida en sociedad y las relaciones que transforman la ciudad, sobre las estructuras de las ciudades

para el gran emperador mongol, Kublai Khan. Con esta descripción, Calvino presenta la relevancia de la memoria en el funcionamiento urbano. Podemos comprender del proyecto enunciativo de Polo, que estas "relaciones entre las medidas de espacio y los acontecimientos del pasado" no son más que las memorias circulantes en la sociedad (PÊCHEUX, 2015), que trabajan en mantener las relaciones de fuerza y poder, marcando, trazando y delineando los sentidos y los espacios urbanos a través del lenguaje, así como desencadenando la posibilidad de lo nuevo no "en lo que se dice, sino en el evento de su retorno" (FOUCAULT, 2014, p. 25).

Ante esta explicación, dentro de nuestra propuesta reflexiva, describimos e interpretamos una de las diversas redes de enunciados sobre las ciudades a la luz de los principios y procedimientos teóricos y metodológicos del Análisis del Discurso. Específicamente, observaremos el vínculo de estas redes mediáticas en la proyección y mantenimiento de formaciones imaginarias (en adelante FImS) que por interpelación de los individuos en sujetos y por relaciones de fuerza (ALTHUSSER, 1992; PÊCHEUX, 1997) establecen también el proyecto de los espacios urbanos y los sentidos que circulan en la sociedad. A través de los medios de comunicación (radio, televisión, periódicos, páginas web, etc.), estas redes trabajan en la actualización del discurso fundacional (ORLANDI, 2001) y destacan el papel constitutivo de las memorias (ACHARD *et al.*, 2015) cuando repercute/actualiza sus efectos en el campo intradiscursivo (COURTINE, 2014), o sea, en el acto enunciativo.

Dicho esto, nuestra investigación propone entender que pensar en los espacios urbanos de la capital de Tocantins, en una perspectiva discursiva, implica considerarlos como espacios de producción de sentido, remitiéndolos a lo político, a lo simbólico, teniendo el lenguaje como materialidad. Así, es necesario entender, a la luz del Análisis del Discurso, cómo estos espacios significan y son significados por los sujetos que los habitan, en otros términos, buscamos entender la ciudad discursivamente, reflexionando sobre el sujeto y sobre los sentidos históricamente constituidos sobre el Norte de Goiás, considerando la memoria, las condiciones de producción, el lenguaje como mediador necesario entre el hombre y la realidad natural y social. Según lo anterior, examinar los espacios urbanos de Palmas a través de los medios, es necesariamente comprender los efectos de sentido que establecen lo que se dice del norte y cómo se dice, y así entender qué imagen tiene el tocantinense. de sí y del otro y cómo el otro proyecta la imagen de Tocantins y de sí mismo en un juego que sostiene relaciones de fuerza y, en consecuencia, contribuye a mantener una formación imaginaria que idealiza a Tocantins como el espacio a explorar y sitúa al tocantinense en la posición de obediencia, y de sujeto colonizado.

En este camino discursivo (SOARES, 2022), cuestionamos las evidencias que señalan a tales redes de enunciados sobre las ciudades como "prácticas mediáticas de carácter informativo" y a través de este movimiento, nos proponemos a mostrar el funcionamiento de ciertas formaciones imaginarias sobre las ciudades y los sujetos que las transforman, delimitamos nuestros esfuerzos analíticos a los enunciados sobre los espacios urbanos de Tocantins, a saber, el aeropuerto *Brigadeiro Lysias Rodrigues* y la estación de autobuses de *Apinajé*. El primer contexto actualiza una serie de memorias

sobre el desmonte y el pionerismo, dos acontecimientos del "discurso de los descubrimientos" (ORLANDI, 1990, p. 238); el segundo hace emerger del campo constitutivo de los sentidos no sólo la metáfora de la conservación y el salvajismo, sino también una resistencia al discurso colonizador (ORLANDI, 1990), marcando la (des)continuidad histórica de los indígenas y produciendo, en la comparación de estas redes de enunciados, la oposición semántica de progreso versus atraso.

El corpus seleccionado corresponde a dos noticias que representan una mínima fracción de las redes de enunciados sobre las ciudades. La primera es discursivizada el 5 de octubre de 2016 por el *Portal Infraero* y trae el titular "El Aeropuerto de Palmas completa 15 años de funcionamiento ", la segunda es transmitida por el portal de noticias *O Coletivo*, en el artículo titulado "Transporte Colectivo: Estación *Apinajé* gana ventanilla con baño para empleados y conductores", publicado el 23 de noviembre de 2012. Desde esta perspectiva analítica que presenta el duelo ideológico entre el "yo" y el "otro" y marca la (des)continuidad histórica del enfrentamiento entre lo "viejo" y lo "nuevo", entre el "progreso" y el "estancamiento" estableciendo también el control del lenguaje "en la relación con el 'otro'" (ORLANDI, 1990, p. 38, comillas del autor), esperamos comprender cómo funcionan estas redes de enunciados sobre la ciudad en la representación de los espacios, en el mantenimiento del patrimonio simbólico e histórico y en la afectación tanto de los sentidos como de los sujetos (ORLANDI, 2015).

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En 1969, en el *Análisis Automático del Discurso* (AAD-69), Michel Pêcheux produjo una importante ruptura con el pensamiento actual al proponer un cambio relevante de la "estructura de la lengua" para el " funcionamiento de la lengua". Comienza a considerar que no es la función de la lengua, sino la operación discursiva. Pêcheux lo concibe como "efectos de sentido entre los puntos A y B" (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Dichos efectos de sentido deben ser considerados también como materialidades recursivas, ya que una red de enunciados sobre las ciudades que pensaron en la construcción y ordenación de los entornos urbanos se presentan materializados en la Formación Discursiva mediática. No sólo por lo que los sujetos enuncian, silencian, interdicen, corroboran, etc., sino también por el acto de nombrar espacialidades (instituciones públicas o privadas, edificios, avenidas, calles, callejones, barriadas, "lugares olvidados", entre otros monumentos dispuestos en el espacio/tiempo) que, discursivamente, proyectan el poder simbólico de la administración pública en el espacio social, la (des)continuidad histórica de la fuerza pionera, colonizando, en definitiva, el discurso fundacional (ORLANDI, 2001). Como ya se ha dicho, tales redes de enunciados que se proyectan en la configuración urbana funcionan en la región de la interpelación de los individuos en sujetos (ALTHUSSER, 1992). Retroalimentan las representaciones simbólicas. También posponen, en parte, el olvido, la eliminación de lo histórico por las reverberaciones de las memorias, por la actualización de los sentidos y, en consecuencia, por mantener las Formaciones Imaginarias.

Sobre las FImS, podemos reafirmar que estas " se refieren al lugar ocupado por A y

B cuya representación en el discurso está dada por anticipaciones que se involucran en la cadena de lo que se habla" (SOARES, 2018, p. 116). Funcionan como imágenes reproducidas por los participantes de una interacción, o, mejor dicho, de una confrontación. Estas están reguladas por un " desencadenamiento interaccional ", una confrontación representada por elementos verbales-visuales (BOUCHER; SOARES, 2020) que determinan en cada sujeto la imagen que éste se hace de sí mismo y del otro, las FImS como proyecciones sociales regulan un evento desencadenado por la confrontación entre el " yo " y el " otro ". Este (des)encuentro que reproduce el funcionamiento de la red de enunciados sobre las ciudades sólo puede considerarse posible a través del rescate de las memorias almacenadas en un " aquí/ahora " y que hacen emerger en un " ahí/ayer " la actualización de estos enunciados (FOUCAULT, 2014).

A partir de la reaparición relativa de las mismas memorias y de la conexión relativa y aparente ligación¹ entre las palabras (la lengua) y las cosas (la ciudad) y la relación inherente entre la función constitutiva de los recuerdos y estas dos estructuras mencionadas (lingüística y urbanística), se presenta el funcionamiento discursivo y la subjetivación trabajando en un complejo proceso de intersección de sentidos. A veces estabilizando (paráfrasis), y otras desplazando sentidos (polisemia), estos "vínculos discursivos" que enredan los acontecimientos promueven silenciosamente la posibilidad de la (re)significación de los mismos (ORLANDI, 2015). Sobre este proceso de estabilización y desplazamiento semántico, reflexionamos sobre movimientos naturales del lenguaje que hacen posible toda producción de sentidos. En primer lugar, al traer el pensamiento de Hermógenes, en "Cratilo" (PLATON, 1988), que defiende la designación de cualquier cosa por el nombre que se quiera, sacamos a colación la posición de convencionalidad entre las palabras y las cosas

Hermógenes - Yo puedo designar cualquier cosa con el nombre que quieras, y tú con cualquier otro que le atribuyas. Lo mismo veo que ocurre en las ciudades, cada una de ellas a veces da diferentes nombres a los mismos objetos, que varían desde Helenos a Bárbaros (PLATON, 1988, p. 105)¹.

Al plantear la cuestión de la arbitrariedad y la naturalidad de la conexión entre los nombres y las cosas designadas, Platón (1988) discute sobre lo que hoy conocemos como efectos de interpelación. Estas parten de un conjunto de saberes socialmente preestablecidos y predeterminados cuya afectación de los sentidos y, sobre todo, de los sujetos en el medio urbano, comienza con la interpelación del individuo en un sujeto (PÊCHEUX, 1997). Esta interpelación se produce a través de las interdependencias institucionales (protección familiar, escolarización, crecimiento espiritual, atención sanitaria, necesidad comercial, etc.), sus disposiciones (hogar, escuela, iglesia, hospital, comercio, etc.) y, respectivamente, sus condicionamientos ideológicos (ALTHUSSER, 1992). Por ello, respetando, por supuesto, la debida distancia epistemológica entre el pensamiento platónico y el althuseriano, podemos afirmar que la convencionalidad respeta un orden de jerarquización y condicionamiento social.

Tales condicionamientos están intrínsecamente atravesados por el olvido del orden de la enunciación (zona nº 2) y "de la instancia del inconsciente" (zona nº 1) (PÊCHEUX;

FUCHS, 1997, p. 176-178). El olvido de la zona número 1, de la instancia ideológica, nos da la ilusión de que somos el origen de lo que decimos, cuando en realidad volvemos a lo que ya se encuentra en el conjunto de los enunciados que determinan al sujeto lo que puede o no puede decir (PÊCHEUX 1997), es decir, la Formación Discursiva (FD). El olvido de la zona nº 2 produce en nosotros la ilusión referencial a partir de la cual creemos que existe una relación "natural" entre las palabras y las cosas.

Este último olvido (zona nº2) permite comprender el funcionamiento de las paráfrasis sintácticas y los sinónimos lingüísticos reproducidos dentro de las redes de refranes, haciendo viable la percepción de la continuidad, es decir, de la relación de significados establecida entre las FD (ORLANDI, 2015). Las relaciones de sentido establecen que este discurso, materializado en la instancia enunciativa en forma de preconstrucciones (HENRY, 1990), es decir, "elementos citados y relatados" (PÊCHEUX, 2015, p. 46), apunta a lo que ya se encuentra en el campo interdiscursivo en una red de enunciados aparentemente latentes e indefinidos sin orígenes (ORLANDI, 2015). Por ello, los enunciados sobre las ciudades no respetan el orden cronológico. Por el contrario, determinados por las "condiciones de producción económica" (ALTHUSSER, 1992, p. 50) y las "relaciones de fuerza" (PÊCHEUX, 1997, p. 314), cambian del punto A al punto X, vuelven al punto B y al punto Z y en la aparente materialización de una cronología real, sus utopías o distopías históricas se proyectan en las instancias enunciativas. En este sentido, Orlandi (1990) afirma que

La historia está ligada a las prácticas y no al propio tiempo. Se organiza teniendo como parámetro las relaciones de poder y de sentido, y no la cronología: no es el tiempo cronológico el que organiza la historia, sino la relación con el poder [...] la relación con la historia es doble: el discurso es histórico porque se produce en determinadas condiciones y se proyecta hacia el futuro, pero también es histórico porque crea tradición, pasado, e influye en nuevos acontecimientos. Actúa sobre el lenguaje y opera en el plano de la ideología, que no es por tanto mera percepción del mundo o representación de lo real (ORLANDI, 1990, p. 35)¹.

Por lo tanto, nos corresponde la percepción de los efectos de la tradición, del pasado, es decir, el papel de las memorias (ACHARD, 2015) en la afectación de los sujetos y los sentidos al analizar los nuevos acontecimientos discursivizados por los medios de comunicación (ORLANDI, 1990). También nos corresponde la interminable tarea de disipar el velo de (des)continuidad histórica que atraviesa no sólo las espacialidades urbanas, sino también los sujetos que las habitan. Así, con el objetivo de comprender el funcionamiento de los sentidos y los sujetos en las proyecciones mediáticas de Tocantins, tomamos producciones discursivas referidas a los espacios urbanos de Palmas.

ANÁLISIS: PROYECCIONES MEDIÁTICAS DE TOCANTINS

Para un mejor enfoque didáctico, nuestra vía de análisis tiene como corpus dos noticias. Analizamos, en primer lugar, los enunciados sobre el aeropuerto *Brigadeiro Lysias Rodrigues* en la publicación del 5 de octubre de 2016 por el *Portal Infraero*, con el título "Aeropuerto de Palmas completa 15 años de funcionamiento". En el segundo momento, analizamos la noticia que contiene las declaraciones sobre la estación de

autobuses de *Apinajé*, publicada en el portal de noticias *O Coletivo* con el artículo "Transporte Colectivo: Estación *Apinajé* gana ventanilla con baño para empleados y conductores".

Después de hacer las consideraciones iniciales que nos presentan la relevancia de las relaciones de poder, el papel de las memorias y el funcionamiento de las espacialidades discursivas, dentro de los enunciados sobre la ciudad de Palmas; y posteriormente exponer la estructuración de los principios y procedimientos teóricos y metodológicos, así como el enfoque didáctico que dirige este estudio descriptivo e interpretativo, pasamos al análisis.

Noticia 1: *Infraero* - "AEROPUERTO DE PALMAS COMPLETA 15 AÑOS DE FUNCIONAMIENTO"

5 de octubre de 2016

La única terminal operada por *Infraero* en Tocantins, el Aeropuerto de Palmas/*Brigadeiro Lysias Rodrigues* completa este miércoles (5/10) 15 años de funcionamiento. La estructura está instalada en uno de los mayores recintos aeroportuarios del país, con 23,7 millones de m². El año pasado, más de 640 mil pasajeros utilizaron el terminal, unos 10 mil más que el movimiento registrado en 2014. [...] **Accesibilidad** - El aeropuerto fue el primero de *Infraero* en recibir, en 2014, el Sistema ELO, una solución de accesibilidad para los pasajeros, especialmente para aquellos con discapacidad o movilidad reducida. La estructura comprende conectores, a nivel del piso, las salas de embarque y de desembarque con el avión, lo que facilita el tránsito de las personas por esta vía de forma segura, ya que al final de cada pasarela hay una escalera y un ascensor. Otro aspecto de la ELO es el aire acondicionado de los conectores, que proporciona comodidad a los pasajeros que embarcan o desembarcan en la capital de Tocantins, conocida por sus altas temperaturas. **Historia** - El nombre del aeropuerto - *Brigadeiro Lysias Rodrigues* - es un homenaje al pionero de la aviación en Tocantins, responsable de la fundación del primer aeropuerto del estado, Porto Nacional, situado en la ciudad del mismo nombre. En 1997, *Infraero* asumió la administración del aeropuerto provisional (debido a la reciente creación de la ciudad de Palmas). Dos años más tarde, en septiembre, comenzó la construcción del nuevo aeropuerto, que se completó en 24 meses. *Infraero* inaugura el 5 de octubre de 2001 el nuevo aeropuerto de Palmas, con motivo del 13º aniversario de Tocantins (INFRAERO, 2016)¹.

En primer lugar, observamos que el título "**EL AEROPUERTO DE PALMAS CUMPLE 15 AÑOS DE FUNCIONAMIENTO**" está estructurado en mayúsculas para destacar la celebración del aniversario del funcionamiento del aeropuerto de Palmas. El numeral 15 marca el desbroce enunciativo de la naturaleza temporal y, acompañado de los sintagmas "años" y "de funcionamiento", representa la constitución de los efectos de distancia temporal de su inauguración, profundidad, continuidad histórica y certificación de funcionamiento. Al estar preconstruidos (HENRY, 1990), estos sintagmas proyectan discursivamente el desarrollo urbano de la ciudad y los avances realizados por la administración del aeropuerto (*Infraero*). Estos efectos del desarrollo y de progreso, respectivamente, están representados en la discursividad de la página web de *Infraero* a

través de este interstício de quince años.

Esa fecha (15 años de funcionamiento) marca la memoria constitutiva de los aniversarios del aeropuerto si tenemos en cuenta otros posibles procesamientos parafrásticos que, presumiblemente, se extienden al interior histórico de su inauguración y nos permite dar cuenta de la relación de sentido existente entre estos discursos (ORLANDI, 2015). Ahora bien, si la noticia dice que "EL AEROPUERTO DE PALMAS CUMPLE 15 AÑOS DE FUNCIONAMIENTO", también podemos suponer que hubo un "**¿14, 13, 12, 10? DE FUNCIONAMIENTO COMPLETO**". En el enunciado "(...) Otro aspecto de la ELO es el aire acondicionado de los conectores, que proporciona comodidad a los pasajeros que embarcan o desembarcan en la capital de Tocantins", podemos percibir otros efectos del progreso de estos años de operación. De lo contrario, los sentidos de "15 años" reciben los efectos del progreso por lo que se habla antes en el sintagma "operación". Un preconstruido que en su generalidad reverbera un conjunto de esfuerzos colectivos para lograr un ideal. Deslizándose hacia el sentido de "misión", este precursor está ligado a los recuerdos del descubrimiento, el desbroce, el pionerismo y, por tanto, al discurso fundador.

Observando el enunciado El aeropuerto fue el primero de Infraero en recibir, en 2014, el Sistema ELO, una solución de accesibilidad a los pasajeros; el vehículo mediático desarrolla su reflejo metafórico. Así, el aeropuerto fue el primero de Infraero en recibir, sirve para más de un propósito, entre ellos, para demostrar un cierto hito inaugural en 2014, un hecho que ya crea un efecto de protagonismo y respeto por las políticas públicas de inclusión. En otras palabras, es importante que Infraero adquiera credibilidad como empresa responsable que cumple lo que la ley determina para las personas con movilidad limitada. Desde este ángulo, el Portal Infraero reproduce el efecto de sentido de la legalidad al mostrar una de sus realizaciones como empresa brasileña de infraestructuras aeroportuarias. De este modo, entendemos que los olvidos nº 1 y nº 2 (PÊCHEUX, 1997) funcionan como elementos fundamentales del proceso discursivo de (re)creación de efectos de sentido entre los interlocutores.

A través de los efectos del olvido, *Infraero* se posiciona en la condición de empresa pionera como si estuviera en la zona cero como fundadora (zona nº 1) y como si estos enunciados sólo pudieran decirse de esta manera y no de otra (zona nº 2). Por otro lado, al utilizar sintagmas como "La estructura está instalada " e "*Infraero* asumió", se posiciona en una FD que determina que el sujeto interpelado puede (y debe) "instalar estructura" y "asumir espacios", estabilizando las palabras en la región de mando (zona nº 2). Reflexionando sobre el carácter interseccional de la "operación-misión", el sujeto *Infraero*, haciendo emerger su posición de mando, además de discursivizar la continuidad de sus esfuerzos para mantener el trabajo y progreso de sus acciones, deja insidiosamente enunciada la posición de sujeto fundador (ORLANDI, 2001) por la fecha mencionada y la exclusividad de su operación, Además de que los sintagmas "aire acondicionado" y "conectores" transmiten los efectos parafrásticos (ORLANDI, 2015) de "climatización" y "accesibilidad", respectivamente, el recorte "proporciona comodidad a los pasajeros". Podemos afirmar que 2016 representa una porción del campo intradiscursivo

(COURTINE, 2014) de los sentidos en que las memorias habilitan otros enunciados en el (des)continuo de la historia (ORLANDI, 1990).

Desde esta proyección discursiva, se observan los efectos de desarrollo, confort, comodidad y, en un procesamiento parafrástico más amplio (ORLANDI, 2015), de construcción arquitectónica que determinan el progreso que emprende *Infraero* y, en consecuencia, los beneficios que obtiene la capital. Los efectos mencionados que proyectan el desarrollo urbano de cierta espacialidad también se pueden ver en sintagmas como: 1) "La estructura está instalada en uno de los mayores recintos aeroportuarios del país"; (efecto de grandeza e importancia); 2) "más de 640 mil pasajeros utilizaron el terminal, unos 10 mil más que el movimiento registrado en 2014" (efectos de desarrollo, progreso y aceptabilidad de sus operaciones; 3) "accesibilidad para los pasajeros", haciendo emerger la memoria de la inclusión del derecho de locomoción para ir y venir presente en la Carta Magna de 1988; 4) "facilita el tránsito de las personas por esta vía de forma segura" (efecto de fundador, del que llega primero para establecer los caminos seguros; 5) "En 1997, *Infraero* asumió la administración del aeropuerto provisional (debido a la reciente creación de la ciudad de Palmas). Dos años más tarde, en septiembre, comenzó la construcción del nuevo aeropuerto, que se completó en 24 meses".

En este último fragmento son más visibles los efectos del pionerismo, la construcción arquitectónica, el desarrollo urbano y, sobre todo, la eficacia administrativa. Inicialmente, en la composición de enunciativa/enunciativo actancial (ya que el sujeto enunciativo es la propia institución), tenemos a *Infraero* asumiendo la administración del "aeropuerto provisional". El sintagma "aeropuerto" (junto con su caracterizador "provisional") pone de manifiesto, como ya se ha dicho, los recuerdos de la fundación y en la proyección de la imagen propia, la empresa se posiciona como sujeto fundador (ORLANDI, 1990). Esta afirmación se basa en el supuesto lógico de que, si el aeropuerto es temporal, no hay condiciones de infraestructura permanente en él, por lo que es necesario que la infraestructura deje de ser temporal.

En el campo interdiscursivo, también observamos los efectos de la eficiencia administrativa cuando, en la proyección mediática, *Infraero* se posiciona como "sujeto del hacer" el que "asume" un espacio en condiciones precarias, "temporal" y que "dos años después" inicia la construcción del "nuevo aeropuerto". Ahora, *Infraero* (2022) desde 1930, guiada por los intereses minerales en la región de Cuiabá, capital de Mato Grosso, comienza su despeje hacia el interior de Brasil, siendo la empresa que monopoliza la construcción de aeropuertos en el país. A partir de aquí, las memorias que surgen de lo preconstruido (HENRY, 1990) "provisional" y "nuevo" se cruzan para crear la imagen del sujeto fundador, un pionero que está llamado a "asumir" un lugar. El tratamiento parafrástico, se "apropia" de un espacio en la responsabilidad de "inaugurar en 2001, el nuevo Aeropuerto de Palmas", un espacio restringido para el y para una pequeña parte de la sociedad que puede tener acceso a este medio de transporte, denunciando aún un movimiento recursivo de "colonización".

En cierta medida, es posible realizar estos funcionamientos mediante las discursividades de los medios de comunicación que proyectan sus Formaciones

Ideológicas (en adelante FId), es decir, sus creencias sociales guiadas, en muchos casos, por sus intereses económicos (ADORNO y HORKHEIME, 1985). Por ello, a través de las memorias discursivas (PÊCHEUX, 2015, p. 46), o, mejor dicho, "lo que, ante un texto que aparece como un acontecimiento a leer viene a restablecer [...] lo preconstruido", podemos hacer seguimiento de las posibles regularidades y las probables relaciones de sentidos que se establecen entre las FD (ORLANDI, 2015) y su aparente invisibilidad a la hora de afectar las interacciones en la sociedad.

Para comprender mejor el funcionamiento de este "orden invisible" (CALVINO, 1990), es decir, las FDs que gestionan, delimitan lo que se dice, las tomas de palabra, e incluso lo que se puede o no hacer en las interacciones sociales (PÊCHEUX, 1997), analizamos los enunciados transmitidos por el portal de noticias *O Coletivo*, con el título "Transporte Colectivo: Estación *Apinajé* gana ventanilla con baño para empleados y conductores" publicado el 23 de noviembre de 2012.

O Coletivo, con el título "Transporte Colectivo: Estación *Apinajé* gana ventanilla con baño para empleados y conductores" publicado el 23 de noviembre de 2012
23 de noviembre de 2012.

Después de numerosas quejas, se inauguró el pasado lunes, en la estación de *Apinajé*, una nueva taquilla para la recarga de billetes electrónicos y también un baño individual para conductores y empleados. Sin embargo, una vez más la población que pasa por allí a diario no tuvo satisfecha su principal demanda: un baño para uso de todos.

Según el conductor Flavio Batista, antes de la inauguración de la nueva ventanilla, solían utilizar los baños de los establecimientos que se encuentran cerca de la estación o bien hacían sus necesidades detrás de los autobuses. "Antes, íbamos al *Sesi* para usar el baño allí, o bien, cuando teníamos prisa, íbamos detrás de los autobuses. Ahora es más fácil porque es más rápido y el baño es individual", dijo.

Para el estudiante Frederico Gonçalves es una falta de respeto con la población. "Esto no es justo, es una falta de respeto con nosotros que pasamos por aquí todos los días y a veces esperamos hasta media hora para coger un autobús. Hay que construir un baño para que todas las personas puedan utilizarlo", dijo.

[...] Nueva taquilla

La nueva taquilla tiene una estructura blindada que permite una mayor seguridad y comodidad para los empleados que recargan las tarjetas (O COLETIVO, 2012)¹.

Ya desde el título "Estación *Apinajé* gana ventanilla con baño para empleados y conductores" notamos el funcionamiento de los efectos de novedad y beneficio trabajando en el sintagma "gana ventanilla con baño". En la organización enunciativa ¿quién es el beneficiado, "la estación de *Apinajé*" o "los empleados y conductores"? Una vez más, notamos el juego semántico que establece efectos de adquisición, cuando quien gana es el sujeto del enunciado "Estación *Apinajé*" que por ser un espacio urbano beneficia, en consecuencia, a los sujetos circulantes en la sociedad.

Si, por un lado, la ciudad se ve beneficiada con el progreso de las espacialidades, ganando "ventanilla con baño", por otro lado, a través del uso de la preposición "para" se establece la restricción enunciativa de este beneficio, pues tal sintagma que se une a los

sintagmas "empleados y conductores" desliza a otros probables sujetos que circulan y utilizan la Estación de *Apinajé*. Esta afirmación se verifica en otro recorte de la noticia que dice: "Sin embargo, una vez más la población que pasa por allí a diario no tuvo satisfecha su principal demanda: un baño para uso de todos".

De este fragmento se desprende la relación de oposición semántica entre "para empleados y conductores" y "para uso de todos", es decir, privatidad versus colectividad. Al realizar nuestro análisis, partiendo del campo intradiscursivo (en el que el beneficio privado apaga la necesidad colectiva) hasta el campo interdiscursivo (COURTINE, 2014), podemos observar el funcionamiento de las memorias en la lucha de clases. Estos denuncian el abandono y desinterés por los sujetos posicionados en la infraestructura social (ALTHUSSER, 1992). Por lo demás, hay una relación de fuerza en la que el enunciador "*O Coletivo*" se proyecta discursivamente a favor del pueblo, utilizando elementos lingüísticos de una FD popular, como "baño" (en lugar de retrete o sanitario), "a veces" (sin una crase para marcar la ignorancia gramatical) y "con nosotros" (en lugar de conosco) que, además de marcar su lenguaje sencillo y coloquial, también se acerca a este público permitiendo, en el discurso directo, la "voz de los necesitados", marcada por los nombres y profesiones de los sujetos que circulan en esta espacialidad, a saber, "el conductor Flávio Batista" y "el estudiante Frederico Gonçalves".

En esta proyección en la que las Flms se constituyen "en torno a relaciones jerárquicas" (ORLANDI, 2015, p. 37), conductor y alumno, históricamente, ocupan una posición de obediencia. Esta posición se asume en la falta de elección que se proyecta a través de las afirmaciones " Antes, íbamos al *Sesi* para usar el baño allí" y " a veces esperamos hasta media hora para coger un autobús. ". En ambos enunciados, la falta de una espacialidad específica para las necesidades fisiológicas expresa el efecto de sometimiento de un sujeto al préstamo de otras espacialidades (el baño del *Sesi*) y al otro a la espera de "hasta media hora para coger un autobús" y, en consecuencia, a la necesidad de este tipo de espacios.

Esta descripción delinea la observación de que las espacialidades urbanas reflejan y refractan los juegos de poder haciendo perceptible el "orden invisible" de las ciudades (CALVINO, 1990), constituyéndose como espacialidades materialmente discursivas, ya que afectan a los sujetos y a los sentidos. Esta percepción tanto del orden económico (ALTHUSSER, 1992) como de las posiciones de mando y obediencia (PÊCHEUX, 1997) se apoya en las Flms sobre las ciudades. Y, a partir de una mirada analítica sobre ellas, es posible comprender, el trabajo de las memorias y las condiciones actuales de surgimiento de estos enunciados.

En el caso de las discursividades de *Infraero* y del *O Coletivo*, observamos la proyección del desarrollo, la disposición y priorización de las políticas públicas distributivas, según la disposición de los sujetos en sus respectivas espacialidades urbanas. Las imágenes proyectadas se dan para respetar la asimetría que impone este imaginario (los sujetos-posiciones) en funcionamiento cuya dinámica de éste "forma parte necesariamente del funcionamiento del lenguaje" (ORANDI, 2015, p. 40). Por lo demás, incluso hablando de espacios, pasajeros, población y necesidades, las

referencialidades desplazan los sentidos de estos sintagmas.

En el caso de *Infraero*, los pasajeros disponen de una estructura "instalada en uno de los mayores recintos aeroportuarios del país". Los efectos aquí denotados apuntan a sujetos de alto poder adquisitivo y, en consecuencia, a una abundancia de espacialidad, no privada, sino restringida a unos pocos. En el *O Coletivo*, en la afirmación "la falta de estructura física de las estaciones siempre ha sido objeto de quejas por parte de la población palmense", observamos los efectos de la carencia y la precariedad reverberando. Las "estructuras" del sintagma, discursivizadas por ambos sitios de noticias no representan las mismas referencias y, por lo tanto, hacen emerger memorias distintas. En el primero, las memorias del pionero, del progreso. En el segundo, las memorias del abandono y la precariedad.

Tanto las memorias que conforman el discurso fundador (ORLANDI, 2001) como las que constituyen los efectos de resistencia cuyo nacimiento proviene de "una violencia más insidiosa y eficaz: el silencio" (ORLANDI, 1990, p. 55), devuelven desde el campo interdiscursivo los rasgos distintivos que determinan las relaciones de mando y obediencia. En concreto, la posición del colonizador y del colonizado en los enunciados sobre Palmas. Ahora bien, ¿quién determina en el establecimiento de las espacialidades urbanas los nombres que se darán a una escuela, un puente, un museo, una estación de autobuses, un aeropuerto, etc.? Las relaciones de fuerza y poder en nuestra sociedad atraviesan el (des)continuo de la historia, afectando a los sujetos y a los sentidos y convocando a los nombres que en un momento dado circularon o aún circulan estas espacialidades.

No podemos tener una relación ingenua con el lenguaje (ORLANDI, 2015) hasta el punto de pensar que el nombre del Aeropuerto de Palmas/*Brigadeiro Lysias Augusto Rodrigues* y la Estación de Autobuses de *Apinajé* no reivindican las memorias de la explotación de la tierra, las delimitaciones de los espacios, la lucha de clases, el silenciamiento, la interdicción y en contrapartida la resistencia (ORLANDI, 1990, 2007). El primero demarca la posición social privilegiada, a saber, la de investigador, explorador y pionero de la aviación civil y militar brasileña (NATHASJE, 2021); el segundo trae a colación los sentidos de la colectividad colonizada, una etnia indígena, habitantes de las márgenes del río Tocantins y de *Araguaia* (LADEIRA; AZANHA, 2003).

Detallando aún más nuestra observación interdiscursiva a partir de lo preconstruido "*Lysias Augusto Rodrigues*", observamos que esto representa una regularidad discursiva más amplia en la que los aeropuertos llevan el nombre de sujetos de prestigio y/o éxito (SOARES, 2016) como el Aeropuerto Internacional Gobernador *André Franco Montoro* (52° gobernador de *São Paulo*), el Aeropuerto *Santos Dumont* de *Río de Janeiro* (patrón de la aviación brasileña); el aeropuerto de *Jacarepaguá Roberto Marinho*, de *Río de Janeiro* (periodista y empresario brasileño, propietario del Grupo Globo), el aeropuerto de *Belo Horizonte Carlos Prestes* (militar y político comunista brasileño).

Por el contrario, "*Apinajé*", es lo preconstruido que caracteriza a una colectividad indígena que forma parte de los diversos bolsones que componen las estaciones del sistema de transporte público en la capital de Tocantins, Palmas. Saliendo en una

secuencia continua de Sur a Norte están ordenados de la siguiente manera: la Estación de *Javaé* (Barrio Taquaralto), la Estación de *Karajá* (*Aureny I*), la Estación de *Xerente* (*Aureny III*) - cruce de la Avenida del Aeropuerto con *Teotônio Segurado*, la Estación de *Krahô* (1204 Sul), la Estación de *Xambioá* (604 Sul) y finalmente, la Estación de *Apinajé* que se encuentra frente al centro administrativo del Gobierno de Tocantins, la Plaza de los Girasoles. Ahora bien, ¿no será una coincidencia que las estaciones de autobuses respeten un orden geográfico similar al que presentan sus respectivas etnias en el mapa de Tocantins? Prescindiendo del orden exacto de esta geografía, las estaciones de autobuses simbolizan en sus disposiciones urbanas la posición del sujeto privado de medios de transporte más eficientes y por lo preconstruido "*Apinajé*" proyecta en su sentido de colectividad (y no de singularidad como el nombre de un aeropuerto) la historia del sujeto (a ser) eliminado de la propia historia.

Por lo tanto, a partir del análisis de nuestro corpus, podemos entender el funcionamiento del orden invisible mencionado por Calvino (1990) trabajando en la construcción social de los espacios urbanos y siendo proyectado por los discursos mediáticos. Este orden de la naturaleza discursiva que proyecta las fábulas y retroalimenta las utopías (FOUCAULT, 1999), (re)organiza también las FIMs, crea la ilusión de la línea recta del lenguaje, es decir, de la objetividad y hace prosperar a sus enunciadores. Son estos los que a través de la relación de fuerza y poder estabilizan y mantienen el discurso fundacional (ORLANDI, 2001) y hacen que los efectos del pionerismo perpetúen en la historia las posiciones de mando y obediencia de tal manera que proyectan el acto social de nombrar las espacialidades urbanas como un proceso natural. Por lo demás, proyectan la imagen de que "cada clase social tiene su lugar en la espacialidad urbana, ha nacido para ser (lo que es) y estar en el lugar que le corresponde, respetando el "orden mayor" que lo determina".

CONCLUSIONES

En nuestro recorrido analítico, pudimos entender y percibir el funcionamiento de las relaciones de poder en las construcciones mediáticas de la red de enunciados que proyecta a la ciudad de Palmas, Tocantins. Observamos en los dos sitios de noticias efectos variados, como el progreso arquitectónico (*Aeroporto Lysias Augusto Rodrigues*) y la lentitud, decadencia y descuido con la población (Estación de Autobuses de *Apinajé*). También observamos que lo preconstruido "cumple 15 años" marca el envejecimiento, la celebración de la vida de un sujeto, así como atestigua la inauguración de una obra importante, un gran monumento. Así, vida y espacialidad se sitúan en el mismo grado de importancia hasta el punto de suscitar un efecto metonímico en el que sujetos y espacialidades se relacionan en un campo objetivo de contigüidad inherente.

Posteriormente, si el sujeto se ve envuelto en los efectos del éxito (SOARES, 2016), bien conceptualizado por el grado de prestigio social (como piloto pionero o patrón de la aviación, general de la PF (Policía Federal), gobernador o presidente, o incluso gran escritor o artista), deja de ser un individuo y pasa a ocupar ya no un lugar, sino una posición simbólica, "constituida por relaciones jerárquicas [...] relaciones de fuerza

sustentadas en el poder de estos diferentes lugares" (ORLANDI, 2015, p. 37). En cambio, no vemos ninguna fecha discursiva y recordada que marque la inauguración, "el nacimiento" de la parada de autobús, o, mejor dicho, de una estación de autobuses. Si, por un lado, en el recorte de prensa sobre el Aeropuerto *Brigadeiro Lysias A. Rodrigues* (nombre singular: aproximación) observamos, por ejemplo, la presencia de un sujeto del hacer (*Infraero*) que asume la tarea de construir un aeropuerto que debe ser símbolo de progreso y ascenso social para quienes pasan por allí; por otro lado, en las discursividades sobre la Estación de *Apinajé*, observamos la carencia y el descuido con la población.

Desde esta perspectiva, observamos que tanto los efectos de "atención" y "abandono" como los de distanciamiento y aproximación de la presencia del Estado en determinados lugares urbanos proyectan la idea de que los espacios, a la vez que delimitan la clase social que vive, también marcan el cuidado y el respeto, así como la desigualdad y el abandono de las políticas públicas en un contraste urbano que produce un efecto paradójico. En otras palabras, el espacio de la periferia contiene el lugar de la élite representado materialmente por el aeropuerto, mientras que, en el otro "extremo de la calle", o, mejor dicho, la avenida *Teotônio Segurado*, en el espacio central de la ciudad, sinónimo de la notable arquitectura urbana con toques monumentales de *Oscar Niemayer*, la Estación (de autobuses) *Apinajé* "ocupa entrometidamente" un espacio privilegiado. En estos dos contrastes urbanos, vemos el funcionamiento del orden invisible mencionado por Italo Calvino (1990) que, lejos de ser invisible, atestigua materialmente el orden del discurso fundador (ORLANDI, 1990, 2001), manteniendo la continuidad simbólica de los movimientos anteriores a su tiempo/espacio. Si, por un lado, el Aeropuerto *Brigadeiro Lysias A. Rodrigues* se proyecta discursivamente como el "oasis de la arquitectura moderna", no como un "espejismo en las arenas ardientes del olvido social", sino como una materialidad planificada; por otro lado, la Estación de Autobuses de *Apinajé* perpetúa la proyección del olvido, de la criminalidad, de la violencia, del desorden, sinónimos que, en cierto modo, (in)conscientemente, se asocian al lugar del indio, de la selva, del salvajismo.

