



REVISTA.CBTECLE.COM.BR

Revista CB TecLE

**Dezembro
2023**

ISSN 2526-4478
VOLUME 7
NÚMERO 2

cesu
Unidade do Ensino Superior
de Graduação

cps
Centro
Paula Souza



SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO

Expediente CEETEPS

Diretora-Superintendente

Laura Laganá

Vice-Diretora-Superintendente

Emilena Lorenzon Bianco

Chefe de Gabinete da Superintendência

Armando Natal Maurício

Expediente Cesu

Coordenador Técnico da Unidade do Ensino Superior de Graduação

Rafael Ferreira Alves

Departamento
Acadêmico-Pedagógico
André Luiz Braun Galvão

Departamento
Administrativo
Sílvia Pereira Abranches

Departamento
de Gestão Educacional
William Marcos Muniz Menezes

EDI – Estruturação e Desenvolvimento Instrucional

Thaís Lari Braga Cilli
Fábio Silva
Rafael Leal de Araújo

Cristian Andrade
Mauro Yuji Ohara
Samuel Henrique Rocha

Expediente Revista CBTECLE

Editora Responsável

Profª Drª Simone Telles (Centro Paula Souza, SP / Univesp, SP)

Comitê Editorial

Profª Me. Mariane Teixeira (Cesu, Centro Paula Souza, SP)
Profª Me. Darli R. Paschoalini Vaccari (Cesu, Centro Paula Souza, SP)
Profª Drª Thaís Lari Braga Cilli (Cesu, Centro Paula Souza, SP)
Prof. Me. Mauro Yuji Ohara (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Avaliadores

Profª Drª Ana Carolina Freschi (Fatec Catanduva, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Cláudia Maria Paixão Mattos (Instituto Federal do Maranhão, Maranhão, Brasil)
Profª Mª Cybelle Croce Rocha Crane (Fatec Baixada Santista, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Elenir Almeida Silva (Fatec Indaiatuba, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr Fábio Madeira (Fatec Guarulhos, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Glauce Gomes de Oliveira Cabral (Fatec Americana, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Janaína Olsen Rodrigues (Fatec Itapira, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Linda Catarina Gualda (Fatec Itapetininga, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Luciani Vieira Gomes Alvareli (Centro Universitário Teresa D'Ávila e Fatec Lorena, 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 Marlucy Maria da Silveira Ribeiro (Fatec Campinas, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Michelle Aranda Facchin (Fatec Sertãozinho, São Paulo, Brasil)
Prof Mª Odenildo França Almeida (Fatec Ipiranga, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Solange Cristina Maida Bazzon (Fatec Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Talita Annunciato Rodrigues (Fatec Indaiatuba, São Paulo, Brasil)
Prof Mª Ulysses Camargo Corrêa Diegues (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Valéria Bacilli (Fatec Ourinhos, São Paulo, Brasil)

EDITORIAL VOL 7 Nº 2 2023

A Revista CB TecLE apresenta seu segundo volume semestral de 2023, composto por 15 trabalhos inéditos, entre artigos acadêmicos e relatos de experiência. Nesta edição, pesquisadores e professores discorrem sobre pesquisas relacionadas ao ensino de línguas, análise do discurso, formação de professores, entre outros. Nos trabalhos, são levantados questionamentos e apresentadas possíveis soluções, além de serem detalhados os resultados de experiências sobre práticas de ensino com ênfase em diferentes ferramentas digitais e de inteligência artificial. De grande relevância para a comunidade acadêmica, os trabalhos aqui apresentados, observando suas particularidades, trazem subsídios para uma reflexão contínua sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas que poderão ser utilizados para que os docentes, dentro de seus contextos, possam fazer escolhas sobre quais caminhos desejam percorrer e, assim, conforme os princípios freireanos, estimular seus alunos a assumirem o protagonismo de sua própria aprendizagem.

Artigos

O artigo que abre esta edição, A linguagem como um fato social: uma concepção de legitimidade, de Ana Cristina O. Silva, apresenta as concepções básicas sobre língua/linguagem e para isso aborda a noção de língua como um fato social e a reelaboração empreendida por Ferdinand Saussure e Mikhael Bakhtin.

O artigo de Luciene N. Mazza, A palavra alheia em um discurso de especialidade: a tradução sob concepções dialógicas da linguagem, tem como objetivo antever as diferenças linguísticas apresentadas em um documento de especialidade da área da saúde, traduzido para a língua inglesa, a partir de tradutores de diferentes nacionalidades, culturas e línguas alocados em diferentes unidades da empresa onde o documento é produzido originalmente.

O terceiro artigo, escrito em inglês, Development of communicative competence within the English class in Colombian schools through the structural backward design, de autoria de Juan de Dios Marín Murillo, busca promover a atualização de professores de inglês em exercício e em formação, partindo da conceituação de competências, e diferenciando-as de confusões comuns como capacidades e habilidades. Depois, centraliza-se no que se tem chamado de “desenvolvimento da competência comunicativa”. Para isso, utiliza-se o planejamento reverso proposto por Jack Richards, considerando as exigências e responsabilidades de um professor de inglês no atual contexto colombiano.

No artigo, Educação profissional, língua inglesa e tecnologias: saberes para a docência, os autores Leandro R. Silva, Rodrigo A. Ramirez, Luís Fernando M. da Silva e Thiago S. Vieira,

caracterizam o perfil do professor de língua inglesa inserido no âmbito da educação profissional utilizando como recurso a análise do Plano de Curso e do Edital de Contratação docente do professor de Inglês Instrumental atuante no Curso Modular Técnico em Logística da Etec.

No artigo em língua inglesa, *English language acquisition through online fanfiction reading*, Andressa Brawerman-Albini e Daniele I. Schneiders definem crenças e hábitos de leitores de *fanfiction on-line* e sua relação com o inglês como segunda língua. Para isso abordam influências linguísticas de motivação e filtro afetivo na aquisição informal de língua.

A evolução na formação de professores de línguas no Brasil tem trazido diversas mudanças nas teorias pedagógicas e nas necessidades sociais. Diante dessa realidade, no artigo Formação de professores de línguas; a relevância de conhecer e entender sobre as mais usadas abordagens de ensino de línguas estrangeiras, Elaine R. Cassoli, Simone C. Mussio, Valéria C. Validório e Vera Maria F. Merlini traçam uma análise histórica da evolução da formação de professores de línguas no contexto brasileiro e nos apresentam algumas abordagens de ensino de línguas estrangeiras que têm moldado a prática pedagógica ao longo do tempo

No sétimo artigo, *Tecnologias na educação e o discurso da Unesco: uma análise crítica*, Renata F. Dias propõe uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais, considerando-se que muitas vezes ocorrem de maneira acrítica e sem problematizações, bem como compreender a relação que se estabelece a partir de seu uso na educação e nas potencialidades que dela emergem para uma proposta de currículo contra-hegemônico.

Ana Paula V. D. Cruz, no oitavo artigo, *Tell me a Story!*: jogo de cartas digitais para o desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa no ensino superior, apresenta o processo de elaboração do jogo de cartas, para fomentar a comunicação oral em língua inglesa dos alunos do curso de Licenciatura em Letras, língua inglesa e de outros contextos educacionais.

O nono artigo, *Uma abordagem dialógica sobre a constituição da mulher no jornal Folha de S.Paulo*, Daniele de Alvarenga traz uma discussão sobre a figura da mulher nos anúncios do jornal Folha de S.Paulo, nas edições de 1960 a 2020, evidenciando o modo pelo qual a figura feminina foi sendo constituída ao longo desse período.

Damião F. Boucher e Thiago B. Soares, no décimo e último artigo acadêmico, apresentam em *Voz de sucesso tocantinense: uma análise dos dizeres sobre a voz em sites do Tocantins - os efeitos de sentidos nos pré-construídos “nacional” e “nacionalmente”* e procuram depreender o que se diz sobre vozes tocantinenses e como se diz na perspectiva da Análise do Discurso.

Relatos de experiência

No primeiro relato de experiência, Experiências de ensino de Português como línguas adicionais (PLA): diário de uma monitora, Carolina Vianini e Karla C. da Costa documentam a interação dinâmica entre variadas dimensões do processo de ensinar e propiciam a reflexão sobre a prática e o ensino de línguas adicionais.

No segundo relato de experiência, Inglês Instrumental na educação profissional e tecnológica: relatos de experiência, Mirele C.W. Jacomel, Elaine C. Arantes e Pricila C. Giacomassi apresentam os resultados da aprendizagem em um curso de inglês instrumental desenvolvido para o Curso Superior Tecnologia em Processos Gerenciais do Instituto Federal do Paraná.

Rosana H. Nunes et al. apresentam no terceiro relato, Inteligência Artificial e aprendizagem por reforço, conceitos básicos e um breve histórico da IA. Nesse relato é explorada a aplicação da aprendizagem por reforço, além de uma oficina de leitura, na qual os participantes vivenciam conceitos, valores e otimização na resolução de problemas com IA.

O quarto relato, Metodologias ativas e material didático de inglês no ensino superior tecnológico: percepções de graduandos acerca de suas aprendizagens, de autoria Ana M. Pereira, Andrea M. de Carvalho e Teresinha F. Nogueira, fazem um levantamento da percepção dos alunos a respeito do material didático alternativo utilizados nas aulas de inglês.