Por lo tanto, entre "las utopías" y nuestro " trayecto heterotópico", casi similar a la mirada de Borges que " secan el propósito, detienen las palabras en sí mismas, desafían desde su raíz sus significados" (FOUCAULT, 1999, p. 12; cursiva nuestra); entre los discursos que idealizan las ciudades y los espacios que representan los sujetos, hay un entrelazamiento polisémico, un juego metonímico y simbólico que produce sin descanso una pregunta tan compleja como la elaboración de su respuesta: ¿son los sujetos los que habitan las espacialidades urbanas o son ellas las que "ocupan" el interior de los sujetos? Temiendo generalizar esta cuestión, no pretendemos "deshacer los mitos", o, mejor dicho, los discursos, sino comprender cómo funcionan. Y en esta interpretación, proponer la continuidad de la investigación sobre las relaciones de fuerzas y de poder que operan en las redes de enunciados "que ocupan las ciudades" para que podamos al menos disipar la ilusión ingenua de la objetividad del lenguaje, la ilusión de la linealidad de la historia y la conciencia total del sujeto en su toma de decisiones. Con esta relación menos ingenua, podemos entender que este orden no es tan invisible como Calvino (1990), porque este

efecto invisible que controla todas las cosas en la espacialidad urbana es "lo real del discurso" (ORLANDI, 2007, p. 29).

BIBLIOGRAFÍA

ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND, J. L.; PÊCHEUX, M.; ORLANDI, E. P. **Papel da memória**; tradução Eni Pulcinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 7-63.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BOUCHER, D.; SOARES, T. B. **Discursividade verbo-visual**: o humor no apagamento/marcação dos discursos midiáticos. In: SOARES, Thiago Barbosa; Cutrim, Ilza Galvão; BUTTURI JUNIOR, Atilio (org). **Mídia Linguagem e Sociedade: espaços, corpos e vozes na atualização da resistência**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CALVINO, Í. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. 1ª ed. Companhia das Letras. 1990.

COURTINE, J.J. **A análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Loyola, 2014.

INFRAERO. **Aeroporto de Palmas completa 15 anos**. Disponível em: <https://www4.infraero.gov.br/imprensa/noticias/aeroporto-de-palmas-completa-15-anos-de-operacao/>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

INFRAERO. **Histórico. 2022**. Disponível em: <https://www4.infraero.gov.br/>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

LADEIRA, M. E.; AZANHA, G. **Apinajé. Povos no Brasil**. Out. de 2003. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apinaj%C3%A9>. Acesso em 04 de setembro de 2022.

NATHASJE, I. **Criador do Tocantins, Ciqueira Campos completa 93 anos. O ProgressoNet. 30 de jul. de 2021**. Disponível em: <https://oprogressonet.com/noticia/8833/criador-do-tocantins-siqueira-campos-completa-93-anos>. Acesso em: 04 de setembro de 2022.

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista! Discurso do Confronto**: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, E. P. **Discurso Fundador**/ Eni Puccinelli Orlandi org. – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2001.

ORLANDI, E. P. **As formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux; Organizadores: François Gadet, Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]; 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. Jean Davallon, Jean-Louis Durand, Michel Pêcheux, Eni P. Orlandi. **Papel da memória**; tradução Eni Pulcinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 7-63.

PLATÃO. **Crátilo (ou da Justeza dos Nomes)**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1988.

SOARES, T. B. **Discurso do Sucesso**: sentidos e sujeitos de sucesso no Brasil contemporâneo. *Estudos Linguísticos*, (São Paulo. 1978), 45(3) 2016. p. 1082–1091. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/658>. Acesso em 1º de setembro de 2022.

SOARES, T.B. **Percursos Linguísticos**: conceitos, críticas e apontamentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SOARES, T. B. **Percursos Discursivos**: heterogeneidades epistemológicas aplicadas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

GAMIFICATION IN EDUCATION

Rosana Helena NUNES¹ (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Guilherme Cerqueira Lima da COSTA¹ (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Paulo Geliandes da SILVA¹ (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Ravena Balgamon CAMARGO¹ (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

RESUMO: Este artigo apresenta um Projeto Oficina de Leitura, realizado em aulas de Língua Portuguesa. Escolheu-se um trabalho realizado por alunos do 2º semestre do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. A escolha desses alunos se deve ao fato de a realização do trabalho referir-se a um tema voltado à área do curso escolhido, bem como esse grupo ter cumprido as etapas estabelecidas para o desenvolvimento do projeto. Trata-se de uma proposta de educação humanizadora, a partir de uma visão emancipatória e libertária, em que os sujeitos envolvidos compreendam que podem engajar-se no processo de aprendizagem da língua materna. Assim, o artigo apresenta 3 seções. A seção 1, a apresentação do tema e o contexto histórico. A seção 2, privilegiam-se alguns exemplos atuais sobre a aprendizagem em tempos pandêmicos. A seção 3, os resultados da Oficina de Leitura realizada pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação na Educação; Projeto Oficina de Leitura; Tecnologia; Pandemia.

ABSTRACT: *This article presents a Reading Workshop Project, carried out in Portuguese Language classes. A work carried out by students of the 2nd semester of the Systems Analysis and Development Course at the Faculty of Technology of Sorocaba was chosen. The choice of these students is due to the fact that carrying out the work refers to a theme related to the area of the chosen course, as well as this group having completed the steps established for the development of the project. It is a proposal for humanizing education, based on an emancipatory and libertarian vision, in which the subjects involved understand that they can engage in the process of learning their mother tongue. Thus, the article presents 3 sections. Section 1, the presentation of the theme and the historical context. Section 2 focuses on some current examples of learning in pandemic times. Section 3, the results of the Reading Workshop carried out by the students.*

KEYWORDS: *Gamification in Education; Reading Workshop Project; Technology; Pandemic.*

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um projeto de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, como uma proposta de educação

humanizadora, a partir de uma visão emancipatória e libertária, no momento em que os sujeitos envolvidos compreendem que podem modificar-se e engajar-se no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Neste artigo, a intenção é a de mostrar um trabalho desenvolvido por um dos grupos de alunos do 2º semestre do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba.

A pesquisa é dividida em 3 partes. A 1ª etapa foi uma apresentação do assunto e seu contexto histórico. Para tanto, apresentaram-se exemplos precursores do tema gamificação. Já, na 2ª parte, o assunto é desenvolvido e são levantados exemplos atuais, mostrando a relação com a aprendizagem, bem como o avanço em tempos pandêmicos. Na 3ª parte, foram apresentados os resultados da oficina, realizada dia 27/04/22, a partir da temática da gamificação.

A gamificação é um método de ensino que aplica as mecânicas dos jogos a áreas como a da educação. Inicialmente, o método era usado por programas de marketing para aumentar o engajamento dos consumidores e estimulá-los a comprar. Com os resultados de sucesso, foram levados para outras áreas, como a educação.

O objetivo da gamificação na educação é tornar o aprendizado mais intuitivo, rápido e fácil para o aluno. Isso porque os conteúdos apenas teóricos não atraem sua atenção e, muitas das vezes, a utilização deste material é baixa. Com os jogos na educação, a ideia é não só despertar maior engajamento, mas também melhorar a qualidade do ensino.

Hoje, os jogos não são mais vistos como uma simples distração. Eles são encarados como métodos que estimulam o contato visual e intelectual com diferentes assuntos, como aqueles estudados em matemática, português, história, física, e facilitam o processo de aprendizagem.

Um dos grandes benefícios da gamificação no aprendizado é que ela promove a autonomia do aluno. Isso porque ele se torna protagonista do processo e o professor apenas o guia para o conhecimento.

Com isso, o estudante tem de se esforçar, pensar e se posicionar para ganhar no jogo. Por conseguinte, isso faz com que o aluno busque se superar por meio da obtenção de mais conhecimento, com o intuito de melhorar seu desempenho.

COMO APLICAR A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO?

A gamificação já faz parte das metodologias de aprendizagem, essas práticas que estimulam o protagonismo do aluno a ter um papel ativo em seu aprendizado diz respeito ao uso de elementos identificados nos jogos em diferentes contextos, como a sala de aula. Mas como aplicar a gamificação na educação?

Alguns exemplos de jogos têm a utilização de recompensas como ponto de partida para atrair e estimular a concentração e a atenção, pontuação, ranking e medalhas são outros elementos que motivam mais os alunos e aumentam o engajamento deles nas atividades propostas e isso ocorre porque os componentes nos jogos têm um poder de atração muito grande. Mais um ponto interessante é que a gamificação pode ser usada para o ensino de qualquer idade, sendo aplicável a diferentes realidades, desde que o professor conheça o perfil da turma.

Para criar experiências gamificadas, há uma série de técnicas disponíveis e, segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)¹, as atividades devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o **uso de metodologias ativas** que favoreçam o protagonismo dos alunos e se organizar em torno de um ou mais das seguintes estruturas:

- **Investigação científica:** o aprofundamento de conceitos das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos;
- **Processos criativos:** sugere o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos;
- **Mediação e intervenção sociocultural:** supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções;
- **Empreendedorismo:** a utilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

EXEMPLO DE JOGOS UTILIZADOS E COMO FUNCIONAM

Os jogos educativos têm o intuito de divertir o jogador e principalmente aprimorar ou ensinar algumas habilidades e competências. Jogos como *Pac-Man* estimulam o desenvolvimento de estratégia e estimula o fair play (filosofia adotada pela conduta ética nos esportes), já que o jogador precisa seguir a linha para escapar dos “fantasmas” do jogo.

Mais um jogo, que é muito jogado pelas crianças, é o *Tetris* que estimula a coordenação motora da criança, a imaginação e o raciocínio, para encaixar todas as peças é necessária a movimentação das peças de forma com que todas se encaixem mais adequadamente com o mínimo de espaços entre elas fazendo com que a pessoa precise imaginar qual é a melhor posição para se encaixar aquela peça e principalmente ser o mais rápido possível para aproveitar o tempo.

Atualmente, jogos como de *tabuleiro* possuem ainda mais benefícios com um só jogo, pois o jogador precisa de habilidades como comunicação, raciocínio lógico, atenção, concentração e interação social, já que é necessário observar as reações e a maneira como o adversário joga, além de estimular a matemática com os valores de cada peça e quantas peças estão no tabuleiro, qual será a melhor jogada para conseguir mais pontos e peças etc.

O famoso *caça palavras*, é necessário estar concentrado e ter a visualização aguçada para encontrar as palavras. *Palavras cruzadas* um jogo bem parecido com o caça palavras já é chamado de “jogo com interdisciplinaridade”, pois é necessário que o aluno esteja por dentro da atualidade. Estes fazem com que o vocabulário seja enriquecido.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE PANDEMIA

É impossível falar de gamificação na educação sem falar da sua aplicabilidade durante o período de pandemia em que o mundo se encontra, pois foi devido a esta

ocorrência que o método de ensino precisou de uma reestruturação, visto que, principalmente, as crianças ficam desmotivadas a comparecerem às aulas online.

Para reduzir a taxa de ausência dos alunos mais jovens, a gamificação tornou-se uma boa opção, pois este tipo de ensino promove a competição e o ideal é que também seja acompanhada pelos pais para que o tutor possa ter um feedback no sentido de acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos. Reitera-se, pois, que a gamificação tem como base o pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora do jogo.

Este tipo de processo de ensino é baseado no feedback dado pela interação entre a escola, o aluno e o apoio familiar, apresentando os níveis e estimulando a diversão, interatividade e competitividade. O objetivo a se alcançar é manter o aluno próximo da família para tornar esse processo interativo mais lúdico, aprender enquanto joga, diagnosticar os níveis dos alunos, avaliando o desempenho e intervir com elementos da gamificação.

MÍDIAS SOCIAIS E GAMIFICAÇÃO APLICADOS AO ENSINO EDUCACIONAL

Com o avanço tecnológico, a necessidade de se desenvolver e a procura por novas metodologias se faz presente em qualquer organização existente; na educação não é diferente. É necessário se reinventar, se adequar a novas realidades, trilhar novos horizontes. Por isso, encontrar novos meios de se passar uma mensagem é extremamente convencional para a aprendizagem. Considerando a multimodalidade como uma junção de diversas formas de representação, seja oral e/ou escrita (DIONÍSIO, 2011), a interação Mídia Sociais/Gamificação e o Ensino à Distância (EaD) podem ser vistos como uma alternativa aos tempos atuais.

Para Dionísio (2011), a multimodalidade é um traço constitutivo do texto falado e escrito; reconhecê-la como algo inerente à linguagem, é também compreendê-la como parte constitutiva dos diferentes processos de construções textuais e discursivas. A pesquisadora considera que

Se as ações são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras, gestos, entonações, palavras e imagens, palavras tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139)

Baseado nas ideias de Dionísio (2011), a contemporaneidade cria uma diversidade de arranjos que fogem do costumeiro, principalmente nas mídias, muito em vista do avanço tecnológico. Por isso, tende a ser cada vez mais rotineiro a inserção de novos métodos de aprendizagem no ensino educacional. Entender essa evolução iminente e desenvolver meios de aproveitamento dessa modalidade é extremamente essencial para que a tecnologia não seja vista como um “rival” do conhecimento e sim uma espécie de facilitador.

Algumas pesquisas apontam que as mídias sociais podem influenciar de maneira

negativa no campo da aprendizagem pelos alunos, pois ao abrir esse novo leque de opções é possível que esse não seja utilizado como uma alternativa interessante de comunicação, mas sim como uma distração de assuntos relevantes (GABRE & KUMAR, 2012).

Dessa forma, é possível elencarmos pontos positivos e negativos dessa nova alternativa de aprendizagem. Contudo, seu aproveitamento depende da maneira que o usuário que terá contato com essa situação de ensino utilizará de seus meios. Com sabedoria e direcionamento, essa junção pode ser algo inovador e benéfico para os envolvidos. No entanto, há uma curva de aprendizado para todos, visto que essa prática é recente e não a utilizamos com toda a capacidade que pode nos proporcionar, ao a entendermos como uma nova multimodalidade do ensino e uma expansão do estudo regular, teremos uma sala de aula muito mais abrangente.

RELATÓRIO DA OFICINA DE LEITURA

No dia 27/04/2022, foi realizada uma oficina de leitura com os alunos da Fatec de Sorocaba do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas do período noturno. Algumas semanas antes foi enviado um vídeo para que os alunos pudessem se inteirar sobre o assunto e, posteriormente, responder algumas questões no dia da oficina de leitura. No dia da oficina, foi disponibilizado um link do “Forms” para o grupo sorteado. No formulário, foram feitas algumas questões referentes ao vídeo, que foi disponibilizado, para que conseguíssemos analisar o desempenho dos alunos sobre o tema escolhido.

Figura 1 – Vídeo escolhido



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XCAv79vZdVs>

Figura 2 – 1ª Questão

Segundo Karl Kapp (2012), qual a definição de gamificação? * 0 pontos

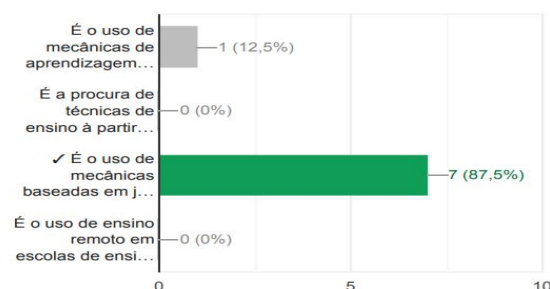
- É o uso de mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolução de problemas.
- É a procura de técnicas de ensino à partir de contemporaneidades tecnológicas.
- É o uso de ensino remoto em escolas de ensino regular, criando uma nova modalidade de ensino, coagindo os alunos a buscarem conhecimento também fora da sala de aula.
- É o uso de mecânicas de aprendizagem baseadas em mídias sociais, tendo como objetivo uma inserção mais abrangente do estudo.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 3 – Respostas da 1ª questão

Segundo Karl Kapp (2012),
 qual a definição de
 gamificação?

7 / 8 respostas corretas



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 4 – 2ª Questão

São mecânicas utilizadas na gamificação: * 0 pontos

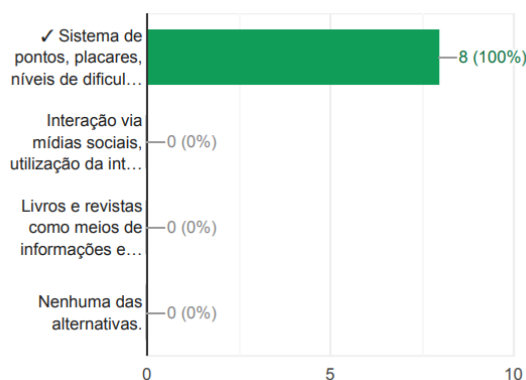
- Nenhuma das alternativas.
- Sistema de pontos, placares, níveis de dificuldade e restrição de tempo.
- Livros e revistas como meios de informações e provas presenciais como avaliadoras de aprendizagem.
- Interação via mídias sociais, utilização da internet como busca de conhecimento e criação de novos meios de comunicação.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 5 – Respostas da 2ª Questão

São mecânicas utilizadas na
 gamificação:

8 / 8 respostas corretas



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 6 – 3ª Questão

A estética visual na gamificação pode ser um fator determinante para o engajamento do aluno? * 0 pontos

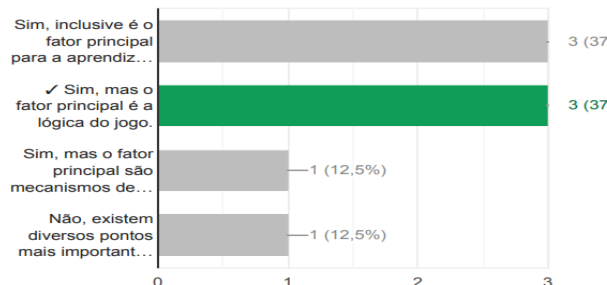
- Sim, mas o fator principal é a lógica do jogo.
- Sim, inclusive é o fator principal para a aprendizagem através da gamificação.
- Não, existem diversos pontos mais importantes, tais como a lógica do jogo e as mecânicas de recompensa.
- Sim, mas o fator principal são mecanismos de recompensa.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 7 – Respostas da 3ª Questão

A estética visual na
 gamificação pode ser um
 fator determinante para o
 engajamento do aluno?

3 / 8 respostas corretas



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 8 – 4ª Questão

Quais são os elementos essenciais que compõem a "Lógica do Jogo"? * 0 pontos

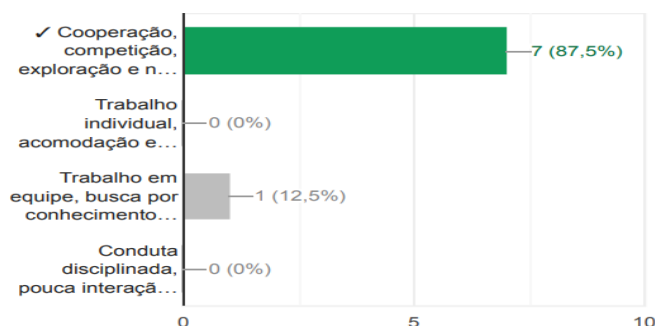
- Cooperação, competição, exploração e narração de histórias.
- Trabalho individual, acomodação entre adversários e falta de perspectiva.
- Trabalho em equipe, busca por conhecimento e acúmulo de recompensas.
- Conduta disciplinada, pouca interação entre ambientes, nivelamento de fases e narração de histórias.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 9 – Resposta da 4ª Questão

Quais são os elementos essenciais que compõem a "Lógica do Jogo"?

7 / 8 respostas corretas



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 10 – 5ª Questão

"A gamificação se restringe apenas a jogos com base em estudos científicos". Sobre essa afirmação, assinale a resposta correta: * 0 pontos

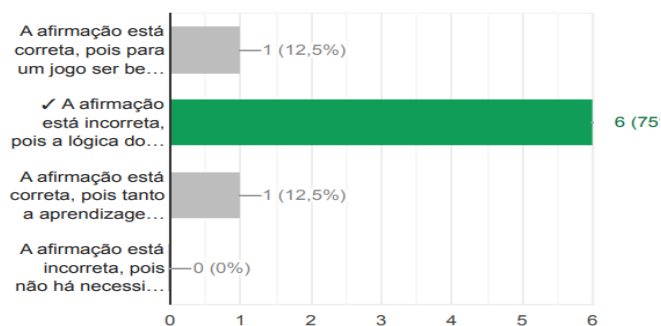
- A afirmação está incorreta, pois não há necessidade de embasamento científico para a criação de estudos acerca da gamificação.
- A afirmação está incorreta, pois a lógica do jogo pode ser um fator determinante para que o usuário aprenda, visto que a aprendizagem não é limitadora apenas a artigos científicos.
- A afirmação está correta, pois tanto a aprendizagem, quanto a gamificação são limitadas a estudos convencionais.
- A afirmação está correta, pois para um jogo ser benéfico ao usuário é necessário que seja baseado em artigos acadêmicos.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 11 – Respostas da 5ª Questão

"A gamificação se restringe apenas a jogos com base em estudos científicos". Sobre essa afirmação, assinale a resposta correta:

6 / 8 respostas corretas



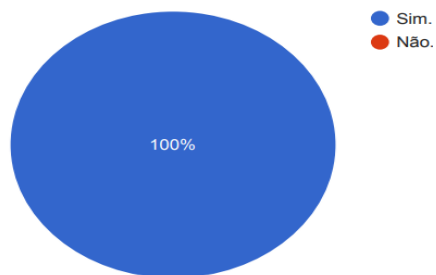
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 12 – 6ª Questão

Você já se deparou com técnicas de gamificação em sua caminhada estudantil?

Copiar

8 respostas



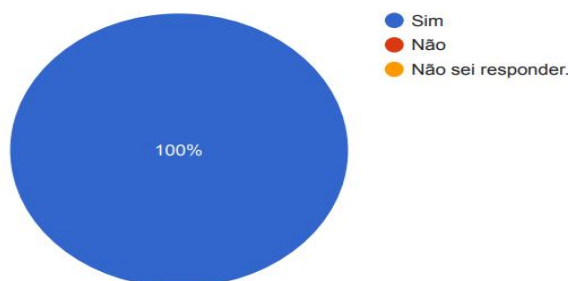
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 13 – 7ª Questão

Baseado em seu conhecimento sobre gamificação, você já aprendeu algo com jogos online?

 Copiar

8 respostas



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 14 – 8ª Questão (Dissertativa)

Qual jogo você considera que foi o que mais aprendeu?

8 respostas

Dominó
Call of Duty
Xadrez
Peguntados.
Sudoku
Call of duty
Cooperação e a importância da comunicação e organização
Xadrez.

Fonte: Autoria própria, 2022.

A oficina de leitura teve 23 minutos de duração, foi observado que grande parte dos alunos não tiveram muita dificuldade para responder às questões. Nota-se também que todos os alunos, que participaram da oficina, já tiveram algum aprendizado através de jogos, reiterando o que foi pontuado neste artigo, que a gamificação pode auxiliar no aprendizado quando utilizada de forma correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível verificar a eficiência da gamificação nos métodos de ensino, com resultados positivos obtidos na motivação e na aprendizagem. Pode ser esta a oportunidade para abertura de novas oportunidades, para a construção de um ensino de qualidade, com métodos de ensino que estimulem os alunos.

A educação, focada no aluno, busca motivá-lo a frequentar a escola e a realizar atividades. O principal objetivo da gamificação é aumentar o engajamento e despertar a

curiosidade dos alunos. Os estudantes podem ser motivados a irem além dos desafios propostos nos jogos e as recompensas, que também são itens cruciais para o sucesso do processo, promovendo a competitividade, podem ser revertidas em aprendizagem.

A experiência com jogos na educação básica juntamente às pesquisas sobre a gamificação trazem muitas respostas, e também novos desafios para os próximos períodos, sendo um deles a transmissão da importância deste método de ensino.

É inevitável deixar de olhar para os bancos escolares, vazios de entusiasmo, com vontade de aprender e ao mesmo tempo ansiosos pelas tecnologias. O grande aprendizado que traz este trabalho é exatamente a facilidade de uso e também a abrangência de atuação da gamificação.

Uma vez que o processo de gamificação não precisa estar atrelado a equipamentos sofisticados, ele pode ser utilizado em qualquer estabelecimento de ensino, mesmo os mais escassos de tecnologia.

Pelo que foi percebido durante a pesquisa, as pontuações e recompensas fazem parte do processo, mas não são imprescindíveis para que ocorra a gamificação. O cérebro, recebendo os estímulos corretos, vai promover a curiosidade e o engajamento tão necessários para a aprendizagem.

Essa oficina teve 23 minutos de duração e foi observado que grande parte dos alunos não tiveram muita dificuldade para responder às questões. Nota-se também que todos os alunos, que participaram da oficina, já tiveram algum aprendizado através de jogos, reiterando o que foi pontuado neste artigo, ou seja, a gamificação pode auxiliar no aprendizado, quando utilizada de forma adequada. Por fim, os pesquisadores reconhecem a importância da inserção da gamificação nos estudos atuais, de modo que tende a se tornar cada vez mais presente nas mais variadas modalidades de linguagem.

Acerca desse trabalho desenvolvido por alunos do 2º semestre do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Nunes (2020) acredita que as ferramentas tecnológicas são de fundamental importância para uma forma de educação diferenciada, sobretudo, em aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, não basta o uso de plataformas digitais se não se modificar a metodologia com a qual se estabelece um trabalho efetivo com a linguagem em cursos tecnológicos. Daí a ênfase ao trabalho com metodologias ativas e Pedagogia de Projetos, em especial, na disciplina de Comunicação e Expressão para cursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 12.abr.2022.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.135-151.

GABRE, Helen G.; KUMAR, G. **The Effects of Perceived Stress and Facebook on Accounting Students Academic Performance**. Toronto (Canada), v. 1, n. 2, p.87-100, 2012. Disponível em:

<<http://www.sciedu.ca/journal/index.php/afr/article/view/1702/0>>. Acesso em: 12.mar.2022.

NUNES, Rosana Helena; Nascimento, K.; SILVA, V. S. R. Gamificação aplicada à educação: um incentivo à leitura sob a forma de oficina. **Revista CB TecLE**, São Paulo, v.1, n. 2, 2020. Disponível em:

<https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/293/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CASSEMIRO, Wagner. **Gamificação (Gamificação) na Educação**. Youtube, 2 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XCAv79vZdVs>

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E SEUS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO REMOTA

TECHNOLOGICAL INNOVATIONS AND THEIR ADVANCES IN REMOTE EDUCATION

Rosana Helena NUNES (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Beatriz SENTOMA (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Camila Antunes de OLIVEIRA¹(Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Julia RODRIGUES (Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil)

RESUMO: O artigo apresenta um projeto de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa. Escolheu-se um trabalho realizado por alunos do 2º semestre do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. A escolha desses alunos se deve ao fato de a realização do trabalho referir-se a um tema voltado à área do curso e o grupo ter cumprido as etapas estabelecidas para o desenvolvimento do projeto. Trata-se de uma proposta de educação humanizadora, a partir de uma visão emancipatória e libertária, em que os sujeitos envolvidos compreendam que podem engajar-se no processo de aprendizagem da língua materna. Assim, o artigo apresenta 3 seções. A seção 1, que trata da apresentação do tema e o contexto histórico. A seção 2, em que se privilegiam-se a Tecnologia na Educação e a importância da inovação tecnológica em instituições de ensino. A seção 3, na qual os resultados da Oficina de Leitura realizada pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Tecnologia na educação; Oficina de leitura.

ABSTRACT: *The article presents a reading and writing project in Portuguese language classes. A work carried out by students of the 2nd semester of the Systems Analysis and Development Course at the Faculty of Technology of Sorocaba was chosen. The choice of these students is due to the fact that carrying out the work refers to a theme related to the area of the course and the group has fulfilled the steps established for the development of the project. It is a proposal for humanizing education, based on an emancipatory and libertarian vision, in which the subjects involved understand that they can engage in the process of learning their mother tongue. Thus, the article presents 3 sections. Section 1, which deals with the presentation of the theme and the historical context. Section 2, which privileges Technology in Education and the importance of technological innovation in educational institutions. Section 3, in which the results of the Reading Workshop carried out by the students.*

KEYWORDS: *Portuguese Language; Technology in education; Reading workshop.*

INTRODUÇÃO

O modelo de sociedade atual é marcado pelo processo de inovação tecnológica e caracteriza-se por diferentes formas de relações, seja de ordem econômica, social, cultural

e política, ocasionando transformações profundas e aceleradas em todo o mundo. Tais transformações têm sido condicionadas por inúmeros fatores, entre eles, os avanços científicos e tecnológicos, que ampliam as informações, distribuem o conhecimento e influenciam, principalmente, os sistemas educacionais.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são exemplos disso, visto que eles facilitam o acesso dos estudantes a inúmeros materiais didáticos, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Contudo, é fundamental que esses materiais sejam utilizados de forma a articular os conteúdos dos cursos para que o estudante possa ter um aprendizado satisfatório independente da área de estudo. Trazer à tona a relação entre tecnologia e educação não é uma tarefa fácil, pois requer romper barreiras entre o convencional e o contemporâneo. Inserir a utilização da cultura digital no ensino tradicional, como ferramenta educacional, necessita de uma reorganização nas práticas pedagógicas, pois ainda são várias as necessidades para tal adequação (HABOWSKI; CONTE, 2020).

No Brasil, a educação por si só já enfrenta muitos desafios que, neste contexto, foram exacerbados, pois para a nova realidade de ensino foram exigidas novas habilidades e competências, de docentes, alunos e familiares, para desenvolverem por meio do recurso tecnológico, práticas de ensino e aprendizagem que antes eram consideradas inviáveis dentro do ambiente escolar. As escolas públicas são as que mais sofrem com problemas de diversas ordens, dentre essas dificuldades aparentes, por vezes, há de se considerar as de caráter emocional, ou até mesmo, o espaço físico para estudar, entre outros. Para os professores, pode-se destacar, principalmente, a falta de afinidade e a insegurança com a tecnologia. Desse modo, ao se ofertar o ensino remoto, a exclusão desses alunos, que não têm acesso às tecnologias necessárias, torna-se mais um agravante diante das condições impostas e requeridas a muitos deles (STINGHEN, 2016).

Esta pesquisa foi estruturada em três partes constitutivas. A primeira refere-se a pesquisas de artigos acadêmicos à luz de revisões bibliográficas, tendo como objetivo identificar os benefícios associados aos avanços do uso da tecnologia na educação e identificar a presença de desigualdades que permeiam a utilização dessas inovações. A segunda parte apresenta o resultado obtido com a realização do Projeto Oficina de Leitura, aplicado a um determinado grupo da sala por meio do *Google Forms*, composta por questões de múltipla escolha a serem respondidas após a leitura de reportagens embasadas sobre o tema, e tendo como premissa a apresentação de gráficos referentes ao nível de compreensão dos integrantes do grupo sobre o estudo proposto.

A partir dessas considerações, o artigo apresenta o Projeto Oficina de Leitura em aulas de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, como uma proposta de educação humanizadora, a partir de uma visão emancipatória e libertária, que busca promover a construção de conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Para tanto, a intenção é a de mostrar um trabalho desenvolvido por um dos grupos de alunos do 1º semestre do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba.

HISTÓRICO E DEFINIÇÃO

Durante o século passado e nas duas primeiras décadas do século XXI, a humanidade tem experimentado um crescimento tecnológico exponencial. Esses avanços provocam mudanças na vida em sociedade, modificando a forma como se desenvolve a arte, a cultura, os meios de produção, a interação entre as pessoas, a saúde, a educação, entre outros. Nesse contexto de mudanças, surgem as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ou, como mais recente vêm sendo chamadas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (BRANCO, *et al.* 2020).

A relação entre as Tecnologia da Informação e Comunicação e a educação no Brasil é antiga, pois remete a um período anterior à utilização de computadores, tablets, celulares, e outros dispositivos, tal como acontece nos dias atuais. Cita-se, por exemplo, que por volta dos anos de 1920, na conhecida Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, faziam-se programas de literatura infantil, radiotelegrafia, telefonia de línguas, entre outras atividades, bem como no início da década de 1970, em plena ditadura civil militar (1964-1985), um programa dito como Projeto Minerva objetivava educar pessoas adultas através das chamadas “aulas por rádio” (CASTRO, 2007).

Por conseguinte, outra concepção de educação a distância se popularizou pelo fato de alguns projetos educacionais migrarem do rádio para televisão (TV) aberta. Esta tendência foi motivada por interesses das elites políticas e econômicas do país, até porque, cada vez mais tornou-se necessário o letramento, alfabetização, bem como os conhecimentos matemáticos mais simples por parte dos trabalhadores (SOUSA, 2021).

Situada nesse amplo contexto, a educação na modalidade à distância passa a ser percebida como um caminho alternativo, especialmente para a classe trabalhadora do Brasil. Vale comentar que todas essas experiências citadas foram fundamentais e reconhecidas como referências para o aprimoramento do que é manifesto por Educação a Distância (EaD) na contemporaneidade.

Consta-se, como representativo, o desenvolvimento da tecnologia e da educação para o maior alcance das pessoas, já que cerca de 70% da população brasileira possui acesso à internet, e esse número tem aumentado de forma a criar um ambiente cada vez mais propício para a educação à distância. Muitos desses indivíduos se interessam por esse tipo de ensino como uma possibilidade de estudo, visto que o EaD é apresentado pela sua capacidade de alcance, pois está em quase todos os níveis de ensino – fundamental e médio, técnico, graduação e pós-graduação (SOUSA, 2021).

Branco *et al* (2020) afirma que, embora existam diversas ferramentas tecnológicas voltadas para a área pedagógica, há muito ainda que se avançar dentro das instituições educacionais para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais tecnológico, sobretudo nas escolas públicas. Alguns fatores como a não universalidade e a dificuldade de acesso de grande parte da sociedade aos recursos tecnológicos básicos, como a internet, são limitantes nesse processo. Somam-se a isso as carências das instituições escolares, no que diz respeito aos recursos tecnológicos, como também a necessidade de uma formação inicial e capacitação dos educadores para que estejam mais preparados e imersos na cultural digital, de forma a utilizar as novas tecnologias nas práticas pedagógicas.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

No contexto da tecnologia na educação, é fundamental refletir sobre a sua utilização no meio acadêmico, visto que na sociedade contemporânea é inegável a velocidade da inserção tecnológica influenciando a estrutura social, econômica, política e educacional. A utilização da tecnologia é importante para assessorar o aluno a compreender melhor seus conteúdos disciplinares, obtendo o aprendizado de forma lúdica e construtivo. O uso das novas tecnologias na escola constitui-se em uma ferramenta importante e imprescindível no desenvolvimento de práticas e procedimentos didático-pedagógicos, que possibilitem a inserção positiva, produtiva e atuante do sujeito na sociedade em todos os seus aspectos. Como também pode-se configurar em um instrumento que apenas viabiliza operações, procedimentos e interações didático-pedagógicas impossíveis ou extremamente penosas sem o concurso das Tecnologias da Comunicação de Informação (ARAÚJO, *et al.*, 2019). Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia deixar de acompanhar os avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (BRONZONI, *et al.*, 2020).

Segundo McLuhan (2007), os impactos da comunicação sempre foram muito efetivos, em todos os campos sociais. O meio não seria apenas um simples canal de passagem de conteúdo ou veículo transmissor da mensagem, mas um elemento determinante da comunicação, com a ideia de que o meio também é a mensagem. Como os meios de informação e comunicação são realidades no cotidiano do aluno, o professor não pode ignorar a contribuição dos instrumentos tecnológicos para a construção do conhecimento. Aliás, os meios seriam extensões dos órgãos dos sentidos humanos. Os *smartphones*, *notebooks* e outros dispositivos móveis seriam extensões das mentes, dos dedos e das mãos, mostrando uma relação de simbiose entre a tecnologia e os seres humanos (MCLUHAN, 2007).

O contexto atual é marcado pelo grande avanço da tecnologia, principalmente no que diz respeito à informática. Em todo o mundo a tecnologia passou a ser um instrumento de trabalho e uma fonte metodológica para ensino. A sociedade vive visualmente dirigida, onde se torna notório que as novas tecnologias têm influenciado o comportamento das crianças e jovens que se encontram na idade escolar (SOUZA, 2008).

De acordo com Mugnol (2009, p.345), “(...) os avanços tecnológicos tornaram mais visíveis as possibilidades de desenvolvimento de outras atividades de ensino e aprendizagem”, o que favoreceu enormemente a criação de novas metodologias. Países da Europa, África e América têm se destacado como propulsores de metodologias ligadas às novas tecnologias.

Com o extremo desenvolvimento dos meios de telecomunicação, como as redes interativas de computadores, vídeos e áudios, é possível um diálogo mais ágil e particular com o professor e, principalmente, com os próprios alunos. Assim, esses meios de comunicação viabilizam programas menos estruturados que os meios de comunicação impressos e gravados. Com o desenvolvimento das tecnologias como a internet, o aluno tornou-se cada vez mais autônomo e independente, sem ficar limitado pelas restrições de

tempo e espaço.

Diante de um contexto globalizado e cada vez mais automatizado, que desfruta das mais diversas tecnologias para aperfeiçoar inúmeras áreas do conhecimento, convém dar o devido destaque à tecnologia da informação voltada para a educação, que vem ganhando espaço na realidade educacional brasileira. Atualmente quase que todo o funcionamento da vida social está entrelaçado com as tecnologias.

Hoje, o profissional que não se mantém atualizado com os novos softwares, sistemas e tecnologias, corre o risco de se ver completamente defasado com poucos anos de formado, necessitando adotar hábitos de aprendizagem permanentes para poder continuar capaz de acompanhar as transformações do mercado (DIMENSTEIN, 1997, p. 10).

Com as aulas sendo mediadas pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação, abriu-se um leque de discussões sobre aulas interativas, uso de metodologias ativas e que sejam atrativas e motivadoras para os alunos, fator importante, uma vez que o contato entre professor e estudante não é presencial, necessitando de muita atratividade e dinamicidade para envolver os mesmos. Para Lima (2020), as possibilidades de uso das novas tecnologias é um leque que abrange não somente a educação, mas todo um contexto de convivência com o mundo.

Sabe-se que o uso das tecnologias tem proporcionado o desenvolvimento de novas possibilidades no meio educacional. É de extrema importância que as instituições de ensino busquem se adaptar à inovação tecnológica para aplicá-la no cotidiano. Faz necessário ressaltar que o uso da tecnologia nos processos educativos podem gerar.

Faz-se necessário ressaltar que o uso da tecnologia informática nos processos educativos podem gerar inseguranças e oposições por parte dos professores, pois mudanças de metodologia afetam a forma como conduzem o ensino em razão da instabilidade das ferramentas utilizadas pelos contratempos e desafios gerados por essas práticas

DESIGUALDADE TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Um dos fatores que interferem na inclusão digital no Brasil é a desigualdade social. Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, quase 100% das classes econômicas A e B têm acesso à internet, enquanto apenas 50% das classes C e D tem acesso. Isso também ocorre a respeito da posse de equipamentos, enquanto nas classes A e B cerca de 95% e 85%, respectivamente, e nas classes C e D esse valor cai para 14%. Outro fator que acarreta essa segregação é o conhecimento do meio digital, nem todos os usuários têm a mesma facilidade para lidar com essas tecnologias, isso acaba variando pela idade, escolaridade, tipo de inserção profissional, entre outras variáveis.