E finalmente, no quinto relato de experiência, O uso da *Webquest* na aula de Espanhol como ferramenta de interação comunicativa, Silmara R. Moscatelli, Juliana C.F. dos Santos, Rozana A.L. Messias e Maisa A. Zakir, descrevem e analisam o uso de uma *Webquest* para a construção de um cartaz digital de divulgação de um evento *on-line*. A atividade foi desenvolvida no curso de Eventos, na disciplina de Língua Espanhola II, cujo foco é desenvolver habilidades de compreensão e produção oral e escrita, atendendo às especificidades acadêmico-profissionais da área.

Prof^a Me. Darli R. Paschoalini Vaccari

Coordenadora de Projetos

Cesu, Centro Paula Souza, SP

A LINGUAGEM COMO UM FATO SOCIAL: UMA CONCEPÇÃO DE LEGITIMIDADE

LANGUAGE AS A SOCIAL FACT: A CONCEPTION OF LEGITIMACY

Ana Cristina Oliveira SILVA
anna.tininha@hotmail.com
Rede Estadual de Ensino, Ceará, Brasil

Resumo: Este artigo trata da noção de língua como um fato social e de sua reelaboração empreendida por Ferdinand Saussure e Mikhail Bakhtin. O presente trabalho tem por objetivo apresentar concepções básicas sobre língua/linguagem. Para tanto, serão apresentados estudos saussurianos no que tange à língua enquanto sistema de signos, bem como ideais de Bakhtin que visam a língua como uma atividade social. A fim de apresentar avanços acerca desse estudo, serão estabelecidos contrapontos entre os autores supracitados. Para tanto há pautas sobre as contribuições do estudo da sociolinguística para o ensino de língua, tendo em vista o viés da interação. Por fim, faremos um paralelo na defesa da tese, com o autor William Labov (2008), que falará sobre estudo de língua considerando as variedades linguísticas, a estruturação, organização e reconhecimento dessa área como campo específico de estudo da linguagem.

Palavras-chave: Língua; Atividade social; Saussure; Bakhtin; William Labov.

Abstract: This article deals with the notion of language as a social fact and its reworking undertaken by Ferdinand Saussure and Mikhail Bakhtin. This work aims to present basic concepts about language/language. To this end, Saussurian studies will be presented regarding language as a system of signs, as well as Bakhtin's ideals that aim at language as a social activity. In order to present advances about this study, counterpoints will be established between the aforementioned authors. For that, there are guidelines on the contributions of the study of sociolinguistics to language teaching, in view of the interaction bias. Finally, a parallel will be made in the defense of the thesis, with the author William Labov (2008), who will talk about language study (gem) considering the linguistic varieties, the structuring, organization and recognition of this area as a specific field of study of language.

Keywords: Language; Social activity; Saussure; Bakhtin; William Labov.

INTRODUÇÃO

A linguagem sempre esteve presente durante toda a história da humanidade, sendo um referencial para estabelecer comunicações interacionais entre as pessoas. A linguagem é parte inerente da vida do ser humano, no qual este organiza seu pensamento de forma a expressar o seu discurso oral ou escrito. Dessa forma, o objetivo desse estudo é trazer para a atualidade o tratamento dado à especificidade da língua a partir da noção de linguagem adotada pelo pai da linguística Ferdinand de Saussure e Mikhael Bakhtin e outros citados aqui. Assim, esses teóricos enfatizam a importância da interação e da cultura histórico-social para a constituição dos sentidos pelos indivíduos.

Desse modo, neste ensaio serão apresentados avanços que emergiram a partir dos postulados saussureanos. Nessa vertente, Bakhtin é apresentado como autor contemporâneo de Saussure, que contrapôs da ideia de língua enquanto sistema estável, desvinculado de valores ideológicos. Sua concepção de língua é apresentada como uma atividade social fundada nas necessidades de comunicação. Nesse sentido, Bakhtin divulga uma possível mudança de paradigma que, mais à frente do seu tempo, é aceita como proposta para tornar o ensino de língua uma ação articulada, contextualizada.

AS RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA, LINGUAGEM E SOCIEDADE

As relações entre língua, linguagem e sociedade estão entrelaçadas entre si quase numa mesma conceituação. Visto que, língua e linguagem são consideradas para alguns linguistas, como fenômenos essencialmente vastos e indeterminados, a correlação entre eles é de extrema importância, pois a “língua” é uma das maneiras que o ser humano usa para se relacionar com outros através da linguagem. O termo “linguagem” é a capacidade humana de comunicação, que pode expressar-se de várias formas. Um exemplo disso é a forma de expressão dos animais, o braile, sinais de trânsito etc. Assim, compreendemos que, a linguagem é uma manifestação cultural e social, ou seja, os padrões de comportamento, costumes e suas crenças, fazem parte de uma comunidade em comum acordo. Desse modo, entendemos que a linguagem é um conceito muito amplo, abrange muitas das diferentes línguas de um povo e suas representações.

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; um cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2004, p. 17).

Nessa conceituação, podemos perceber que as relações entre linguagem e sociedade são de fundamental importância. Mais do que isso, são consideradas como fator determinante do meio, ou seja, o uso intensivo da sua forma de expressão modifica os modos de uma sociedade consagrando

certos padrões ou normas aceitáveis para que haja a comunicação. Quanto a esses pressupostos, parece-me que Kock¹ (1997) se posiciona em relação à linguagem como:

A linguagem é atividade. É forma de ação entre indivíduos orientada para finalidade, é lugar de interação que possibilita aos membros da sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriores existentes. (Kock, 1997 p.09).

Ou seja, a principal função da linguagem é a interação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o meio no qual está inserido. Desse modo, concebemos a linguagem como uma parte integrante de um povo que se constrói junto com o seu olhar sobre o que é mundo, as suas crenças, seus pensamentos, sua história, e nesse envolvimento, o homem edifica e busca sentido ao próprio ego e torna-se capaz de compreender diversos fenômenos dentro da própria língua que o constitui.

Na linguística estrutural, o estudioso Ferdinand de Saussure² em seu Curso de Linguística Geral, publicado em 1916, focou em um aspecto muito importante com base em seus estudos, a definição de língua como objeto de estudo. Saussure afirma que dentro da língua ocorrem manifestações da linguagem humana e que para ele, a linguagem se divide em duas partes: língua (*langue*) considerada essencial e fala (*parole*) como secundária. O primeiro termo é considerado como sistema de signos linguísticos que contém estruturas de valor funcional e o segundo como ato individual de caráter infinito e variabilidade que funciona através do pensamento.

A partir desses pressupostos, Saussure considera a língua como um sistema formado pela união do significante e o significado. O primeiro refere-se à imagem acústica, a impressão do objeto em nossa mente. O segundo refere-se ao sentido, conceito de algo. Assim, define o autor em referência aos elementos “são interdependentes, um coexiste em relação ao outro” (SAUSSURE, 2001 p. 80). Nesse intuito, o linguista já conseguia estabelecer com precisão, um objeto para progredir com seus estudos linguísticos.

Para o linguista, a união desses princípios chama-se arbitrariedade, ou seja, a relação entre o sentido e a imagem acústica não tem nenhum laço de realidade. Exemplificando esta ideia, o autor nos mostra a relação entre línguas, demonstrando que a variabilidade do significado pode reproduzir inúmeros significantes. Ou seja:

¹ Linguista brasileira, atualmente é professora da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Koch possui graduação em Letras - Português Literatura pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Castro Alves (1974), graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de São Paulo (1956), mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977), doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981), e fez seu pós-doutorado na Pós-Doutorado Universität Tübingen, Alemanha.

² Pai da linguística estrutural assim considerado por muitos teóricos.

De um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo, e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua (...). A língua é um sistema em que os termos são solidários e o valor de uma resulta tão somente da presença simultânea de outros (Saussure, 2001 [1916] p.133).

Baseado nessas concepções de língua, compreendemos que a linguagem é capaz de descrever o mundo representando conceitos. Nesse intuito, Saussure admite que a língua seja um “fato social”, de modo que é um sistema adquirido por indivíduos em convívio, ou seja, a linguagem humana é usada como um sistema de valores em uma sociedade, portanto é fundamental a sua importância nas relações sociocomunicativas no estabelecimento e na assimilação de uma competência oral e escrita.

Entretanto, a teoria contemporânea do linguista Mikhael Bakhtin³ defende a ideia de Saussure em que a língua é fundada socialmente e acredita que todas as esferas de atividade humana têm correlação com a língua em si, assim como as suas inúmeras variações. Mas, Bakhtin critica a forma em que a língua é tratada como regras, apenas como um sistema. O contemporâneo enxerga muito além do que um simples processo, ele a define como “meio de interação mediado pelo diálogo”. A língua é apresentada por Bakhtin não como objeto abstrato, todavia como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica (MACÊDO, 2009).

A SOCIOLINGÜÍSTICA E VARIEDADE LINGÜÍSTICA COMO MATERIALIZAÇÃO DO DIÁLOGO COTIDIANO.

William Labov⁴ foi o criador desse modelo teórico-metodológico: a Sociolinguística, que consiste em uma ciência da linguagem social que estuda a coexistência de variantes linguísticas e suas probabilidades de uso. Esse modelo de análise linguística trabalha com números e estatística dos dados coletados e sua principal característica, em contraposição ao modelo gerativista de Noam Chomsky.

A partir dos anos de 1950, a Teoria da Variação foi desenvolvida com o método proposto por William Labov. Em seus estudos, ele mostra que é por meio do processo de comunicação que os indivíduos adquirem sua identidade, cultura etc. “Ao nascer o indivíduo é inserido em um contexto socioeconômico cultural pré-existente, e à medida que cresce, participa de um processo de socialização que o transforma num falante de uma determinada variedade da língua, sob influência do meio social” (LABOV, 2008)⁵.

3 Filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e as artes. Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana.

4 William Labov é professor de linguística na University of Pennsylvania. Desenvolve pesquisas nas áreas de sociolinguística, variação e mudança linguísticas e dialetologia.

5 Grifos meus.

Tendo em vista outras dimensões que compreendem a língua, a teoria da variação linguística⁶ trouxe uma importante contribuição em relação à mudança ao longo do tempo e suas variações. Desde já entendemos que, dentro de uma comunidade linguística, as expressões de seus pensamentos correspondem a um conjunto de falares diferentes, as suas crenças e seu modo de encarar a realidade. Isto explica o fato de que, os falantes de um grupo social exibem sempre variações em sua língua, ou seja, os fatores extralinguísticos influenciam no interior da linguagem em um meio. Com isso, observamos que o repertório linguístico de cada indivíduo constitui uma enorme variedade distinta, tais aspectos são relacionados como a idade, sexo, contexto social e a pronúncia de algumas palavras que variam de região para região.

Desse modo, os falantes de uma língua adquirem alguns tipos de “falares” próprio de sua região, de sua classe social etc. Daí pode-se afirmar que, a esses tipos de variações têm sido objeto de estudo da contemporaneidade onde vários linguistas se agruparam e formaram uma ciência a Sociolinguística. Quanto ao seu conceito pode-se afirmar que “a sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura, aspectos culturais e sociais da produção linguística.” (Alkimim, 2005)⁷

As variações linguísticas ocorrem na elaboração da linguagem, ou seja, os falantes próprios de uma língua a modifica no modo em que se situam. Leva em conta a forma em que é transmitida de emissor para receptor, faixa etária, profissão etc., sendo eles os causadores de todo tipo de variação. Nesse aspecto, a autora foca nesses tipos de variedades linguísticas onde acarretam um tipo de influência um sobre uma forma e outra. Um exemplo disso é o falar urbano e rural, onde este, na maioria das vezes é ridicularizado entre grupos da sociedade. Em inúmeras ocasiões já percebemos, ou até às vezes presenciamos ou participamos desse tipo de diversidade. Numa conversação comum, num debate, na sala de aula dentre outras instâncias, há sempre uma forma diferente em que é transmitida a linguagem.

Como já foi dito, em uma comunidade linguística, podemos observar as variedades de prestígio e as variedades não prestigiadas. A primeira refere-se à norma padrão intitulada como a formalidade da língua. A segunda é considerada como não padrão, o uso “inadequado”, ou melhor, a forma “errada da língua”. A norma culta dentro de uma comunidade não faz crer que seja a língua original, posta entre os falantes. O que chamamos de língua de prestígio, “é o estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo correto de falar” (Alkimim, op.cit).

⁶ As variedades linguísticas encontradas aqui nessa discussão são as formas de falar que possuem relevância tanto no léxico como na morfossintaxe e fonologia.

⁷ Tânia Maria Alkimim é pós-doutorada pela Centre National de la Recherche Scientifique(1997). Atualmente é Professor Associado - MS5 da Universidade Estadual de Campinas.Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetologia.

A existência de uma norma padrão ou não padrão define o modo de falar de um povo em que correspondem aos processos habituais linguísticos que esse grupo domina. Isto significa que, em muitas sociedades a norma padronizada representa a língua falada entre classes sociais altas, que mantém um poder aquisitivo e boa educação melhor do que aqueles menos favorecidos. O comportamento da sociedade e da mídia diante desses tipos de diferenças linguísticas torna-se particularmente intolerável a qualquer tipo de “erro” observável diante de construções gramaticais e do uso de vocábulos “desagradáveis” diante de qualquer situação.

Desse modo, compreendemos que a variedade da linguagem muitas vezes é sofrida a preconceitos absurdos em um meio social. Segundo o autor Marcos Bagno⁸ (1999) autor de várias referências à língua, afirma que a esse tipo de preconceito surge através da ideia de que só existe uma língua portuguesa a ser falada e a ser seguida como regras, o ensinado na escola, a gramática normativa é o que prevalece. Apesar de que é importante que se siga uma norma padrão sobre a escrita, mas é a mesma que serve de exclusão social, pois o não reconhecimento de que a língua ela varia ao longo tempo, ela passa a ser um meio de distinção de classe social.

É importante frisar também que a questão cultural também influencia nesse processo de convicções acerca da linguagem. As variedades possíveis na língua portuguesa estão em constante modificação, ou seja, o fato de que a influência de outras palavras ao nosso idioma está cada vez mais presente isso quer dizer que o preconceito com o nosso próprio idioma estão se tornando cada vez maior em relação a nossa educação. Com isso, a intensidade em que esses vocábulos estão sendo utilizados é um reflexo do avanço da nossa língua em geral. A essa razão, surge o chamado prestígio social da língua, ou seja, a norma culta ou padrão da escrita.

Desse modo, o autor ainda nos revela que a língua falada é a língua aprendida na convivência com a família e a comunidade. Porém, ao observamos as diferentes práticas sociais, o fato da discriminação linguística é vista como punição para com aqueles que sofrem. Uma explicação necessária para acontecer esse tipo de preconceito é o fato de que, na maioria das vezes, o brasileiro tem dificuldade de utilizar a norma padrão da língua, porque ela está muito distante da sua realidade.

Não podemos chamar de “erro linguístico”, a forma em que a linguagem é usada, pois ela é entendida e utilizada pela maior parte da população. Não existe o certo e o errado. O que existe é o contexto em que o indivíduo está inserido e a forma de expressão utilizada. Desse modo, vimos que essa distinção entre linguagem padrão ou de prestígio, o irá avançar ainda mais e em maior proporção enquanto os gramáticos se recusarem a aceitar as diferentes variações em nosso meio.

⁸ Marcos Bagno é professor da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisador associado do Instituto da Língua Galega, da Universidade de Santiago de Compostela. Escritor, poeta e tradutor, se dedica à pesquisa e à ação no campo da educação linguística, com interesse particular no impacto da sociolinguística sobre o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a língua é considerada reflexo da cultura e determinante de formas de pensamento, consideramos neste artigo que o homem aprende a ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

Em virtude de tudo que foi discutido, considera-se que as relações sociais constituem pessoas a seus grupos. Os comportamentos linguísticos de uma comunidade nascem da vivência do cotidiano em coletividade. A partir dessas situações, originam-se as práticas comunicativas e a formação do indivíduo. Para muitos teóricos a associação entre língua e sociedade, os valores de um povo, sua cultura se manifesta através da linguagem, formando um instrumento de comunicação e de emoção.

É fundamental compreender que, em nossa sociedade, considerando a história que constitui cada indivíduo possui, os processos linguísticos e suas variações devem ser considerados importantes para a construção de uma língua. Sabemos que as desigualdades sociais e econômicas dominam, devemos buscar uma solução para esse conflito, neutralizando o preconceito linguístico existente entre as classes. Trata-se de respeitar a cultura, a história e língua de um povo que faz parte de uma sociedade geral.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tania Maria. Sociolinguística. In: Mussalim, Fernanda; BENTE, Anna Christina (Org). Introdução a linguística: domínios e fronteiras. São Paulo; Cortez, 2005, v1.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: O que é, como se faz. Ed. Loyola. 1999.

CALVET, Louis- Jean, Sociolinguística: Uma introdução crítica Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2002.

KOCK, Ingredore Villaça. A interação pela linguagem. São Paulo, Contexto, 1997.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos / William Labov; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. -São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MACÊDO, Wilza Karla Leão de. Por Saussure E Bakhtin: Concepções Sobre Língua/Linguagem. Disponível em:<
http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf> Acesso em 25/04/2023 às 20:34

SAUSSURE, F. De. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 2001. Escritos de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 2004.

A PALAVRA ALHEIA EM UM DISCURSO DE ESPECIALIDADE: A TRADUÇÃO SOB CONCEPÇÕES DIALÓGICAS DA LINGUAGEM

THE OTHERS WORDS IN A SPECIALIZED DISCOURSE: TRANSLATION FROM A DIALOGIC PERSPECTIVE ON LANGUAGE

Luciene Novais MAZZA
mazzanovais@gmail.com

Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil/ Pólux Traduções XT, Campinas, Brasil

Resumo: Os diferentes sujeitos no discurso posicionam-se em um mesmo plano em uma relação de reciprocidade sob pontos de vistas diferentes, facultando, assim, a representação do discurso alheio por meio das formas dialógicas. Nesse sentido, a palavra alheia não é uma relação de equivalência, porque ela é concebida para um terceiro - o destinatário, que neste trabalho categorizamos como sendo o sujeito tradutor. Desse modo, este artigo tem como objetivo principal antever, ao justapor a concepção da palavra alheia com o discurso de especialidade dentro de uma lógica tênue, as diferenças linguísticas apresentadas em um documento de especialidade da área da saúde, traduzido para a língua inglesa a partir de tradutores de diferentes nacionalidades, culturas e línguas, e que estão alocados em diferentes unidades da empresa onde o documento é produzido originalmente. Institui-se, portanto, o embate de vozes e ideias, fazendo com que a palavra latente venha a ser pronunciada de tal forma que os sujeitos distantes se aproximem como as figuras das cartas de baralho, análogo ao que diz Bakhtin, isto é, “os contrários se encontram, olham-se mutuamente, refletem-se um no outro, conhecem e compreendem um ao outro.”