Dentro de uma escola, pode-se visualizar com clareza essa desigualdade, sendo através do aluno que não tem acesso à internet via *wi-fi* em sua residência, e até mesmo na própria escola, que não disponibiliza recursos tecnológicos como computadores, por exemplo. A pandemia ampliou essas diferenças. Dados da Rede de Pesquisa Solidária mostram que, entre março e julho de 2020, cerca de 8 milhões de crianças entre 6 e 14

anos fizeram quaisquer atividades escolares em casa. Sendo que no mês de julho, 4% das crianças que apresentam melhores condições financeiras ficaram sem atividades escolares, enquanto 30% das crianças mais carentes ficaram sem acesso a tais recursos educacionais impostos pela pandemia e, como consequência, sem acesso à educação. Essas crianças que não tiveram acesso à educação durante esse período sofreram uma defasagem no aprendizado que dificilmente será reparada a curto prazo.

Pesquisa realizada pelo Governo de São Paulo aponta que será necessário entre 1 e 11 anos para recuperar o aprendizado de língua portuguesa e matemática, perdido durante o período de pandemia pela educação básica da rede pública. Essa pesquisa foi feita através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e traz dados alarmantes quando se trata de um recuo na aprendizagem.

Alunos da quinta série sofreram uma queda nas provas de língua portuguesa e matemática, que se igualou aos resultados de 2011 e 2007 respectivamente. Mas o declínio mais preocupante ocorreu com os alunos da terceira série do ensino médio, nas provas de matemática, onde o recuo alcançou níveis, esse recuo alcançou níveis só vistos em 2005.

Segundo o secretário estadual de educação, Rossieli Soares, a solução para essa defasagem na educação está no retorno às aulas presenciais, seguindo todos os protocolos de segurança sanitária, programas de recuperação e aprofundamento, projetos de reforços, a expansão do ensino integral, melhorias no Centro de Mídias da Educação e o chamado Projeto Além da Escola, que tem como objetivo distribuir *chips* de internet para os alunos.

Diante desse cenário caótico na educação, coube a familiares, professores e outros funcionários das escolas encontrarem soluções para tentar manter o processo de ensino e aprendizagem com os alunos que não tinham acesso a equipamentos adequados ou a internet.

Considerando a questão da Educação Superior, percebe-se cada vez mais um cenário de possibilidades em que os usuários das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) possam se inserir em uma sociedade cada vez mais interligada pelas tecnologias. Habowski e Conte (2019), reforçam as necessidades de adaptação dos processos educacionais e a observação das experiências pedagógicas com as tecnologias, a partir da multiplicidade de possibilidades e de expressões linguísticas nas várias correntes de pensamento educacional.

Diante de tanta tecnologia, até mesmo as escolas que não dispõem de recursos tecnológicos, aderem às formas de avançar a partir do que se tem, como por exemplo, professores podem utilizar seus próprios celulares para aprimorar as aulas, utilizando ferramentas como, blogs, sites, e redes sociais para divulgar e promover projetos institucionais.

Para Santos e Lessa (2019), a aprendizagem através de novas tecnologias se dá tanto individualmente quanto coletivamente, pode-se utilizar o modelo *blended*, que significa uma forma de misturar e promover compartilhamento de informações e experiências, com desafios grupais ou atividades individuais.

As transformações e os recursos produzidos pela tecnologia da informação e

comunicação, fornecem possibilidades que o professor pode aproveitar na organização de contextos de ensino, como por exemplo em favor de crianças que têm dificuldade, por poder identificar as falhas no aprendizado do aluno e atenuá-las, desenvolvendo meios que superam os problemas que afetam a aprendizagem. Portanto, é inevitável a influência dos dispositivos tecnológicos nos diferentes modelos de sociedade, seja por sua ausência ou por sua presença (OLIVEIRA, 2020).

Essa adaptação tem sido um grande desafio para educadores e alunos em regiões mais pobres, onde o acesso à internet é restrito, tornando, assim, inviável o ensino remoto para todos. O acesso às aulas remotas não é uma realidade de todos, uma vez que muitos alunos não têm internet ou um computador à disposição.

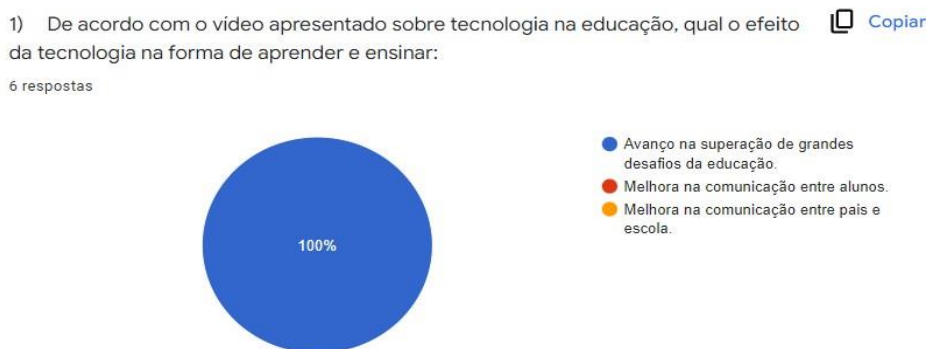
Os professores se reinventaram nesse período, tiveram que aprender a usar ferramentas digitais em um curto tempo, mobilizar a família e alunos para participarem das aulas remotas, produzindo vídeos e adaptando as aulas. Muitos professores sequer tinham tido algum contato com esse mundo digital, e todos estão se pesquisando e se esforçando para continuar desempenhando seu papel da melhor forma possível.

Dessa perspectiva, será que a conectividade é um privilégio? A Organização das Nações Unidas (ONU) já compreende como um direito humano universal o acesso à internet, mas como citado acima, isso ainda não é uma realidade.

RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA OFICINA DE LEITURA

A oficina foi realizada no dia 5 de maio de 2022, em sala de aula, tendo como embasamento o tema do artigo. Elaboramos seis questões de múltipla escolha através do *Google forms*, inspiradas em reportagens, que foram disponibilizadas para estudo do grupo. Essas reportagens referem-se à importância da tecnologia na educação, sobretudo, o estudo voltado à educação a distância, bem como as desigualdades digitais na educação, oriundas do período da pandemia da Covid-19. As questões foram aplicadas para os seis integrantes do grupo cinco, dos quais, através de suas respostas, conseguimos obter os seguintes resultados quantificados em porcentagem de acertos e erros.

Figura 1



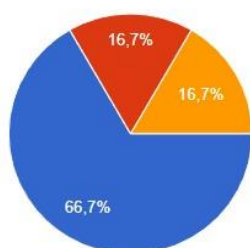
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 2

2) Segundo o dicionário Michaelis, a palavra equidade pode ser definida como uma justiça natural; disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um. Em resumo, significa reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos. Sendo assim, qual a importância da tecnologia associada a educação para a equidade entre os alunos.



6 respostas



- Com a tecnologia é possível ampliar o acesso dos alunos, independente da região onde o mesmo se encontra.
- A equidade nada mais é do que a falta de oportunidade associada a ausência de políticas públicas.
- O uso de tecnologia ajuda o professor e também ao aluno.

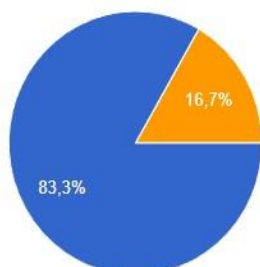
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 3

3) Quais são os 3 grandes desafios da educação que a tecnologia ajuda a avançar:



6 respostas



- Personalização do ensino, contemporaneidade e equidade.
- Contemporaneidade, defasagem escolar e equidade.
- Equidade, personalização e falta de comprometimento.

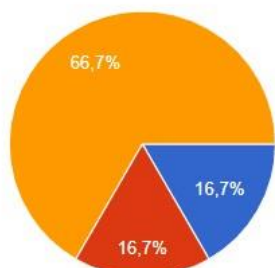
Fonte: Autoria própria, 2022

Figura 4

4) A tecnologia não resolve todos os problemas, o que é preciso fazer para que haja uma grande efetividade do ensino:



6 respostas



- Educação mais perto do universo dos alunos.
- Alternância no ensino.
- Uma junção de tecnologia e práticas pedagógicas alternativas.

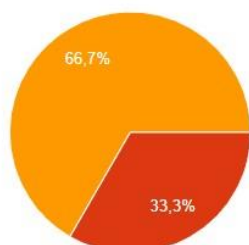
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 5

5) Com a pandemia do Corona Vírus o mundo percebeu a necessidade da adaptação e seus novos modos de viver, no ramo da educação este fato não foi diferente, e a tecnologia também está inclusa com suas inovações e atualizações diárias. Discorra sobre a questão da contribuição da tecnologia na educação remota e no EAD e quais foram as mudanças de maior impacto pensando nos modelos remotos/ EAD e presenciais?



6 respostas



- Na educação remota as novas tecnologias não foram de tamanha importância já que as tecnologias e métodos já utilizados eram o bastante...
- Essas novas tecnologias foram importantes em determinados momentos da educação remota, podemos citar as inovações na utiliza...
- De fato as tecnologias contribuíram em várias áreas da sociedade e vem contribuindo, na educação remota ela...

Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 6

6) De acordo com os textos esses avanços na educação são consideráveis e contribuem para uma educação mais abrangente, ou seja, mais pessoas poderiam ter acesso? Leia a afirmação abaixo e deixe assinalado caso seja verdadeira, e em branco caso seja uma afirmação falsa.



5 respostas



- " Se pararmos para pensar de modo geral e no sentido original a frase e ideia fariam sentido, mas devemos levar em consideração aspectos importantes e que se fazem presentes no mundo, mesmo antes da pandemia as desigualdades digitais em relação à educação já eram notórias, mas com o surgimento do Corona Vírus essas desigualdades vieram à tona, mesmo a educação sendo um direito assegura...

Fonte: Autoria própria, 2022

Com os resultados obtidos pela oficina de leitura, constata-se que foi realizada com facilidade graças à participação, o comprometimento e a adesão dos participantes ao tema proposto para estudo. Através dos gráficos foi possível evidenciar que o maior índice de erro ocorreu na questão 5, onde se perguntou sobre a contribuição e o impacto da tecnologia na educação remota e no EAD. Em contrapartida, o maior nível de acertos ocorreu nas questões 1 e 6, onde todos os integrantes do grupo responderam corretamente as questões que discorreriam sobre os efeitos da tecnologia no aprendizado e sua abrangência de acesso. Foi perceptível ao grupo, a partir da análise dos gráficos, que o conhecimento sobre o tema do artigo ainda causa pequenas dúvidas e incertezas por parte de alguns alunos que responderam ao questionário. Porém, a troca de saberes entre os diversos temas dos grupos, resultou em um saldo positivo ao proporcionar a troca de conhecimento entre todos os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar reflexões acerca da utilização dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação nas organizações educacionais de ensino remoto. Com o a pandemia do vírus COVID-19, surgiu a necessidade de acelerar esses avanços, visto a realidade de isolamento social em que o mundo se encontrava, na qual atividades como a educação não poderiam ficar paradas. Para que isso não acontecesse, surgiu a necessidade da implantação do ensino EAD em todo o mundo. Visto isso, surge a problemática da conectividade e sua desigualdade na população, as quais podem privar indivíduos do acesso à educação, criando assim um grande desafio para pais e funcionários de escolas. Esse problema se agrava ainda mais em escolas públicas, pois muitas vezes não há condições e infraestrutura para garantir conectividade para todos os alunos. Ao realizar o projeto oficina de leitura, tivemos a limitação da aplicá-lo a um pequeno número de pessoas da classe que estudamos. Acreditamos que seria interessante e enriquecedor aplicar a mesma oficina para professores e pais de alunos, visando conhecer os seus pontos de vista e suas vivências durante tal período.

Essa pesquisa surgiu com a proposta de apresentar estudos relacionados ao tema “Inovações tecnológicas e seus avanços na educação remota”, sendo estruturada em três partes constitutivas, onde sob essa ótica traz à tona questões sociais em que a tecnologia está inserida, e quais são as suas contribuições tanto na esfera global quanto mais especificamente na educação remota. A primeira, referiu-se a pesquisas de artigos acadêmicos sob a luz de revisões bibliográficas, tendo como objetivo identificar os benefícios associados aos avanços do uso da tecnologia na educação, e a identificar a presença de desigualdades que permeiam a utilização dessas inovações.

A segunda parte, apresentou o resultado obtido com a realização do Projeto Oficina de Leitura, aplicado a um determinado grupo da sala por meio do *Google forms*, composta por questões de múltipla escolha, respondidas após a leitura de reportagens embasadas sobre o tema. Por meio dessas etapas, concluiu-se que as inovações tecnológicas contribuem com melhorias e facilidades para o sistema educacional, porém, em contrapartida, impactada negativamente no aumento de desigualdade de acesso entre seus usuários. Reconhece-se que as inovações tecnológicas possibilitam melhorias e facilidades ao sistema educacional, mas em contrapartida, contribui negativamente quanto ao aumento de desigualdade de acesso entre seus usuários.

Freire (1997), em estudos realizados, elucida que o ensino não é transferir conhecimento e sim ensinar corresponde a alguns ingredientes fundamentais, dentre eles: consciência, reconhecimento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão à realidade, alegria e esperança, mudança e curiosidade. Assim, espera-se que haja diferentes formas de pensar a educação como direito, uma educação libertária, emancipatória, humanizadora, não se voltar a uma educação bancária de depósito ou acúmulo de conceitos a serem estudados. Daí a importância de um trabalho que privilegie a leitura e escrita acadêmicas, na disciplina Comunicação e Expressão, em cursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Evania Guedes de; LEITE, K. L.F.; FERREIRA, L. S.; FARIAS, M. S. **Ensino Remoto e Tecnologia**: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68528>.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; NEVES, B.C.; SOBRINHO, R. A. **Os avanços científicos e tecnológicos e suas implicações no campo da desigualdade e da inclusão socioeducacional**. Ponto de Acesso, Salvador, v. 13, n. 3, p.57-69, dez. 2019.

BRANCO, E.P.; ADRIANO, G.; BRANCO, A.B.G.; IWASSE, L. F. A. Recursos Tecnológicos e os Desafios da Educação em Tempos de Pandemia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA UFSCAR. **Anais [...]** São Paulo, UFSCAR, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1736/1371>

BRONZONI, Fabiane Silva da Fonseca. et al. **Ensino remoto**: desafios a ultrapassar em tempos de pandemia. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 95-105, 2020.

CASTRO, Márcia Prado. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. 105f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/11498>

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro- cidadania hoje e amanhã**. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. **Interações crítico-dialéticas com as tecnologias na educação**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, n. 1, p. 266- 288, 2020.

LIMA, Eliane Maria dos Santos. Tecnologia assistiva no âmbito educacional para o aluno surdo. **Revista Científica Multidisciplinar** - Núcleo do Conhecimento. São Paulo, v. 06, n. 06, p. 66-74, 2020.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Revista Estudos Históricos** Rio de Janeiro, v. 34, n.73, p.262-280, maio/agosto 2021.

MARQUES, Rodolfo Silva; SANTOS, L.C.S. A tecnologia, a sociedade e a educação no Brasil: algumas reflexões contemporâneas. **Dossiê temático**. *Cenas Educacionais*, Caetité Bahia Brasil, v.4, n.10745, p.1-19, 2021.

MUGNOL, Márcio. A educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, nº 27, p.335–349, 2009.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

OLIVEIRA, Sergiano Guerra. As inovações tecnológicas na educação matemática e suas concepções. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, v. 11, n. 3, p. 126-140, 5 maio 2020.

SANTOS, Juliete de Oliveira; LESSA, M.S. **Inovação na prática pedagógica: novos métodos a partir de avanços tecnológicos**. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação, Núcleo de Educação a Distância/NEAD, Curso de Pedagogia - Polo Penedo, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8097>.

SILVA, Francisco de Assis Alves. **As novas tecnologias na sala de aula**. 2014. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Técnico, Médio e Educação a Distância, 2016.

SILVA, Ione de Cássia Soares da; PRATES, T.S.; RIBEIRO, L.F.S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate**. Florianópolis. v. 16, p. 107-123, 2016.

SOUSA, Clecia Messias de. et al. **O uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino remoto emergencial no Brasil: dificuldades e desafios**. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em em Formação de Professores e Práticas Educativas) - Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1876/3/mon_especializa%C3%A7%C3%A3o_%20Wesley%20Gon%C3%A7alves%20da%20Silva.pdf

STINGHEN, Regiane Santos. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em educação na cultura digital). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf?sequence=1

Disponível: <https://www.educacao.imagine.com.br/tecnologia-na-educacao-a-distancia>. Acesso em: 10.mar.2022.

Disponível: <https://cienciahoje.org.br/artigo/desigualdades-digitais-e-educacao/>. Acesso em: 10.mar.2022.

INTERNATIONAL COLLABORATION BETWEEN BRAZIL AND CHINA: VIRTUAL EXCHANGES FOR ENGLISH LEARNING

COLABORAÇÃO INTERNACIONAL ENTRE BRASIL E CHINA: INTERCÂMBIOS VIRTUAIS PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Xinhui, ZHANG (Tianjin Normal University, Tianjin, China)
chestnut0921@163.com

Luciene Maria GARBUIO (Fatec Americana, Americana, Brazil and Fatec Campinas, Campinas, Brazil)
luciene.branco@fatec.sp.gov.br

Paula Barbosa PUDO (Fatec Itaquaquecetuba, Itaquaquecetuba and Fatec Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, Brazil)
paula.pudo@fatec.sp.gov.br

ABSTRACT: *This educational experience report aims to discuss and analyze a pedagogical experience in which Brazilian students and professors interact with Chinese students and professor during virtual exchanges for learning English as an additional language, part of a project called PCI, held in state colleges of São Paulo in partnership with a Chinese university. The structure and purpose of the project are detailed to demonstrate how students interact learning English via texting apps, as well as cultural aspects are discussed comparing the differences existing in both countries. Concepts such as telecollaboration and m-learning give the basis for the theoretical approach present in this experience.*

KEYWORDS: *International Collaboration; Language Learning; Cultural Exchange.*

RESUMO: Este relato de experiência educacional tem como finalidade discutir e analisar uma experiência pedagógica na qual alunos e professores brasileiros interagem com alunos e professora chinesa durante intercâmbios virtuais para aprendizagem de inglês como língua adicional, parte do projeto denominado como PCI, realizado nas faculdades estaduais de São Paulo em parceria com uma universidade na China. A estrutura e o propósito deste projeto foram detalhados, a fim de demonstrar como os alunos interagem aprendendo inglês utilizando aplicativos de mensagens, comparando aspectos culturais que diferenciam os dois países participantes. Conceitos como telecolaboração e m-learning baseiam a abordagem teórica presente neste relato de experiência

PALAVRAS-CHAVE: Colaboração Internacional; Aprendizagem de Línguas; Intercâmbio Cultural.

GIVING THE CONTEXT

Communication has always been a bridge linking people from the whole world throughout mankind history and it keeps challenging all of us even nowadays. Through words it is possible to navigate and cross different cultures and territories, setting up contact with others and learning not only about languages but also understanding

behaviors and adapting to new perspectives.

When it comes to communicating and learning at the same time, the project to be described and analyzed in this paper aims to clarify how virtual exchanges between two extremely different countries such as Brazil and China may constitute a relevant sample of collaboration and partnership.

Everything began some years ago, when colleges from the state of São Paulo, in Brazil, started collaborating with the United States, with the purpose of improving communication skills in English as students’ target language. The well-succeed experience inspired other colleges to follow the same path. As the time went by, many other collaborations with more countries and languages were involved in the project, including partners from the USA, Mexico, China, India, Colombia, Argentina, Portugal and so on.

According to Succi Junior (2020), the Virtual Exchange or Collaborative Online International Learning (COIL) - terms used worldwide - started at Fatec Americana in 2013 and it has expanded to other Fatecs since 2018 through the term used internally as International Collaborative Projects (PCIs)¹ promoted by Unidade de Ensino Superior de Graduação - Cesu¹ (undergraduate Programs) and Languages Coordination. Succi Junior (2020, p. 133) points out that the International Collaborative Projects aim at helping professors and students to establish meaningful exchange in a collaborative way, in order to build knowledge and global citizenship. In such cases, technology support promotes academic-professional practices concerning the interaction between students and partners in international environments.

As Succi Junior (2020) mentions, the PCI planning usually starts after the “match” between two different institutions (Brazil and China, in this experience report) regarding the academic calendar, institutions administrative demands, limitations on a specific software use and length of project. At this point, objectives are considered, assessment and linking with the disciplines from both institutions are analyzed in order to map the project and collaborators as well. According to Succi Junior (2020, p. 134-136), the mapping is also composed of phases in which students are invited to collaborate to achieve the specific objectives established by the PCI. The most common phases are:

Table 1 - Virtual Exchange phases commonly used

PCI’s phases	Assignments
Phase 1	Students’ self-introduction (Icebreaker)
Phase 2	Students know the partners contexts
Phase 3	Development of the main activities and collaboration
Phase 4	Results presentation
Phase 5	PCI evaluation

Source: Elaborated by the authors.

The professors involved in the specific projects follow and monitor the groups' development to ensure the completion of the task in each phase and make some adjustments whenever necessary.

PRESENTING THE PROJECT

Despite a wide range of choices among countries and languages, this experience report describes specifically the collaboration for learning English as an additional language between Brazilian and Chinese undergraduate students. The first semester of 2022 represents the 8th edition of the project running by the two countries and encompasses the participation of eight Brazilian English professors and 6 Chinese English professors.

The project developed by the Brazilian state institutions Fatec Itaquaquecetuba, Fatec Mogi das Cruzes, Fatec Americana, Fatec Campinas and by the Chinese Tianjin Normal University (TJNU) is entitled *Cultural experiences in learning an additional language*. The preparation phase is carried out by the Brazilian and Chinese English professors through Zoom meetings, e-mails and messages sent on LARK platform.

The general objectives are to improve students' intercultural, technological, and English language skills, to have students talk about different everyday topics such as hobbies, their cities and important buildings, holidays and festivals, social media and food and drinks. The project usually lasts six or seven weeks according to the table below.

Table 2 - Virtual Exchange phases commonly used between Brazil and China

	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Schedule	date	date	date	date
Duration	one week	three-four weeks	one week	one week
Assignments	Icebraker	Intercultural topics discussion	Oral presentations	Project evaluation

Source: Elaborated by the authors.

The activities are developed by students from both universities divided into seven to ten groups of six to ten students, depending on the number of participants in that semester, through Platform LARK¹, the main communication tool. At the end of the project, each team collaboratively prepares an oral presentation in order to share the team's ideas about intercultural topics discussed. They are encouraged to choose one or two topics to organize each group presentation and share what they have learned through the interaction.

THE PARTICIPANTS

Since 2019, the partnership with China has been in progress at Fatec Itaquaquecetuba, a state college from São Paulo. When the collaboration started there, the participants were

undergraduates in Commercial Management, while the Chinese students major was Psychology. After the first experience, via WeChat, a very popular texting app in China, many things have changed for the best.

Each semester the number of participants increased, which made it possible to include more courses from the institution and give more students an opportunity to thrive and challenge themselves by interacting with foreigners, by the way, for most students, it is the first contact with people from abroad in their entire lives. This collaboration is significant for Brazilian students, even more when they live in a financially depressed area, like the ones living in Itaquaquecetuba, where the lack of opportunities is an ordinary scenario. The students from Mogi das Cruzes report a different reality about opportunities and a better level of development of the city compared to Itaquaquecetuba.

One of the colleges collaborating with China is Fatec Itaquaquecetuba. This college is located in the state of São Paulo, in Brazil. The region where it is located is the eastern part of the state, not so far from the capital, just 35 kilometers away. At this state college, Fatec Itaquaquecetuba, there are 4 courses available: Commercial Management, Executive Secretariat, Information Technology Management and Business Management. In the same region of São Paulo, another college taking part of the project is Fatec Mogi das Cruzes, specifically with undergraduates majoring in Logistics.

Unlike the Chinese, trying to define a group age for the Brazilian students in those colleges is quite impossible. You can find very heterogeneous groups in which the youngest student is 18 years old while the oldest student is 60. On the other hand, there is a characteristic that unites all those undergraduates: the dream of reaching a better quality of life through qualification. Most of them believe that after graduating, their chances to have a better job increases considerably. Consequently, improving English skills is part of the process for competing in the job market for better opportunities. It explains why most students take it so seriously when they participate in the cultural exchanges, eager to learn English.

The other state colleges from São Paulo collaborating with China are Fatec Americana and Fatec Campinas. Fatec Americana is located northwest of the state capital São Paulo, about 126 kilometers away, and its population was estimated at 242,018 inhabitants in 2010. Over the last 30 years the undergraduate courses offered by Fatec Americana are Business Management, Digital Games, Information Security, Logistics, System Analysis and Development, Fashion and Textile and Textile Production. The collaboration with the Chinese partners took place in 2020 at Fatec Americana and the participants were undergraduate students in System Analysis and Development.

Concerning Fatec Campinas, the institution is located 99 km northwest of the state capital. In 2020 its population was estimated at 1,213,792 inhabitants, being the third most populous city in São Paulo state and the fourteenth in the entire country. The undergraduate courses offered by Fatec Campinas are Business Management, Chemical Processes, Energy Management and Energy Efficiency, Information Technology Management and System Analysis and Development. The project has been in progress at Fatec Campinas since 2021 and the participants major were Chemical Processes and

Business Management. Like the students from Fatec Itaquaquecetuba and Mogi das Cruzes, participants from Fatec Americana and Fatec Campinas are always motivated and willing to collaborate.

Our partner in China is the Tianjin Normal University, in the province of Tianjin, a very modern city in the north-east of the country. Tianjin Normal University is a public university founded in 1958 in Tianjin, China. With several courses and thousands of students, the variety of participants from different majors enriches the experience during the interactions with Brazilians, undoubtedly.

Nearly 70% of college students in Brazil are work-study students, and they are at quite different age levels. The average age of Chinese college students is 22. Different cultural backgrounds and age levels lead to differences in various aspects in the collaboration. Daily arrangements, experience, topic coverage, and exchange of concerns, etc.

In terms of life, work and study, most Brazilian partners have richer experience than Chinese students. Brazilian students offer more mature opinions in many aspects, especially work and family. They can hold various topics easily. The social role of Chinese students is relatively simpler. Most of them live with their parents. Chinese students are accustomed to a commute between home and school for many years. Most of them are taken care of by their parents in their daily life without having their own small family. Some of the Chinese students have part-time jobs but it's just a minor occupation in their spare time instead of a serious work-study pattern.

COMMUNICATION TOOLS

Various factors may influence the choice of shared communication tools or platforms. First, it should be free and stable which is the basis for long-term communication. Second, it must meet basic functional requirements. Real-time communication leaves no pressure for the students to reply in the form of messages at their convenience. Third, sometimes graphic delivery fosters a good supplement for difficulties in language expression. Forth, video conference function facilitates further and more efficient communication, though due to time difference and lack of confidence in English speaking, some students may avoid trying it.

Up to now, the well selected tool has been Lark. There are problems to be solved, but in most cases, LARK serves as a good assist in COIL/Virtual Exchange. It can present subtitles during a conference and can even offer subtitles for uploaded records which can help a lot for better understanding and language application improvement. Lark can also show the users who have already read their messages, which can give the users great reassurance for idea delivery. Certainly, LARK is not perfect. The professors are making constant efforts in pursuit of better tools and task arrangement, which will be constantly improved for better learning and communication experience.

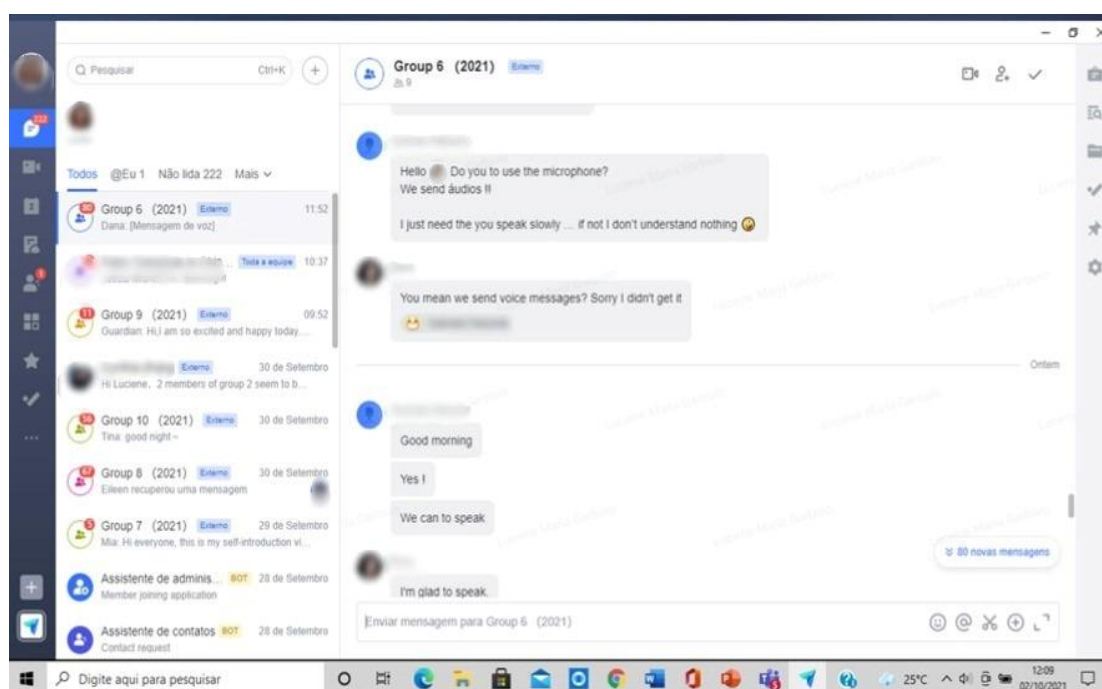
ENGAGING TOPICS FOR CONVERSATION AND STRUCTURE OF THE PROJECT

Every year the group of participants changes, the number of students vary a lot, the

minimum of Brazilians taking part is around 15, the maximum is 60, on the other hand, in China there are always a minimum of 40 students, every semester. The Chinese professor divides the total of students into two groups, so that one part works with Fatec Itaquaquetuba and Fatec Mogi das Cruzes and the other part with Fatec Americana or Fatec Campinas.

Commonly, participants work in smaller groups with around 8 students interacting together in English, using communication apps. The experience lasts around three months, with 5 to 6 topics spread during the weeks. The subjects suggested every week elicit students, giving them opportunities to get to know more about each other's countries, cultures and interests. An example of the group's distribution can be illustrated on the Figure 1.

Figure 1 - An example of groups distribution

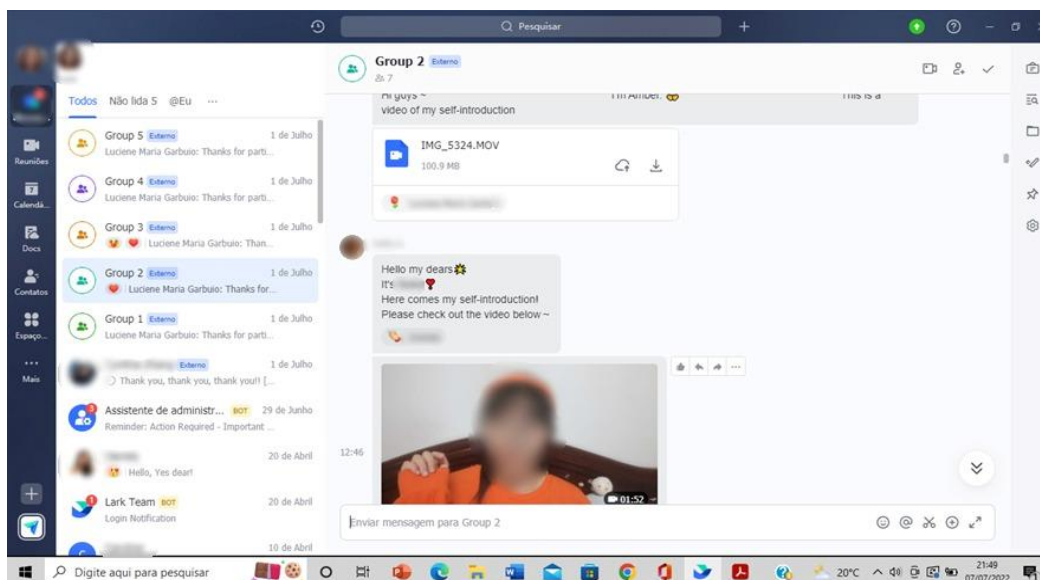


Source: Interactions on LARK.

At the beginning, students introduce themselves by sharing short videos in which they include personal and academic information. Brazilians also include professional data. Some of them talk about hobbies and show some pictures to illustrate what they consider relevant to inform. In the coming weeks, they discuss issues related to their cities and countries; cultural festivals, holidays, and celebrations; hobbies and interests; social media; typical food and drinks.

During the interactions, they share not only written information by texting, but they also share videos, audios, and pictures. Most of the participants could interact and accomplish the weekly assignments in order to improve their English linguistic skills, such as speaking, writing, reading, and listening.

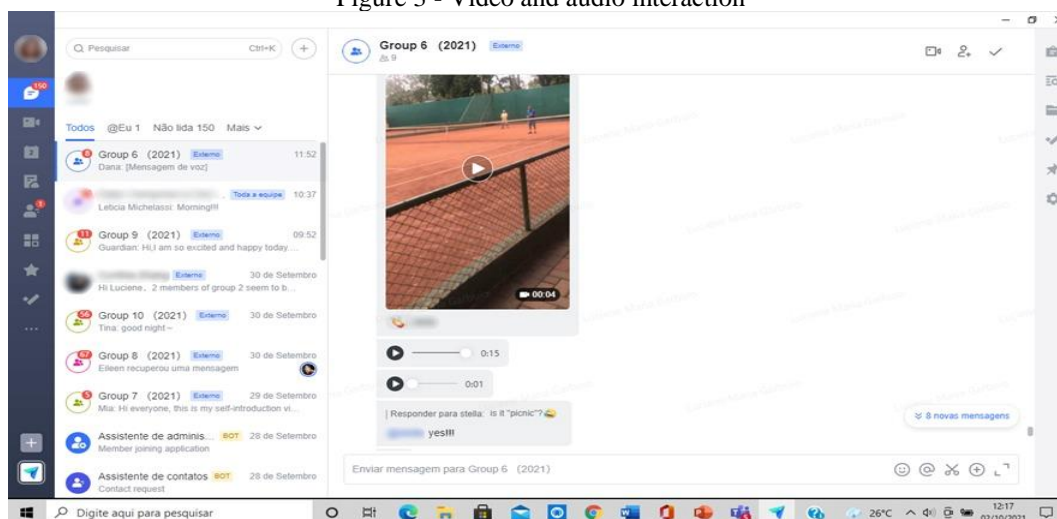
Figure 2 - Video interaction



Source: Interactions on LARK.

The speaking can be represented by the videos recorded as an assignment for the Icebreaker and the final oral presentations. This interaction can be seen on Figure 2, which shows the self-introduction video and Figure 3 illustrates the video and audio posted by one of the Brazilian participants speaking about her weekend and trying to explain what she had done with her family over the weekend. In both cases, participants develop their speaking and listening skills in this kind of interaction.

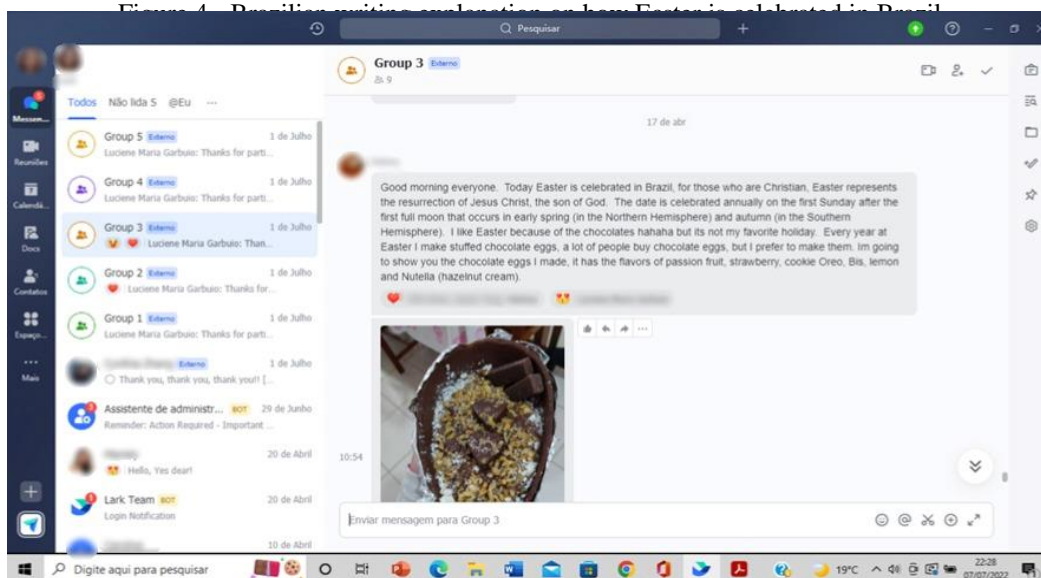
Figure 3 - Video and audio interaction



Source: Interactions on LARK.

Participants interact mainly by writing, especially due to the time difference. For such interaction students have time to think about the best way to get their message across, sometimes using an online dictionary. Figure 4 represents the interaction and development of writing and reading skills, when the participant tries to explain how we celebrate Easter in Brazil.

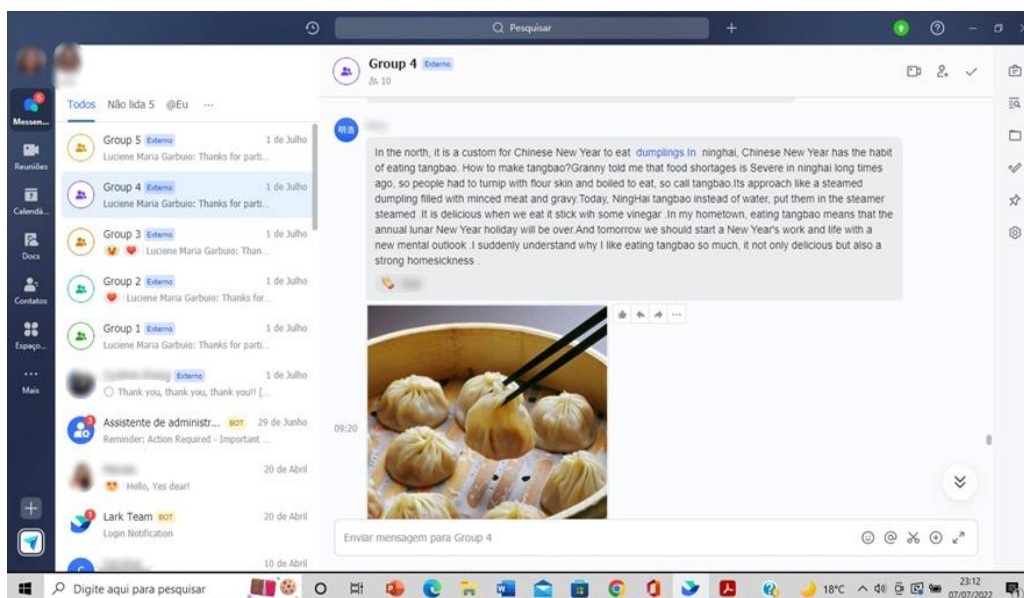
Figure 4 - Brazilian writing explanation on how Easter is celebrated in Brazil



Source: Interactions on LARK.