Palavras-chave: Tradução; Discurso de especialidade; Análise dialógica do discurso.

Abstract: *The different subjects are positioned in the same plane of the discourse in a relation of reciprocity under different points of view, thus providing the representation of the discourse of others through the dialogic forms. In the sense, the word of others is not a relation of equivalence, because it is conceived for a third party: the recipient, which we here classify as the subject translator. Thus, for this work, our main objective is to anticipate, by juxtaposing the concept of the word of others with the discourse of specialty within a tenuous logic, the linguistic differences presented in a health specialty document, translated into English translators from different nationalities, cultures and languages, and who are allocated in different units of the company where the document is originally produced. It is therefore established that there is a clash of voices and ideas, causing the latent word to be pronounced in such a way that the distant subjects approach, analogous to what Bakhtin says, in the same way as the figures on the playing cards, “contraries meet, they look at each other, they reflect on each other, they know and understand one another.”*

Keywords: Translation; Specialized discourse; Dialogic discourse analysis.

INTRODUÇÃO

Esta investigação originou-se das atividades tradutórias da autora e pesquisadora, e de uma variedade de documentos técnicos produzidos em língua inglesa e veiculados nas indústrias do setor farmacêutico. Por se tratar de documentos regulados por órgãos de vigilância sanitárias internacionais, os profissionais de tradução, e técnicos da empresa responsáveis pela elaboração e produção escrita, partem da suposição de que tais documentos apresentam muitas regularidades, ou seja, do ponto de vista linguístico mantém uma relação de semelhança entre si.

No entanto, diante à discussão que se apresenta aos estudiosos da tradução referente à tarefa do tradutor, seja ela de natureza técnico-científica, seja literária, na qual o processo tradutório deve ser fidedigno de maneira a respeitar a literalidade do texto fonte, percebe-se uma possível interferência de diversos autores no processo de produção dos textos especializados, afetando diretamente a relação autor-tradutor. Frente a essa problemática, esse tipo de tradução tem enfrentado as mais diversas críticas e pré-julgamentos acerca do valor e da qualidade do profissional de tradução técnica quando comparado aos de tradução literária.

Nessa direção, este artigo tem como objetivo demonstrar a relação texto-sujeito-cultura local que circunda um documento de especialidade, partindo de uma questão central, a saber: quais são as marcas enunciativas que apontam para o reconhecimento de *alteridade* nos sujeitos do discurso introduzidos nas diferentes localidades onde o documento SMF circula, dada as diferentes línguas envolvidas no processo de produção escrita dos documentos?

Norteados por esse questionamento, propomos a apresentar como os negócios da empresa e a demanda de recrutamento de profissionais da tradução de diferentes locais ao redor do mundo podem influenciar na tradução técnica dos documentos. Ademais, tal questionamento aponta para fatores extralinguísticos sob uma visão *translinguística* bakhtiniana, isto significa dizer que há incidência de relações dialógicas entre os enunciados e as suas formas.

De uma perspectiva bakhtiniana, a pesquisadora Elisabeth Brait (2009, p.65) afirma que, as palavras produzidas de outrem, fundadas na consciência e no *discurso do herói*, refratadas linguisticamente em ressalvas, repetições, palavras atenuantes, variadas partículas e interjeições, estão necessariamente ligadas a mundos sociais específicos. Essas palavras têm em comum o cruzamento e a interseção de duas consciências, e essas duas consciências podem vir de dois pontos de vista, de duas avaliações em cada elemento da consciência e do discurso; em suma “[...] a interferência de vozes no interior do átomo” (BRAIT, 2009, p.65).

Assim, focalizando esta investigação à luz das concepções bakhtinianas, pressupõe-se que a interferência de vozes, inferidas no discurso de especialidade, convergem para a construção de uma relação dialógica entre o tradutor e seus *outros*. Em outras palavras, os diferentes sujeitos do

enunciado, partícipes deste campo discursivo, quando em contato revelam a real situação sociocultural e histórica dos acontecimentos da vida do homem refletidos no texto.

Por conseguinte, essa perspectiva leva-nos ao enfrentamento de duas situações na produção e tradução do documento específico. A primeira diz respeito à demanda de profissionais especializados e capacitados para a produção dos textos, de acordo com as atividades e práticas estabelecidas pela empresa em âmbito mundial, que possibilite a certificação internacional junto aos órgãos governamentais. A segunda refere-se à necessidade em traduzir os textos para uma língua franca, ou melhor, a língua do mundo dos negócios.

Em vista disso, os tradutores e autores de cada localidade são responsáveis por assegurar o conteúdo linguístico depositado nos documentos para a sua validação - ou não, dos parâmetros de qualidade da empresa. Logo, os sujeitos se submetem a uma relação de valores (plano axiológico, segundo o pensamento bakhtiniano) que nem sempre é possível manter. Conforme Faraco (2009, p.106), um todo uniforme e homogêneo, porém com múltiplas e heterogêneas coordenadas.

Com base nessas ideias, e tendo em vista os níveis linguístico-enunciativos e discursivos inseridos nos conceitos do Círculo de Bakhtin, estruturamos as nossas análises sob os aspectos das variantes linguísticas e socioculturais dos sujeitos envolvidos no discurso de especialidade farmacêutica.

Posto isso, neste artigo, em um primeiro momento, explicitamos as condições de produção, circulação e recepção do documento de especialidade, bem como evidenciamos o processo de interação verbal entre os interlocutores envolvidos. Em seguida, a fim de estabelecermos a relação de identidade entre a comunidade discursiva específica, demonstramos a estrutura organizacional do documento. Em uma segunda etapa, discorreremos sobre a vertente teórica sob a óptica dos conceitos bakhtinianos que sustentam a nossa análise enunciativo-discursiva em dois pressupostos: (i) no reconhecimento do discurso instaurado nas esferas de atividades do mundo empresarial e; (ii) na edificação das questões de alteridade e de plurilinguismo na diversidade de vozes sociais, em contribuição ao pensamento de Bakhtin e seu Círculo.

Dando sequência à exposição do trabalho, tratamos do percurso da investigação, balizado pelo *corpus* de estudo e ancorado pelas concepções teórico-metodológicas da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Por fim, expomos as nossas conclusões acerca da análise dos resultados desta investigação, e trazemos algumas reflexões em torno de questões prático-teóricas atuais e futuras.

O DOCUMENTO ESPECIALIZADO

O documento em análise, denominado *Site Master File* (doravante na sigla SMF), tem sua origem no Guia de Boas Práticas de Fabricação (BPF) ou GMP (*Guide to Good Manufacturing Practices*). Um guia instituído pela Comunidade Econômica Europeia, cujo papel é estabelecer princípios e regras das boas práticas de fabricação de medicamentos humanos e veterinário. O documento é produzido, particularmente, para atender à legislação sanitária local estabelecida pelas agências reguladoras de cada país. Por exemplo, nos Estados Unidos da América por meio do FDA (*Food and Drug Administration*), na Europa pela EMEA (*European Medicines Agency*), e no Brasil por intermédio da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), dentre outros organismos internacionais.

Com relação à elaboração do SMF, as indústrias farmacêuticas devem seguir um mesmo *frame*, ou seja, instaurar relações associativas de significados dentro do seu campo discursivo. Com efeito, os títulos e subtítulos das seções que constituem o documento devem ativar as informações exigidas pelas autoridades competentes e cumprir, rigorosamente, as práticas estabelecidas para a fabricação de medicamentos.

De modo original, o documento deve ser produzido uma única vez, isto é, quando da instalação da fábrica e início das operações de produção. O SMF é veiculado somente entre as áreas envolvidas nas operações da empresa, isto é, entre os departamentos responsáveis pelo trâmite das informações inerentes à certificação da qualidade de fabricação. As informações técnicas estão basicamente associadas e descritas sob três eixos: o Sistema de Qualidade (*Quality System*), as Operações de Produção Farmacêutica (*Pharmaceutical Operations*), e as condições das instalações (*Facilities*) onde ocorre a fabricação.

O documento é legalmente elaborado em nove seções que devem estar sequencialmente numeradas, e os assuntos devem apontar para a certificação de qualidade de fabricação. No quadro seguinte demonstramos a organização estrutural do SMF, descrevendo o número e nome das seções.

Quadro 1. As nove seções do documento *Site Master File*.

Número da seção	Nome da seção
1	<i>General Information</i>
2	<i>Personnel</i>
3	<i>Premises and Equipment</i>
4	<i>Documentation</i>
5	<i>Production</i>
6	<i>Quality Control</i>
7	<i>Contract Manufacturing and Analysis</i>
8	<i>Distribution, Complaints and Product Recall</i>
9	<i>Self-Inspections</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada uma das nove seções que compõem o documento é nomeada por um título que está relacionado a um número sequencial. As seções são estruturalmente organizadas na forma de um

sumário. Demais, seguida do título, cada seção contém subseções e itens com indicações dos assuntos que devem ser desenvolvidos ao longo da produção escrita. Vejamos abaixo um quadro com um dos exemplos extraídos do *corpus* de estudo.

Quadro 2. Sumário do *Site Master File*

SEÇÃO	TÍTULO	SUBTÍTULO
1	General Information	Brief information on the company. Any other manufacturing activities carried on Site. Name and exact address of Site. Type of actual products manufactured on the Site and information about specifically toxic or hazardous substances handled, mentioning the way they are manufactured (in dedicated facilities or on a campaign basis). Short Description of the Site. Number of employees engaged in Quality Assurance, Quality Control, Production, Storage and Distribution. Use of outside assistance for manufacturing. Short description of the quality management system of the firm responsible for manufacture.
2	Personnel	Organization chart; Qualification, experience, and responsibilities of key personnel. Outline of arrangement for basic and in-service training. Health requirements for personnel engaged in Production. Personnel hygiene requirements including clothing.
3	Premises and Equipment	Site Plan; Nature of construction and finishes. Brief Description of Ventilation systems. Special areas for the handling of highly toxic, hazardous and sensitizing materials. 5. Brief description of the water system. 6. Maintenance. 7. Description of major production and control laboratory equipment. 8. Maintenance and Servicing. 9. Qualification, Validation and Calibration. 10. Sanitation.
4	Documentation	Arrangements for the preparation, revision and distribution of necessary documentation for manufacturing. Other Documentation related to product quality.
5.	Production	Description of Production Operations; Arrangements for Handling Starting Materials, Packaging Materials, Bulk and Finished products including Sampling, Quarantine, Release and Storage. 3. Arrangements for Reprocessing or Rework. 4. Arrangements for Handling Reject Materials and Products. 5. General Policy for Process Validation.
6	Quality Control	Activities of Quality Control Department.
7	Contract Manufacturing and Analysis	Details of Technical contract between the Contract Giver and Acceptor.
8	Distribution, Complaints and Product Recall	Description of Storage and Distribution Practices; Records of Distribution.
9	Self Inspections	Short Description of the Self Inspection System.

Fonte: Elaborado pela autora.

O ACONTECIMENTO DA INTERAÇÃO DE VOZES

O professor Augusto Ponzio (2010), pesquisador e estudioso da linguagem na Universidade de Bari-Itália, em visita ao Brasil durante entrevista para um seminário intitulado

Bakhtin: *Linguagem, Cultura e Literatura*, promovido pelo Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) da Universidade de Brasília (UnB), afirmou em um dos trechos transcritos, o seguinte: “[...] a palavra sempre está presente em outra palavra. Não pode existir uma palavra senão no encontro com outra palavra (sic)”, e apontando para a plateia na presença de um tradutor que ali o acompanhava, prossegue dizendo: “[...] eu não poderia me comunicar com eles senão houvesse a palavra do tradutor. Isso é Bakhtin (!) (sic)”.⁹

Para reafirmar essa ideia, em edição brasileira de *A revolução bakhtiniana* (PONZIO, 2012), o intelectual italiano dialoga com as obras dos pensadores do Círculo de Bakhtin para nos levar a compreender o sentido da *palavra alheia* realizada nas diferentes variações ao longo de múltiplas direções. De outro modo, não obstante a palavra ser propriedade exclusiva, ela manifesta-se através das palavras dos outros; quer dizer, por meio de “[...] uma simples imitação, como uma pura citação, seja em uma tradução literal, seja através de diferentes formas de transposição que comportam diferentes níveis de distanciamento da palavra alheia” (PONZIO, 2012, p.101).

Influenciado pelos estudos de Bakhtin/Voloshinov (2010) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (doravante *MFL*), que expõe o discurso reproduzido como a manipulação da palavra alheia, Ponzio (2012, p.101) distingue dois modos de variantes do discurso na relação entre a própria palavra e a palavra alheia. No primeiro modo, os discursos são autossuficientes e a palavra priva-se do caráter plural apresentando-se como manipulação monológica enquanto palavra a duas vozes. No segundo modo, não há fronteiras entre o discurso que se reproduz e o discurso que está sendo reproduzido. Os diferentes sujeitos posicionam-se em um mesmo plano do discurso em uma relação de reciprocidade sob pontos de vistas diferentes, facultando assim a representação do discurso alheio por meio das formas dialógicas.

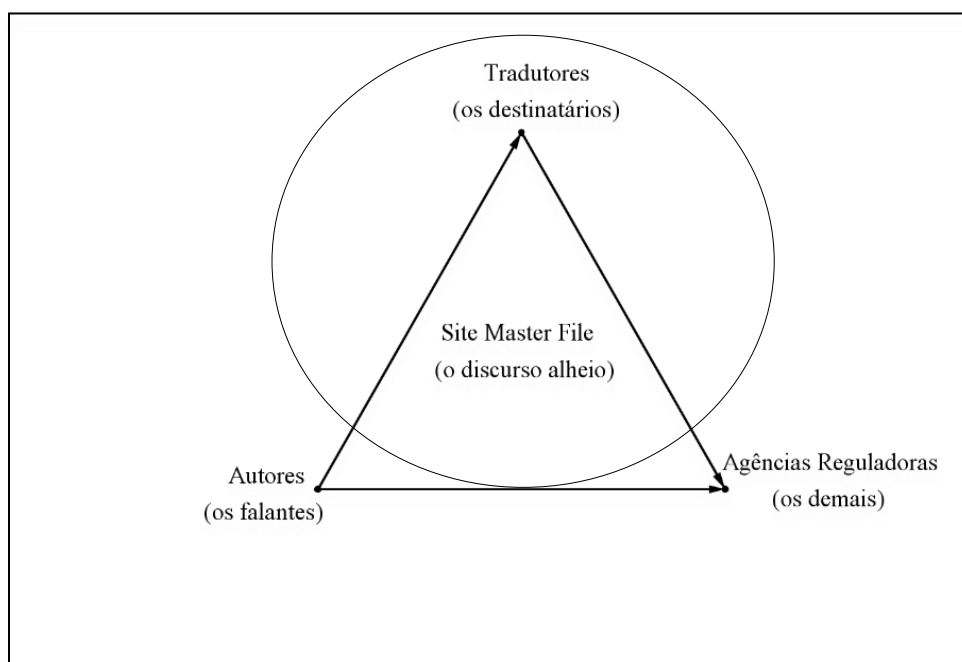
Todavia, essa relação com a palavra alheia, segundo Ponzio (2012, p.103), “[...] não é uma relação de ‘equivalência’, porque ela é concebida para um terceiro: o destinatário”. (grifos nossos). Em outros termos, para este trabalho, categorizamos o terceiro da temática bakhtiniana como sendo o sujeito tradutor. Em vista disso, trazemos a posição de Augusto Ponzio (2012), declarando ser a relação com a palavra alheia uma relação triangular onde existem, além do terceiro-destinatário

[...] pelo menos outros dois com quem nos relacionamos ao falar: a pessoa de quem tomo as palavras e a pessoa a quem me dirijo. O plano da relação com a palavra manipulada situa-se na perspectiva de um destinatário: o triângulo tem o vértice no ponto de vista deste último e os outros ângulos coincidem com o ponto de vista do falante e com o ponto de vista que os demais têm da palavra a que o falante recorre e utiliza nesse momento. (PONZIO, 2012, p.103)

⁹Entrevista concedida à UnBTV (canal universitário de Brasília) em 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TjYMoQUoNY>. Acesso jan. 2019.

A analogia estabelecida pelo professor Ponzio (2012), entre o plano da relação com a palavra manipulada, e a posição dos três vértices de um triângulo, possibilitou adotarmos uma possível interpretação do discurso especializado do documento que nos empenhamos a investigar, cujo esquema segue representado no quadro adiante.

Quadro 3. A relação triangular da palavra alheia e o documento de especialidade.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 3, as setas do triângulo apontam na seguinte direção: (a) dos autores para os tradutores; (b) dos tradutores para as agências reguladora; e (c) dos autores para as agências reguladoras de modo respectivo. Isso significa que, os autores do SMF (os falantes) os quais tomam a palavra dirigem-se ora às agências reguladoras (os demais), ora aos tradutores (os destinatários). Por sua vez, os *destinatários* devem coincidir com o ponto de vista da palavra do *falante* e o efeito que essa mesma palavra produz aos *demais*; palavra essa que tanto o autor como o tradutor recorrem no momento de atribuir-lhe sentido.

De modo que, Ponzio (2012, p, 105), baseado nas concepções dialógicas fundantes da obra do Círculo, acredita que a conversão da palavra a duas vozes permite o diálogo com outros possíveis textos a serem produzidos e orientados por àqueles que anteriormente os mencionaram, os replicaram, buscaram apoio, concordaram ou até mesmo o refutaram. Esses textos, então, estariam firmados num discurso já constituído do contexto comunicativo.

Assim sendo, para Ponzio (2012, p.101), falamos sempre através da palavra dos outros, fazendo ressoar de maneira diferente as nossas perspectivas e os nossos pontos de vista, pois todo o discurso é um discurso reproduzido, cujo sentido recorre ao discurso alheio.

Para desdobrar a essência das bases da interação dialógica, Bakhtin (2013), em sua tese publicada na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (doravante *PPD*), encontra no gênero artístico da literatura de Dostoiévski, a originalidade e a genialidade do romancista russo na criação do romance polifônico. No romance polifônico as personagens têm vozes e dispõem de posições éticas e políticas autônomas aos do autor. Para Bakhtin (2013), os leitores dos romances dostoiévskianos ouvem vozes, vozes que podem opinar sem precisar concordar com a voz do autor. Deste aspecto, surge um dos conceitos centrais da teoria bakhtiniana: o *plurilinguismo*.