On the other hand, Chinese participants explain in Figure 5 how they make dumplings and in what specific celebration Chinese eat this kind of food.

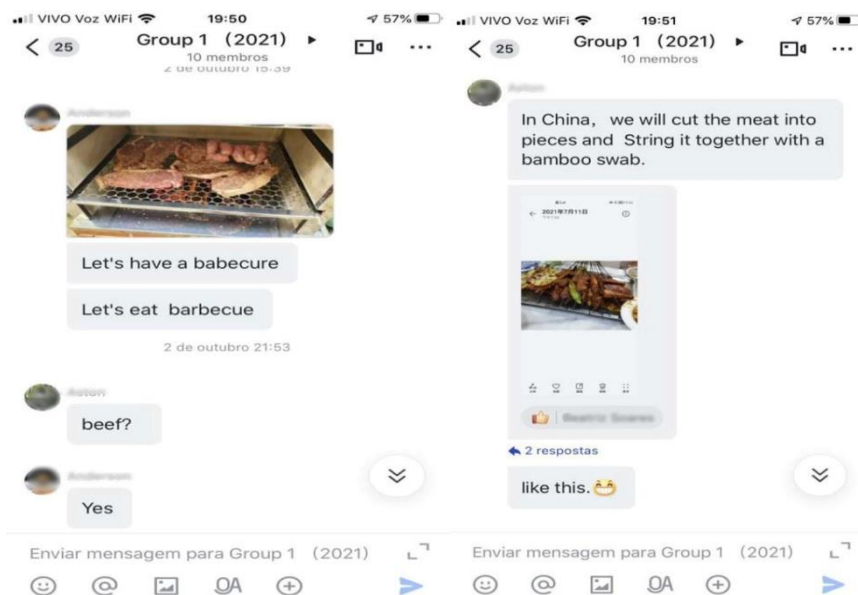
Figure 5 - Chinese writing explanation on how dumplings are made



Source: Interactions on LARK.

On Figure 6, students interact comparing two different preparations for beef. They started this talk because the Brazilian student mentioned lunchtime habits during the weekend. Another example of interaction that enriches both sides culturally is a short talk about weather and climate, on Figure 7.

Figure 6 - Brazilian and Chinese student compare preparation for beef



Source: Interactions on LARK.

Figure 7 - Brazilian and Chinese students comparing the weather in both countries



Source: Interactions on LARK.

At the end of the project, each group creates a presentation with slides regarding the main points they learned with colleagues. Chinese students prepare a separate presentation and Brazilians do the same. The idea is enabling them to reflect on what they learn about the other country and culture and highlight this.

THE ROLE OF M-LEARNING AS A TOOL FOR SOCIAL AND DIGITAL INCLUSION

Comprehending cultural exchanges as a mere opportunity to access a foreign language is far beyond a naive point of view. From the perspective of social and digital inclusion, Brazilian students can benefit much more deeply when they keep contact with speakers of English living in different countries. They start noticing that part of what they believed they knew about a certain country, culture or people, most of the time is a simple misunderstanding. Sometimes prejudice ends completely in the face of a new friendship. These changes represent a passport for new paradigms, a more flexible and open point of view.

As they get aware of cultural differences, that coexisting is something possible and healthy for living in a society, students learn much more than words, consequently they change themselves into more adaptable, empathetic and challenging people. Getting to know that other colleagues on the other side of the globe are engaged in overcoming learning difficulties, makes them feel motivated to keep trying, developing and improving.

In terms of social and digital inclusion, telecollaboration and the use of mobile devices, together with wi-fi connection changed the way people access the whole world through a screen. For Brazilians, cellphones have a remarkable role in both social and digital inclusion, contributing to keep students connected, even when they are not in the classroom, then they can access information about the topics to discuss in the project, talk to colleagues and send files on LARK, full time, with no need of a computer lab as it was in the past.

Currently students keep connected to social media, apps, send and receive emails while they are on their journeys to work in the public transportation, Chinese colleagues receive messages from Brazilians during the weekend, in the middle of the night. To sum up, there are no territories in the cyberspace (LÉVY, 1996), and this project proves that.

The interactions among students are mediated for the target language via technology, making the internet essential for the project. During all the process, communication apps foster the telecollaboration (FIGUEIREDO, 2019) among participants, even when students are far from each other. Online interactions, sometimes synchronous, other times asynchronous, happen due to the virtualization and ubiquity. (LÉVY, 1996) From this perspective, both m-learning and u-learning (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011) are concepts that are the basis for this part of the analysis.

According to Figueiredo (2019), the telecollaboration enhances mediation through language and allows participants to access cultural aspects. The definition of telecollaboration from O'Dowd (2018, p.1) complements this concept, including the notion of virtual exchanges, as follows:

Telecollaboration or `virtual exchange`, are terms used to refer to engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts and geographical locations as an integrated part of their educational programmes.

Drawing a parallel between the concept of telecollaboration and m-learning, when it comes to online interactions for language learning, the relevant role of mobile phones and

handheld computers needs to be exalted. For Saccol, Schlemmer and Barbosa (2011), m-learning can be defined as mobile learning, when learning processes occur by using mobile and wireless technologies, including the mobility of apprentices.

In addition, it is necessary to discuss the concept of u-learning, as ubiquitous learning, when factors such as geographic distance and different time zones fall to the floor as obstacles for communication. Students keep connected to colleagues by using communication apps all day long and everywhere. Although many students use computers as the main tool for interactions, most of them use their cellphones to access all the information, attend synchronous meetings and text with colleagues day-by-day.

Since 2019, it is easy to observe that cellphones are changing their roles as simple telephones into pedagogical materials and devices for studying and learning in Brazil. During the pandemic, several students could only keep studying and graduate because their cellphones were their online class and document creator simultaneously. They could watch online classes, read e-books from online libraries, apply for tests, complete assignments, make presentations of their researches for obtaining their degrees. To top it off, during the Pandemic, cellphones were essential allies of Education in São Paulo, avoiding students to abandon their dreams of getting their diplomas, in many cases, the first to graduate in the family. The more technology develops allowing people to connect and communicate, the more we will live in a united world, with no borders or wars, but more cooperation and partnership.

TASK DESIGN

The time difference and the differences in daily arrangements of the students limit the immediacy of their mutual communication. In this case, tasks should be designed with the difficulty in instant interaction considered.

Too short a period is not enough for students to know better about each other or communicate in depth. Most Brazilian students are busy in their spare time since they have jobs to do and family to take care of. Chinese students usually have a national-level English test every semester. If the project span is too long, too much energy and time must be consumed which may affect the interaction and learning effect. An appropriate time span can keep students' enthusiasm. To achieve good devotion and active participation without affecting the follow-up study or other work, proper task assignment and pace balance is critical and significant. In this case, the overall experience for all students will be good.

Since class matching is usually based on the cooperation between professors, there are no specific requirements for students' majors, and the topics that students can discuss are usually non-professional topics. This also makes cultural themed activities an inevitable and most feasible activity support.

Cultural communication topics usually cover a wide range, and there are many factors to consider when choosing a task topic.

First, fun. Whether most students will be interested in the topic is the top concern. Boring topics may trap the unfamiliar partners from both sides into hopeless

embarrassment and inactive participation in group communication which may turn out to be an ice machine.

Second, degree of task difficulty. If the topic itself has a certain degree of professionalism or specialization, lower task requirements should be a sensible compromise. For example, as for topics about city buildings or places of interests, students are encouraged to share pictures and texts while making introduction from their own perspectives rather than display from a professional perspective such as architecture or urban planning.

Third, task span. The students from both sides usually need at least one weekend to complete most of their tasks, since most of them tend to express more when they are relatively free. Therefore, it is more reasonable to give the students a week to complete a task. Although most students will exchange ideas whenever it's possible, weekends will certainly witness the greatest brainstorming. The communication between the two sides tends to be more intensive.

CONCLUSION

This educational experience report aimed to demonstrate and analyze how this cultural experience lived by Brazilians and Chinese can unite people under the purpose of building knowledge, exchanging culture, and learning together. During the last 4 years, every semester the challenges have become bigger, more complex, the benefits have got richer, and people involved have been thriving and becoming better human beings as a consequence of coexisting in the diversity.

The Collaborative Online International Learning project is a great opportunity for students to communicate with different students overseas regardless of the time-space differences, despite the eleven hours' time difference between Brazil and China. Furthermore, English language skills can be developed such as Reading, Writing, Listening and Speaking as students discuss cultural aspects concerning both cultures.

The schedule organized by Brazilian institutions and the Chinese university and the teachers' assistance throughout the weeks could guarantee the project development and the students' interactions. Adjustments are usually necessary for the following editions concerning procedures, chosen topics for discussion and possible participants synchronous meetings.

REFERENCES

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed 34, 1996.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, n. 1, p. 1-23, 2018. Available at: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>

SACCOL, A.; SCHLEMMEN, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SUCCI JUNIOR, O. Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. In: **REGIT**, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 14, n. 2, p. 126-140, jul./dez 2020. Available at: <file:///C:/Users/lugar/Downloads/236-644-1-PB.pdf>

LA IMPORTANCIA DE LOS ENFOQUES PLURALES EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ALUMNOS BRASILEÑOS

THE IMPORTANCE OF PLURAL APPROACHES IN THE TEACHING OF SPANISH TO BRAZILIAN STUDENTS

Cristiane NORDI (UFSCar, São Carlos, Brasil)

RESUMEN: Basado en una investigación de doctorado, este artículo tiene como objetivo presentar y discutir la importancia de los enfoques plurales para enseñar español como idioma adicional. El objetivo general de mi tesis fue identificar puentes en las directrices contenidas en el manual del profesor del libro de texto analizado (Cercanía Joven (2013), aprobado pelo PNLD de 2015), que relacionan la lengua materna (portugués) y la lengua extranjera (español), clasificar los tipos de enfoques y discutir cuáles son los indicadores que caracterizan una enseñanza específica de español a alumnos brasileños en la Educación Básica. Después de analizar las instrucciones del libro didáctico, se observa que el enfoque intercultural ha sido muy utilizado para hacer puentes entre ambas las lenguas y también el inglés, contribuyendo para un aprendizaje más eficiente y reflexivo, apoyándose en el repertorio lingüístico del aprendiz.

PALABRAS CLAVE: Español como lengua adicional; Instrucciones para el profesor; Idiomas cercanos; Enfoques plurales.

ABSTRACT: Based on PhD research, this article aims to present and discuss the importance of plural approaches to teach Spanish as an additional language. The general objective of my thesis was to identify bridges in the guidelines contained in the manual of the teacher of the textbook analyzed (Cercanía Joven (2013), approved by the PNLD in 2015), which relate the mother tongue (Portuguese) and the foreign language (Spanish), classify the types of approaches and discuss which are the indicators that characterize a specific teaching of Spanish to Brazilian students in Basic Education. After analyzing the instructions of the didactic book, it is observed that the intercultural approach has been widely used to build bridges between both languages and also English, contributing to a more efficient and reflective learning, relying on the linguistic repertoire of the learner.

KEYWORDS: Spanish as additional language; Orientations to the teacher; Nearby languages; Plural approaches.

INTRODUCCIÓN

Para la constitución del corpus, opté por la elección de material didáctico que ya había utilizado previamente, como docente, para la enseñanza del español en el contexto de la Educación Básica y, por lo tanto, pude partir de intuiciones y experiencias personales para problematizar el tema propuesto (“orientaciones para el docente”). La elección también se justifica por el hecho de que fue una de las primeras obras didácticas elegidas por el aviso público del PNLD para el idioma español, lo que le otorga importancia y actualidad, de cara a su alcance y difusión en el país, además de haber sido

objeto de investigación, como Brito (2014), Codeglia (2016), Santana (2015), Álvares y Preuss (2015) que me motivó a investigarlo.

Teniendo en cuenta que el objetivo general de mi investigación es problematizar cómo las directrices presentes en las instrucciones al profesor del libro de texto analizado se relacionan con LM (portugués) y LE (español) y cuáles son los indicadores que caracterizan un enfoque específico para trabajar con lenguas próximas, partí del constructo teórico de los enfoques plurales, para definir las categorías y procedimientos de análisis, optando por una investigación de naturaleza cualitativa, caracterizada como análisis documental (LAVILLE y DIONE, 1999)

Inicialmente seleccioné orientaciones al docente que establecieran algún tipo de relación entre LM y LE. A partir de esta primera selección, los análisis constaron de los siguientes pasos:

- a) Categorización del tipo de relación que estas directrices establecen entre lenguas;
- b) Clasificación según los tipos de enfoques plurales;
- c) Cuestionar los presupuestos teórico-metodológicos de estos lineamientos a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema de la enseñanza de lenguas afines y discutir los indicadores de un enfoque específico de la enseñanza del español para la educación básica.

Me incliné por analizar la relación establecida entre ambas lenguas en las orientaciones del profesor porque la literatura y la investigación en el área se preocuparon por el lugar que el portugués debe tener en la enseñanza y aprendizaje del español a brasileños, detectando que la LM sirve como un filtro, fuente de hipótesis y modelo para el aprendizaje de LE, desmitificando que al utilizarlo estaríamos retrasando y perjudicando todo el proceso.

Por el contrario, los resultados obtenidos por otros investigadores muestran que el conocimiento que tienen los aprendices brasileños de su LM puede traer resultados satisfactorios y hacerlos avanzar en su proceso de aprendizaje del español, tal como encontré en la revisión bibliográfica.

Ya sea a través del Análisis Contrastivo, con foco en la forma (ALMEIDA FILHO, 2001; CALVI, 2016; BRIONES, 2000; DURÃO, 1999; ELIZAINCÍN, 1992); ya sea por el contraste entre el lenguaje y la discursividad involucrada (GONZÁLEZ, 1989; ERES FERNÁNDEZ, 2003; FANJUL, 2012); ya sea por el contrario estableciendo puentes culturales (SERRANI-INFANTI, 1998); ya sea a través del uso de Enfoques Plurales (DEGACHE, 2006; CANDELIER, 2007), los investigadores son unánimes en afirmar que la importancia de la lengua y la cultura maternas en el proceso de contacto con una lengua y cultura extranjera nunca puede ser desestimada.

Todo lo expuesto es de extrema importancia para pensar en la enseñanza del español, en todos los ámbitos de la educación brasileña, pues los enfoques plurales desarrollan la competencia plurilingüe, que presentaré más adelante, rompiendo con todo este paradigma de políticas públicas que quieren imponernos.

De este modo, si miramos nuestro pasado, veremos que, durante la mayor parte de nuestra historia, incluso mucho más que hoy, fuimos un territorio con una diversidad

lingüística importante, porque cuando los portugueses desembarcaron aquí, hace más de 500 años, hablaban el Brasil, más de mil lenguas indígenas, configurando una situación de plurilingüismo.

Así, incluso antes de la llegada de los portugueses, Brasil ya era un país multilingüe, el idioma más hablado en Brasil era el idioma general, o “*Nheengatu*”, basado en Tupi, utilizado para la comunicación entre los indígenas y los portugueses. En 1757, un Decreto del Marqués de Pombal prohibió el idioma general, convirtiéndose en el idioma portugués oficial en 1758. (CUNHA, 1980)

Si pensamos en nuestro contexto actual, es imposible ignorar el multilingüismo, o sea, queriendo o no, somos un país multilingüe.

En primer lugar, valdrá la pena destacar la diferencia entre estos dos términos que son usados muchas veces como sinónimos: multilingüismo y plurilingüismo. Aunque ambas palabras están asociadas a la diversidad de lenguas, son conceptualmente distintas. La primera está relacionada con la pluralidad de lenguas en un contexto dado, mientras que la segunda está relacionada con la capacidad del individuo para utilizar varias lenguas.

Según el último censo del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2010), el número total de lenguas indígenas en Brasil es de 274, que son habladas por individuos pertenecientes a 305 grupos étnicos diferentes distribuidos por todo el territorio brasileño, ocupando la mayor parte en la región norte del país.

Sin embargo, a pesar de que la pluralidad de lenguas es evidente en el contexto de Brasil y a pesar de que muchos brasileños tienen un repertorio lingüístico variado, como en el caso de los grupos indígenas, comunidades fronterizas y contextos de inmigración con mayor presencia en el sur de Brasil, todavía no podemos catalogarlo como un país plurilingüe ya que el plurilingüismo no es una característica de un lugar, de una región, de un país, sino que se trata de la propia capacidad de un individuo. Como menciona Bikandi (2011), es un fenómeno individual.

Ese hecho es aún más evidente con la nueva LDB (Ley de Directrices y Base de la Educación), N° 13.415, de 16 de febrero de 2017 y la implantación de la BNCC (2008), (Base Nacional Curricular Común), que juntas quieren fomentar una política homogénea y monolingüe en Brasil.¹

Delante de todo ese escenario, se hace necesario, principalmente, en los cursos de formación de profesores de lenguas, llevar a cabo discusiones a cerca de los enfoques plurales de enseñanza de lenguas, con el objetivo de desarrollar la competencia plurilingüe en los aprendices, en institutos donde hay la posibilidad de estudiar más de un idioma, como los Centros de Lengua, planteando la importancia de aprender varios idiomas bien como la mejor manera de hacerlo.

De este modo, pasaremos a descorrer sobre los enfoques plurales, que fundamentaron toda la investigación.

LOS ENFOQUES PLURALES*

La noción de plurilingüismo ha cobrado importancia en el campo de la didáctica y en

contextos institucionales durante los últimos 20 años, a través de documentos que establecen parámetros para la enseñanza de idiomas y que aborden la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural, tales como: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) que dedica un tema al desarrollo de esta competencia, el para la educación políticas lingüísticas en Europa¹ (2003, 2007), que establece las directrices para una educación plurilingüe y el Marco de referencia para los enfoques plurales (CARAP¹, 2007), que sistematiza las contribuciones de ellos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según (ANDRADE et. al.,2007), la universalización de la Educación, los movimientos migratorios recientes y la red global de comunicación han dado lugar a múltiples diversidades (lingüísticas, culturales, sociales, comportamentales, cognitivas) presentes en las escuelas. En este sentido, se hace necesario adoptar nuevas prácticas curriculares, contrarias a la homogeneidad, que reconozcan esta diversidad como parte de la sociedad actual.

Así, esta disparidad, en lugar de un obstáculo para la comunicación, se convierte, desde este punto de vista, en una fuente de enriquecimiento del potencial de aprendizaje (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009) y de comprensión recíproca. Sabemos que no siempre fue así

La valoración de la diversidad lingüística es reciente, pues lo que históricamente se observa es una política de represión lingüística, que busca priorizar una variedad lingüística y, así, reforzar la representación social actual que concibe a los individuos como fundamentalmente monolingües. (BEACCO, 2007, p. 22)¹

En cuanto al enfoque plurilingüe, el Consejo de Europa (2001) corrobora el enfoque plurilingüe va más allá de esta perspectiva y enfatiza el hecho de que, a medida que la experiencia personal de un individuo en su contexto cultural se expande desde la lengua hablada en el hogar a la de la sociedad en general, y luego a las lenguas de otros pueblos (aprendidas en la escuela, universidad o experiencia directa), estas lenguas y culturas no se almacenan en compartimentos mentales rigurosamente separados; por el contrario, se construye una competencia comunicativa, a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias de lenguas y en la que las lenguas se interrelacionan e interactúan. (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.23).

Según la Guía para la elaboración de políticas educativas lingüísticas en Europa (2003, 2007, p. 18), “el plurilingüismo es la capacidad intrínseca de todo hablante para utilizar y aprender más de una lengua y un valor educativo, base de la tolerancia lingüística, es decir, por la aceptación positiva de la diversidad”.

El plurilingüismo genera otra habilidad, la de aprender a organizar y dominar varias lenguas a la vez. A través de ella, el alumno puede tomar conciencia de su repertorio lingüístico y cultural, así como toma conciencia de la complejidad cultural del entorno en el que vive, pudiendo convivir con el otro en otros entornos lingüísticos.

Esta capacidad de convivencia con el otro es fundamental en el momento histórico que vivimos, en el que, como hemos subrayado anteriormente, las situaciones de comunicación global crecen y se diversifican. (ANDRADE et. al.,2007),

Vivir en ese contexto requiere adaptaciones de los sujetos. Morin (2001, p. 35) entiende que, en ese escenario, es necesario reformar el pensamiento para “articular y organizar el conocimiento y así reconocer y comprender los problemas del mundo”.

Articular e interrelacionar saberes serían condiciones fundamentales para una educación pertinente en este nuevo contexto. Sin embargo, según Morin (2001, p.35), aún existe una insuficiencia en la enseñanza de idiomas extranjeros en Brasil, “por un lado, los saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por otro lado, las realidades cada vez más multidisciplinares, transversales o problemas, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.” Para Ferraz (2009, p.150), las relaciones de aprendizaje necesitan reconfigurarse y el “currículo, hoy, necesita dar cuenta de paradigmas que apunten a la construcción colectiva de los sujetos, a partir tanto de su diversidad como de su pluralidad”

De esta forma, para una educación plurilingüe es necesario desarrollar en los sujetos una competencia comunicativa diferenciada, la competencia plurilingüe y pluricultural, (COSTE, MOORE Y ZARATE, 2009) definida como [...] competencia para comunicarse lingüísticamente y para interactuar culturalmente de un hablante que domina, en diferentes niveles, varios idiomas, así como experiencias de varias culturas, siendo responsable de gestionar todo su capital lingüístico y cultural. Se considera que no hay superposición o yuxtaposición de competencias distintas, sino la existencia de una competencia plural, compleja, compuesta y heterogénea, que incluye competencias singulares, e incluso parciales, que componen el repertorio disponible para el actor social. (COSTE, MOORE E ZARATE, 2009, p. 89)¹

Carola y Albuquerque Costa (2014) explican el tema de esta competencia como es una competencia en permanente desequilibrio¹ y evolución, ya que las experiencias lingüísticas y culturales de los sujetos, dentro y fuera de la institución escolar, en diferentes momentos de su existencia, modifican su configuración, la transforman y la enriquecen. Esta competencia ¹ engloba el repertorio lingüístico del que disponen los sujetos, permitiendo combinaciones y alternancias entre lenguas, y estas combinaciones no se dan al azar, sino con el objetivo de mejorar la comunicación con el otro. (CAROLA, ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 103).¹

La concepción de tal concepto [competencia plurilingüe y pluricultural] también implica una revisión de los viejos paradigmas de enseñanza de lenguas (COSTE, MOORE, ZARATE, 2008), incluyendo la noción de que una lengua se aprende desde cero, la idea de que las competencias a ser desarrollados tienen como modelo ideal la lengua materna en cuestión y el equilibrio entre las competencias (de expresión y producción) de las lenguas extranjeras aprendidas, estableciendo otras, como la valoración de competencias parciales en lenguas y conocimientos lingüísticos y extralingüísticos previos de los aprendices y la aprehensión de la noción de competencia como una capacidad variable y evolutiva, individual y singular (frente al modelo nativo), directamente relacionada con las experiencias de los sujetos.

Según el MCER (2001), el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural desterró la clásica separación entre el aprendizaje de una LM y una LE, según el ítem

[...] la finalidad de la educación en una lengua se modifica profundamente. Dominar uno, dos o tres idiomas por separado para convertirse en un hablante nativo ideal no se entiende. El objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que intervienen todas las habilidades lingüísticas. (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 31-32).¹

La didáctica del plurilingüismo (GAJO, 2009) engloba metodologías relacionadas con enfoques plurales, así reunidas porque contemplan dos dimensiones: el cambio de lenguas y el trabajo comparativo con más de una lengua.

Llamamos enfoques plurales de lengua y cultura” a aquellos enfoques didácticos que implementan actividades de enseñanza-aprendizaje que involucran varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales al mismo tiempo. Oponemos estos enfoques a lo que podríamos llamar “enfoques singulares en los que el único foco de su enfoque didáctico es una determinada lengua o cultura, tomada aisladamente”. (CANDELIER, 2007, p.6)¹

Reiterando lo anterior, los enfoques plurales, según Carola y Albuquerque Costa (2014) consideran el papel que juega el LM en el aprendizaje de otras lenguas y rompe con el modelo de aprendizaje por disciplinas (compartimentado) los enfoques plurales – intercomprensión, conciencia lingüística, didáctica integrada y enfoque intercultural– se diferencian de los enfoques singulares (compartimentados) también por la naturaleza reflexiva del trabajo con lenguas y culturas, por el papel que juega la primera lengua en este proceso y por despertar en conciencia de los alumnos sobre sus propios modelos de aprendizaje. (CAROLA E ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 104).¹

Así, iré a plantear cada uno de ellos a fin de comprobar su importancia en la formación inicial y continua de los docentes, así como en los centros de lengua.

1)EL ENFOQUE INTERCULTURAL

El Enfoque Intercultural predica que el desarrollo de la comunicación sólo ocurre cuando somos conocedores de nuestra cultura, favoreciendo el diálogo con la cultura del otro, es decir, una identidad entre culturas.

Los autores Mendes (2004) y Paraquett (2010) la defienden como adecuada al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, ya que posibilita la inclusión social.

Se trata de hacer realidad la comunicación intercultural y plurilingüe en la construcción de un mundo más justo, solidario y sostenible, donde se persiga la comprensión de uno mismo, del otro, de sus lenguas y culturas, del mundo, de los ecosistemas, de los recursos y de sus interrelaciones, en una perspectiva integrada y también plural de construcción del conocimiento. (MORÍN, 2001)

El componente cultural es, por lo tanto, una de las partes que forman la competencia comunicativa. Así, al tratar de los aportes de esta didáctica intercultural o sociocultural a la enseñanza de competencias, entendemos que es fundamental constituir su didáctica, a partir de los aspectos sociales y culturales del alumno. (PARAQUETT, 2010)

De acuerdo con esta dirección docente, Abadía (2000) menciona

La concepción intercultural de la didáctica de lenguas extranjeras parte, sobre todo, de reflexiones pedagógicas que resultan de un análisis más certero de la perspectiva de quien aprende. Factores como las tradiciones y costumbres en el aprendizaje, el conocimiento del mundo, las experiencias (tanto propias de

la cultura a la que pertenece el aprendiz como individuales), la relación entre ambas culturas (el contacto entre ellas), la motivación individual, el rendimiento del aprendizaje, la condiciones en las que se aprende, reconocimiento social (prestigio) de la lengua extranjera, medios disponibles o formación del profesorado. (ABADÍA, 2000, p. 119)

Para Mendes, “en los procesos de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 desde una perspectiva intercultural, el aprendizaje de la lengua y la cultura, o el aprendizaje de la lengua como cultura, debe ser, más que nada, un diálogo entre culturas” (MENDES, 2004, p. 123). Continúa diciendo el autor que tenemos que “[...] adoptar la perspectiva de la cultura como medio para promover la integración y el respeto por la diversidad de los pueblos, por la diferencia, permitiendo al educando encontrarse con la otra cultura sin dejar de ser mismo. [...]” (MENDES, 2004 p.119).

En el seno de esta perspectiva, un docente intercultural sería aquel que, en el aula, transita entre diferentes culturas, la propia, la de sus alumnos y la de los sujetos que hablan la lengua meta enseñada, sin crear contrastes jerárquicos entre ellas.

De esta manera, aprender un idioma extranjero significa mucho más que adquirir un conjunto de habilidades lingüísticas. Posibilita el desarrollo de una mayor conciencia sobre el funcionamiento del propio LM, además de que el ejercicio constante de análisis de las manifestaciones culturales de los pueblos extranjeros proporciona una percepción más aguda de la propia cultura y contribuye a la aceptación de la diversidad de las múltiples formas de comportamiento y expresión, enfatizando que este proceso de aprendizaje va más allá del espacio del aula, pues incide en las relaciones sociales. (MENDES, 2004)

Paraquett (2010, p. 5) señala que: “un curso de aprendizaje de E/LE necesita cubrir la inmensa variedad de este idioma, cuidando de no repetir la vieja historia de la hegemonía de las políticas lingüísticas”.

Y continúa afirmando que un curso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras “debe contribuir a establecer el entendimiento de que todas las lenguas son múltiples por excelencia y que docentes y alumnos se comprometen a conocer la mayor cantidad posible de esta diversidad”. (PARAQUETT, 2010, p. 5).

Por lo tanto, diversificar la oferta de LE teniendo en cuenta los objetivos educativos y lingüísticos del aprendizaje de idiomas podría ser una forma de preparar mejor a estos jóvenes, ofreciéndoles la posibilidad de una formación plurilingüe, de carácter interdisciplinar (proyectos que involucren LE y LE), capaz de desarrollar habilidades transversales y hacer que los jóvenes estén más preparados para ingresar a la universidad, carreras técnicas o al mercado laboral. (PARAQUETT, 2010)

2) LA INTERCOMPENSIÓN

Al igual que el Enfoque Intercultural, este enfoque se configuró para hacer frente a las nuevas necesidades de interacción lingüística y cultural, ya sea por las políticas económicas y la movilidad profesional, fuertemente provocadas por la formación de bloques económicos, como la Comunidad Europea, Mercosur y NAFTA, o por el surgimiento y avance de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación),

dando paso a una nueva diversidad lingüística. (ANDRADE et. al., 2007)

Comienza a estudiarse a partir de los años 70 y 80, en pleno apogeo de la Lingüística Cognitiva, cuya preocupación es la comprensión de los procesos mentales implicados en el aprendizaje de lenguas.

Uno de los medios que favorece la construcción de una competencia comunicativa plurilingüe y privilegia el tema de la interacción social es el abordaje plural de la enseñanza de lenguas denominado Intercomprensión (IC) que, como define Degache (2012, p. 21), “es comprender la lengua del Otro y hacerse entender en la propia lengua [primera lengua]” – ya que aborda dos aspectos esenciales de la noción de Intercomprensión: la comprensión (escrita y oral) y la interacción – esta última entendida aquí no sólo en el contexto del encuentro de dos o más sujetos, sino en el contexto del encuentro del sujeto con las lenguas, conocidas o en vías de ser descubiertas, y el significado construido en ese encuentro (CAPUCHO,¹ 2009 apud DEGACHE, 2012).

La intercomprensión es un enfoque para la enseñanza de idiomas extranjeros relacionados, ya que los estudiantes, incluso si no conocen la lengua del otro, pueden confiar en las similitudes léxicas, sintácticas y/o discursivas entre ellas, reconociendo palabras transparentes y construcciones similares a su propio idioma. aprovechando así las similitudes entre las lenguas.

Más que aprender aspectos lingüísticos puntuales de las lenguas relacionadas con su primera lengua, con el Enfoque Intercomprensivo se lleva al aprendiz a hacer uso de la proximidad interlingüística entre la lengua desconocida y su lengua, de sus conocimientos previos (repertorio lingüístico, por ejemplo), de sus habilidades lingüísticas y habilidades comunicativas, construidas a lo largo de su formación como hablante de lenguas, para poner a prueba sus intuiciones sobre lenguas extranjeras y así comprender al Otro. (CAROLA, ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 105-106)¹

Por lo tanto, buscar lo que une y no lo que separa, las similitudes en lugar de las diferencias, señala un camino interesante en el aprendizaje de lenguas próximas (ANDRADE et. al., 2007) Intentando aprovechar las similitudes de lenguas próximas, como es el caso de esa investigación, para conseguir esa competencia plurilingüe que se marca como deseable para el contexto actual en el que vivimos.

Según Coste (2002, p.188), todo estudiante debe tener la experiencia, entre otras, de la Intercomprensión, debido a la relación que propone el abordaje con el lenguaje, la pluralidad de lenguajes y la alteridad. “Sin duda, se ganaría mucho al incluir este componente particular [diversidad de contactos lingüísticos] en el plan de estudios para garantizar una cultura de aprendizaje de idiomas [...]”.

La propuesta didáctica de la Intercomprensión promueve la voluntad de comprender al otro y sitúa el diálogo como fin último de los encuentros interculturales, valorando la atribución de sentido a las palabras del otro, en un proceso de búsqueda de transparencia, de búsqueda de diferencias y semejanzas, pero, sobre todo, todo, buscando establecer puentes entre lenguas y superar las barreras lingüístico-comunicativas. (ANDRADE et. al., 2007).

De esta forma, la Intercomprensión se afirma, por lo tanto, como un enfoque plural

de enseñanza de lenguas que concibe la enseñanza de lenguas de una forma más humanizada y como instrumento para la formación global del sujeto, donde se respetan experiencias y repertorios. y valorada (competencias lingüísticas, comunicativas y de aprendizaje) de la persona y trabajar en la construcción de un mundo más justo y abierto al diálogo y al encuentro intercultural. (CANDELIER et al., 2007; ALARCÃO et al., 2009)

Si bien, la investigación en Intercomprensión está más enfocada al ámbito universitario, debe y puede involucrarse en la Escuela Secundaria, en los Centros de Idiomas. La experiencia en Intercomprensión, además de traer la posibilidad de interacción entre lenguas y culturas y desarrollar habilidades transversales, puede formar un alumno más seguro y comprometido, capaz de respetar al otro. Así, Assmann (2007) afirma que es necesario reemplazar la pedagogía de certezas y conocimientos fijos por una pedagogía de cuestionar, mejorar preguntas y 'acceder' a la información. En definitiva, por una pedagogía de la complejidad, que sepa trabajar con conceptos transversales, abierta a la sorpresa ya lo imprevisto. (ASSMANN, 2007, pág. 33)¹

Así, el concepto de Intercomprensión, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas afines, se muestra como una vía posible para alcanzar estos objetivos, no como metodología única y definitiva, sino como complemento a utilizar en determinadas tareas o proyectos educativos. Específicamente respecto al aprendizaje del español por parte de estudiantes brasileños, Eres Fernández (2017) sostiene que precisamente por la creencia en la intercomprensión espontánea, no se valora el estudio y el aprendizaje formal, que funciona como un círculo vicioso: no se valora porque se supone que es posible mantener una comunicación efectiva, y si se cree que no hace falta para estudiarlo Significa -como siempre se ha tenido que hacer- mostrar a los alumnos, coordinadores de cursos, directores de centros educativos, otros docentes, padres de alumnos y sociedad en general que el español es un idioma diferente al portugués y el poder interactuar adecuadamente en este lengua extranjera es necesario dedicar tiempo a su estudio, dentro y fuera del aula. Significa justificar la necesidad de que el sujeto "español" sea respetado y valorado. Y es demostrar que el profesor de español es tan importante como el de cualquier otra materia” (ERES FERNÁNDEZ, 2017, p. 6)¹

Sabemos que actualmente lo que expondré no es más que una utopía, pero no puedo dejar de mencionarlo. La educación básica brasileña podría ser el momento de ofrecer a los jóvenes oportunidades para aprender efectivamente, no solo inglés, sino español, francés, italiano, alemán, entre otros, teniendo en cuenta que cuando uno ingresa a la universidad, la oferta de textos en otros idiomas es muy grande, lo que le daría al estudiante un paso adelante, autonomía, oportunidad de ejercer su rol de ciudadano, buscando facilitar su inserción ya sea en la universidad, en el mercado laboral, en una carrera técnica o en la vida social adulta, teniendo en cuenta el escenario actual de interacción y movilidad. Esto es ser plurilingüe, que no implica el pleno desarrollo de todas las habilidades, sino la oportunidad de conocerse, de conocerse y respetarse, rompiendo con el paradigma de la dificultad de aprender una lengua, con los prejuicios lingüísticos y culturales y aprovechando las similitudes que nos proporcionan las lenguas

romances.

3) CONCIENCIA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Es evidente que el monolingüismo en el mundo actual es más una excepción que una norma, ya que la mayoría de las personas utilizan diferentes idiomas en diferentes contextos y eligen el más adecuado en cada momento. Por lo tanto, el mundo de la educación tiene la responsabilidad de ayudar a los hablantes a dominar aquellos idiomas extranjeros necesarios para su desarrollo personal y social.

Dentro y fuera de la escuela, los alumnos están en contacto diario con multitud de idiomas, ya sea navegando por Internet, jugando, viendo la televisión, escuchando a los vecinos, etc.

De esta forma, la realidad plurilingüe actual exige un enfoque didáctico que favorezca el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de las personas y facilite la comunicación en el mundo globalizado.

La Conciencia de la Diversidad Lingüística, que forma parte de los enfoques plurales, tiene como objetivo crear oportunidades de interacción con diferentes idiomas y culturas, en diferentes situaciones de aprendizaje de idiomas, a través de actividades basadas en el descubrimiento de idiomas, su historia, sus similitudes y particularidades, ayudando a desarrollar habilidades (meta) lingüísticas, (meta) comunicativas, (meta) cognitivas, contribuyendo al desarrollo de estrategias que puedan apoyar el aprendizaje permanente. (CANDELIER, 2007)

Desarrolla actitudes de tolerancia y apertura hacia la diversidad lingüística y cultural, reforzando el interés por los idiomas, desarrollando aptitudes capaces de facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera.

En definitiva, se trata de reflexionar sobre las lenguas, sus similitudes y diferencias, a partir de material sonoro y escrito.

Según Candelier (2007), la conciencia de la diversidad lingüística se produce cuando parte de las actividades tiene como objeto lenguas que no forman parte del currículo escolar, pero que están presentes en la realidad de los estudiantes.

4) DIDÁCTICA INTEGRADA DE IDIOMAS

La conveniencia de tratar las lenguas curriculares no como una suma de lenguajes, sino como un ejercicio de integración, en el sentido de realizar una programación conjunta, comenzó a teorizarse en la década de 1970 con los trabajos de Hawkins (1974) y Roulet (1980), entre otros.

Ese último enfoque pretende, por un lado, aprovechar el profundo conocimiento lingüístico de la LM para aprender cualquier LE (CUMMINS, 1979); y, por otro lado, facilitar la reflexión metalingüística estableciendo puentes entre todas las lenguas escolares. Esa reflexión muestra que sólo una capacidad humana puede generar distintas concreciones, cruzando y flexibilizando las representaciones sobre las diferentes lenguas que tiene el aprendiz (CUMMINS, 1979).

Así, en contextos plurilingües, es recomendable integrar el aprendizaje LM con otras adicionales, porque el conocimiento de este idioma ayuda a los aprendices a comprender la organización del idioma, las similitudes y diferencias entre los idiomas (DOLZ,

GAGNON, MOSQUERA, 2008; SIMARD, 1997).

Como se observa, la Didáctica Integrada de Lenguas es un tipo de enfoque plural cuyo fin es, en primer lugar, ayudar a establecer relaciones entre un número definido de lenguas, a partir de la influencia que la LM puede ejercer para facilitar el aprendizaje de otras lenguas y, en segundo lugar, optimizar las relaciones entre las distintas lenguas y su aprendizaje para conseguir la competencia plurilingüe (MAREP, 2008). Esta competencia implica una visión no sumativa, más bien integrada, del conocimiento y uso de las lenguas.

Según Simard (1997), este enfoque no impide la continuación de espacios específicos para cada una de las lenguas, destinados a tratar aspectos gramaticales y ortográficos idiosincrásicos, pero debe existir un gran espacio común, en el que reflexionar sobre aspectos generales de la lengua y de la comunicación (aspectos gramaticales, tipología textual, literatura y cultura) y contrastando las lenguas aprendidas.

La finalidad del plurilingüismo, aprender a organizar y dominar varias lenguas simultáneamente, es el objetivo de la Didáctica Integrada de Lenguas. En un contexto plurilingüe, la enseñanza de LM y LE está integrada; el estudio de LE permite a los estudiantes comprender los principios fundamentales del lenguaje y comprender mejor las similitudes y diferencias entre los sistemas lingüísticos (SIMARD, 1997).

Si los elementos de proximidad pueden facilitar la inmersión y una rápida entrada en el aprendizaje de una LE tomando distancia y reflexionando sobre los fenómenos lingüísticos, por un lado, y la descentralización y la multiplicación de puntos de vista, por otro, permiten al estudiante para llegar a un control consciente de sus propios comportamientos lingüísticos, llegando al consenso de que las estrategias de aprendizaje que utilizó para adquirir la LM también sirven para la LE.

Finalmente, corroborando todo lo expuesto, partiendo de la psicolingüística, Cummins (1979) formula la existencia de una competencia subyacente común a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Según este autor, las capacidades lingüísticas de ambas las lenguas no están aisladas en el sistema cognitivo, sino que se transfieren y son interactivas, formando parte del sistema operativo central. Así, esta competencia sienta las bases para el desarrollo de un tratamiento integrado de las lenguas.

A continuación, para una mejor comprensión, se presenta un cuadro que resume todo lo aclarado sobre los Enfoques Plurales.

Tabla 1: Resumen de los enfoques plurales

Enfoques plurales	Principales características	Papel de la lengua materna
a) Enfoque intercultural Finales del siglo XX y principios del XXI	Identidad entre culturas; Inclusión social; diálogo entre culturas; conciencia de LM en sí y su cultura.	LM sirve como puente para aprender LE
b) Intercomprensión Finales del siglo XX y principios del siglo XXI	La comprensión escrita y oral, la interacción social son sumamente importantes;	LM sirve como puente para aprender LE

	la proximidad interlingüística (ideal para la enseñanza de lenguas afines) es positiva; tiende puentes entre idiomas para entenderse.	
c) Conciencia de la Diversidad Lingüística Finales del siglo XX y principios del siglo XXI	El propósito de este enfoque plural es reflexionar sobre las lenguas, sus similitudes y diferencias; desarrollar actitudes de tolerancia y apertura hacia la diversidad lingüística y cultural.	LM sirve como puente para aprender LE.
d) Didáctica Integrada de Idiomas Finales del siglo XX y principios del siglo XXI	Aprovechar el profundo conocimiento lingüístico de la LM para aprender LE; facilitar la reflexión metalingüística, estableciendo puentes entre todas las lenguas escolares; LM facilita el aprendizaje de otros idiomas; visión integrada del conocimiento y uso de las lenguas (debe existir un espacio común en el que reflexionar sobre aspectos generales de la lengua y la comunicación y contrastar las lenguas aprendidas).	LM sirve como puente para aprender LE.

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIÓN

El libro trabaja mucho el aspecto social y cultural del lenguaje, con temas interesantes, controvertidos de diferentes épocas, despertando en el estudiante un razonamiento ideológico, trabajando con los más diversos géneros, constituyendo espacios específicos para cada uno de los lenguajes - idiosincrásicos -, pero, al mismo tiempo, contrastando las lenguas, estableciendo reflexiones metalingüísticas.

Durante las actividades analizadas se incentivó al estudiante a pensar, a posicionarse, a cuestionarse, a través del lenguaje y la cultura entendidos dentro de la discursividad, teniendo en cuenta las condiciones de producción, los factores históricos, sociales e ideológicos de una época determinada.

A través de estrategias metodológicas críticas, los autores (COIMBRA, CHAVES, SANTANA) propusieron un diálogo entre culturas (Enfoque Intercultural); creando oportunidades para la interacción entre la LM y la lengua/cultura extranjera, con el fin de desarrollar actitudes de complacencia y aceptación hacia la diversidad lingüística y cultural (Conciencia de la Diversidad Lingüística); buscaron lo que une y no lo que separa, es decir, las semejanzas -léxicas, sintácticas, discursivas, culturales- en lugar de las diferencias, aprovechando esa proximidad para construir conocimiento en LE (Intercomprensión); aprovecharon los conocimientos de LM, facilitando la reflexión metalingüística, estableciendo puentes entre LM y LE (Didáctica Integrada de Lenguas); al mismo tiempo que instigaron el pensamiento crítico de los estudiantes y el carácter ideológico de la comunicación (Alfabetización Crítica), utilizando el lenguaje como práctica social, vehículo para el desarrollo de las relaciones personales y sociales entre los individuos (Sociointeraccionismo).

Con esta metodología, la aceptación e incorporación de la lengua extranjera se hace de manera imperceptible, ya que reúne los factores históricos y sociales de la LM y LE, llevando al estudiante a romper con los estereotipos, aceptando diferentes formas de expresión y comportamiento. Ese proceso también rompe con una enseñanza de lenguas fragmentada, singular, por estructuras, llevándolo a comprender que surge con el discurso, a través de la interacción, cargada de valores de una época, de una generación.

Partiendo de géneros, de temas relevantes para los estudiantes, utilizando estrategias que hagan que el aprendiz se dé cuenta de que la ML, tan repudiada en el pasado, puede servir como instrumento para facilitar el aprendizaje de LE, además de analizarla contrastivamente, puede ayudar en producción lingüística, evitando la transferencia (estrategia cognitiva), así como promover diálogos interculturales, haciendo que el estudiante se vea en el otro, promoviendo espacios de alteridad (estrategia social), verificando el contexto de producción de estos géneros, así como la ideología que los compone son factores sumamente importantes para un aprendizaje consciente y efectivo

Así, parece pertinente que los profesores de LE entiendan que todos los seres humanos son diferentes y tienen características diferentes. Con esto, parece que no existe mejor estrategia para realizar una determinada actividad, pues además de considerar su especificidad, se debe tener en cuenta el perfil del estudiante y qué habilidades (escuchar, hablar, escribir y leer) se requieren siendo. trabajado o enfatizado.

De esta forma, uno de los principales obstáculos para la implementación de un enfoque plural es la falta de preparación del docente para percibir las variantes antes expuestas, ya sea por su mala formación, condiciones de trabajo, aulas abarrotadas, falta de motivación, inadecuada elección del material, falta de la lectura de los resultados de la investigación en Lingüística Aplicada y, también, la falta de voluntad de los estudiantes para hacerse corresponsables del aprendizaje de una lengua adicional. En este sentido, concienciar sobre el hecho de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son interdependientes y que solo pueden tener éxito mediante la colaboración de ambas las partes, docente y alumno, puede ser una posible alternativa.

A lo largo de la exposición, se nota cómo la lengua materna sirve como base, soporte,

instrumento, puerto seguro, facilitando el aprendizaje de la lengua extranjera, permitiendo analizarlas contrastivamente, compararlas, traducirlas y transferir palabras, conceptos y estructuras de una a otra, sin peso en la conciencia, pero comprobando cuánto todo ello facilita y acelera el aprendizaje.

Estas nuevas formas de integración o puentes entre el binomio portugués/español se consolidan a través de enfoques plurales, demostrando ser un camino eficiente y seguro para el aprendizaje de lenguas próximas, promoviendo el desarrollo de la conciencia cultural del aprendiz, maximizando las oportunidades de aprendizaje, contextualizando el aporte lingüístico, brindando oportunidades para el desarrollo de la conciencia lingüística y fomentando la autonomía del estudiante.

La mejor solución para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas próximas, como el portugués y el español, es una metodología centrada en el contraste, en la conciencia lingüística, en el desarrollo de la competencia plurilingüe y en la reflexión sobre nuestro papel y el del otro como sujetos pertenecientes a mundos distintos, con diferentes valores y costumbres, pero a la vez tan cercanos, tan sencillos de ser vistos, advertidos, aprehendidos y valorados.

Hablar del mundo contemporáneo es hablar de globalización, hibridez y multiculturalidad. En otras palabras, significa comprender que el mundo en el que vivimos finalmente asume la diversidad para y en la unidad. Es necesario entender que somos diferentes, que nuestras diferencias son nuestras señas de identidad, para finalmente entender que estamos hablando desde algún lado. Estamos, entonces, "localizados", tenemos nuestras características étnicas.

En otras palabras, una escuela contemporánea es aquella basada en una política multicultural, centrada en las prácticas democráticas de la vida social y, al mismo tiempo, respondiendo a cualquier manifestación separatista o excluyente.

Es la escuela la que debe enseñar y aprender formalmente para compartir una cultura. Mejor dicho, compartiendo culturas. Esto significa que los currículos escolares deben estar diseñados para este propósito. Como todavía no disponemos de un documento que intente orientar la enseñanza de lenguas extranjeras en una perspectiva multicultural y multilingüe, corresponde a nosotros profesores desempeñar nuestro papel, tanto en la formación del profesorado como en otros cursos de español, intentando desarrollar en nuestros alumnos la competencia plurilingüe y pluricultural.

REFERENCIAS

ABADÍA, P. M. Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000

ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. C. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constructivo. Revista brasileira de formação de professores, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 2-29, dez., 2009. Disponible en: < <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157>>. Acceso en: 30 marzo 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 15-29. 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas: Pontes, p.13-22, 2001..

ANDRADE, ANA ISABEL; ARAÚJO E SÁ, MARIA HELENA; MOREIRA, GILLIAN E SÁ, CRISTINA (2007). Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projeto ILTE. Disponível em: <http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>. Acesso em: 10 marzo 2023

ASSMANN, H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEACCO, J. C.(Org.) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg, Fr: Conseil de l'Europe, 2007. Version intégrale.

BIKANDI, U. R. “Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro”, Textos de didáctica de la lengua y la literatura nº 13, Ed. Graò, Barcelona, pp. 9 -24, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2015: Ensino Médio, 2013, Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 06 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 06 abril 2023.

BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 24/de abril 2023

BRIONES, A. I. Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva. Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español, 59-68, 2000.

CALVI, M. V. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, vol. 1, junho de 2016.

CANDELIER, M.et al (Coord.). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles. Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe, 2007.

CARAP. Quadro de Referências para Abordagens Plurais. Disponível em: http://www.ecml.at/Portals/1/documents/intercomprehension-2007_enligne.pdf Acesso em 20 de marzo 2023.

CAROLA C.; ALBUQUERQUE COSTA, H. Intercompreensão no ensino de línguas

- estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. Revista Moara, nº 42, Estudos Linguísticos, p. 99-116, jul/dez de 2014.
- COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. Cercanía Joven: Manual do Professor. 1º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.
- COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. Cercanía Joven: Manual do Professor. 2º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.
- COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. Cercanía Joven: Manual do Professor. 3º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: O Texto: leitura e escrita. Organização e revisão técnica da tradução: Charlotte Galves, Eni P. Orlandi, Paulo Otoni. 3. Ed. rev. Campinas-SP: Pontes, 2002.
- COSTE, D. MOORE, D. ZARATE, G. Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Version révisée. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2009.
- CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: MCERL. (versión castellana). Madrid: Instituto Cervantes, 2001.
- CUMMINS, J. Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism 19, 121-129, 1979.
- CUNHA, Celso. *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.
- DEGACHE, C. Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão. São Paulo: Curso de Pós-graduação, Universidade, 2012.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & MOSQUERA, S. (2008). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. Didáctica. Lengua y Literatura 21, 117-141
- DURÃO A. B. de A. B. Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina: Editora UEL, 1999.
- ELIZAINCÍN, A. Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América, Montevideo, Arca, 1992.
- ERES FERNÁNDEZ, G.; MORENO, F. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. ENTREVISTA CON FRANCISCO MORENO Y GRETEL ERES FERNÁNDEZ. MarcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE – NÚM. 25, JULIO - DICIEMBRE 2017
- ERES FERNÁNDEZ, G. Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. Signum. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 6/2, p. 101-118, 2003.
- FANJUL, A. P. “Proximidad lingüística y dimensión glotopolítica. Discursos sobre heterogeneidad y usos en el ámbito de español en Brasil.” Em: Quo Vadis Romania?, v. 39. Univ. de Viena, p. 100-114, 2012.
- FERRAZ, O. Tecendo saberes na rede: o Moodle como espaço significativo de leitura e

- escrita. In: ALVES, L. BARROS, D. OKADA, A. (Org.) Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.p. 143-164.
- GAJO, L. De la DNL à la DNL.Principes de classe et formation des enseignants.In :Enseignants de DNL et de LV: à armes égales? Université de Genève 4/2009.
- GONZÁLEZ, N.T.M. A questão do ensino do espanhol no Brasil. Perspectiva; R. CED, Florianópolis, 7 (13):74-90, jul/dez. 1989.
- HAWKINS, E. Modern Languages in the Curriculum. In Perren, G. (Ed.), The Space Between: English and Foreign Languages at School. Londres: CILT, 1974.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, 2008. Disponible en:
https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf.
Acceso en: 10 marzo 2023.
- MENDES, E. M. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Disponible en
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811>. Acceso en: 24 de marzo de 2023.
- PIÑEIRO, M. G.; GUILLÉN, C. D.; VEZ, J. M. Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural. Madrid: Síntesis, 2010.
- ROULET, E. Langue maternelle et langues secondes - vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier-Credif, 1980." Canadian Modern Language Review, 38(2), p. 374
- RUBIN, J. Learner Strategies: theoretical assumptions. Research history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall, 1987.
- SERRANI-INFANTE, S. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. Revista Letras, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17, 1998.

LITERACIDAD DIGITAL: LA GAMIFICACIÓN COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: A GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos MATIAS (Fatec Cruzeiro, Cruzeiro, Brasil)

Regiane Souza CAMARGO - Moreira (Fatec Guaratinguetá, Guaratinguetá, Brasil)

Vanessa Cristhina GATTO (Fatec Guaratinguetá, Guaratinguetá, Brasil)

RESUMEN: Este documento reporta una experiencia didáctica a la luz del Conectivismo y de las Metodologías Activas en el proceso de aprendizaje de español y su autorregulación. El objetivo es identificar cómo él percibe la construcción de su conocimiento mediante el uso de gamificación. La investigación fue basada en las teorías de aprendizaje para la era digital, tales como la personalización y la tecnología en la educación. Este es un estudio que consiste en la elaboración de juegos en la plataforma interactiva *Quizizz*. El análisis de los datos indica que, desde la introducción de los juegos, se desarrolló la literacidad digital del estudiante, así como la autonomía en la tecnología en la búsqueda para rutas organizativas de conocimiento. Los resultados de esta investigación han confirmado que es una era de inteligencia colectiva, en la cual el estudiante pasa de simple un espectador a potencial protagonista.

PALABRAS CLAVE: Español como idioma extranjero; Metodología activa; *Quizizz*.

ABSTRACT: *This document reports on a didactic experience that utilizes Connectivism and Active Methodologies in the process of learning Spanish and self-regulation. The objective is to identify how students perceive the construction of their knowledge through the use of gamification. The investigation is based on learning theories for the digital age, such as personalization and the integration of technology in education. The study involves the creation of games using the Quizizz interactive platform. Data analysis indicates that since the introduction of games, students have developed their digital literacy and autonomy in technology while also seeking organizational routes for knowledge. The results of this investigation confirm that we are in an era of collective intelligence, where students transition from being mere spectators to potential protagonists.*

KEYWORDS: *Spanish foreign language; Quizizz; Active methodology.*

1. INTRODUCCIÓN

Es importante reflexionar sobre cómo los estudiantes perciben su proceso de aprendizaje. No basta solo obtener el contenido del currículo formal, es fundamental que ellos estén preparados para lo nuevo, para los desafíos globales de las tecnologías, para las crisis económicas con un pensamiento innovador y flexible. De esa manera, es posible

que ellos puedan tomar decisiones críticas y actuar de forma autónoma.

El desarrollo del proceso de aprendizaje digital viene siendo modificado a lo largo de los años. Con el deseo de obtener éxito, la comunidad escolar investiga de forma minuciosa e incansable, nuevas prácticas pedagógicas a partir del uso de recursos atractivos, donde las nuevas tecnologías estén puestas al servicio de generar más y mejores aprendizajes para un público cada vez más evolucionado.

En épocas pasadas, las teorías tradicionales de aprendizaje complementaban las necesidades educativas en el ámbito escolar. A lo largo de los años, la era de la información comenzó a ceder espacio a la era de la innovación, dando paso a un nuevo panorama repleto de posibilidades, conexiones y ampliación del potencial humano. Eso ha traído desafiantes transformaciones en la organización de las clases. Nuevos desafíos presuponen un estudiante autor y protagonista que tiene la responsabilidad permanente de aprender conocimientos, habilidades y destrezas.

En este escenario, la presente investigación pretende analizar como el Conectivismo surge para responder a respecto del proceso de aprendizaje en la era digital y así mismo presentar el conocimiento en constante cambio por intermedio de la experiencia, contacto, información y tecnología dentro del curso de Español como Lengua Extranjera (ELE), que ofrece Fatec en todas sus filiales.

La Educación Superior, en especial Fatec, posee muchas carencias, siendo el problema principal, la insuficiencia de equipos, lo que interfiere en el proceso de aprendizaje del estudiante con respecto al curso de ELE.

A partir del presente estudio, se hace necesario responder al cuestionamiento sobre la forma en que el juego interactivo *Quizizz* puede contribuir con el estudiante en su construcción del conocimiento con relación al idioma, durante el desarrollo de las clases presenciales.

La evolución de las tecnologías digitales de comunicación e información (TDIC) ha transformado a la sociedad, incluida la educación. Esta revolución tecnológica ha traído como consecuencia la búsqueda de la innovación del aprendizaje de ELE con base a una apertura epistemológica (fundamentos y métodos del conocimiento científico) a través de herramientas de trabajo digital, en especial el juego interactivo *Quizizz*, que ofrece a su público posibilidades de desarrollo de las metodologías activas y, además, el papel de protagonista en ese camino organizacional de aprendizaje.

La presente investigación tiene como finalidad presentar la importancia de aprender ELE a través de prácticas que abarquen las metodologías activas. Utilizando el juego interactivo *Quizizz* como herramienta de trabajo, este estudio analiza las posibles estrategias gamificadas y sus acciones que contribuyen a la reestructuración del proceso de aprendizaje del idioma. Es posible priorizar la participación del estudiante, en la construcción de su propio conocimiento, y su posibilidad de adquisición de habilidades y competencias lingüísticas de la cultura hispánica, a partir de la herramienta tecnológica *Quizizz*.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Es necesario entender que innovar en el área de la enseñanza, indica la capacidad de adaptación a una realidad que se transforma permanentemente, la adecuación de las prácticas docentes a la infinita variedad social y humana que configuran los centros educacionales (GABRIEL, 2013). Las transformaciones que la tecnología digital trae para la sociedad como un todo han afectado el proceso de educación y está cambiando el proceso de aprendizaje del estudiante.

Para Gabriel (2013), es fundamental que la mirada del educador esté orientada hacia los impactos de los cambios causados por la diseminación e inserción de las plataformas digitales en la sociedad. Dentro de esta perspectiva, el profesor no es el proveedor del contenido, y si un catalizador de reflexiones y conexiones para sus estudiantes en ese ambiente complejo, rico y poderoso.

Según la autora, en toda revolución tecnológica las personas tienden a quedarse encantadas. Pero es importante comprender como es posible utilizar de la tecnología digital para mejorar la vida del ser humano y ayudarlo a relacionarse de forma más interesante y eficiente.

En este contexto de aprendizaje conectado a la vida contemporánea, Fardo (2013) explica que se puede presentar la personalización de la tecnología en la educación y sus contribuciones en el ámbito escolar, en que la integración entre el aula y los ambientes virtuales es fundamental en la apertura de la comunicación escolar hacia el mundo y viceversa. El aprendizaje, a partir del uso de gamificación, consigue lo mejor de dos mundos en una época tan digital como ésta, donde el desafío es mantener la calidad de la educación y cumplir con las expectativas de los estudiantes (KAPP, 2012).

Para Bacich, Tanzi Neto y Trevisani (2015), otra integración necesaria es la de prever procesos de comunicación más planificados, organizados y formales con otros más abiertos, como los que podemos ver en las redes sociales, en donde la comunicación se da expresándose en un lenguaje más familiar, sencillo y espontáneo, además con una fluidez constante de imágenes, ideas y vídeos. La búsqueda de recursos hay que llevar en cuenta el contexto de aprendizaje y entender qué actividades promueven mayores estudiantes y mejores condiciones para el progreso académico son cada vez más importantes.

La necesidad de comprender e identificar los caminos de la autorregulación del aprendizaje en la Educación Superior implica en entender cómo percibe el estudiante su formación y qué caminos seguir para lograr el objetivo académico, constituyendo un elemento central para un aprendizaje efectivo. Para Pintrisch (1999), la autorregulación puede definirse como las estrategias utilizadas por los estudiantes para controlar su aprendizaje. Zimmerman (2002) afirma que, en su proceso de aprendizaje, para alcanzar sus metas, es necesario que el estudiante comience a controlar sus conductas a través de la planificación, el seguimiento y la autorreflexión.

Estos aportes que promueven una mayor autonomía y gestión en el proceso de aprendizaje son acciones positivas consistentes, permanentes y diversas que tienen como objetivo brindar a los estudiantes un mejor rendimiento académico (ERGEN, KANADLI, 2017; FIOR, 2017; FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

Para Zimmernan (2013), se puede entender que el aprendizaje autorregulado es un proceso personal interno que tiene la oportunidad de gestionar las propias motivaciones y comportamientos para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Según Faria Almeida (2021), al ingresar a la Educación Superior, los estudiantes enfrentan dificultades sociales, emocionales y conductuales, lo que termina dificultando su integración al mundo académico y su autonomía con el proceso de aprendizaje. En este contexto, se necesitan nuevas formas de aprendizaje y nuevas formas de relación docente - estudiante/estudiante – docente y, principalmente, es necesario reforzar con el estudiante su responsabilidad en la construcción de su conocimiento.

El docente necesita actuar como catalizador y facilitador (GABRIEL, 2013), utilizando técnicas didáctico-pedagógicas encaminadas a la educación emprendedora a través de nuevos instrumentos de aprendizaje, sin dejar de lado las consideraciones de Saviani (1991) en el que, de manera visionaria, ya planteaba que la conciencia pedagógica no debe dejarse influenciar por el “tema de las modas en la educación”. Para el autor, los docentes deben enfocarse en la realidad educativa misma, y no en lo que él llamó “vuelos periféricos” — educación superficial, sin llegar nunca a la raíz del problema educativo.

2.1 Literacidad digital / Conectivismo

Los juegos interactivos y las clases guiadas con el lenguaje de juegos son cada vez más cotidianos en la vida escolar, pues ahí está el público nativo digital. Las actividades pueden ser mucho más diversificadas con el uso de las metodologías activas que vayan de acuerdo con el perfil y avance de aprendizaje individual y grupal de los estudiantes (PRENSKY, 2001).

De acuerdo con Gomes Junior y Puccino (2019), las tecnologías móviles y en red permiten no sólo conectar todos los espacios, sino también elaborar políticas diferenciadas de organización del proceso de aprendizaje adaptado a cada situación. Es decir, orientada según el perfil del público, a los que son más proactivos y a los más pasivos; a los muy rápidos y a los más lentos; a los que necesitan mucha tutoría y refuerzo y a los que tienen capacidad para aprender solos.

Un patrón similar puede ser observado por Siemens (2004), que aborda una teoría de aprendizaje para la era digital. En ella, el Conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los cambios en la estructura social, donde este proceso ya no es una actividad interna e individualista, y donde la forma en que el estudiante nativo digital aprende cuando se conecta dentro de las redes utilizando nuevas herramientas.

Desde ese punto de vista, Downes (2008) cree que el campo de la educación ha sido lento en reconocer tanto el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje, como los cambios ambientales en el mismo campo de lo que significa aprender. El Conectivismo brinda una mirada a las habilidades y tareas de aprendizaje necesarias para que el conocimiento de los estudiantes crezca y evolucione en la era digital. En la propia definición de Siemens (2008, p. 5), Conectivismo

[...] es la integración de principios explorados por el caos, de la red, la complejidad y las teorías de la auto organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia serie de ambientes donde los elementos centrales están en cambio y no están

necesariamente bajo el control de las personas. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o base de datos), enfocándose en la conexión que se especializa en conjuntos de información que nos permite incrementar cada vez más nuestro estado de conocimiento.

En lo que se refiere a las metodologías activas como herramienta de trabajo en el proceso de aprendizaje (BACICH; MORAN, 2018), se puede inferir el juego interactivo *Quizizz* como una novedad en relación con el aprendizaje del idioma ELE. Eso es posible porque, de acuerdo con Huizinga (2019), usar actividades lúdicas de aprendizaje es más significativo, ya que el grado de integración y motivación del estudiante es mayor, además de proponer momentos de afinidad entre ellos.

Para Bacich y Moran (2018, p. 124), los juegos de creación digital en la escuela [...] funcionan como espacios de afinidades, ya que se constituyen como espacios en los que los alumnos tienen intereses comunes, trabajan con otros alumnos de diferentes edades y se autorregulan a lo largo del trabajo a partir de los objetivos específicos negociados con el profesor.

De esta manera, los juegos interactivos posibilitan que el profesor, torne el espacio educativo en un área propicia para la administración de un aprendizaje productivo y significativo para el estudiante, ya que se obtiene un doble propósito: motivar y fortalecer la interacción (BACICH; MORAN, 2018). Estrategias pedagógicas, a partir de prácticas por medio de las metodologías activas, permiten a los estudiantes la oportunidad de desarrollar nuevas capacidades, conocimientos, actitudes y, incluso, habilidades lingüísticas y de cultura hispana. Además, estimula la comunicación, el trabajo en equipo, fomentando la confianza a resolver problemas, tanto en forma individual como grupal.

Prácticas pedagógicas, utilizando los juegos interactivos, permiten al profesor conocer mucho mejor el perfil de cada uno de sus estudiantes en diversos aspectos. Las metodologías activas, acompañadas de la dimensión tecnológica, motiva al público, afirman Petit y Lacerda Santos (2013, p. 37)

Las metodologías antiguas o tradicionales, cuando son complementadas con la dimensión tecnológica, de principios de gamificación y de actividades interactivas, representan una elección de aprendizaje que parece funcionar al nivel de la motivación y la ludicidad (materia que estudia el juego, sus objetivos, sus posibilidades de desarrollo en diferentes ámbitos como la educación, tema de este trabajo).

2.1.1 Quizizz

Quizizz es una plataforma de educación social gamificada, disponible en App o en la versión Web y funciona en cualquier dispositivo móvil u ordenadores (LIM; YUNUS, 2021). Esta aplicación permite la creación de cuestionarios de evaluación (*Quiz*), con múltiples alternativas, que son usados por el profesor para enseñar, repasar o reforzar el aprendizaje en el aula a manera de concurso. En ella, los estudiantes son los concursantes, tornando así la construcción del conocimiento, por medio del juego, más divertida y motivadora.

La plataforma ofrece la oportunidad al profesor y a los estudiantes a integrarse, crear,

colaborar y compartir conocimientos, incrementando la satisfacción del estudiante y el compromiso con su proceso de aprendizaje (YONG; RUDOLPH, 2022). Así mismo se puede encontrar un espacio que se usa para iniciar la discusión y debate. Para los autores, esta herramienta digital funciona en cualquier dispositivo tecnológico conectado a internet y debido a su sencillez e interactividad esta herramienta promueve el autoaprendizaje, el sentido crítico, la interactividad y el compromiso de los estudiantes.

De acuerdo con Lim y Yunus (2021), el profesor puede utilizar *Quizizz* de muchas formas, dependiendo de sus metas educativas. Este juego interactivo permite al docente registrar las respuestas y hacer la corrección instantánea de los ejercicios propuestos en clase, resolviendo las dudas de los participantes de forma inmediata, haciendo posible que el profesor evalúe los conocimientos del estudiante, reforzando el aprendizaje en el área necesaria y por ende hacer un seguimiento del progreso de cada grupo y cada uno.

El sitio permite que el profesor cree y organice preguntas que son agregadas a las bibliotecas temáticas, una vez registradas, estas preguntas pueden ser insertadas de manera libre en la composición de diferentes cuestionarios (LIM; YUNUS, 2021). Para una mejor organización del sistema, se pueden crear carpetas para mantener organizadas las preguntas por tema tratado, pudiendo mover preguntas de una carpeta a otra o incluso editarlas o borrarlas de acuerdo con el criterio del profesor.

Después de que la actividad finaliza, las respuestas se almacenan en la plataforma y se puede tener acceso a ellas en cualquier momento. Según Yong y Rudolph (2022), para una visualización más detallada de los datos de la actividad, la sección “*Relatórios*” presenta los porcentajes de aciertos para cada pregunta de toda la clase y de cada estudiante, así como la opción elegida por cada estudiante. Estos datos pueden ser descargados en el formato de hoja de cálculo o pueden ser impresos para análisis, facilitando la evaluación de los participantes.

De esta forma, *Quizizz* se presenta como una herramienta que no se limita solo a facilitar la adquisición de datos referentes a los cuestionarios que se utilizan en las interacciones pedagógicas. De acuerdo con Yong y Rudolph (2022), el site también proporciona una serie de herramientas que posibilitan la organización de preguntas y la gestión de cuestionarios y grupos. Además, por el hecho de no poseer costos vinculados a su uso, este recurso no perjudica económicamente al profesor o a la institución de enseñanza, facilitando la inserción de recursos digitales en la elaboración de las clases.

Entre las características de esta plataforma podemos ver que: posee aplicaciones que integran la vertiente del juego al aprendizaje; el profesor es el moderador del concurso, discusión o debate en el aula y tiene autonomía para determinar el tiempo de resolución para cada pregunta y el docente facilita y discute los contenidos académicos de la actividad en el momento, para aclarar posibles dudas. La aplicación muestra el rendimiento de los estudiantes y permite descargar los resultados en una hoja de cálculo o incluirlos en Google Drive, eso ofrece al profesor material en el proceso de evaluación (YONG; RUDOLPH, 2022).

3. METODOLOGIA

En relación con el tema de este estudio, esta investigación académica se basa en el levantamiento bibliográfico y de investigación indirecta con enfoque en el juego interactivo en la plataforma *Quizizz*, como herramienta de trabajo significativa en el proceso de aprendizaje de ELE.

Para ello, a fin de relacionarla en el marco teórico-práctico, se propone una actividad con las habilidades y competencias lingüísticas y de cultura hispánica a partir de la herramienta digital *Quizizz*. De este modo, aplicando cotidianamente en el aula las tecnologías digitales es probable llegar a un resultado expresivo e innovador.

3.1 Contexto de la Investigación

Según el Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnología (MEC, 2016, p. 48), la historia de los cursos superiores de tecnología en Brasil se remonta a finales de los años 1960 e inicio de 1970, en el ámbito federal de enseñanza y en el sector privado y público, en la ciudad de San Pablo. El primer curso superior de tecnología de Brasil fue creado en 1969, en Fatec-SP, y era destinado para el área de construcción civil, siendo reconocido por el MEC en el año 1973.

Durante la década de 1970, esta modalidad de enseñanza pasó por un período de crecimiento. En 1979, el MEC cambió la política de estímulo a la creación de cursos de tecnología en las instituciones públicas federales, cancelándolos a partir de 1980. En 1998, resurgieron los cursos superiores de tecnología, bajo una nueva legislación.

3.2 Facultad de Tecnología

Según las fuentes entregadas por la propia institución, la Facultad de Tecnología de Guaratinguetá fue creada por el Gobierno del Estado de São Paulo, según Decreto n° 39.267, del 22 de septiembre de 1994, y la unidad de Cruzeiro — Prof. Waldomiro May fue creada por el Decreto n° 50.176, del 04 de noviembre de 2005, iniciando sus actividades lectivas en febrero del 2006. Las unidades de Enseñanza Superior Tecnológica en cuestión están ubicadas en el interior del Estado de São Paulo, en la región del Valle del Paraíba del Sur, en las ciudades de Guaratinguetá y Cruzeiro.

La unidad ubicada en la ciudad de Guaratinguetá, inicialmente creó el Curso Superior de Tecnología en Automatización de Oficinas y Secretariado, según la publicación de las resoluciones UNESP N.° 42 del 10 de octubre de 1994 y UNESP N.° 8 del 13 de enero de 1995.

A partir del segundo semestre del 2005, pasó a ofrecer el Curso Superior de Informática, con énfasis en Bancos de Datos y Red de Computadoras y en el primer semestre del 2006, el curso superior de Gestión Empresarial; ambos cursos con 80 (ochenta) vacantes cada una, ofrecidas en los periodos vespertino y nocturno. Actualmente la unidad continúa funcionando en los mismos periodos vespertino y nocturno y cuenta con los siguientes cursos: Gestión Empresarial, Gestión Financiera, Gestión Comercial, Gestión de la Tecnología de la Información, Logística y Análisis de Sistemas.

La unidad ubicada en Cruzeiro, Prof. Waldomiro May; presenta al mercado, profesionales capacitados no sólo para ocupar puestos de trabajo, sino también para constituir micro y pequeñas empresas en el prometedor mercado de trabajo en la región.

Atualmente la unidad ofrece los Cursos Superiores de Tecnología en Análisis y Desarrollo de Sistemas, Eventos, Gestión Empresarial y Gestión de la Producción Industrial.

Entre todas las modalidades de enseñanza ofrecidas por las dos facultades, se destaca el Curso Superior Tecnológico de Gestión Empresarial, en el cual se desarrolló el estudio de la presente investigación por el hecho de ser ofrecido en ambas unidades. Este curso forma parte del Área Industrial, con organización curricular compuesta por seis semestres y clases de lunes a viernes en el período nocturno.

El curso de Gestión Empresarial busca formar un profesional capaz de elaborar e implementar planes y estrategias de negocios, utilizando métodos y técnicas de gestión en la formación y organización empresarial, específicamente en los procesos de comercialización, abastecimiento, almacenamiento, manejo de materiales y gestión de recursos financieros y humanos.

La habilidad para lidiar con personas, capacidad de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, negociación, búsqueda de información, toma de decisiones en contextos económicos, políticos, culturales y sociales distintos, son requisitos importantes para el perfil de este profesional.

Las capacidades que pueden ser atribuidas a un profesional de Gestión Empresarial están divididas en objetivos generales y objetivos específicos, como se muestra a continuación, en extractos extraídos de documentos oficiales de la institución sobre estas capacidades; perfil del profesional, estructura curricular y currículo vigente del curso de Gestión Empresarial.

Cuadro 1 Objetivos del curso de Gestión Empresarial

El Curso Superior de graduación en Tecnología en Gestión Empresarial tiene como objetivo formar profesionales con características que lo coloquen en ventaja en el competitivo mercado de trabajo.

Objetivo específico

El Tecnólogo en Gestión Empresarial de la Facultad de Tecnología de Guaratinguetá deberá estar preparado para ejercer funciones de relevancia en el universo empresarial dinámico y competitivo. De esta manera, el curso ofrecerá al estudiante competencias generales y específicas que lo hagan un emprendedor en su propio negocio o actuando en empresas públicas o privadas.

Fuente: <http://www.fatecguaratingueta.edu.br>

Cuadro 2 Perfil profesional del curso

Competencias generales

- a) Iniciativa y liderazgo;
- b) Ejercer Capacidad de análisis, de síntesis, de negociación y de decisión;
- c) Ejercer raciocinio lógico, visión y sentido crítico;
- d) Desarrollar capacidad de comunicación y expresión;
- e) Capacidad para administrar y resolver conflictos;
- f) Capacidad de liderar y trabajar en equipo;
- g) Desarrollar un perfil emprendedor;

- h) Proporcionar y utilizar técnicas y tecnologías para solucionar problemas;
- i) Comprender las dinámicas de las organizaciones.

Competencias específicas

- a) Planificar, organizar, dirigir y controlar los procedimientos administrativos;
- b) Elaborar la planeación organizativa;
- c) Implementar programas y proyectos;
- d) Promover estudios de racionalización;
- e) Realizar control del desempeño organizacional;
- f) Gestionar de forma eficaz los recursos humanos, financieros y materiales;
- g) Implantar modelos innovadores de gestión.

Fuente: <http://www.fatecguaratingueta.edu.br>

El tiempo de integración y duración del curso está dividido en un mínimo de tres años, es decir, seis semestres y un máximo de cinco años o diez semestres. Los turnos en que se dicta el curso abarcan el período vespertino en la unidad de Cruzeiro y el período nocturno en la unidad de Guaratinguetá. El número de vacantes es de 40 (cuarenta) estudiantes por turno y el régimen de matrícula es realizado por conjunto de disciplinas.

3.2.1 Organización Curricular

Como se explicó anteriormente, el estudiante que frecuenta el curso de Gestión Empresarial deberá poseer habilidades y competencias definidas, para desempeñar las tareas pertinentes a su función.

El currículo del curso fue resultado de las exigencias del MEC y la adaptación hecha por el coordinador del curso y demás profesores que evalúan las disciplinas ofrecidas por el MEC, proponiendo los cambios necesarios, teniendo como objetivo específico capacitar a los estudiantes, de modo que, al convertirse en profesionales tecnólogos en el área de Gestión Empresarial, posean conocimiento y obtengan el perfil profesional adecuado a las necesidades del mercado local.