Em conformidade ao pensamento bakhtiniano, o plurilinguismo, explorado nos ensaios da obra *Questões de literatura e estética* (BAKHTIN, 2010), integra a pluralidade discursiva, ou seja, trata do discurso do *outro* na linguagem de um *outro*. Embora neste artigo não nos debruçamos nos ensaios de *Questões de literatura e estética*, valemo-nos da leitura destes a fim de ampliar os dois eixos intrínsecos à concepção de linguagem na teoria dialógica do discurso, os quais temos: o *plurilinguismo* e o *dialogismo*.

Para expor o dialogismo, Bakhtin (2013) parte da premissa do *grande diálogo do romance* dostoiévskiano, onde as personagens representam a interação de consciências plurais dentro de um universo de valores diversos. Para isso, tais personagens são capazes de dialogar com outros e com o seu próprio autor-criador; melhor dizendo, dialogar com personagens conscientes do seu próprio discurso que não estão restritas ao tempo ou ao espaço. Segundo esses preceitos, o sujeito exerce papel duplo no processo de criação, seja como autor na posição de sujeito *representador*, seja como leitor na posição do sujeito *interpretador*, que poderíamos denominar como sendo uma segunda consciência. Nesse sentido, segundo o pensamento bakhtiniano, sempre haverá vozes por trás do texto, e a verdadeira essência no acontecimento da vida do texto “[...] sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p.311).

Em prefácio da quinta edição brasileira de *PPD*, publicada em 2013, o tradutor e estudioso em literatura russa, Paulo Bezerra diz que o dialogismo do pensamento bakhtiniano permite o diálogo entre culturas e entre vozes como pontos de vistas sobre o mundo na interação e no convívio entre consciências complexas e variáveis. Para o tradutor da obra, o acontecimento na interação de vozes, contrário a um *eu* isolado e a uma filosofia do individualismo, “[...] oferece respaldo teórico para a análise ampla e profunda dessas questões, e é isso que faz do livro de Bakhtin uma obra à prova do tempo.” (BEZERRA, 2013, p.XXII).

Podemos, assim, reverberar as palavras de Paulo Bezerra (2013) incorporando-as a presente investigação, pois essa pode ser a razão pela qual o sujeito estabelece contato com

outros textos (contextos), na mediação do diálogo entre culturas como preservação de sua própria identidade sócio-histórica e linguística. Não obstante, é necessário considerar o *outro* e os diferentes *eu* que esse deve assumir na sociedade face às mudanças econômicas, sociais e políticas do mundo contemporâneo.

Em análise sobre os principais *heróis* protagonistas dos romances de Dostoiévski, e baseado no pensamento ideológico dos delitos e violações que compreendem as suas obras, Bakhtin (2013) observa que, na visão artística do autor russo, o homem nunca é o mesmo, nunca há uma forma de identidade consoante. A vida autêntica e real do indivíduo sucede-se no encontro das divergências do homem consigo mesmo, quando

[...] ele ultrapassa os limites de tudo o que ele é como ser material que pode ser espiado, definido e previsto 'à revelia', a despeito de sua vontade. A vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde *por si mesmo* e se revela livremente (BAKHTIN, 2013, p.67).

Interpretando esse viés de análise bakhtiniana quanto à autenticidade da vida do homem frente às suas contradições como indivíduo, e correlacionando-a as nossas reflexões quanto ao indivíduo tradutor, é possível afirmar que os dilemas enfrentados pelo tradutor são expostos à revelia do seu *eu*-indivíduo ao seu *outro*-tradutor.

Porquanto, o tradutor enquanto sujeito, responsável pela transposição da língua que está constituída de valores por ele muitas vezes não vivenciados, tampouco concepções aceitas por ele como princípios ideológicos e políticos, responde e atravessa duas consciências; consciências que se chocam na interação imprescindível com as vozes do diálogo imanente à esfera de atividade específica que o cerca. Contudo, o tradutor, ao revelar-se livremente em sua tarefa de retomada e execução de um novo texto, descobre em si mesmo um novo elo do *grande diálogo*.

A genialidade de Dostoiévski em auscultar o diálogo de sua época estava, para Bakhtin (2013), nas recíprocas relações e interações dialógicas entre as vozes. Segundo Bakhtin (2013), Dostoiévski auscultava as vozes e ideias dominantes, como também, as vozes frágeis ainda não manifestadas que poderiam vir a constituir o gérmen do futuro. Em edição russa de 1935 nos *Cadernos de Notas de F.M.Dostoiévski*, o romancista escreve que “[...] a realidade toda não se esgota no essencial, pois uma grande parte deste nela se encerra sob a forma de palavra futura ainda latente, não pronunciada” (DOSTOIÉVSKI, 1935, p.179, *apud* BAKHTIN, 2013, p.101).

Ao justapor essa concepção da *palavra não pronunciada* com os enunciados do discurso de especialidade, antevemos, dentro de uma lógica tênue, que as diferenças entre os aspectos linguísticos apresentados nos documentos SMF assinalam que o campo de visão dos sujeitos-*autores* participantes dessa esfera de atividade não dispõe de cerne dialógico.

Para exemplificar o caso concreto desta investigação, cada unidade de fabricação da empresa, inclusive cada setor de uma mesma unidade, apenas entendem o seu mundo numa

compreensão monológica e conclusiva. Por isso, talvez, não consigam avaliar a dimensão que envolve uma unidade de negócio da indústria com o mundo dos *outros*, no sentido dos acordos e desacordos, e das suas diferenças culturais e linguísticas. Todavia, as relações dialógicas se estabelecem na medida em que os sujeitos-*tradutores* e os sujeitos-*agentes governamentais*, em um campo de visão abrangente e excedente ao dos autores, confrontam-se e contrapõem-se com o propósito de avaliar e garantir a qualidade dos medicamentos.

A partir de então, institui-se o embate de vozes e ideias, fazendo com que a palavra latente venha a ser pronunciada de tal forma que os sujeitos distantes se aproximem. Como expressão análoga às figuras das cartas de baralho, “[...] os contrários se encontram, olham-se mutuamente, refletem-se um no outro, conhecem e compreendem um ao outro” (BAKHTIN, 2013, p.204).

O TIPO DE PESQUISA E A COLETA DO CORPUS

Para a avaliação desta investigação foi aplicada a abordagem *interpretativista*. A base *interpretativista* provê meios de sondar os significados da linguagem e facilita examinar como os sujeitos constituem-se em ambos os prismas: (i) interpelados pelo discurso de especialidade, e (ii) sob condições distintas de caráter imperativo, exercidas por forças coercitivas para a homogeneização e padronização dos princípios que regulamentam a produção do documento SMF.

Para o nosso *corpus* de estudo compilamos 15 (quinze) exemplares do documento SMF que pertencem a uma única empresa. Todos os exemplares coletados são redigidos em língua inglesa e circulam em uma multinacional do segmento farmacêutico com sede na Europa e com unidades instaladas em mais de 100 países, tendo os seus principais negócios voltados: à saúde do consumidor (*Consumer Health*), aos medicamentos genéricos (*Generic Drug*), aos cuidados dos olhos (*Eye-Care*), e à saúde animal (*Animal Health*). A seleção dos quinze documentos baseou-se nos SMF produzidos pelas unidades operacionais farmacêuticas (BU) distribuídas entre os países da Europa, Ásia, América do Norte, América Central e América Latina. Os exemplares utilizados são datados do período de 2004 a 2006 e a coleta dos dados foi realizada no ano de 2007. A fonte de coleta foi extraída de uma das BU instalada no Brasil.

Dos quinze documentos analisados, dois são provenientes de localidades que utilizam a língua inglesa como língua oficial nativa, são eles: o *SMF England* e o *SMF USA*. Os outros treze documentos são provenientes de localidades da Europa, das Américas e da Ásia, os quais utilizam a língua inglesa como meio de comunicação no contexto de negócios. Por conseguinte, feita a coleta dos dados, elaboramos duas etapas de procedimentos para realizar a análise. Na primeira etapa, exploramos os sumários dos SMF para verificar a relação de identidade entre as partes

de sua estrutura organizacional. Na segunda etapa estabelecemos as diferenças dos aspectos culturais interpretados pelo contexto discursivo.

OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE OS ENUNCIADOS

Da mesma forma que, no seu conjunto, o romance é um enunciado como a réplica do diálogo cotidiano (BAKHTIN, 2011, p.264), o SMF, no seu conjunto de textos, é um enunciado como a réplica do diálogo do contexto sócio-histórico envolto às atividades dos setores internacionais de saúde e vigilância sanitária. Em virtude da diversidade de formas de enunciados em toda a cadeia das atividades humanas, é de suma relevância para as várias áreas do conhecimento, especialmente a Linguística, a investigação de material concreto (escrito ou oral) relacionado aos campos da comunicação em modalidades distintas, como, por exemplo, documentos oficiais e científicos. Para isso, conforme afirma Bakhtin (2011, p.264), “[...] faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciado”.

No processo de formação histórica do documento SMF, observamos a relação recíproca entre a linguagem, isto é, a padronização de regras na intenção de estabelecer um princípio sanitário comum de qualidade aos medicamentos oferecidos à população mundial, e entre a política econômica e social de cada país. Esse olhar nos possibilitou verificar a complexidade da natureza do enunciado nas suas condições primárias e secundárias, resultando, assim, a descoberta de características importantes refletidas na individualidade do falante, ou seja, daqueles que escrevem o documento através da linguagem do enunciado.