Las disciplinas ofrecidas actualmente en el curso de Gestión Empresarial y sus respectivas cargas horarias, que apuntan a la formación del tecnólogo, se presentan a continuación:

Cuadro 3 Distribución de las asignaturas por semestres del curso de Gestión Empresarial

PERÍODO	ASIGNATURAS	TOTAL de Clases
1º SEMESTRE	1. Administración General	80
	2. Contabilidad	40
	3. Comunicación y Expresión Oral	80
	4. Matemáticas	80
	5. Sociedad e Tecnología	40
	6. Informática	40
	7. Inglés I	40
2º SEMESTRE	8. Metodología de la Investigación	40
	9. Gestión Ambiental	40
	10. Sociología de las Organizaciones	40

	11. Estatística aplicada a la Gestión	80
	12. Economía	80
	13. Comportamiento Organizacional	80
	14. Inglés II	40
3º SEMESTRE	15. Organización, Sistemas y Métodos	80
	16. Matemática Financiera	40
	17. Gestión de Personas	80
	18. Sistemas de Información	80
	19. Gestión de Marketing	80
	20. Inglés III	40
4º SEMESTRE	1. Derecho Empresarial	80
	2. Planeamiento de Marketing	80
	3. Comunicación Empresarial	40
	4. Gestión Financiera	80
	5. Logística	80
	6. Inglés IV	40
5º SEMESTRE	7. Gestión de la Producción	80
	8. Análisis de Inversiones	80
	9. Gestión da Calidad	40
	10. Gestión de Proyectos	80
	11. Proyecto de Graduación	40
	12. Español I	40
	13. Inglés V	40
6º SEMESTRE	14. Negocios Internacionales	80
	Planeamiento y Gestión Estratégico	80
	15. Desarrollo de Negocios	80
	16. Sistemas Integrados de Gestión	80
	17. Español II	40
	18. Inglés VI	40
Total da Carga horária do Curso – aulas presenciais		2.400 aulas
Actividades Complementarias		120 horas
Proyectos Interdisciplinarios		280 horas
Subtotal (atendimento al CNCST y del CEE 86/2009)		2.400 horas
Práctica Orientada		200 horas
Trabajo de Graduación		200 horas
TOTAL GERAL DE HORAS DO CURSO		2.800 horas

Fuente: <http://www.fatecguaratingueta.edu.br>

3.3 Análisis de datos

La investigación se realiza con el método de estudio de caso, y desde el punto de vista metodológico, posee carácter cuali-cuantitativo. Según Yin (2001) el estudio de caso se caracteriza como una investigación empírica que se da en un contexto específico, donde el investigador busca abordar un fenómeno contemporáneo insertándose en el ambiente de su realización.

La aplicación de los juegos interactivos se realizó durante el primer y segundo semestre de 2022. Las intervenciones se dieron durante media hora (una vez, cada quince días), en las clases Español I y Español II. Los estudiantes de cada clase provenían de una

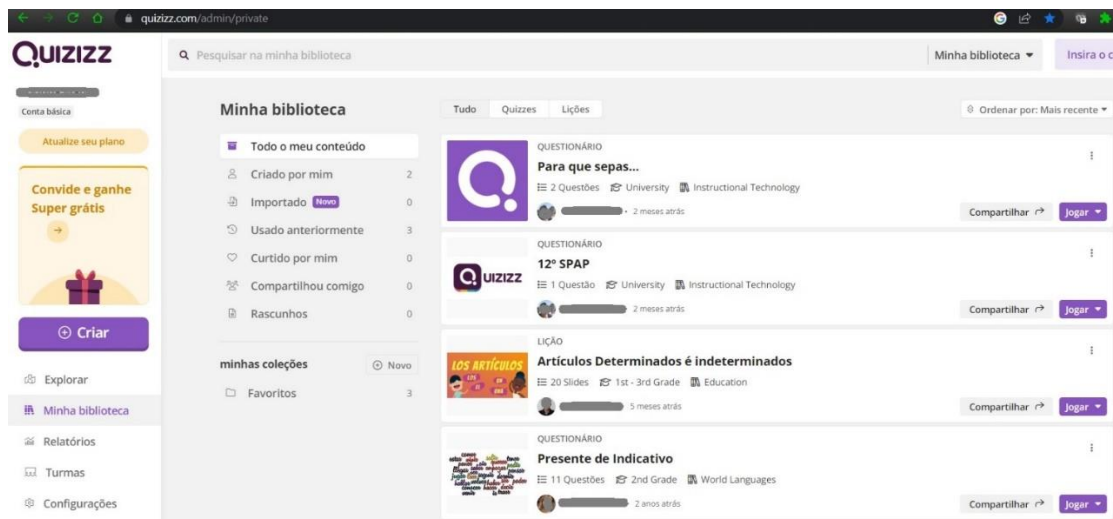
secuencia de clases que abordaron conceptos morfosintácticos, lexicales e interpretaciones textuales con diferentes géneros.

Los datos recolectados fueron de carácter cualitativo y cuantitativo, buscando analizar la opinión de los estudiantes en cuanto al uso de las herramientas digitales durante la implementación de una estrategia de contenidos. De esta manera, las informaciones referentes a la aplicación del contenido, de corte cuantitativo, fueron realizadas por medio de la herramienta *Quizizz*. Los datos de corte cualitativos, que se refieren a la opinión de los estudiantes en cuanto a la utilización de dichas herramientas, se registraron en diario de campo, habiendo sido considerados los discursos y las reacciones a la metodología desarrollada.

Se utilizaron decenas de cuestionarios con pruebas conceptuales e interpretativas. Cada pregunta fue proyectada en el cuadro a partir del site, mostrando el enunciado y las opciones de manera clara. Cada prueba conceptual fue compuesta por un enunciado y cuatro alternativas, de las cuales sólo una era la correcta.

Los enunciados de las pruebas utilizadas y sus alternativas se pueden ver en las figuras 1 y 2, a continuación.

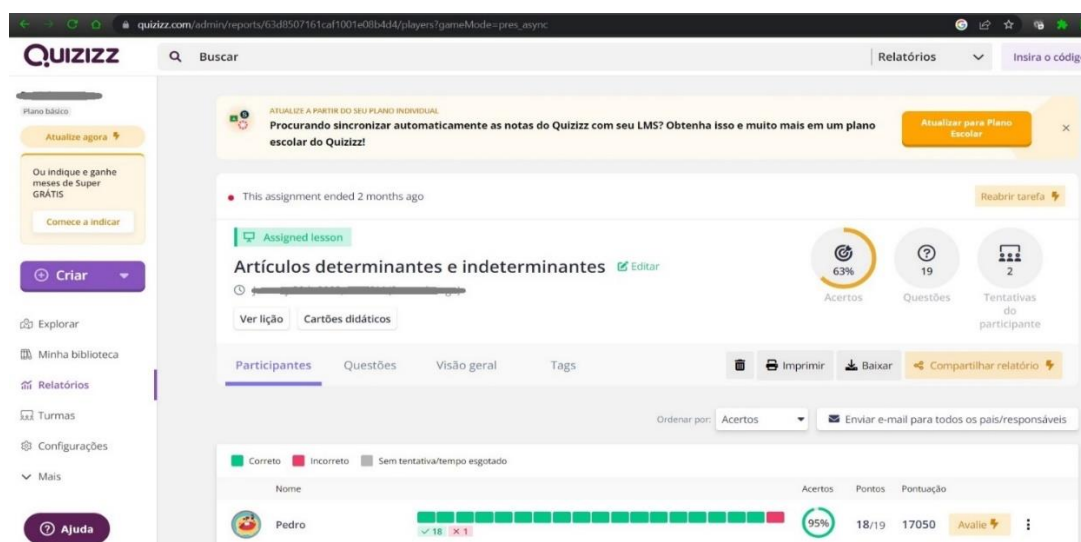
Figura 1: Ejemplo de enunciado de algunas actividades en la plataforma Quizizz



Fuente: Cuestiones elaboradas por las autoras.

Los datos fueron recolectados y almacenados de manera automática durante la realización de la intervención pedagógica a través de las aplicaciones hechas en la plataforma *Quizizz*. Estos datos fueron exportados a planillas y luego fueron analizados de manera cuantitativa y cualitativa, considerando el aumento o disminución en el número de respuestas correctas dadas por cada estudiante a lo largo de las actividades.

Figura 2: Ejemplo de planilla de aciertos y errores



Fuente: Cuestiones elaboradas por las autoras.

Trabajar con *Quizziz* para mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante exige una investigación y análisis de diferentes realidades educativas que pueden contribuir a la construcción de una unidad didáctica exitosa. De esa manera, se puede decir que la gamificación contribuye como una valiosa práctica pedagógica en el proceso de aprendizaje de español a los estudiantes de Educación Superior Tecnológica porque los ponen en práctica durante toda la construcción de su conocimiento.

Las Instituciones de Educación Superior Tecnológica, especialmente las cuales exponen la asignatura de ELE, son capaces de formar estudiantes para que, de forma autónoma, crítica y motivada, asuman un papel constructivo en su aprendizaje. Es decir, el desarrollo de actividades interactivas en las clases de ELE, para este público, ayuda al estudiante a mejorar su proceso de aprendizaje porque lo posiciona como protagonista en su camino organizacional del conocimiento.

A partir de prácticas en la plataforma interactiva Quizziz, se puede percibir que ejercicios que presentan respuestas correctas e incorrectas (Figura 2) ofrecen al estudiante la oportunidad para construir su perfil profesional. O sea, a partir de la presentación de los aciertos y errores, el estudiante puede señalar su formación académica emprendedora presentándose, como uno de sus objetivos, la capacidad para trabajar sus actitudes de manera autorreguladas, flexibles, en todos los ámbitos de su vida, en la búsqueda de su bienestar.

Por lo tanto, las estrategias de autorregulación del aprendizaje están en línea con la visión de Frizon (2009), cuando exponen una la función reguladora del proceso de formación en el que el conocimiento no es el único objetivo, ya que destaca la relevancia de la comprensión y de aprehender para saber aplicarlo en situaciones, también, de su vida cotidiana.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo de esta investigación permitió responder el cuestionamiento inicial y alcanzar los objetivos propuestos. La interrogante inicial se refería, al modo en que la

utilización del juego interactivo *Quizizz* puede contribuir al proceso de aprendizaje de ELE. Para eso contribuye señalar qué factores de éxito y fracaso colaboran en la identificación del proceso de autorregulación del aprendizaje.

Para responderla, se investigó la importancia del uso de la plataforma digital interactiva en cuanto el estudiante construye su conocimiento, para lo cual se tomaron como base diversas fuentes teóricas. El análisis de los datos evidenció que la literacidad digital es tener autonomía en tecnología, no sólo en relación con el uso de las herramientas digitales que están presentes en todos los aspectos de la vida del estudiante, sino también por la búsqueda constante de caminos organizacionales del conocimiento, fundamentales para el desarrollo progresivo de una sociedad en movimiento.

Otro punto considerado por la investigación es la existencia de una laguna de corte teórico y práctico referente al desarrollo de competencias digitales en la formación — inicial y continuada — del profesor, debido a la escasez de estudios sobre el mapeo y la descripción de competencia y niveles de conocimiento en literacidad digital.

El mejor camino para formar a las nuevas generaciones es desarrollar en ellas las competencias digitales. Por lo tanto, para trabajar efectivamente con tecnología, es conveniente que primero el profesor haga, una organización de contenidos para luego compartir, colaborar y reorganizarlos con otros profesores. El profesor no necesita tener pleno dominio en términos de uso de herramientas digitales, pero es recomendable que él entienda como utilizarlas.

1. Al iniciar las actividades de gamificación, en especial el juego interactivo en la plataforma *Quizizz*, es visible el entusiasmo del estudiante con las propuestas de trabajo. Esto se produce debido a que él está adecuadamente conectado al ambiente virtual, a que es un nativo digital.
2. La problemática está en que este estudiante nativo digital podría continuar utilizando la TDIC de una manera desenfrenada, haciendo mal uso de la plataforma digital. Las instituciones de enseñanza necesitan avanzar junto con la tecnología; en ese sentido, es preciso repensar en la metodología, entender que él necesita de novedad y velocidad, pero también de direccionamiento.

De esa manera se hace necesario la trabajar la autonomía, la crítica, la motivación, el cuestionamiento, la curiosidad, la investigación, la persistencia, la resiliencia, características de una formación emprendedora. En este contexto, el estudiante comienza a asumir un papel constructivo en su aprendizaje a lo largo de todo su proceso formativo.

A partir de esta investigación, queda claro que tal temática, todavía tiene espacio para nuevas investigaciones y reflexiones, pues son pocos los teóricos que se dedican a analizar el uso de nuevas herramientas digitales, dirigidas a mejorar el desarrollo del estudiante en su proceso de aprendizaje, donde pasa de simple espectador a ser un potencial protagonista.

REFERENCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

CATÁLOGO Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2023.

DOWNES, E. Lugares para ir: Conectivismo e conhecimento conectivo. Inovar: Journal of Online Education, v. 5, n. 1, p. 1-6, out./dez. 2008.

ERGEN, B.; KANADLI, S. The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. Eurasian Journal of Educational Research, v. 69, p. 55-74, 2017.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, ago. 2013.

FARIA, A. A. G. de B. T.; ALMEIDA, L. S. Academic adaptation of 1st year students. Revista Internacional de Educação Superior, v. 7, p. e021024-e021024, 2021.

FIOR, C. A. Contribuições da monitoria e da tutoria entre pares para a permanência do estudante no Ensino Superior: análise de publicações do CLABES de 2011 a 2014. Anais da

VII CLABES - Sétima Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Anais.2017.

FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem. Cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2020, p. 301

GABRIEL, M. Educ@r - a (r) e v o l u ç ã o Digital na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GOMES JUNIOR, R. C.; PUCCINI, B. Tecnologias móveis e aprendizagem de línguas. Revista da Abralin, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 15-47, dez. 2019.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KAPP, K. M. A gamificação da aprendizagem e instrução: métodos e estratégias baseados em jogos para treinamento e educação. São Francisco: John Wiley & Sons, 2012.

LIM, T.M.; YUNUS, M.M. Teachers' Perception towards the Use of Quizizz in the Teaching and Learning of English: A Systematic Review. Sustainability, v. 13, n. 11, p. 6436, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13116436>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PETIT, T.; LACERDA SANTOS, G. A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o smartphone: por quê voltamos a metodologias do século XIX? In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5.; COLÓQUIO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 1., 2013, Recife. Anais. Recife: [s.n.], 2013.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, v. 31, n. 6, p. 459-470, 1999.

QUIZIZZ Disponível em: <https://quizizz.com/admin> Acessado em: 21 mar. 2023

PRENSKY, M. *Nativo Digital, Imigrante Digital*, parte I e parte II. Do Horizonte. NCB University Press, 2001.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SIEMENS, G. Uma breve história da aprendizagem em rede. Disponível em: http://pt.slideshare.net/augustodefranco/uma-breve-historia-da-aprendizagem-em-rede?qid=3a4d6029-e52c-4435-9411-9d813e15f500&v=&b=&from_search=1. Acesso em: 21 mar. 2023.

SIEMENS, G. Uma teoria de aprendizagem para a idade digital. Disponível em: [http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo\[siemens\].pdf](http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo[siemens].pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YONG, A.; RUDOLPH, J. A review of Quizizz – a gamified student response system. *Journal of Applied Learning & Teaching*, v. 5, n. 1, p. 18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.1.18>. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/503/439>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ZIMMERMAN, B. *Becoming a Self-regulated Learner: an overview*. *Theory into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

SOLICITAÇÕES EM ESPANHOL PARA A COMUNICAÇÃO DE PROFISSIONAIS BRASILEIROS DA ÁREA SECRETARIAL: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

SOLICITATIONS IN SPANISH LANGUAGE FOR COMMUNICATION OF BRAZILIAN SECRETARIAL PROFESSIONALS: A BRIEF REVISION OF LITERATURE

Ana Carolina de Souza SANTANA (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil)

Brenda Torres Rigunato ROCHA (FATEC São Paulo, São Paulo, Brasil)

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

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre as formas das solicitações em espanhol e sua influência na comunicação de profissionais de Secretariado brasileiros. Nosso objetivo foi verificar os aspectos da cortesia, mais especificamente na forma de fazer solicitações, por conseguinte observar quais as formas existentes e como são utilizadas. Para isso, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico baseada em conceitos da Pragmática. Os dados obtidos no estudo mostraram que as formas de fazer solicitações são utilizadas de modo cultural e estratégico na comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Pedidos; Língua Espanhola; Profissionais de Secretariado; Polidez; Comunicação Empresarial.

ABSTRACT: *The current study presents the results of the research about the forms of solicitation in Spanish language and its influence in the communication of Brazilian Secretarial Professionals. Our objective was to verify the aspects of politeness, more specifically in the forms of making solicitations, therefore note the existent forms and how those are used. For this, we conducted a bibliographic research based on concepts of Pragmatics. The data obtained in the study showed that the forms of making solicitations are used in a cultural and strategic form in communication.*

KEYWORDS: *Requests; Spanish Language; Secretarial Professionals; Politeness; Business Communication.*

INTRODUÇÃO

Este artigo é um fragmento e ampliação¹ de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso Superior de Tecnologia em Automação de Escritórios e Secretariado da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC-SP) (SANTANA; ROCHA, 2022). Nosso interesse surgiu da necessidade de compreender a importância do domínio da língua espanhola no entendimento de alguns aspectos das formas de se fazer solicitações ou pedidos para os profissionais brasileiros de Secretariado.

O objetivo do nosso artigo é verificar como funciona a língua espanhola no aspecto da cortesia, mais especificamente na forma de fazer solicitações. Com isso pretendemos

elencar os diferentes tipos de solicitações existentes em espanhol no âmbito do Secretariado ou do trabalho administrativo em geral para, com isso, mostrar como é necessário que esses profissionais brasileiros que trabalhem em empresas que tenham relações com países hispano-falantes aprendam sobre a língua e a cultura, já que ele atuará diretamente com a comunicação dentro das organizações. Sendo assim, mostraremos como é importante para o profissional conhecer as formas adequadas de se fazer pedidos para que se estabeleça uma comunicação eficaz e cortês entre os interlocutores.

O presente artigo está dividido em 5 partes, sendo a primeira parte a introdução, na qual apresentamos o objetivo da pesquisa e as justificativas de sua realização; a segunda parte é a metodologia, na qual descrevemos quais foram os caminhos percorridos para executar a pesquisa; a terceira parte constitui a fundamentação teórica, que traz as teorias linguísticas nas quais o artigo foi embasado; a quarta parte corresponde à revisão bibliográfica da literatura sobre trabalhos acadêmicos que tratam especialmente da temática que estudaremos; e a quinta parte se trata das considerações finais, na qual o artigo é concluído, deixando em aberto possíveis ideias para futuras pesquisas.

1. METODOLOGIA

Com o propósito de melhor avaliar quais são as principais formas de se fazer solicitações/pedidos usados na língua espanhola, nós desenvolvemos uma pesquisa exploratória, pois esse modo de pesquisa é “voltado a familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação” (PAIVA 2019, p. 13) e de caráter bibliográfico, pois procuramos contextualizar a pesquisa e mostrar o que já existe sobre o que investigamos (cf. *Ibid.*, p. 59), neste caso, o campo de estudos de cortesia dentro da Pragmática.

São autores fundamentais para essa contextualização: Escandell Vidal (2013), Reyes (2011), Félix-Brasdefer (2019), Bravo e Briz (2004) por facilitarem a compreensão da Pragmática dentro da área filosófica e linguística.

Uma vez feita a fundamentação teórica, iniciamos o item 4, Revisão de artigos científicos, no qual foi utilizada a estratégia qualitativa de pesquisa, investigando as formas corteses de pedir/solicitar utilizadas por brasileiros e hispânicos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos sobre a Pragmática como uma vertente da Linguística

Graciela Reyes (2011, p. 23) defende a Pragmática como uma subdisciplina da Linguística e explica (*ibid.*, p. 7) que a Pragmática analisa a linguagem em uso, "ou, mais especificamente, os processos pelos quais os seres humanos produzem e interpretam significados quando usamos a linguagem"¹. Para Reyes (2011, p. 23), a Pragmática trata de estudar o significado linguístico não em palavras ou frases isoladas, mas sim nas usadas durante uma comunicação.

Escandell Vidal (2013, p.15), por sua vez, ao definir a Pragmática, coloca-a em um lugar junto à semântica e à sintaxe e propõe uma definição ainda em construção, segundo a qual a Pragmática seria o estudo dos princípios que regulam o uso da linguagem na comunicação. Esses princípios, segundo a autora (2013, p. 16), são as condições que

determinam tanto o emprego de uma declaração concreta por parte de um falante concreto em uma situação comunicativa concreta, como sua interpretação por parte do destinatário.

Félix-Brasdefer (2019, p. 9), em suas explicações sobre a Pragmática, acrescenta que “o conhecimento da pragmática nos ajuda a negociar nossas intenções entre falantes de uma mesma cultura ou em interação com falantes de outras culturas para manter relacionamentos interpessoais”¹.

Cortesia ou polidez?

Segundo Escandell Vidal (2013, p. 141) a cortesia corresponde a uma das vertentes sociais da Pragmática. Para a autora (ibid., p.142), a cortesia é o “conjunto de normas sociais, estabelecidas por cada sociedade, que regulam o comportamento adequado de seus membros”¹, sendo assim, cada sociedade tem o seu modo de cortesia, já que “as regras de cortesia fazem parte do aprendizado não apenas de uma determinada língua, mas também de uma determinada cultura”¹ (ibid., p. 143).

Escandell Vidal (2013, p. 143) também explica que a inter-relação da cortesia com as formas linguísticas fica mais evidente por meio dos dêiticos sociais, visto que a sociedade conforme cada cultura estabelece classificações para os seus membros dependendo de características como idade, sexo, posição familiar, posição social e atuação individual. Dessa forma, cada pessoa deve utilizar o tratamento de acordo com as posições relativas exercidas na sociedade.

Por sua parte, Brown e Levinson (1987, apud FÉLIX-BRASDEFER, 2019, p. 159) em seu estudo sobre a cortesia, sugerem um modelo de cortesia linguística universal que tem como objetivo compreender o comportamento cortês evidenciado pelas estratégias linguísticas com a finalidade de encontrar formas de como diminuir embates durante a comunicação entre o interlocutor e o ouvinte.

Em contrapartida, Bravo (2004, p. 144) acrescenta que o estudo da cortesia não está ligado apenas à comunicação, mas também à comunicação não verbal com o apoio de estudos antropológicos, históricos, sociológicos e literários.

No que diz respeito à diferença entre os dois termos, cortesia e polidez, segundo Marques (2008, p.44), estudiosos como Leech e Lakoff preferem usar o termo cortesia, enquanto autores como Brown e Levinson e Kasper utilizam o termo polidez. Sendo assim, muitos estudos posteriores utilizam esses termos como sinônimos, havendo, inclusive uma tendência ao uso do termo cortesia, como faremos neste artigo.

Face positiva e face negativa

Nas relações sociais a imagem pública das pessoas é importante, pois está relacionada à cortesia. Erving Goffman (1967, apud FÉLIX-BRASDEFER, 2019, p.155) em seus estudos explica que essa concepção de imagem (face) pública consiste em face positiva e face negativa. Sendo a face positiva caracterizada como “o desejo de não receber imposições”¹ e a face negativa como “o desejo de ser aprovado”¹.

De acordo com Goffman (1967, apud FÉLIX-BRASDEFER, 2019, p. 156), a imagem pública depende da situação entre o falante e o ouvinte, segundo a qual os

participantes do discurso "devem interagir por meio de atividades de imagem (*facework*)"¹ (ibid.) que consiste em ações comunicativas como, por exemplo, pedido de informações. Essas atividades de imagem dependerão também de expressões gramaticais, estratégias diretas convencionais para assim preservar ou garantir as relações interpessoais. Para que reflitamos sobre essas atividades de imagem, Félix Brasdefer (ibid.), sugere que pensemos quais delas usaríamos numa entrevista de trabalho ou numa reunião com um professor.

Teoria dos Atos de Fala

Uma das linhas da Pragmática é a Teoria dos Atos de Fala. Segundo Silva (2005) filósofos como John Langshaw Austin e John Searle entendiam que, na linguagem, "todo dizer é um fazer", considerando, assim, os tipos de ações que eram realizados por meio da linguagem, os chamados "Atos de Fala" ("*Speech Acts*", em inglês). Austin (1962) defende a ideia de que falar e se comunicar mais que transmitir e trocar informações, é uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo ao seu redor (cf. SILVA, 2005).

A princípio, Austin (1962, apud SILVA, 2005) percebeu dois tipos de enunciados: os constativos e os performativos. Os enunciados constativos, também conhecidos como afirmações, são os que descrevem um relato de coisas, o que permite classificar as frases em verdadeiras ou falsas, como "Eu jogo futebol" ou "A Terra gira em torno do sol". Os enunciados performativos, por sua vez, diferentemente dos constativos, não podem ser classificados como verdadeiros ou falsos, uma vez que não descrevem nem relatam nada; mas quando estão na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, na forma afirmativa e na voz ativa, eles realizam uma ação, no sentido de que, nesse caso, dizer é fazer uma ação.

Entretanto, a partir disso (cf. SILVA, 2005), Austin se depara com problemas, uma vez que percebe que nem todo enunciado performativo tem o verbo na primeira pessoa do singular do presente do indicativo na forma afirmativa e na voz ativa. Por exemplo, em frases como "Proibido fumar" ou "Vocês estão autorizados a sair", uma ação é realizada e tanto a proibição quanto a autorização nas frases são realizadas mesmo sem o emprego dos verbos "proíbo" ou "autorizo". Austin também constata que podem existir enunciados performativos sem nenhuma palavra relacionada ao ato que executam, por exemplo, na frase "Curva perigosa", em que a ação de advertir é realizada sem a necessidade de escrever "Eu te advirto que a curva é perigosa".

Por outro ângulo, segundo Silva (2005), continuando a linha de raciocínio aberta pelo filósofo Austin, seu discípulo, o também filósofo Searle, em "Atos de fala" (*Speech Acts*, 1969) e em "Expressão e significado" (*Expression and Meaning*, 1979), categoriza cinco grandes atos de linguagem: 1. atos representativos: que mostram a convicção do locutor sobre uma proposição: afirmar e dizer; 2. atos diretivos: que induzem o alocutário (interlocutor) a fazer algo: ordenar, pedir ou mandar; 3. atos comissivos: que envolvem o locutor em uma ação futura como prometer ou garantir; 4. atos expressivos: que expressam sentimentos como: desculpar ou agradecer; e 5. atos declarativos (que produzem uma situação nova: batizar, demitir ou condenar). Com isso, Searle (1979, apud

Silva, 2005) entende que enunciar uma frase ou uma sentença é executar um ato proposicional e um ato ilocucional, isto é, que corresponde à referência, ao conteúdo comunicado e ao ato que se realiza na linguagem.

Para nossa pesquisa, nos interessam os atos diretivos tal como foram propostos por Searle, visto que são esses os que levam o interlocutor a fazer algo como mandar, ordenar ou – já aproximando de nosso foco de estudo – fazer um pedido ou solicitação.

Solicitações

Usando a teoria do Atos de Fala para analisar o seu estudo sobre o caráter positivo da cortesia espanhola Henk Haverkate (2004, p. 56) explica que os atos de discurso são atos de fala que estão relacionados com a situação comunicativa concreta, como dissemos no item anterior. Para ele (ibid.), dentro do ato discursivo existem três tipos de atos: assertivo, diretivo e expressivo. Aqui nos ateremos ao ato diretivo, o qual segundo o autor (ibid., p. 59) está ligado ao “comportamento intencional do interlocutor para que ele realize a ação descrita pelo conteúdo proposicional do enunciado” (HAVERKATE, 2004, p. 59). Deste modo, a solicitação que é objeto de estudo do nosso trabalho é considerada um ato de fala diretivo, tendo como exemplo, perguntas de informação e esclarecimento.

Quanto à estrutura de uma solicitação em espanhol, Félix-Brasdefer (2019, p. 190-193) nos mostra que é constituída por três elementos:

- **ato principal**, que pode ser direto ou indireto, pois depende de fatores como: a situação, a distância e o poder social entre os interlocutores e o grau de imposição.
- **modificação interna do ato principal**, que pode acontecer tanto por mitigadores léxicos como diminutivos (*¿Me sirves un vasito de agua?*) e marcadores de cortesia (*¿Podrías limpiar el baño, por favor*); como mitigadores sintáticos usados para expressar cortesia ou deferência como o *condicional* (futuro do pretérito, em português) (*¿Me podrías prestar los apuntes de la clase?*), pretérito imperfeito (*¿Podías prestarme los apuntes de la clase?*) e negação antes do pedido (*¿No me prestas los apuntes de la clase?*)
- **elementos de apoio** (informação que antecede ou segue o ato principal).

Uma vez explicitado nosso ponto de partida teórico, no próximo item passaremos a revisar alguns estudos mais ou menos recentes cujo foco são as formas de pedidos e de que modo essas formas são utilizadas na comunicação em espanhol.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Neste item realizamos a revisão bibliográfica de quatro textos acadêmicos sobre o tema de estudo do nosso trabalho, sendo: dois artigos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

Solicitações presentes em e-mails corporativos

O primeiro trabalho para a nossa revisão é sobre um conteúdo de grande importância,

pois lidar com e-mails corporativos faz parte da rotina do profissional de Secretariado. Trata-se da dissertação de mestrado em Letras intitulada “As manifestações de cortesia em e-mails empresariais. Português do Brasil e Espanhol peninsular: semelhanças e contrastes” de Isabella Moraes Gallardo apresentada em 2014 à Universidade de São Paulo (USP). Essa dissertação investiga diferenças e semelhanças nas manifestações da cortesia verbal existentes em e-mails corporativos entre espanhóis e brasileiros. Em nossa revisão focaremos nas maneiras de se fazer solicitações e nos usos dos Atos de Fala, principalmente os atos diretivos.

Gallardo (2014), para fundamentar sua pesquisa, emprega as principais correntes teóricas da Pragmática, como Escandell Vidal (1996) e Reyes (1994), como também fizemos no item 3, além de tratar mais especificamente dos aspectos dos Atos de Fala diretivos com destaque para as investigações de Haverkate (1994) e Blum-Kulka (1996) – deste último não tratamos. Além do mais, a Gallardo (2014) se vale dos estudos sobre a cortesia, iniciados por Brown e Levinson (1978)¹ associados às categorias e as máximas conversacionais do “princípio de cooperação” de Grice (1991[1975]), que apenas mencionamos em nossa fundamentação.

A estudiosa (2014, p. 41-42) em sua pesquisa analisou 136 mensagens transmitidas entre funcionários de diversas empresas: de um lado, foram 68 e-mails escritos por brasileiros comunicando-se com brasileiros, usando somente a língua portuguesa, sendo participantes brasileiros adultos, residentes na região da Grande São Paulo, Brasil, de ambos os sexos, maiores de 25 anos; de outro lado, foram 68 e-mails escritos por espanhóis comunicando-se com espanhóis e brasileiros, utilizando a língua espanhola, sendo os participantes espanhóis adultos, residentes na cidade de Madrid, Espanha, de ambos os sexos, maiores de 35 anos.

Conforme discutimos, para Haverkate (2004) atos diretivos ocorrem quando o locutor possui intenção de levar o interlocutor a realizar o conteúdo proposicional do enunciado, deste modo, comparando os dados obtidos, Gallardo (2014, p. 64) percebeu que existem algumas diferenças referentes aos atos diretivos usados nos e-mails analisados. Nas mensagens em português verificou-se não apenas um número maior de pedidos, mas também que ao menos um ato diretivo foi encontrado em 43 de 68 e-mails dos falantes da língua portuguesa, isto é equivalente a 63% do total de e-mails deste grupo; já nos e-mails em espanhol foram encontrados atos diretivos em 36 de 68 mensagens, o que representa 52% dos 68 e-mails analisados.

Na análise da pesquisadora (ibid., p. 65-69) sobre as formas de pedidos é possível verificar que nos e-mails empresariais dos brasileiros em português, em primeiro lugar, aparece a forma verbal imperativa, representando 15% dos atos diretivos encontrados. Em segundo lugar, foi identificada a estrutura com os verbos “pedir” ou “solicitar”, que apareceu em 9% dos casos. Em terceiro lugar, os verbos usados no futuro do pretérito do português que representa 8% do total dos atos diretivos encontrados. E em quarto lugar, apareceram o uso dos verbos “precisar” ou “necessitar”, representando 7% dos casos.

Por sua vez, nos e-mails corporativos em espanhol o modo verbal imperativo representa 10% de seus atos diretivos encontrados. Ainda que esta forma verbal seja uma

das mais utilizadas neste grupo de e-mails, observa-se uma porcentagem menor de ocorrências com relação ao português. Foram encontrados também nos e-mails o verbo no tempo *condicional* (em português: futuro do pretérito), que apareceu em 10% dos casos, sendo uma ocorrência semelhante ao português. O uso de verbos como “*pedir*”, “*solicitar*”, “*rogar*”, equivale a 8% dos atos diretivos. De forma semelhante, em português foram identificados também nos e-mails deste grupo 4% de uso dos verbos “*precisar*” ou “*necesitar*”. Vale destacar que muitas formas de pedidos apresentam uma ocorrência de uso semelhante na língua portuguesa e espanhola, com uma variação pequena entre ambas as línguas.

Compreendendo a escolha e utilização de cada verbo, a estrutura com os verbos no modo imperativo, como citamos anteriormente, foi mais usada nas mensagens em português do que em espanhol. Gallardo (2014, p. 72) aponta que embora o verbo no imperativo apresente um pedido de forma direta, isso não elimina uma possível interpretação cortês, pois a interpretação da cortesia está relacionada também à situação comunicativa na qual é apresentada. Além disso, o uso de partículas pragmáticas, como “por favor”, pode ser proveitoso para reduzir a ameaça da imagem negativa do interlocutor que representaria o uso do imperativo somente. É relevante recordarmos que Félix-Brasdefer (2019) ao explicar sobre as partículas pragmáticas utiliza o termo marcadores de cortesia que se refere a um dos exemplos de modificação interna do ato principal, um dos três elementos que constitui a estrutura de uma solicitação, como apontamos no subitem 3.4.

Em relação ao uso do tempo verbal *condicional* (ou futuro do pretérito no português) a pesquisadora (2014, p. 71-72) explica, com base em Haverkate (1994), que este tempo verbal, em atos diretivos, sugere uma possível distância interpessoal. E em paralelo aos estudos que abordamos no subitem 3.4, realizados por Félix-Brasdefer (2019), o autor mostra que o tempo *condicional* é um exemplo de mitigador sintático usado para expressar cortesia ou deferência.

Outra forma que consideramos curiosa foi o tempo futuro, que apareceu em apenas 2% dos atos diretivos, tanto em português quanto em espanhol. A autora (2014, p. 74), baseando-se em Bosque (1999), justifica seu baixo uso dizendo que “o uso do futuro, por representar uma forma direta de emitir pedidos/ordens, requer mais conhecimento sobre as noções de poder e distância social para ser utilizado”.

Continuando em sua análise, Gallardo (2014, p. 74) expõe que nos e-mails também identificou que em português houve um uso de 7% do verbo “*precisar*”, sendo um número maior se comparado com o grupo do espanhol que foi encontrado apenas em 4% dos e-mails. A pesquisadora (ibid., p. 75) explica que a utilização do verbo “*precisar*” é um possível indicador de cortesia, visto que apresenta um tipo de deferência ao interlocutor, já que procura preservar sua autonomia ao diminuir o nível de imposição de seu ato diretivo, melhorando, assim, sua face negativa. Isso vai ao encontro do que tínhamos exposto em nosso subitem 3.2.1: a face negativa é caracterizada como a vontade de ser aprovado.

Por outro lado, observa-se um maior uso dos verbos “*tener/ter*” ou “*deber/dever*” no

grupo do espanhol encontrados em 4% dos casos; em português, entretanto, aparecem em apenas 2% dos casos. Segundo a pesquisadora (ibid.), estes dados apontam que os brasileiros preferem formas que suavizem a imposição do ato diretivo sobre o interlocutor. Outra explicação (cf. GALLARDO, 2014, p. 75), é a de que o locutor ao manifestar que precisa de algo, estimula seu ouvinte a ajudá-lo, reforçando, assim, as atividades de afiliação. Em contrapartida, a pesquisadora (ibid., p. 76) interpreta que quando o locutor utiliza o verbo “*deber*”, ele expressa ao seu destinatário que está fazendo um pedido ou uma ordem.

De nossa perspectiva, um ponto que merece relevância no estudo de Gallardo (2014, p. 77-78) foi o de que apenas 2% dos casos no grupo do espanhol utilizaram pedidos com verbos no infinitivo, enquanto em português apareceram em 5% dos pedidos. Em alguns e-mails em português os locutores preferiram usar verbos do tipo “pedir/solicitar” com seus verbos auxiliares todos no infinitivo na tentativa de suavizar a força ilocutiva dos pedidos, uma possível estratégia atenuadora de cortesia.

Outro ponto que nos parece interessante no mesmo estudo (ibid., p. 81) foi o uso de atenuadores como uma estratégia de mitigar um pedido, de guardar a imagem e, conseqüentemente, conseguir um objetivo de maneira mais rápida e eficiente. Percebemos que nas mensagens em português houve o uso de atenuadores em 53% dos atos diretivos emitidos. Já nos e-mails em espanhol apenas 23% dos atos diretivos possuem alguma forma de atenuação, sendo uma diferença de 30 pontos percentuais. A pesquisadora (ibid., p. 82-83) conclui que isto ocorreu por uma diferença cultural entre os grupos, pois os brasileiros buscam ser mais indiretos na forma de fazer um pedido, enquanto os espanhóis utilizam de fato a atenuação como uma estratégia para alcançar um objetivo de forma eficaz.

Por fim, Gallardo (2014, p. 97-100) aponta que em sua análise notou o uso dos agradecimentos após um ato diretivo. A pesquisadora explica que este tema não se encontrava dentro de seus objetivos iniciais, porém, ao perceber a relevância desses atos de fala, optou por incluir também este assunto. É possível perceber que em português foi encontrado 37 formas de agradecimento de 68 e-mails, o equivalente a 54% das mensagens; em espanhol, em contrapartida, encontraram-se apenas 17 formas de agradecimentos de 68 e-mails, o que representa 25% dos 68 e-mails analisados. A autora (2014, p. 98) defende que o uso do agradecimento pode ser considerado como uma estratégia de cortesia, pois uma de suas funções é a de evitar um conflito, manter a harmonia e o equilíbrio na comunicação. Gallardo (2014, p. 100) conclui que a maior frequência de agradecimentos no grupo do português pode indicar uma diferença sociocultural entre os grupos, que denotaria uma valorização cultural do agradecimento por parte dos brasileiros. Além disso, a pesquisadora (ibid., p. 101) salienta que os brasileiros agradecem sem que haja uma ação prévia que justifique o agradecimento, mas como uma forma de cortesia para atenuar seu pedido e conseguir que seja realizado de maneira mais rápida e eficaz.