Inseridos na comunicação discursiva específica desencadeada pela estrutura composicional linguística do *Site Master File*, analisamos os quinze sumários que constituem e sustentam o conteúdo dos documentos, considerando-se os movimentos dos itens elencados em cada uma das nove seções correspondentes, e as marcas textuais dos tópicos (títulos e subtítulos) de cada um desses, sempre guiados pelas exigências padronizadas dos organismos oficiais. Analisamos as seções em separado para que no conjunto da obra em destaque, possamos demonstrar a dinâmica das inter-relações dos elementos constitutivos e o confronto entre eles, precisando a índole do texto. Portanto, orientamo-nos na afirmação de Bakhtin (2011, p.308) no sentido de que os dois elementos que determinam o texto como enunciado são a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção.

Desta ideia, recorreremos ao contexto histórico dos congressos sanitários realizados na década de 1850 na Europa quando da elaboração de procedimentos e normatizações baseados em cartas de saúde que, certificariam o estado de higiene dos navios e a saúde dos tripulantes, possibilitando avaliar o grau de periculosidade epidêmica das cargas nas viagens entre fronteiras ou transcontinentais.

No desenrolar dos encontros entre especialistas e governantes durante décadas a respeito das questões sanitárias e de proteção à saúde da população, os países-membro do ocidente, especificamente os europeus, obrigaram-se a estabelecer um sistema de harmonização regulatória às indústrias farmacêuticas, instituído em 1965 sob a Diretriz CEE 65/65. Basicamente, a diretiva tratava de um conjunto de regras na forma de uma documentação bibliográfica que pudesse apresentar as condições relativas aos ensaios farmacológicos, toxicológicos e clínicos, submetidos a uma série de critérios de padronização internacional.

Essas diretivas e resoluções foram então aplicadas a todos os países membros da OMS, advindo, em 1969, as GMPs que estabeleceram as normas padrões para a fabricação de medicamentos e controle de qualidade dos insumos farmacêuticos. Logo, desses princípios adotados nas GMPs, podemos verificar, de maneira expandida, o conteúdo assimilado pelas nove seções do SMF.

Nos anos seguintes, em 1970, entra em vigor o programa de cooperação de inspeção farmacêutica, o PIC, idealizado e constituído inicialmente por um grupo de dez países associados. E, passado duas décadas, em 1995, cria-se o PIC/S, aderindo outros países-membro e designando às autoridades sanitárias locais o cumprimento da apresentação de documentos técnicos a fim de promover as boas práticas de fabricação farmacêutica. Entre eles está o SMF, um documento sistematizado para a validação e observância das regras instituídas.

O modelo para a construção composicional do SMF foi deliberado pelo comitê do PIC/S mediante a publicação do *Explanatory Notes for Pharmaceutical Manufacturers on the Preparation of a Site Master File*.

Conduzidos por essa publicação de 1995 e as que a antecederam, espelhamos os sumários dos quinze SMF através do espectro produzido por um sistema de espelhos que, por vezes “[...] alongam, reduzem e distorcem em diferentes sentidos e em diferentes graus”. (BAKHTIN, 2013, p.146). Os itens elencados pelo PIC/S no documento de 1995, destacados do contexto e considerados recursos linguísticos para o direcionamento formal ao enunciado concreto, refletem de modo enfático a influência dos destinatários antecipando-os a uma atitude responsiva - a uma resposta antecipada.

Para elucidar, podemos argumentar que os vestígios encontrados no sistema da língua, como, por exemplo, o conteúdo encontrado nos sumários das nove seções que compõe o SMF converge às boas práticas de fabricação, bem como as seções expressam as discussões que deram início no passado (em século anterior às disposições vigentes) com as conferências e congressos que reuniram especialistas preocupados com a qualidade sanitária e científica dos fabricantes de insumos farmacêuticos.

É possível visualizar esses vestígios expressos no termo “qualidade”, ora veiculado pela própria palavra, em “gerenciamento da qualidade” e “controle de qualidade”, ora pela carga semântica implícita nos processos de boa conduta de fabricação.

Quadro 4. Os títulos das seções

Número da seção	Nome da seção
1	Informações gerais sobre o fabricante General information on the manufacturer
2	Sistema de gerenciamento da qualidade do fabricante Quality management system of the manufacturer
3	Pessoal Personnel
4	Premissas e Equipamentos Premises and equipment
5	Documentação Documentation
6	Produção Production
7	Controle de Qualidade Quality control (QC)
8	Distribuição, reclamações, imperfeições do produto e recalls Distribution, complaints, product defects and recalls
9	Autoinspeções Self inspections

As seções que constam do *Explanatory Notes for Pharmaceutical Manufacturers on the Preparation of a Site Master File – PIC/S de 1995*.

Fonte: Elaborado pela autora.

Exemplificando, em termos discursivos, e obedecendo ao fluxo dos itens elencados no Quadro 4, atestamos a nossa interpretação e inferimos que a “qualidade” está presente em: (i) “informações gerais da empresa”, no sentido de a empresa estar legalmente identificada, instalada e autorizada para a sua operacionalização; (ii) “sistema de gerenciamento da qualidade” para viabilizar as atividades do setor entre os parceiros comerciais e institucionais, participantes da comunidade discursiva (iii) “pessoal”, na formação e contratação de profissionais capacitados e qualificados a exercer com ética e responsabilidade as práticas de fabricação; (iv) “premissas e equipamentos”, quanto às condições do aparelhamento e das instalações devidamente adequadas, alinhadas, e monitoradas a atender às exigências de produção; (v) “documentação”, no uso de instrumentos de comunicação escrita para oficializar as atividades do setor; (vi) “produção”, no controle, acompanhamento e planejamento da linha de produtos para a obtenção do registro junto aos órgãos de vigilância sanitária; (vii) “controle de qualidade”, reforçando a seção item (ii) na certificação da qualidade; (viii) “distribuição, reclamações, imperfeições do produto e recalls”, no cumprimento da logística e demanda da população por medicamentos, e da confiança e credibilidade inerente à missão e natureza do negócio, e por fim; (ix) “autoinspeções”, na manutenção das informações quanto ao uso, risco, armazenagem, conservações, e outros aspectos que comprometam os insumos e produtos farmacêuticos.

Portanto, apoiados na teoria bakhtiniana, o texto como enunciado incluído na cadeia textológica do campo dos fabricantes de drogas, medicamentos, insumos farmacêuticos e

correlatos, reflete todos os textos e todas as seções do SMF, juntamente com as escrituras que lhe deram origem, concatenando, desta forma, todos os sentidos realizados no enunciado - o passado ligando o presente e o futuro.

Por conseguinte, concebem-se as relações dialógicas entre os textos e no interior desses e instaura-se a consciência dos sujeitos, conforme as ideias bakhtinianas, “[...] um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; consequentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores [...]”. (BAKHTIN, 2011, p.311).

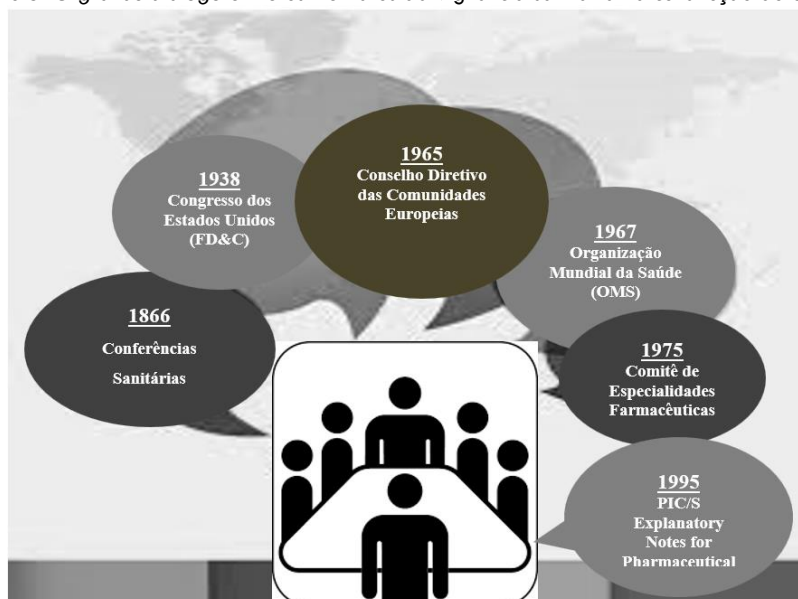
Desse encontro do texto pronto com o texto a ser criado, podemos aqui dizer que, os nove tópicos norteadores do SMF, na sua materialidade linguística, manifestam os seus autores atravessados pelos dois cernes do texto. No primeiro polo, o texto pressupõe um sistema universalmente aceito de signos, ou seja, uma linguagem. Já, no segundo polo, reside a intenção do texto para o propósito a que esse foi criado, ou seja, a todos aqueles elementos passíveis de reprodução e repetição que somente são revelados numa situação e na cadeia dos textos.

Em linhas gerais, isso nos leva ao encaminhamento do acontecimento singular do texto através da linguagem do autor, do gênero, da corrente, da época, da língua nacional, oriundas do dado primário do texto (BAKHTIN, 2011, p.309-311).

Ainda, sob uma perspectiva diacrônica, observamos esse movimento em torno do diálogo entre os grupos de participantes envolvidos na construção do enunciado durante o processo de elaboração do conteúdo apresentado nos textos escritos (oficiais) que precederam o SMF.