Dessa forma, por meio da pesquisa de Gallardo (2014), verificamos quais são as formas mais usadas no espanhol peninsular e no português brasileiro e percebemos que,

por um lado, entre as semelhanças, as três estruturas mais utilizadas nos e-mails empresariais (modo verbal imperativo, pedidos com verbos “pedir/solicitar/rogar” e o uso do verbo no *condicional*/futuro do pretérito) são as mesmas nos dois idiomas, sendo um possível indicativo das características de maneiras de pedidos no ambiente corporativo. Por outro lado, entre as diferenças há a preferência de utilizar o verbo “precisar” no português, outro exemplo é o uso maior de atenuadores por parte dos brasileiros mais do que dos espanhóis, como dito anteriormente, indicando distinções entre as culturas.

Por último, essas distinções entre as culturas nos remetem à definição de Pragmática de Félix-Brasdefer (2019), que nos explica que a Pragmática nos ajuda a negociar nossas intenções entre falantes da mesma cultura ou de culturas diferentes. Isto nos mostra como é importante que o profissional de Secretariado, como um mediador das relações interpessoais, saiba utilizar de maneira adequada as várias formas de se fazer solicitações, pois muitas vezes o profissional de Secretariado terá que se comunicar tanto com executivos que estejam em outros países como expatriados que estejam no nosso.

Solicitações on-line

Outro texto que usaremos em nossa revisão é a tese de doutorado de Isadora Valencise Gregolin em Linguística e Língua Portuguesa denominada “Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros”, defendida na Universidade Estadual Paulista (Unesp), em 2008, na qual a pesquisadora identifica as estratégias existentes no ambiente on-line para expressar atos de cumprimentar, agradecer, despedir e pedir. Aqui nos focaremos nas formas de pedir. Vale ressaltar que Gregolin investiga essas estratégias de cortesia considerando-as como transferências na Pragmática da língua materna à estrangeira, nesse caso analisando a cortesia utilizada por falantes brasileiros em língua espanhola.

Tal qual o item 3 de nosso artigo, Gregolin (2008, p. 2) também se baseia e revisita as teorias Pragmáticas dos Atos de Fala de Austin (1962) e as reformulações propostas por Searle (1975) para refletir sobre as máximas de Lakoff (1973) e Leech (1983), contudo, diferentemente de nós, a autora adiciona Grice (1975) em suas investigações assim como Gallardo (2014), o que achamos pertinente, pois as propostas dessas máximas de linguagem formal de conversação apresentam o início da preocupação com a cortesia nas investigações linguísticas.

Gregolin (2008, p. 15) inicia comparando os usos dos pedidos nos idiomas espanhol e português e percebe que em muitos casos não há uma relação de equivalência de uso entre as línguas. Segundo ela constata (*ibid.*), com frequência, os falantes brasileiros, por não conhecerem “quais regras regulam a língua espanhola, utilizam as estratégias que utilizariam em sua língua materna sem se darem conta dos efeitos produzidos na interação”. A pesquisadora dá como exemplo de seu argumento o seguinte excerto: “*hola! Ya envié nuestra actividad a ti y también a la profesora. Cualquier cosa escríbame! Besitos, hasta pronto!*”.

Ainda segundo a análise da autora (2008, p. 15), em português a expressão “qualquer

coisa” se trata de um ato de oferecer ajuda, algo equivalente a “caso haja qualquer coisa que queira ...”; o que não expressa essa mesma ideia em espanhol, apesar de que existem as duas palavras (*cualquier/ra* e *cosa*). Sobre isso, a autora continua:

Algumas expressões e fórmulas utilizadas como Atos de Fala Indiretos expressam atitudes do falante e são aprendidas ao longo da vida na língua materna. Porém no caso de línguas estrangeiras, segundo o nível de conhecimento da língua, nem sempre o falante é capaz de expressar, reconhecer e de interpretar o significado pretendido. (2008, p. 15-16).

Isso está diretamente relacionado ao nosso artigo, uma vez que, se o profissional de Secretariado não for capaz de reconhecer e interpretar essas diferenças entre as línguas e atuar como faria na língua materna, certamente, ocorrerão mal-entendidos que poderão ser interpretados como descortesia pelos interlocutores.

Gregolin (2008, p. 33) considera a cortesia como um ato de conseguir o benefício mútuo dos interlocutores, satisfazendo a imagem de ambos, na tentativa de buscar um equilíbrio de imagens. Dessa forma, para ela, a cortesia é um sistema de normas de comportamento em sociedade que está relacionado não apenas ao uso verbal, mas principalmente às relações sociais estabelecidas por meio da linguagem. E, seguindo as propostas de Bravo (2001) e de Kerbrat-Orecchioni (2004), a pesquisadora se ocupa da cortesia estratégica, que consiste nos recursos que podem ou não ser naturais na língua dos falantes e que estes escolhem usar de acordo com as circunstâncias e com os contextos com os quais se deparam.

Sobre o ato diretivo de **pedir**, que apresentamos no item 3 de nosso artigo, Gregolin (2008, p. 46) apresenta por último, no item 1.5.5 de sua pesquisa e nos explica dizendo que a principal característica dos atos diretivos é a preocupação do falante em tornar o menos ameaçador possível o que diz ao interlocutor, pois quem realizará a ação solicitada é justamente o interlocutor, não o falante.

A pesquisadora (2008, p. 47), para exemplificar os pedidos que são realizados de forma indireta, usa a frase: “Como está abafada esta sala!”. Segundo ela, essa é uma sentença declarativa com uma aparência de constatação sobre a temperatura, mas que, na verdade, é uma estratégia que pode ser utilizada para a realização do ato de pedir, pois pretende que o interlocutor faça algo para amenizar o calor.

Outras estratégias trazidas por Gregolin (2008, p. 47-48) são o uso da forma *condicional*, que transmite uma impressão de distanciamento do falante em relação ao que é falado (por exemplo, no enunciado "*Me gustaría que estuvieras aquí mañana*" em lugar de "*Esté aquí mañana*"), e a prática de fazer perguntas ao interlocutor. Sobre isso, ela explica que, fazendo um pedido com aparência de pergunta como "Você pode fechar a porta?", quem enuncia assim não está perguntando sobre a capacidade física (ou falta dela) do interlocutor de fechar a porta, mas sim solicitando-lhe que feche a porta.

Seguindo nossa revisão, Gregolin (2008, p. 48) traz algumas observações que nos chamaram a atenção, principalmente por se relacionarem com os motivos que nos levaram a começar nossa pesquisa nesse tema. Ao trazer alguns enunciados apresentados por Curcó (1998, p.171) como "*Denos dos cafés*", "*Dénos dos cafecitos*", "*¿Nos da dos*

cafés?" e "¿Nos da dos cafecitos?", a pesquisadora observa diferenças entre os idiomas português e espanhol: desses exemplos, aqueles que usam o imperativo seriam escolhidos em língua espanhola para expressarem o ato diretivo de **pedido** - o que ela entende como a expressão de uma cultura orientada ao uso da cortesia positiva, de aproximação.

Em contrapartida, em português e em nossa cultura brasileira, geralmente imaginamos que utilizar a forma "por favor" antes de um pedido não seria o suficiente para que o enunciado não fosse considerado educado ou cortês. Para exemplificar essa cortesia "dupla" do português, a pesquisadora (2008, p. 49), reúne os seguintes enunciados: "Retire seu carro, por favor?", "Dê dois cafés, por favor?", "Por favor, você pode retirar seu carro?" e "Você pode retirar seu carro?". E explica que o uso do verbo "poder" como modalizador é o que parece garantir o efeito de cortesia, mais até do que utilizar apenas a forma "por favor". Afinal, se comparados o primeiro e o último enunciados, é possível constatar que o último seria preferido para expressar um pedido "mais cortês" nesse contexto em língua portuguesa.

Introduzindo as conclusões, Gregolin (2008, p. 136) relembra que sua pesquisa se ocupou da cortesia estratégica, "que consiste nos recursos que podem estar ou não convencionalizados na língua dos falantes e que estes escolhem segundo as circunstâncias contextuais com as quais se defrontam", não da cortesia formal. A pesquisadora também partiu do pressuposto de que nenhuma forma linguística, sozinha, expressa cortesia, pois sempre será o contexto que a determinará. E com a análise das estratégias e os exemplos apresentados ao longo da pesquisa, a autora concluiu que cada língua possui mecanismos mais ou menos estabilizados para expressar cortesia nas diferentes situações sociais.

Outra conclusão à qual Gregolin (2008, p. 137) chegou diz respeito à relativização da proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola. Ela constata e explica que algumas situações comunicativas aceitam usos de formas "muito próximas" entre as línguas, porém na maioria das situações analisadas não há uma relação de equivalência de uso, o que entendemos como um possível motivo para falha na cortesia. e consequentemente, na comunicação.

Por fim, outro ponto que destacamos foi o trazido por Gregolin (2008, p.137), que defende, com base em Escandell Vidal (1998), que a cortesia deve explicar-se em termos de conhecimento adquirido, o que Gregolin (ibid., p. 137-138) esclarece assim: "no caso de línguas estrangeiras, por mais alto que seja seu nível de conhecimento, nem sempre o falante será capaz de expressar, reconhecer e interpretar todos os significados pretendidos". Como, então, preencher essa lacuna? A autora (ibid, p. 137) sugere que uma reflexão que leve em conta os aspectos pragmáticos da língua estrangeira pode fornecer a falantes não-nativos pistas do funcionamento da língua e da cultura estrangeira.

Situações no ambiente de trabalho

O terceiro estudo que revisaremos é o artigo de Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco, intitulado como "Atenuação Pragmática e problemas de intercompreensão: um estudo intercultural entre universitários paulistanos e cordobeses", publicado em 2018, que trata de uma pesquisa com estudantes universitários, sendo 30 de São Paulo (Brasil)

do curso de Letras e Artes e 60 de Córdoba (Argentina) do curso de Letras. Caggiano Blanco (2018, p. 236) apresentou aos estudantes dois questionários iguais, em português e espanhol, elaborados mediante a técnica chamada de “testes de hábitos sociais”. Segundo o pesquisador (ibid., p. 237-238) os questionários estavam compostos, na primeira parte, de sete questões com situações na faculdade e na empresa para as quais os estudantes teriam que assumir diferentes papéis funcionais e sociais, na segunda parte, de 2 questões mais de caráter geral relacionadas à cortesia e à atenuação. A título de exemplo, a questão nº 5 era: “Você é o chefe de departamento e tem que comunicar o seguinte: *O relatório mensal está mal feito, tem que refazê-lo*. Quais palavras utilizaria exatamente?” (CAGGIANO BLANCO, 2018, p. 238).

O pesquisador solicitou aos estudantes que reformulassem o enunciado em itálico com o objetivo (cf. Caggiano Blanco, 2018, p. 238) de motivar o emprego da atenuação, uma vez que correspondia a um ato diretivo (um pedido) constituído de uma ameaça à imagem do interlocutor causada pelo pedido (*refazer*) e pelo motivo (*está mal feito*).

Os resultados, conforme aponta o pesquisador (ibid., p.239) revelaram o uso de eufemismos e modificadores para atenuar nos dois corpora (cordobeses e paulistanos). No caso dos eufemismos (ibid, p. 240), a quantidade empregada foi quase a mesma nos dois grupos, sendo que os estudantes paulistanos empregaram mais formas para “refazer” (passar a limpo, melhorar, arrumar, modificar e fazer do jeito... para tornar mais fácil), o que denota uma suavização, enquanto as empregadas pelos estudantes cordobeses se limitaram a “revisar” e “corregir”. Quanto aos modificadores, ambos estudantes usaram formas como “um pouco/*un poco*” ou “alguns/*algunos*” em quantidade muito semelhante.

Um dado observado por Caggiano Blanco (ibid., p. 242) foi uma tendência ao uso do pretérito imperfeito nas reformulações dos estudantes brasileiros (“poderiam ser reescritos” ou “você poderia revisar”) - algo que já tínhamos notado nos e-mails corporativos analisados por Gallardo (2014) - que denotam uma atenuação maior, enquanto nas reformulações dos argentinos esse tempo verbal aparece de forma reduzida, o que contribui a um enunciado mais direto. Outro dado (ibid., p. 244-245), no que concerne às formas de tratamento (“João, meu querido”, “Fulano” x “*Pedrito*”, “*Juan*”) e fórmulas apelativas (“Olha”, “Bom, “Oi”, “Gente” x “*Mirá*”, “*Che*”, “*Escúcheme*”) notou-se que os informantes de São Paulo não apenas utilizavam mais desses recursos, mas também com mais fórmulas eufemísticas abrandando ainda mais que os de Córdoba.

De forma geral, Caggiano Blanco (ibid., p. 247) conclui que as regularidades apresentadas na pesquisa apontam para dois extremos: de um lado, os cordobeses como uma *sociedade de proximidade*, representada por um estilo mais coloquial e direto com menos atenuadores; de outro, os paulistanos como uma *sociedade de distanciamento*, pelo uso de mais atenuadores e maior formalidade.

Cortesia em algumas variedades do espanhol

Como último texto da revisão da literatura usamos o artigo “Variação pragmática de atos de fala diretivos do espanhol na tríplice fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai” que foi escrito por Natalia dos Santos Figueiredo, docente na Universidade Federal da

Integração Latino-americana (UNILA). O artigo foi publicado recentemente (2021), na Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em seu artigo, a pesquisadora apresenta a descrição do ato de fala diretivo em 4 variedades do idioma espanhol: duas capitais, Assunção (Paraguai) e Buenos Aires (Argentina), e duas cidades de fronteira, Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina) evidenciando as estratégias de cortesia utilizadas pelos locutores dessas cidades, mediante a descrição de variações pragmáticas, o que, a princípio, mais nos chamou a atenção e justificou incluir esse artigo em nossa revisão da literatura.

Figueiredo (2021) fundamenta sua pesquisa com a teoria de Searle (1969), assim como no item 3 de nosso artigo, que por sua vez retoma a hipótese de Austin (1962) sobre os Atos de Fala, segundo a qual, como já dissemos, todo enunciado linguístico atua como uma ação, e que provoca alguma mudança na interação e na comunicação. A autora (2021, p. 17) também explica que a teoria de Searle (1969) trata das variedades das condutas e regras em que as línguas estão organizadas, demonstrando que esse também é o caso no espanhol, idioma analisado em sua pesquisa sobre a variação pragmática de atos de fala.

Como Figueiredo (2021) se envereda pela variação pragmática, também cita estudos desse campo como o de Márquez-Reiter (2002) e o de Placencia e Bravo (2002), os quais não aparecem em nossa fundamentação. Apesar disso, fazemos um adendo aqui, apoiadas em Figueiredo (2021), para melhor compreensão.

Os estudos de Márquez-Reiter (2002) atestam mal-entendidos pragmáticos entre falantes de variedades do espanhol quanto à percepção das falas de nativos de Buenos Aires, vistas como mais diretas na produção de atos de fala diretivos. Esses atos são considerados como os mais propícios para o estudo das diferenças sociais e culturais da valoração pragmática (FÉLIX-BRADESFER, 2011 apud FIGUEIREDO, 2021).

Dos estudos de Placencia e Bravo (2002), a pesquisadora (2021, p. 17) toma, entre outros aspectos, a ideia de que é importante e necessário descrever variedades linguísticas como as do espanhol para evitar o domínio de teorias etnocêntricas que analisam apenas as variedades dominantes. Ideia essa que nós pesquisadoras achamos interessante e relevante para nosso artigo, principalmente considerando a importância do domínio das variantes no idioma estrangeiro (no caso de nossa pesquisa, do espanhol) para os profissionais de Secretariado, os quais, por sua vez, atuam justamente com a comunicação nas organizações e precisam saber exprimir suas falas de maneira cortês, ainda que isso signifique abranger diferentes formas de cortesia.

Para contextualizar sua pesquisa, Figueiredo (2021, p. 24) faz algumas considerações sobre a presença dos idiomas no contexto da tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai), afirmando que não existe um equilíbrio entre as línguas, pois observa que o português exerce um papel de poder na região. Com frequência esse é o idioma utilizado em interações comerciais, mesmo entre brasileiros e hispano-falantes, no consumo de programação da TV brasileira em Puerto Iguazú, na Argentina, e até em vitrines de comércio na Ciudad del Este, no Paraguai. Inclusive, comparando-se essa situação das duas cidades estrangeiras com Foz do Iguaçu, o espanhol não tem a mesma influência na cidade brasileira. Em compensação, nos lugares que recebem mais turistas em Foz do

Iguaçu estão presentes poucas traduções em menus de restaurantes e vitrines de lojas, entretanto, como adverte Figueiredo (ibid., p. 26), "a quantidade de pessoas que entende e fala o espanhol é bem menor que aquela que se comunica em português em Puerto Iguazú e Ciudad del Este".

A coleta de dados de Figueiredo (2021, p. 26) consistiu na interação de quatro participantes de cada uma das localidades (Assunção e Ciudad del Este, no Paraguai, e Buenos Aires e Puerto Iguazú, na Argentina), de forma individual. Figueiredo propunha duas situações às quais os participantes tinham que responder: 1) como pediriam para que alguém tirasse uma foto para eles e 2) como pediriam para fechar uma porta. Segundo a pesquisadora (ibid., p. 27), essa interação considerou todas as variações e frases diferentes que foram produzidas pelos participantes, o que gerou 117 enunciados, que em seguida foram divididos e classificados de acordo com as variações pragmáticas e com as estratégias de atenuação ou intensificação da força ilocucionária do enunciado.

Chegando aos resultados, Figueiredo (2021, p. 28) então consegue comparar as estratégias mais frequentes utilizadas pelos participantes em cada variedade do espanhol e em cada contexto, considerando que "a cortesia requer diferentes estratégias de atenuação do ato de fala diretivo, ameaçador das faces dos interlocutores, tanto para quem solicita como para quem se solicita a ação" (ibid.).

Nesse contexto, Figueiredo analisa a variação pragmática na sua realização lexical primeiramente em duas capitais (Assunção e Buenos Aires), em seguida, na tríplice fronteira, o que expressamos a seguir de forma sintetizada.

Nos dados de Assunção (Paraguai) (ibid., p. 29-31) os enunciados no presente e no imperativo têm grande presença de uma partícula "na" nos pedidos de foto (ex. *Sacamena una foto*) que vem do guarani - que, assim como o espanhol, é língua oficial no Paraguai. Essa partícula, em geral, está acompanhada da estrutura "un poco" (ex.: *Sacamena un poco una foto*), que pode ser explicada ou traduzida como um "por favor".

Nos dados de Buenos Aires (Argentina), Figueiredo (2021, p. 32-33) analisa o uso exclusivo do verbo "sacar" para os pedidos de foto. Nos pedidos relacionados a fechar a porta aconteceram modificações da força ilocucionária pelo advérbio de negação "no?" (exemplo: *¿No me cerrás la puerta?*).

Nos dados de Ciudad del Este (Paraguai) (ibid., p. 33-34) aparecem modificações aspectuais relacionadas à forma verbal "poder+infinitivo", classificada pela pesquisadora como perífrase de aspecto inicial. Exemplo: *¿Me podés sacar/me quitás una foto?*

Por fim, nos dados de Puerto Iguazú (Argentina), a pesquisadora (2021, p. 34-35) notou uma modificação na força ilocucionária a partir de uma modificação na ordem sintática "clítico 0", isto é, o fato de que o verbo cujo regime verbal normalmente é usado com pronome clítico ("sacarle una foto") seja modificado com o apagamento desse pronome ("sacar una foto") resulta no apagamento dos participantes do evento funcionando como uma estratégia de intensificação da urgência do ato de fala.

Em suas considerações finais, Figueiredo (2021, p.40) observa que há uma convergência maior das estratégias utilizadas para pedidos entre Puerto Iguazú e Ciudad del Este do que entre essas cidades e Buenos Aires, o que indica o contato linguístico

entre essas duas variedades do espanhol (provavelmente pela proximidade na região de fronteira) fazendo delas uma mesma variedade de dialeto. Com isso, a pesquisadora retoma a ideia de Márquez-Reiter (2002) sobre os mal-entendidos pragmáticos, considerando que o contraste encontrado entre Buenos Aires e as outras cidades pode causar mal-entendidos e falhas na comunicação.

Vale lembrar que Figueiredo (2021, p. 18) traz uma análise de Márquez-Reiter (2002) sobre as estratégias de diretividade (*directness*) e, principalmente, de indiretividade (*indirectness*), a autora também percebe (2021, p. 36) que o grau de indiretividade entre os locutores de Buenos Aires é maior no caso dos pedidos de foto, "já que todos realizaram o ato de fala apenas com enunciados interrogativos, forma de enunciado mais indireta do que o imperativo." Alguns exemplos de frases dadas pelos falantes de Buenos Aires são: "*¿Me sacás una foto?*" ou "*¿Me sacarías una foto?*". Para analisar o grau de indiretividade, Figueiredo fundamenta-se em Blum-Kulka et al. (1989), que propõe o cálculo obtido pela somatória dos enunciados multiplicados pelo valor da estratégia de indiretividade correspondente.

Mesmo que a pesquisa de Figueiredo (2021) saia do que propusemos na fundamentação teórica devido à especificidade da variação ou não apresente situações previstas num ambiente corporativo, achamos válido mantê-la na revisão da literatura, pois acreditamos que o desconhecimento da variação pragmática por parte do profissional de Secretariado pode gerar falhas na comunicação prejudicando suas relações de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste artigo, notamos que alguns assuntos que tratamos na fundamentação teórica foram mencionados e estudados nos textos selecionados na revisão da literatura. Isso significa que o fato de nos preocuparmos em fazer uma fundamentação teórica longa contribuiu para que compreendêssemos as teorias linguísticas que ainda não conhecíamos.

A partir das revisões apresentadas, percebemos que, por meio da perspectiva contrastiva de Gallardo (2014), por um lado, nos e-mails empresariais muitas formas de pedidos apresentam uma ocorrência de uso semelhante tanto no português brasileiro quanto no espanhol europeu, com uma variação pequena entre ambas as línguas, como por exemplo, a preferência na utilização do verbo "precisar" pelos brasileiros procurando preservar sua autonomia ao diminuir o nível de imposição de seu ato diretivo, por outro lado, no espanhol observa-se um preferência no uso do verbo "*deber*" expressando evidentemente ao seu destinatário que está fazendo um pedido ou uma ordem.

Um aspecto que nos surpreendeu na pesquisa de Gallardo (2014) foi o uso dos agradecimentos que apareceram como um índice de cortesia associada a pedidos para falantes brasileiros indicando, assim, uma diferença sociocultural. Outro aspecto a considerar nos textos acadêmicos escolhidos foi o uso de atenuadores como estratégia de mitigar um pedido, de guardar a imagem e, dessa forma, conseguir um objetivo de maneira mais rápida e eficiente, como vimos no estudo de Caggiano Blanco (2018). Dado o caráter breve de nosso artigo não pudemos explorar mais esses aspectos, por isso os

deixamos como sugestões para futuras pesquisas ou estudos mais aprofundados, pois nos parece um campo com grande potencial de exploração. Assim como também sugerimos que estudos futuros investiguem as máximas de Grice, das quais não tratamos.

Sobre a pesquisa de Figueiredo (2021), percebemos que, por causa da especificidade da variação, esse estudo saía um pouco do que tínhamos proposto na fundamentação teórica. Entretanto, optamos por mantê-lo em nossas revisões, uma vez que entendemos que a falta de conhecimento das variações pragmáticas pode prejudicar o profissional de Secretariado que preza por uma comunicação clara e cortês, o que interfere em suas relações profissionais. Além do fato de a pesquisadora analisar, em seu artigo, variantes do espanhol que são geograficamente mais próximas de São Paulo, nossa cidade. E aqui também deixamos como indicação para próximas pesquisas a investigação pragmática de pedidos em outras variedades do espanhol.

Tendo dito isso, concordamos que os objetivos principais propostos neste artigo, que eram o de investigar alguns aspectos das formas de se fazer solicitações em espanhol contrastando com o português brasileiro e o de elencar os diferentes tipos de solicitações existentes em espanhol, foram alcançados. Além do mais, os resultados obtidos reforçaram que o uso adequado dessas formas é fundamental no estabelecimento de uma boa comunicação entre o profissional brasileiro de Secretariado e um falante de espanhol.

Finalmente, o artigo reuniu aspectos importantes sobre o tema que certamente agregarão conhecimentos não somente aos profissionais da área de Secretariado, mas também aos de outras áreas administrativas e aos estudantes de carreiras correlatas que queiram melhorar sua comunicação interpessoal na língua espanhola.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John L. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1962.

BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. 1. ed. Madrid, Espasa-Calpe. Tres volúmenes, 1999.

BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio. **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2004.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAGGIANO BLANCO, R. C. H. Atenuação pragmática e problemas de intercompreensão: um estudo intercultural entre universitários paulistanos e cordobeses. **ELUA**. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante, Anexo IV, 2018, p. 231-249. Disponível em: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/76076/1/ELUA-Anexo-IV-13.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CURCÓ, C. ¿No me harías un favorcito?: reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular. HAVERKATE, H., MULDER, G., MALDONADO, C.F. (Eds.) **La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos**. Diálogos Hispánicos, 22. Amsterdam: Rodopi, 1998, p. 129-171.

ESCANDELL VIDAL, Maria Victoria. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Ariel, 2013.

ESCANDELL VIDAL, M. V. Cortesía y Relevancia. HAVERKATE, H., MULDER, G., MALDONADO, C.F. (Eds.) **La Pragmática lingüística del español: recientes desarrollos**. Diálogos Hispánicos, 22. Amsterdam: Rodopi, 1998. p. 7-24.

FÉLIX-BRASDEFER, J. César. **Pragmática del español contexto, uso y variación**. Abingdon: Routledge, 2019.

FIGUEIREDO, Natalia dos Santos. Variação pragmática de atos de fala diretivos do espanhol da tríplice fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 67, p. 14–41, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/44098>>. Acesso em: 21 set. 2022.

GALLARDO, Isabella. As manifestações de cortesia encontradas em e-mails empresariais. Português do Brasil e Espanhol peninsular: semelhanças e contrastes. Dissertação de Mestrado em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014, 213 p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-01102014-180529/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior**. New York, NY: Anchor Books, 1967.

GREGOLIN, Isadora Valencise. **Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros**. Tese de doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008, 165f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103597/gregolin_iv_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 set. 2022

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P. e MORGAN, P. (Eds.). **Syntax and semantics 3: speech acts**. New York: Academic Press, 1975. p. 41-59.

HAVERKATE, Henk. El análisis de la cortesia comunicativa: categorización pragmatolingüística de la cultura española. In: BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio. **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesia en español**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2004, p. 55-65.

HAVERKATE, Henk. **La cortesia verbal**. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

MARQUES, Rosangela. **Estratégias de cortesia e polidez no gênero fórum educacional digital**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008, 126 p. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14494/1/Rosangela%20Licca%20Marques.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

REYES, Graciela. **El abecé de la pragmática**. 9. ed. Madrid: Arco Libros, S. L., 2011.

SANTANA, Ana Carolina de Souza; ROCHA, Brenda Torres Rigunato. Solicitações em espanhol para a comunicação de profissionais brasileiros da área secretarial.

Trabalho de conclusão de curso (Curso Superior de Tecnologia em Automação de Escritório e Secretariado) - Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 30p. Disponível online em:

https://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/11609/1/automacaodeescritoriosesecretariado_2022_2_anacarolinasouzasantana_solicitacoesemespanhol.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

SEARLE, John R. **Expressão e significado** (Expression and meaning). Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SEARLE, John R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. 1969. Cambridge University Press.

SEARLE, John R. Indirect Speech Acts. In: COLE, P. e MORGAN, J.L. (Eds.) **Syntax and Semantics 3: Speech Acts**. Nova York: Academic Press, 1975.

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. Teoria dos Atos de Fala. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. I; 2005, p. 259-263; Atas do VIII Fórum de Estudos Linguísticos: Língua Portuguesa e Identidade: marcas culturais, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

TEACHER EDUCATION IN EFL: KNOWLEDGE FROM A COLLABORATIVE GROUP OF WORK

FORMAÇÃO DOCENTE EM ILE: CONHECIMENTOS DE UM GRUPO COLABORATIVO

Helen Regiane MARTINEZ (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Luís Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Rodrigo Avella RAMIREZ (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

ABSTRACT: *This article considers teachers as producers of knowledge, which derives not only from their practical experience but also from a critical reflection upon it. A group of English as a Foreign Language (EFL) professors from a public state university in São Paulo-Brazil, gathered together for eight months and formed a collaborative group of study, from which a professional landscape of knowledge was created. Of special interest to this study are the contributions concerning the role and identity of the subject taught (English). In terms of methodology, the study resorts to narrative inquiry by making use of the professors' collective narratives and individual ones (life stories). The results include some reflections on the ability and importance of producing knowledge collaboratively, by exchanging experiences, and its influence on teachers' education.*

KEYWORDS: *Teacher Education; EFL; Narrative Inquiry; Collaborative group.*

RESUMO: Este artigo considera os professores como produtores de conhecimento, o que deriva não apenas de sua experiência prática, mas também de uma reflexão crítica sobre ela. Um grupo de professores de inglês como língua estrangeira (ILE), de uma universidade pública estadual de São Paulo-Brasil, se reuniu por oito meses e formou um grupo de estudo colaborativo, a partir do qual foi criado um cenário profissional de conhecimento. De especial interesse para este estudo são as contribuições relativas ao papel e identidade da disciplina ministrada (inglês). Em termos metodológicos, o estudo recorre à investigação narrativa, utilizando as narrativas coletivas dos professores e as individuais (histórias de vida). Os resultados indicam algumas reflexões sobre a capacidade e a importância da produção de conhecimento colaborativamente, por meio das trocas de experiências, e sua influência na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; ILE;. Pesquisa Narrativa; Grupo colaborativo.

INTRODUCTION

Much is said about the practitioner as a researcher, and in this work this epistemological stance is adopted, but firstly it is necessary to analyze the very character of research in education. As Rosa, Mendes and Locatelli (2018) state, "analyzing the knowledge of pedagogical practice starting from the dimension of what it is to teach and

what are its relations with the teaching knowledge is a starting point for reflection on this complex professional activity”¹. Anderson and Herr (1999) cite Schön (1995) when he says that the academic researchers themselves had to pay a price to have their research accepted in the university academic community, and what was the price? Accept to frame their research under the aegis of technical rationality, which translates into the application of science or systematic knowledge to the instrumental problems of practice. The conception of professional knowledge that underlies technical rationality defines the practice as being instrumental because it makes technical adjustments between means to obtain an end that is already certain and fixed. Furthermore, it establishes that the practice becomes professional when it is based on systematic knowledge produced by schools with a higher degree of development in learning. Anderson and Herr (1999) cite Schön (1983) by mentioning the concept of dynamic conservatism coined by the latter, which consists in bringing the research professors back to the status quo composed of norms, values, and rules that when they become so omnipresent, are internalized by teachers, becoming naturalized, and then unquestionable. On the other hand

[...] Practitioners intuitively know that when they challenge the norms, the institution’s dynamics conservatism will often respond in a self-protective manner. In fact, when administration and teachers see their identities as tied up with institutional values and norms, critiquing these values and norms is often experienced as a personal attack (ANDERSON; HERR, 1999, p.17).

The research of the practitioners is not apolitical, when engaging in an enterprise of this nature, one must be aware of the risks and controversies that can be generated, not only between the research professor and the institution, but also between the researcher and the academic, precisely because of the perspective that each one adopts in the conduct of their research and, in this sense

[...]it is pertinent to understand that the teacher should not bow to the ideology that, on many occasions, infects their profession, in a perverse context, but needs to consider the political, ethical and aesthetic circularity that surrounds their daily practice (GUIMARÃES, 2019, p.221).

The practitioners for being part of the context of the research desire the impartiality of the academic researchers' look; since they are outside the context of the research, they wish to have the sensations of those, but without losing the analytical perspective of those who observe from the outside.

In this scenario, Mizukami (2010) reports that "practitioners are struggling not only to have greater institutional impact but also greater epistemological power" (MIZUKAMI, 2010, p. 126). It also highlights how collaboration between practitioners and academic researchers can result in gains for both, for when

[...] practitioners engage in their own research, they tend to read more, and with greater interest, research conducted in and by the university. Ironically, a growing movement of practitioner research may lead to a greater - not less - demand for academic research (MIZUKAMI, 2010, p. 125).

Conversely, school day-to-day demands can overwhelm the teacher and generate

situations of exhaustion, which usually translate into a decrease in tolerance and the involvement of this teacher with any situation that involves new proposals and, according to Rosa, Mendes and Locatelli (2018), the perception of teaching attributes when performing professional functions requires experience and experience not only of disciplinary aspects, but also of professional conduct that, at all times, are invited to “participate” in the educational process¹. Not infrequently, the tired and isolated teacher seeks to solve his/her problems by reproducing a cycle of reactions that only lead to a worsening of their reactions, which, in turn, could have been discussed among school colleagues. Parrilla and Daniels (2004) elaborated a sequence of reactions typically faced by a teacher in isolation:

1. The teacher finds difficulties to solve the problems on his/her own;
2. Feels lack of support or help;
3. In face of this situation, the teacher chooses to abandon the resolution of the problem;
4. Takes refuge in the adoption of "safe" methods, and abandons creative pursuit of solutions, innovation and teaching methods;
5. Classroom life no longer responds to diversity.

All things been considered, this article seeks to investigate whether a collaborative group of practitioners is capable to create a conducive environment to foster their own professional development.

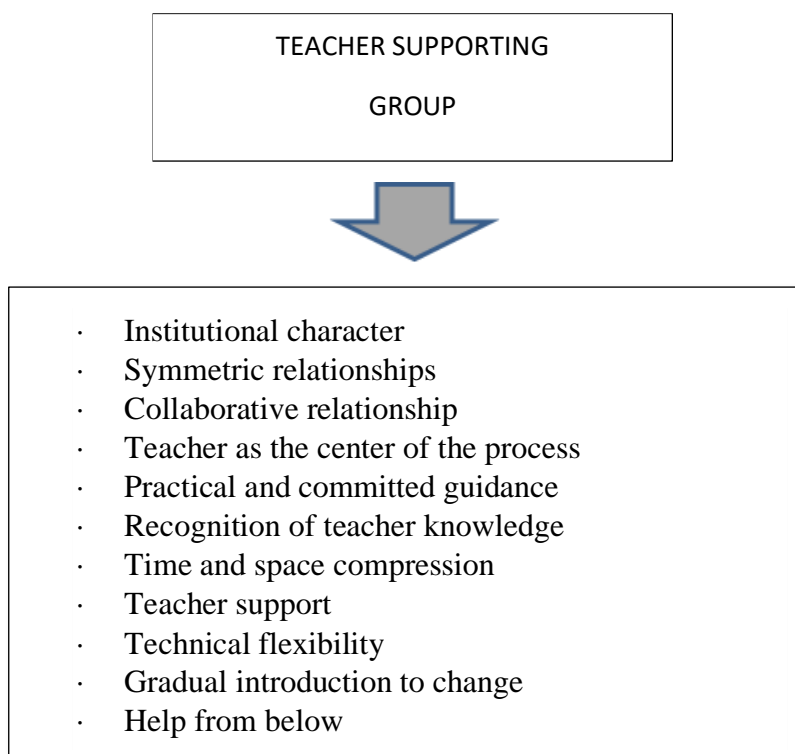
1. LITERATURE REVIEW

COLLABORATIVE GROUPS

According to Parrilla and Daniels (2004), Teacher Support Groups, hereinafter referred to as "TSGs", offer the opportunity for professionals to deal with and discuss the problems that arise in the daily life of the school and thus characterize it when they establish that

[...] oftentimes teachers exchange and ask for advice from each other, however, these exchanges occur in the context of the teachers' room, with busy professionals with multiple tasks and interactions in the same space of time. It is normal that there is no possibility of reviewing the effects of the advice received. TSGs, on the other hand, dedicate a specific time to each teacher, in a calm and pressure-free context, in which problems can be discussed with confidence and without interruption (PARRILLA; DANIELS, 2004, p.11).

Once you decide to implement a TSG for the development of collaborative experiences, instead of other types of groups, it is worth mentioning its basic characteristics that can be grouped into four dimensions: rapid response to a problem and follow-up; analysis of individual concerns and case studies; non-directed and voluntary character; focus on the teacher and teaching. Parrilla and Daniels (2004) elicit the basic characteristics of TSGs as seemed in the Figure 1 that follows:



Source: Parrilla and Daniels, 2004, p. 56

Figure 1 demonstrates that TSGs have to be found on 11 basic characteristics described as follow:

- *Institutional character:* Support Groups between teachers are composed and directed by teachers from the same school, who meet regularly. These teachers bring and expose problems related to everyday school life.
- *Symmetric relations:* The professionals, members of the TSG, are on an equal footing, the hierarchy is horizontal. Even if the roles played in the group are distinct, there is a level playing field for the sharing and analysis of the other's problems.
- *Collaborative relationship:* There is no prescribing what to do to a colleague in the group. TSG members negotiate with the teacher who asks for help and collaboratively seek a solution.
- *Teacher as the center of the process:* The teacher who asks for help is not perceived as an aid recipient, as the situation itself would guarantee an asymmetrical relationship and dependence. The teacher who asks for help is an active protagonist in making decisions, in the search for solutions. The support is not for the person itself, but for the professionalism of education.
- *Practical and committed guidance:* TSG deals with practical problems, its actions focus on the practice and generate a commitment of the members of the group for decisions taken collectively.
- *Recognition of the teacher's knowledge:* the group is mainly based on the experiences that its members bring to the discussions, hence the relevance of the teacher's

knowledge about their practice.

- Time and space compression*: The group offers a space for discussions and physical proximity turns this space into permanent, even if there are pre-established schedules for the meetings.
- Teacher support*: making decisions and analyzing problems in a shared way means recognizing the needs of teachers and presupposes the development of a peer learning process.
- Technical flexibility*: The group assumes that it does not adopt a single and exclusive theoretical line, but rather enhances the contribution of several chains of analysis. One observes the reality that presents itself and seeks, for each case, an alternative.
- Gradual introduction to change*: Systems tend to a functional inertia, which can lead to stagnation and consequently to negative reactions to the modifications proposed by the group. TSG seeks non-abrupt changes through progressive measures in the implementation of its activities.
- Help from below*: The professional of the institution is considered as the primary resource, agent of change, in pursue of solutions and innovation. By this means, there is an autonomous and internal resource for the institution, a primary resource for the generation of greater autonomy and democracy in the school.

COLLABORATIVE GROUP AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The literature on group work for professional development and / or improvement has been expanding, and for such expansion there is a large and heterogeneous number of names and meanings attributed to the concepts of group work, cooperative learning and collaboration. Collaborative work is mainly relational; it has a transformative potential for teacher training, in its professional development and even in the organizational climate of the educational institution. Minnis, Jonh-Steiner and Weber (1998) propose that a theoretical frame of reference can be constructed for the understanding of the collaboration, with the intention of preserving the narratives as well as the procedures adopted by the group, with that, the obtained results can be communicated and perhaps reproduced.

[...] the principals in a true collaboration represent complementary domains of expertise. As collaborators, they not only plan, decide, and act jointly, they also think together, combining independent conceptual schemes to create original frameworks. Also, in a true collaboration, there is a commitment to shared resources, power, and talent: no individual's point of view dominates, authority for decisions and actions resides in the group, and work products reflect a blending of all participants' contributions. We recognize that collaborative groups differ in their conformance to this profile and that any single group may exhibit some of the features only episodically or only after long association. (MINNIS; JOHN-STEINER; WEBER, 1994, p. C-2).

According to Grossman (2000), others but no less relevant, constituent characteristics of a professional community would be the interest for its participants, a community of teachers emerges as a professional community for basically two reasons: when the well-

being of its students is placed as a central issue and by the teacher's interest in being in constant process of learning and professional updating.

FOR AN INQUIRY STANCE

Fiorentini (2013), based on the works of Cochram-Smith and Lytle (2009), affirms that a critical and collaborative community of teachers is constituted when they assume the research as posture and social practice, because

[...] the construct, inquiry stance, is intended to offer a closer understanding of the knowledge generated in inquiry communities, how inquiry relates to practice, and what teachers learn from inquiry[...]. In our work, we offer the term inquiry as stance to describe the positions teachers and others who work together in inquiry communities take toward knowledge and its relation to practice. (COCHRAM-SMITH; LYTLE, 2009, p.119-120).

The research community as posture and social practice does not segregate knowledge, it seeks to unite knowledge in practice, fruit of the interaction of the teachers from the research community, with knowledge about the practice, originated out of the same. For Cochram-Smith & Lytle (2009), teacher-generated research on their practices is highly likely to increase their interest in learning from academics' practice research. To these authors, the word practice has different connotations according to its morphological category, that is, the practice has no obligation to be practical; functional, utilitarian, and immediate. It should be practice, on the contrary, to be about inventing and reinventing conceptual models to imagine, configure and evaluate the daily life found in different educational environments. It is understood, therefore, that the practice, in educational environments, is extremely contextual, relational, interdisciplinary and, above all, interpretive, consequently, theoretical.

This article, about learning and teaching development, considers the teacher able to learn whilst narrating own experiences and exchanging them with his/hers peers. It is not the only way to work with teacher education, but it certainly confers security to those who embark on an investigation that aims to foster and analyze the trajectory and discursive production of a TSG.

METHODOLOGY

Narrative Research explores the stories that are lived and told. These stories are, in turn, the result of the combination of social influences on the individual, social influences on the environment beyond the individual trajectory. Clandinin and Connelly (2000) conceptualize the narrative inquiry when they state that

a way of understanding experience is collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus. An inquirer enters this matrix in the midst and progresses in the same spirit, concluding the inquiry still in the midst of living and telling, reliving and retelling, the stories of the experiences that made up people's lives, both individual and social (CLANDINI.; CONNELLY., 2000 p.20 as cited in CLANDININ; ROSIEK, 2006).

Narrative inquiry, as approached by Clandinin and Connelly (2000) can thus be

described as the study of experience as history, thus it is primarily a way of thinking about experience. Being based on experience is both a research method and a researched phenomenon. It is, therefore, that learning, whether teaching or not, occurs not simply through experience but through thinking and reflecting on it,

[...] a case takes raw material from first-order experience and places it narratively into second-order experience. A case is a reminiscent, retold, reexperienced, and reflected version of a direct experience. The process of remembering, retelling, reliving and reflecting is the process of learning from experience (SHULMAN, 1996 as cited in MIZUKAMI, 2004, p.9).

Narrative investigation occurs precisely because of the creation of three-dimensional space, defined by the set of terms: interaction (personal and social); continuity (past, present, future); and situation (location).

Clandinin and Connelly (2005) through their analysis of the "landscapes of teacher professional knowledge", using teachers' narratives, seek to understand how the professional environments are constituents of their professional knowledge. The landscape metaphor of the teacher's professional knowledge enables the contextualization and understanding of his/her practical knowledge. The idea expressed by this metaphor allows teachers to speak about situation (place), continuity (time) and interaction (space), which configures the three-dimensional space of the narrative, the authors point out that

Understanding professional knowledge encompassing a landscape requires a notion of professional knowledge as comprised of a wide variety of components and influenced by a wide variety of people, places, and things. Once we see the landscape of professional knowledge as consisting of relationships between people, places and things, we consider it both a moral and intellectual landscape (CLANDININ; CONNELLY, 2005, p.5).

Clandinin and Connelly (2005) using teacher narratives, seek to understand how the professional environments are constituents of their professional knowledge. The landscape metaphor of the teacher's professional knowledge enables the contextualization and understanding of his practical knowledge. The idea expressed by this metaphor allows them to speak about situation (place), continuity (time) and interaction (space), that is the three-dimensional space of the narrative. According to Clandinin and Connelly (2015), the teacher is faced with various epistemological and moral dilemmas, since the places where he/she transits have different moral and epistemological characteristics, often even conflicting ones. Such dilemmas are, for them, foci of observation. Through narratives it is possible to highlight the types of learning, the strategies used to learn. With that put, one can affirm that the main objective is precisely to recognize oneself, to learn from our own strengths and weaknesses, as the authors have pointed out

[...] narrative researchers are always strongly autobiographical. Our research interests come from our own stories and shape our narrative research plot. For us, it was our teaching experience and our strong interest in the narrative of other teachers that led us to study the teacher's knowledge (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p.165).

Through the reporting of individual narratives, it is possible to characterize the social practice of a group. In this way, an individual interview refers directly or indirectly to a

quantity of values and attitudes of the group to which the individual narrator is a part of. The landscape of teacher professional knowledge is manifold. This multiplicity encompasses "secret stories, facade stories and sacred stories," which can be observed and interpreted through narratives. Considering the theoretical approach employed in this work, the research undertaken was based on discussions and reports of four participating teachers. The collection of transcribed data was obtained throughout discussion of articles, case studies brought by the participants and their own histories. The meetings occurred between August 2019 and February 2020, totaling 16 meetings, the last four of them being individual. It should also be noted that all the four participants teachers were volunteers. Aliases were used to preserve the identity of the participants.

2. RESULTS AND DISCUSSIONS

ABOUT THE USE OF L1 (PORTUGUESE) IN THE ELT CLASSROOM

The topic of using the mother tongue in the classroom emerged at the very first meeting as teachers started to engage and interact in the discussions.

One thing that came to my mind when we talk about using or not using Portuguese in the English class is that Brazil is a gigantic country, we must take into account the region where the student lives, what happens to him/her, socially speaking. We see, in the classroom, these differences, students who come from private schools are very different from the ones who come from the public ones. Do you really think that a foreign teacher, or even better, the publishers take that into consideration? Of course not. Look our afternoon groups, they are far below average, it is a special public, forgotten by major international publications (Catarina Earnshaw, meeting 2)

The dimension of place is made clear in the teacher's narrative when she considers students background, either from a private or a public secondary school. The dimension of interaction is also in evidence when the teacher mentions that not all groups of students receive the same attention from the publishing industry. In this case, both place and interaction influence the teacher's option for the usage of L1.

Well put Catarina, they surely need more time than the others to digest the information received. I've been doing like this, if I have a 10-question exercise to be applied to the morning groups, for the afternoon I select 5. Besides, I do make use of Portuguese more frequently to explain concepts (Charlie Thurber, meeting 2)

You need to review your assessment criteria. The use of L1 or L2 must be taken into account (Jo March, meeting 5)

In the excerpts above the concern for the assessment puts in evidence the dimension of interaction and shows how teachers adapt not only their practices, but also the use of L2 according to the groups' profiles.

I think about that too. This discourse of prohibiting the use of L1 in ELT classes is a tyranny. International writers usually write pages and pages about it. I wonder why? But I think I have an answer. They need to sell themselves to the world, and they can't speak all L1 s that exist, so, they force their language on to us (Charlie, meeting 5)

Yes, and they don't teach!!!! (Elionor, meeting 5).

Above teachers' narratives expand the space dimension by including the influence of other agents when referring to dominant discourses in ELT about L1 interference. The posture adopted is not a passive one, but a critical position.

We shouldn't be afraid I mean, we're not translating, out of laziness, we are creating language awareness by making use of students' knowledge, their L1. That's what I think. It reminds me of that Shulman's article we read about the Pedagogical content knowledge. It is us and only us who have it, not the book writer on the other side of the planet who has no clue of the students' mother tongue (Elionor Dashwood, meeting 5)

The teacher's reflection resorts to the continuity dimension when she recalls a previously discussed topic in the group. It becomes evident that the group, itself, is producing knowledge.

The discussions on creativity in the class bring up several reflections on L2 in the classroom. Once again, the dimension of interaction reinforces the group as a space of professional development. Having the teachers together build knowledge while adopting a critical and reflective position.

I believe it is a matter of language really. There's no point in trying to complicate things if the students haven't developed their cognitive skills. All that we read is pretty nice, but applying it, in a country where the L2 is not a mainstream one, not pedagogically sound. Our students' reality is like that, they don't use English. So, it's all very beautiful in the books, but we cannot use all that we read, it takes a lot of creativity from us to adapt. (Charlie Thurber, meeting 9)

Classical theory makes it all very simple, but in reality, it is not! (Jo March meeting 9)

Basically, we have to go through the same syllabus with all students, that's a challenge, a tough one. Without using L1, at certain moments, it is impossible to move on. I often make comparisons between the two languages when I have to explain, for example, a verb tense (Jo March meeting 10)

I see what you mean Jo, when I need to explain the difference between the simple past tense and the present perfect. The first thing I do is write two sentences, in Portuguese, on the board, one in each tense. I ask them for the difference in meaning and usage. Then I write both of them in English. We compare the form. They understand it for good (Catarina Earnshaw, meeting 10)

Only those of us who teach know this. Lucky the student that has a bilingual teacher (Elionora Dashwood, meeting 10)

NARRATIVES ON THE NATIVE SPEAKER TEACHER AND THE BRAZILIAN TEACHER

The discussion about assessment also highlights the issue of the English native speaker teacher and the Brazilian teacher.

Just like the students, we are always being evaluated, and you know that a monolingual assessor questions us and comes with the argument that some students may not speak Portuguese (Catarina Earnshaw, meeting 11)

Typical, isn't it? We are in Brazil, the teacher is Brazilian and so are the students.

The only stranger to this equation is the assessor! (Charlie Turber, meeting 11)

And you know, students tend to dislike the so called “native teachers”, at first they cause an impact, but as the pedagogic routine is settled, they completely lose their brightness. Students come running back to us. That is typical at language institutes. We’ve all been through that! Haven’t we? (Jo March, meeting 11)

You know, I keep thinking about that too. Can you imagine a native teacher here in our school? (Catarina Earnshaw, meeting 11)

Would never work out! Sure. Maybe at the University of São Paulo, they may be good for research, not the classroom. I would really like to see them teaching our language. Do you think they wouldn’t resort to English? Tell me. (Elionor Dashwood, meeting 11)

The narratives above elicit the fact that a teacher’s identity is usually defined by the amount of L2 he or she uses in the classroom. The group of teachers critically resorts to the three narrative dimensions, space, time and interaction, to demystify the underlying premise that good teachers don’t make use of students’ mother tongues in ELT classes.

NARRATIVES ON TEACHER EDUCATION

The individual meetings, along with each participants life story, fostered the discussion of topics previously discussed in the groups. Notably, teacher development.

The publisher’s discourse is that it is up to the teacher to critically reflect and adapt over the material. But how can a novice teacher, untrained on reflective practicing do that? They simply want a manual to follow, they crave for it, sometimes (Catarina Earnshaw, meeting 15)

You know, another problem is the influence on novice teachers. They end up being trained under the influence of imported manuals, and as we know, many language institutes love to follow those manuals, not reflecting about its appropriacy to the Brazilian reality. As a teacher trainer, I have experienced that. (Charlie Thurber, meeting 16)

Focusing on beginner teachers, the narratives above appeal to the dimensions of interaction, the relation between the teacher and the materials; and time, by resorting to previous experiences in teacher training.

Under the continuity and interaction dimensions, teachers continue their reflections by stating examples of their own practices, which reveal language and cultural hurdles in the ELT class and how they are handled by the teacher.

This reminds me of our book, unit 10. The title is “Have you ever seen a Camel?” How far-fetched is it? Our students rarely go beyond the state border. I’ve had students that haven’t even been to downtown São Paulo, the historical centre! I’ve made this activity of Have you ever....? and used our city landmarks. Most of the class didn’t know most of them. I was taken aback! (Elionor Dashwood, meeting 13)

And you know, it is this gap, cultural and linguistic, that reinforces the use of translation, because the students feel lost in the lesson and, naturally, find in L1 a safe harbour. That’s why they insist on asking us for a translation for the word “feijoada”. I tell them that this is a typical Brazilian dish, like other countries have theirs, we should

learn how to explain it, the basic ingredients. Then they realize they are using language, L1, L2 and cultural references (Charlie Thurber, meeting 16)

The discussions on teacher development also point to the fact that some ELT teachers end up being talked into promoting the foreign culture without any reflection.

What is interesting is that some teachers love topics such as: Breakfast in America or The English tea. They verbalize it with a sparkle in their eyes. They simply forget that most students don't have food on the table (Catarina Earnshaw, meeting 16)

That is a pivotal issue in our discussion, don't you think, when the teacher is colonized, what can you expect from the students? (Charlie, meeting 16)

Don't you see the importance "native speakers" get when they come, hardly ever are they questioned about their academic backgrounds, the mere fact of being a native speaker places them at a higher level. We've seen this happen recently (Charlie, meeting 16)

Exactly, the lectures given were very poor in quality, they talked to us as if we lacked in methodological expertise (Elionora, meeting 16)

NARRATIVES ON THE COLLABORATIVE WORK

In the last meeting, teachers share opinions on their participation and the narratives confirm the group as a space of knowledge production and professional development.

I'm glad we're having these discussions because it's really nice to share our opinions and see that colleagues go through similar trajectories. (Catarina, meeting 16)

It's not easy to have all of us together at all times, but the meetings have been very helpful and productive. (Elionora Dashwood, meeting 16)

Totally, I guess I can stand up to my beliefs when questioned by students, parents, bosses and other peers (Jo March, meeting 16).

I guess we should never stop doing this, since the first meeting I have noticed how much we have accomplished. I feel much more secure because I know how my colleagues think and that I can have your support (Charlie, meeting 16)

These least words from the teachers have been very encouraging and confirm the premise of this work, which is that people learn while narrating their own lived stories.

1. FINAL CONSIDERATIONS

As final considerations, it is worth mentioning that throughout the period in which the meetings were held, we endeavored to concretize the proposal of systematization of a collaborative working group that had as the guiding axis of the meetings, the teacher as producer of knowledge in its workplace.

We consider that we have achieved our goal. In the analysis phase of the narratives, the desire to discuss aspects related to pedagogical practice and to contribute to the professional growth of all the participants, in a climate of respect, complicity and affection, was confirmed.

A group in which all expressed themselves with total freedom and where there was not the domain of a single perspective that prescribes and directs the participation of its members. A group always open to the proposals of themes that were generated through the discussions that took place internally.

Another point to highlight is the willingness to participate in the work. Voluntary participation was a key element in this work. It was indicative of the commitment of the participants to the construction of a collective identity for the subject they teach, since the teachers were unanimous in mentioning that the autonomy and individual freedom they have in their teaching practice only becomes effective when the barrier of isolationism is broken, or the sharing of experiences against the loneliness that is often established in the daily work environment, especially in an institution that is not specialized in the teaching of foreign languages and where the English language is only one among many other academic subjects. As a result of the landscape created, teachers feel more empowered to make informed decisions about the way L2 should be handled in the institution.

REFERENCES

- ANDERSON, Gary.; HERR, Kathryn. **The New Paradigm Wars: Is there Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities?**, *Educational Researcher*, v.28,n.5, 1999. disponível em: <
<http://edr.sagepub.com/content/28/5/12.extract> > acesso em: 19 set.2015
- COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan. **Inquiry as Stance**. New York: Teachers College Press, 2009.
- CLANDININ, D.Jean.; CONNELLY, F.Michael. **Teacher's professional knowledge landscapes**. *Educational Researcher*, vol.25,n.3, 1996. disponível em: <
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X025003024?journalCode=edra> > acesso em. 05.mar.2017
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.Michael. **Pesquisa Narrativa**. 2ª.ed, edUFU. Uberlândia, 2015
- CLANDININ, D.J. ; ROSIEK, Jerry. Mapping a Landscape of narrative Inquiry. In CLANDININ, D.J. (Ed.) **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006.
- FIORENTINI, Dario.; CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?**. *Revista Formação Docente*, v.5,n.8, jan-jun 2013. disponível em: <
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> > acesso em: 19 jan.2016
- GROSSMAN, Pamela.; WINEBUG, Sam.; WOOLWORTH, Stephen. **What Makes a Community Different from a Gathering of Teachers?** Washington: CTP, 2000.
- GUIMARÃES, José de Carvalho. (2019). **A prática competente do professor universitário: por uma emancipação discente**. *Revista Contexto & Educação*, 34(107), 219–233. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.107.219-233>
- MINNIS, M; JOHN-STEINER, V.; WEBER R. J. **Collaborations: Values, roles, and working methods (Research proposal)**. Albuquerque, N.M.: National Science Foundation, Ethics and Values Studies Program. 1994
- MIZUKAMI, Maria da Graça.Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman**. *Revista do Centro de Educação, Santa Maria*, v.29,n.2, set2004. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/artigos.htm> . Acesso em : 10 ago.2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça .Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência. Aprendizagem da docência : contribuições teóricas.** São Carlos: eduUFScar, 2010. Cap.2, p.47 - 114.

PARRILLA, Angeles.; DANIELS, Harry. **Criação e Desenvolvimento de grupos de Apoio Entre Professores.** São Paulo: edições Loyola,2004.

ROSA, Débora Lázara; MENDES, Ana Néry Furlan; LOCATELLI, Andrea Brandão. (2018). **A sistematização dos saberes docentes em suas relações com a formação inicial de professores de química.** *Revista Contexto & Educação*, 33(105), 68–94. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.68-94>

SHULMAN, Lee. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** 1996. disponível em < http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf > acesso em : 9.ago.2015

SHULMAN, Lee. S. **Knowledge and Teaching: foundations of the new reform 1987.** disponível em < <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> > acesso em : 11.ago.2015

WEBQUEST AS A PBL TOOL IN A COIL EXPERIENCE

WEBQUEST COMO UMA FERRAMENTA PBL DENTRO DE UM EXPERIÊNCIA COIL

Anoush AYUNTS (Yerevan State University, Yerevan, Armenia)
anayunts@gmail.com

Edilene Gasparini FERNANDES (Fatec Rio Preto, São José do Rio Preto, Brazil)

ABSTRACT: *This paper presents a successful online experience recently taken place in a PCI (Collaborative Internacional Project), among 25 students from Yerevan State University, in Armenia, and 37 Brazilian students from 8 different Fatecs, assisted by Brazilian and Armenian professors. Armenian students acted like tutors to the Brazilian ones and, together, they found possible solutions for the challenge presented in the form of a WebQuest. PBL (Problem Based Learning) is the basis for the conduction of the work with WebQuests, tools of which were conceived inside Centro Paula Souza, as a research line in RJI (Integral Regime Journey) during the year of 2022 by students from Informatics and Agribusiness Courses at Fatec Rio Preto. This PCI was coordinated by Profs. Anoush Ayunts and Edilene Gasparini Fernandes.*

KEYWORDS: *International Collaborative Projects (PCI); Project Based Learning (PBL); Yerevan State University YSU; Fatecs.*

RESUMO: Este artigo apresenta uma experiência online recente que aconteceu como um PCI (Projeto Colaborativo Internacional) entre 25 alunos da Universidade Estadual de Yerevan, na Armênia, e 37 alunos brasileiros de 8 diferentes Fatecs, ajudados por professores brasileiros e armênios. Os estudantes armênios atuaram como tutores dos brasileiros e, juntos, eles encontraram soluções possíveis para um desafio apresentado na forma de uma WebQuest. O Aprendizado Baseado em Projetos (PBL) é a base para a condução do trabalho com WebQuests, ferramentas que foram criadas dentro do Centro Paula Souza, como linha de pesquisa em RJI (Regime de Jornada Integral) durante o ano de 2022 por estudantes dos cursos de Informática para Negócios e Agronegócios da Fatec Rio Preto. Este PCI foi coordenado pelas Profas. Anoush Ayunts e Edilene Gasparini Fernandes.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos Colaborativos Internacionais (PCI); Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL); Universidade Estadual e Yerevan (YSU); Fatecs.

INTRODUCTION

Virtual exchange (VE) is an umbrella term used to refer to the different ways in which groups of learners are engaged in online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of course work and under the guidance of educators and/or expert facilitators (O'DOWD, 2021).

Collaborative Online International Learning (COIL) has become a common form of

learning in higher education. An important advantage of this type of learning is the opportunity for students to gain intercultural experience without leaving their current place of residence and university. Student participation in online exchange is also appealing because it requires less financial and organizational effort compared to traditional student exchange programs (GUTH, 2014).

A primary goal of COIL is to increase students' ability to communicate effectively in intercultural interactions. This paper focuses on the analysis of tasks used in COIL to stimulate intercultural interaction between students and allow them to gain knowledge about another culture. Students completed collaborative team projects; they selected a global problem and developed solutions for the problem while considering the cultural specifics of Brazil. We developed a project implementing Project Based Learning (PBL) and studied the impact of the WebQuest on intercultural interaction during the collaborative project and awareness of general cultural differences and those related to a specific global problem.

Project Based Learning (PBL) is a teaching method in which students learn by actively engaging in real-world and personally meaningful projects. In PBL students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an authentic, engaging, and complex question, problem, or challenge (Buck Institute for Education, 2019).

There are key characteristics that differentiate "doing a project" from engaging in Project Based Learning. In contrast to doing a project, PBL requires critical thinking, problem solving, collaboration, and various forms of communication. To answer a driving question and create high-quality work, students need to do much more than remember information. They need to use critical thinking skills and learn to work as a team. In Project Based Learning, the project is the vehicle for teaching the important knowledge and skills students need to learn.

In this particular COIL project, WebQuest was chosen to be the main tool of PBL. WebQuests are basically a kind of dynamic centered on the thought, not on the teacher, which movement allows collaboration and real application outside classes through the resolution of problems and collaborative learning (PAVÓN VÁZQUEZ & ELLISON, 2013, p.73).

As pointed out by Tom March, WebQuests of great success have tiny linking with their extended range or with the excellence of the visited websites. The most important factor is the teacher/professor's hands that is aware of his students' abilities, precious experiences, knowledge and interest in certain topics. WebQuests tend to act much more like a learning process aiming at this objective (MARCH, 1998, p. 7).

LITERATURE REVIEW

For students to acquire intercultural experience it is necessary for them to interact with people from another culture. Through COIL, these intercultural interactions take place in a virtual form. One of the most challenging aspects of intercultural communication through virtual exchange is encouraging deep level student engagement,

especially with cultural differences (EVALUATE GROUP, 2019, O'DOWD & RITTER, 2006).

In any culture, there are both universal and culture-specific problems. Culturally specific communication motivates individuals from another culture to analyze and interpret information to explain the differences between cultures. WebQuests includes culture-specific problems which motivated students to analyze information about a specific culture which expanded their knowledge about that culture.

WebQuests were born in 1995 by the hands of Bernie Dodge and his student, Tom March. They were conceived to be a tool that would allow an integration of the subjects inside the elementary school years. Its migration towards superior levels of education has become a natural movement, considering it is a tool that has proven to be efficient in any contexts. According to Costa, “a WebQuest is an activity that appeals to the development of more important competency, like decision making, argumentation and evaluation, besides it allows a process of investigation and transformation of the obtained information” (COSTA, 2008, p.40). They bring together many of the so-called and respected teaching methods into a rather simple kind of activity. Students learn to work in groups, think creatively and use the technology at the same time.

Their point of start is a problem situation that calls for a drop of creativity from the group. By promoting a certain forgetfulness on the traditional teaching processes, the student is conducted to jump into finding the solution for the presented problem, which is a challenge for the group. These activities fit on what March (1998) calls “long-term” WebQuests, considering they deal with elaborated and deep research procedures, aiming at stretching knowledge through abstraction, deduction, induction and other processes. Generally long WebQuests may last around 30 days approximately and they must be, according to Dodge, feasible and interesting: “After completing a long WebQuest, the student is supposed to have deeply analyzed a body of knowledge, transforming it somehow, and showing a comprehension of the material by creating something others can use in the system (internet) or out of it” (DODGE, 1995, p. 1).

According to Lilian Bacich, researcher of this topic at USP, University of São Paulo, the tool allows the learning to happen through “challenging tasks” which make it possible for the group to get to a “knowledge collective construction”, helped by the TICs (2020). The term *scaffolding* coined by Wood, Bruner and Ross, reminds of a climbing towards a superior point in learning, helped by the teacher/professor who will be acting, on the next level, as somebody who is merely going to keep the direction, allowing the student to act freely (WOOD at all, 1976 *apud* BACICH, 2020, p.6).

The steps of a WebQuest may vary according to the target of its question or problem, but basically, Bernie Dodge states as a first step the Introduction, a phase where the stage is prepared and some basic information is provided. A second step is the presentation of a feasible task which may trigger the group's curiosity by the adherence to real life and practical application. A third step is to provide electronic sites that may be the basis for an adventure. The fourth step is to approach the structure of the WebQuest construction, which are the Introduction to the problem or question, the task which will be shared

among the group members, the building process of the approach and the resources which will be used. After that, the project will go through an evaluation process that will lead them to the conclusion (DODGE, 1995, p.1-2).

WebQuests make use of a constructivist approach in order to attribute to the act of learning and engaging students in building knowledge a purpose. As March states “WebQuests are not news in pedagogical environments, but they can be interesting as they make use of web resources, which are inevitable in XXI century classes through a planned and challenging way” (MARCH 2004, *apud* BACICH, 2020, p.1).

The instructional aim of long WebQuests, as we conceive the ones used in this experience, is to reach the “amplifying and refinement of knowledge”, characteristics attributed by Marzano to a 3rd Dimension WebQuest (MARZANO, 1992, p.9-10). In other words, participant students have the opportunity to deeply analyze a body of knowledge, transforming it somehow and having the chance to demonstrate the entanglement of the material with the creation of something that might help others in the same system (internet) or out of it (DODGE, 1995, p.1).

This appeal to their curiosity and creativity that the Webquests challenge arises reminds us of the approach proposed by CLIL (Content and Language Integrated Learning). It is what Coyle, Marsh & Keith (2010) call learning through content. According to Banegas, Poole, & Corrales (2020), in several South American educational institutions, CLIL has been used as a tool for motivating foreign language learning through school content. In these successful cases what the authors observe is that the content is easily grasped and much more accessible to learners.

Furthermore, content made interdisciplinary functions as a didactic space for integration in the learning process. This is also observed to happen during the use of Webquests, once they tend to be seen as a medium for the language learning to take place, in our case. Interdisciplinary subjects conducted by language teachers may seem like a sightseeing through meaningful research the aim of which is clearly presented: learning the language by new vocabulary, by building up texts which express the idea for the problem answer and by transforming all the process into real expression in the target language.

PROJECT METHOD

Within English-language-learning contexts, PBL has been shown to be a powerful method that enables the integration of academic, social, and linguistic communication skills with the application of real-world issues and contexts (BECKETT AND SLATER, 2005).

The Buck Institute for Education, a leader in the development and research of PBL, describes PBL as follows: Students work on a project over an extended period of time - from a week up to a semester - that engages them in solving a real-world problem or answering a complex question. They demonstrate their knowledge and skills by developing a public product or presentation for a real audience. As a result, students develop deep content knowledge as well as critical thinking, creativity, and

communication skills in the context of doing an authentic, meaningful project. Project Based Learning unleashes a contagious, creative energy among students and teachers (Buck Institute for Education, 2019).

The Buck Institute for Education facilitated the development of a framework for PBL based on six criteria (High Quality Project Based Learning, 2018):

1. Intellectual challenge and accomplishment: Students learn deeply, think critically, and strive for excellence.
2. Authenticity: Students work on projects that are meaningful and relevant to their culture, their lives, and their future.
3. Collaboration: Students collaborate with other students in person or online and/ or receive guidance from adult mentors and experts.
4. Project management: Students use a project-management process that enables them to proceed effectively from project initiation to completion.
5. Reflection: Students reflect on their work and their learning throughout the project.
6. Public product: Students' work is publicly displayed, discussed, and critiqued.

Successfully implementing PBL takes time, patience and careful planning, but the potential results make it all worthwhile. It is a way of challenging students by engaging them in real-world issues that are authentic and collaborative. Through PBL students learn to think critically and communicate effectively in an increasingly interconnected and globalized world (YAZDANPANA, 2019).

Project Design and Implementation

The collaborative project was held during the months of February-March in 2022 for six weeks. Students met once a week for one hour via Zoom. Students worked virtually in small intercultural teams of six to eight people – typically three or five Fatec students and three or four Yerevan State University students. The project included six, one-hour online meetings. During the meetings, students were instructed (1) to choose a WebQuest topic, (2) to read and discuss the resources provided and (3) to produce the collaborative end-product provided in the Task section of the WebQuest.

All of the 10 Webquests were conceived by a group of 8 students who have developed them at Fatec Rio Preto, during 2022, and coordinated by Professor Edilene, according to her line of research at Centro Paula Souza institution. The result from this work is free and it is available for anyone to access: <https://sites.google.com/fatecriopreto.edu.br/webquestfatec/home>. In 2023 the project continues and aims at adding 10 more WebQuests to the ones already accomplished.

These tools were developed by the students from IT and Agribusiness courses at Fatec Rio Preto and coordinated by Professor Edilene, as a research project funded by Centro Paula Souza. It was a group of 8 students that conceived the ideas and developed the tool during the year of 2022. The process has encouraged some Scientific Initiations by the students, as well as papers publication by the coordinators.

Due to the good outcome of the project the research continues and our aim is to write the double number of WebQuests this year (2023), with a different group of students who work online in meetings for discussing the best ideas, the most adequate links and for

assembling the pages with pictures and resources that call for the students' attention. The following electronic address is the hosting of all the webquests provided by a research group inside Fatec Rio Preto (<https://sites.google.com/fatecriopreto.edu.br/webquestfatec/home>).

The starting point was an ice-breaker activity for which students have prepared themselves before by posting pictures of interesting points on their culture and countries. The following picture shows the first week meeting and all the conversation was held around the posts and the personal introduction of each one. All of the meetings were carried through Zoom and, in the second week, students were introduced to the tool (WebQuest) and the way they would be interacting with it. The links provided by each WebQuest were the starting points of their research, but they were encouraged to step out of those electronic addresses, always supported by the Armenian students who tutored their steps.

Figure 1. PCI warm ups displayed on the Padlet



Source: (FERNANDES; AYUNTS, 2023)

The Students were encouraged to communicate with their teammates outside of class using the team's preferred communication tools (e.g. email, WhatsApp). The number of participants from both countries and the selected WebQuest topics are provided in Table 1.

Table 1. The selected WebQuest topics

Group	FATEC students	YSU students	WebQuest topic
1	6	3	Family Agriculture
2	5	3	Home Office
3	5	3	Home Office

4	4	2	Home Office
5	4	3	Small Solutions for a Big Problem
6	4	4	Self-driving Cars
7	5	3	How to Produce More and Avoid Deforestation
8	4	4	The Lack of Water in Northeast of Brazil

Source: (FERNANDES, AYUNTS, 2023)

During the following weeks the groups collaboratively studied the resources provided in the relevant section of the WebQuest and came up with ideas concerning the task they were going to produce. The discussions in which all the members took active participation were really fruitful, which helped the students to develop critical thinking skills. During the final week the groups presented their end-products (articles, video presentations, PPT presentations, etc.) which are available on the Padlet link above.

PROJECT RESULTS

At the end of the project a total of 40 students from Brazil and Armenia were surveyed using an anonymous SurveyMonkey questionnaire. Students answered 6 questions about (1) the different aspects of COIL; (2) effectiveness of PBL; (3) effectiveness of collaboration within the group; (4) success of the WebQuest project; (5) future participation in a similar project; and (6) recommendations for friends to participate in a similar project. As shown in **Fig. 2**, 58% of students highlighted the cultural aspect of COIL to be the most important one for them and 35% mentioned the language aspect. As for the project effectiveness, 65% of the participants evaluated the project as highly effective and 68% evaluated the collaboration within the group as very effective. Concerning the WebQuest project, 55% of the participants rated it as very successful. 95% expressed willingness to take part in a future project, while 97% mentioned that they would recommend their fellow students to take part in a similar project.

Figure 2. Survey results

1. Which aspect of COIL was the most important one for you?



Skipped: 0 Answered: 40

Language aspect	35%	14
Cultural aspect	58%	23
Digital aspect	0%	0
Content aspect	8%	3

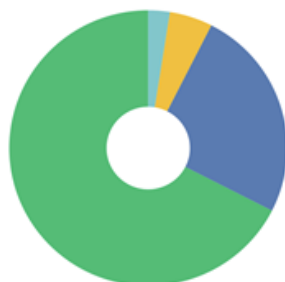
2. How effective was the project for you?



Skipped: 0 Answered: 40

Highly effective	65%	26
Effective	30%	12
Fairly effective	5%	2
Not effective	0%	0

3. How effective was the collaboration within the group?



Skipped: 0 Answered: 40

Very effective	68%	27
Effective	25%	10
Somewhat effective	5%	2
Not effective at all	2%	1

4. How successful was the project of Webquest you developed in your group?



Skipped: 0 Answered: 40

Very successful	55%	22
Successful	40%	16
Not very successful	2%	1
Not successful at all	2%	1

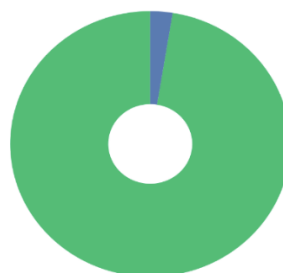
5. Would you like to take part in a future



Skipped: 0 Answered: 40

Yes	95%	38
No	5%	2

6. Would you recommend your friends to take part in a COIL project



Skipped: 1 Answered: 39

Yes	97%	38
No	3%	1

Source: (FERNANDES, AYUNTS, 2023)

Considering this was the second version of the PCI/COIL between Yerevan State University and Fatecs, professors were more comfortable in trying a new experience, and new experiences may bring surprises. The previous model of exchange kept just the same format, or else, Armenian students (professors to be) were engaged in helping Brazilian ones to evolve in some points previously chosen by the coordinators, such as grammar and phonetics. When we proposed to change the format, everyone was a little insecure about their moves, mainly because Brazilian professors would not have the same role as before and Armenian students were not used to research about technologies or nature, as the WebQuests demanded them to. We could say that there was a week of uncertainty of what was the right step to take. So, the coordinators decided to get together with all the groups to show them some support, to wipe away any doubts that might be on the way.

CONCLUSION

The result of this stepping into an unknown ground has been a warm surprise, and the works are available on our padlet page: <https://padlet.com/anayunts/fatec-ysu-coil-project-ivsyium8hx9g9j pz>. Some of the students were so motivated that they even conducted a research questionnaire with families which work in the countryside (Fatec Sebrae) in order to produce a more sustainable material. The presentations made use of technology tools and the demanding tasks allowed positive results.

A reflective thought that this process may have aroused is that we can be freer in creating environments for PCI's conduction. There are no boundaries for engaging students in projects like this, once it happens with a serious plan and organized moves. Another good conclusion it may bring to us is that freedom of creation, together with a game-like environment, as we support on our research lines as academic professors, generally present favorable results. The secret seems to lie in breaking up academic boundaries. Fellowship, cultural diversity, resilience are good exercises for a world that is changing, hopefully for better.

Summing up the survey results, we can claim that the project was a success. Students improved their English language skills, enhanced their cultural competences, collaborative skills, as well as the ability to think critically in providing solutions to different problems.

REFERENCES

- BACICH, Lilian. **WebQuest: como organizar uma atividade significativa de pesquisa.** Inovação na educação. São Paulo, 22.03.2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/03/22/webquest-como-organizar-uma-atividade-significativa-de-pesquisa/> Access in: 03.22.23
- BANEGAS, D. L., POOLE, P., & WADE-CORRALES, K. **Latin American in CLIL: A critical review.** Studies in Second Language Learning and Teaching, 2020.
- BECKETT, G. H., SLATER, T. **The project framework: A tool for language, content, and skills integration.** ELT Journal (59) 2, 2005, 108–116.
- Buck Institute for Education. **What is PBL?** 2019. Available in: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl> Access in: 03.22.23
- COSTA, I. M. S. **A WebQuest na Aula de Matemática: um estudo de caso com alunos do 10º ano de escolaridade.** Dissertação de Mestrado em Educação com Especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Portugal, 2008.
- COYLE; HOOD, P; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning.** UK, Cambridge University Press, 2010.
- DODGE, Bernie. **Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede.** UFSCAR, 1995. Disponível em: internet | https://www.dm.ufscar.br/~jpton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf. Access in: 03.22.23
- EVALUATE Group, **Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment.** Research-publishing.net 2019 <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337> Access in: 03.22.23
- GUTH, S. **Case studies from the COIL institute for globally networked learning in the humanities.** SUNY COIL Institute 2014 http://coil.suny.edu/sites/default/files/coil_institute_case_studies.pdf Access in: 03.22.23
- High Quality Project Based Learning, **The framework for high quality project based learning.** 2018 <https://hqpbl.org/> Access in 03.22.23
- MARCH, Tom. **Why webquests?** 1998. Available in: ommarch.com/writings/why-webquests/; Access in 03.27.23.
- MARCH, Tom. **The learning power of webquests.** Educational Leadership. January, 2004. Volume 61, Number 4. Available in: <https://tommarch.com/writings/ascdwebquests/>. Access in 03.27.23
- MARSH, D. **Content and Language Integrated Learning (CLIL): a development trajectory.** Córdoba: University of Córdoba, 2012.

MARZANO, R. J. **A different kind of classroom:** Teaching with dimensions of learning. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

O'DOWD, Robert. **What do students learn in virtual exchange?** A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. **International Journal of Educational Research** 109, 2021, 101804 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) Access in 03.22.23

O'DOWD, R., & RITTER, M. Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 61, 2006, 623-642.

PAVÓN VÁZQUEZ, Víctor; ELLISON, Maria. **Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)** L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 4 - ANO 2013 - 65 – 78. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3967-11707-1-PB.pdf>

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. **The role of tutoring in problem solving.** *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

YAZDANPANA, Ramin. **Exploring and Expressing Culture through Project-Based Learning.** *ENGLISH TEACHING FORUM* 13. americanenglish.state.gov/english-teaching-forum, 2019.