Vejamos no quadro seguinte, uma representação desses grupos participantes no grande diálogo das convenções sanitárias internacionais em torno do desdobramento do documento em questão.

Quadro 5. O grande diálogo entre os membros da vigilância sanitária na construção do enunciado.



Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 5, ilustramos uma representação do que seria o *grande diálogo* engendrado pelos sujeitos na formatação de normas e diretrizes para a inspeção da qualidade nas indústrias farmacêuticas, visando medidas preventivas no cuidado e proteção da saúde mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que os tradutores promovem uma relação entre texto, sujeito e cultura, concomitantemente, essa relação ativa um funcionamento que revela as diferenças por meio da noção de alteridade discursiva. Com o intento de buscar as marcas enunciativas para o reconhecimento de alteridade nos sujeitos do discurso, introduzidos no dado contexto por meio da influência das diferentes línguas no processo tradutório, bem como do domínio da língua inglesa sobre os interesses econômicos e políticos ao redor do mundo, evidenciamos o ponto de contato entre as outras vozes que se encontram em outras posições e que são atravessadas pelas relações dialógicas expressa na palavra para a constituição do discurso.

Ancorados nesses princípios, percebemos que na atividade de tradução torna-se inseparável e de suma importância uma consciência sociocultural, política e econômica dos atores envolvidos na enunciação, visto que o papel da linguagem nesse processo fixa-se, antes mesmo do conhecimento linguístico, na relação de poder hegemônico daqueles que ocupam um lugar entre a coerção e permissão, intrínseco aos acontecimentos históricos e ao desdobramento da tecnologia e aprimoramento das práticas técnico-científicas de determinadas sociedades em detrimento de outras.

Para tal propósito, enfocamos os elementos características da língua inglesa na superfície semântica e linguística, apontando os aspectos extralinguísticos depositados não somente nas marcas encontradas na língua, mas nos parâmetros discursivos.

Desse modo, podemos sustentar a tese de que para a realização de uma tradução comparada não é suficiente apenas uma análise da transposição de palavras de uma dada língua a outra, é necessário, sobretudo, lançar um olhar que contemple outras questões das esferas de atividade, como, por exemplo, alguns princípios da economia, da história e da política, que estão pautados em diferentes condições e situações particulares, vivenciados por cada localidade em análise.

Além disso, observamos que o elo que liga os sujeitos da escrita do SMF é basicamente idêntico no sentido da obrigatoriedade em produzir o texto baseados nos critérios de padronização e pelo fato de pertencer a uma mesma comunidade discursiva específica. Apesar disso, os sujeitos dessa comunidade discursiva vivem separados um dos outros em diferentes condições, acabando por demonstrar dificuldades de entendimento em relação ao outro. Por

consequência desses obstáculos, emerge a instância de um relacionamento mais estreito no âmbito do trabalho em parceria com os demais, dentre os quais estariam dispostos a perfazer os hiatos e atingir maior inteligibilidade nas questões interculturais.

Ainda mais, do ponto de vista da integridade do documento SMF, foi possível verificar no conjunto dos textos (os nove capítulos), uma organicidade acentuada e coerente a respeito dos fundamentos de vigilância sanitária e proteção à saúde pertinente ao segmento farmacêutico. Por exemplo, a variedade de especificidades técnicas identificadas no contraste entre os sumários das quinze localidades, não interferiu nem tampouco rompeu com a unidade do todo, considerando-se a multiplicidade de vozes no limite da construção dos enunciados que se cruzam e se completam.

De certa forma, podemos corroborar o pensamento bakhtiniano no seguinte: “[...] os contrários se encontram, olham-se mutuamente, refletem-se um ao outro, conhecem e compreendem um ao outro.” (BAKHTIN, 2013, p.204). Posto isto, embora as relações dialógicas serem rígidas às relações lógicas, é indispensável personificar a linguagem em diferentes sujeitos, com o propósito de elevar dos elementos extralinguísticos o diálogo de um determinado campo da linguagem.

Também, a despeito da tradução, pôde-se observar no resultado da produção escrita em equipe, uma forma de autoria diversa apresentada nos assuntos que compõe o SMF. Esses dados são evidenciados quando analisadas as nove seções constituintes de cada uma das quinze localidades. Mesmo não sabendo a real autoria do documento no original, as diferenças apontadas reagem como representação da escolha do outro, podendo-se ouvir a voz do outro, vozes que se chocam dialogicamente. Por isso, nas etapas de análise, verificamos através da palavra dos outros, estilos e maneiras diferentes, improváveis de se consolidarem por completo sem distanciamento, sem privilégios ou sem refração.

Enfim, se cada palavra, cada ideia de um mesmo fenômeno soa de modo diferente (BAKHTIN, 2013, p.253), podemos pensar que as escolhas linguísticas, feitas pelas localidades periféricas e apresentadas de forma diferente em grau de similaridade, estão limitadas pelo plano dialógico interior voltado para o *outro*; o qual, como contrapartida, deforma o estilo convencionalmente pré-determinado pelas autoridades que regem as leis de regulamentação sanitária.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al., 6. ed., São Paulo: Hucitec, 2010, p.71-210. [original russo publicado em 1975].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. [original russo publicado em 1963].

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [original russo publicado em 1979].

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995. [original russo publicado em 1929].

BEZERRA, P. Uma obra à prova do tempo. In. BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad._____. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, prefácio.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In._____**Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p.45-72.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2012.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN THE ENGLISH CLASS IN COLOMBIAN SCHOOLS THROUGH THE STRUCTURAL BACKWARD DESIGN

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DENTRO DA AULA DE INGLÊS NOS ESPAÇOS
EDUCATIVOS COLOMBIANOS ATRAVÉS DO DESENHO ESTRUTURAL DO PLANEJAMENTO REVERSO

Juan de Dios Marín MURILLO
centro.idiomas@usbmed.edu.co
Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

Abstract: This article seeks to update in-service and pre-service English teachers, starting from conceptualizing competencies and differentiating them from common confusions such as capacities and skills. Then, it centralizes on what has been called the “development of communicative competence.” For this, the Backward structural design proposed by Jack Richards has been used, bearing in mind the requirements and responsibilities of an English teacher within the current Colombian context. To promote the development of communicative competence within Colombian educational centers, we offer a review of the suggested methodology and the expected results we seek to observe. The case study methodology was used for this research inside basic educational settings, relying on various sources of data, including, observations, documents, and archival records. The English language is now considered a “lingua franca”, an international language with which discourses are exchanged in political, scientific, and economic fields. Since Colombia is a country in constant development, mainly in the technological areas, this article aims to aid current and future English teachers.

Keywords: Competencies; Communicative competence; English teacher; Backward design.

Resumo: Este artigo busca atualizar professores de inglês em exercício e em formação, partindo da conceituação de competências, e diferenciando-as de confusões comuns como capacidades e habilidades. Depois, centraliza-se no que se tem chamado de “desenvolvimento da competência comunicativa”. Para isso, utilizou-se o planejamento reverso proposto por Jack Richards, levando em consideração as exigências e responsabilidades de um professor de inglês no atual contexto colombiano. Para promover o desenvolvimento da competência comunicativa nos centros educacionais colombianos, oferecemos uma revisão da metodologia sugerida e dos resultados esperados que procuramos observar. A metodologia de estudo de caso foi utilizada para esta pesquisa em ambientes educacionais básicos, contando com diversas fontes de dados, incluindo observações, documentos e registros de arquivo. Hoje em dia, a língua inglesa é considerada “língua franca”, uma língua internacional com a qual se realizam trocas de discursos nos campos político, científico e econômico; e sendo a Colômbia um país em constante desenvolvimento, principalmente nas áreas tecnológicas, este artigo tem como objetivo fornecer auxílio aos atuais e futuros professores de inglês.

Palavras-chave: Competências; Competência comunicativa; Professor de inglês; Planejamento reverso.

INTRODUCTION

Human beings need to interact with others since, by nature, they seek to express feelings, emotions, thoughts, and opinions at all times, and to do so, the communication process is vital. Within this dynamic, both the speaker and the listener must have a command of communicative competence to establish an adequate exchange of speeches. In this way, the development of all kinds of English classes must ensure a space where this competence is appropriated, inserting the sociolinguistic, pragmatic, and linguistic aspects among the participants. For their part, the teachers dedicated to teaching English in Colombian territory must provide the necessary spaces for this to happen. For that reason, this study wants to update English teachers to develop communicative competence among learners using the Backward structural design presented by Jack Richards. Currently, there is a variety of approaches to teaching English. Considering previous information, could the Backward structural design support the development of communicative competence?

In Colombia, teaching English is mandatory at various formal educational levels. To regulate the learning of this language, the Ministry of National Education formulated the Basic Learning Rights in Teaching English (2016), which describes the competencies that students must achieve from the first grade of primary school to the last stage of education, considering listening, reading, writing, monologue, and conversation skills. For higher education in Colombia, the Resolution 02041 of 2016, issued by the Ministry of National Education, established the levels of communicative competence that students pursuing technological and professional careers (A2), bachelor's programs (B1), and bachelor's in foreign languages (C1) must have. All this is covered under the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, and evaluation.

The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, and evaluation prioritizes the development of communicative competence as vital for the appropriation of the language under levels of mastery (basic, independent, and advanced). Communicative competence must encompass a common good among students, which makes their needs, interests, and resources visible, in addition to the design of native material by the teacher. The class material considers each academic population's learning styles and singularities, allowing participants to develop an active role among themselves in class meetings.

Now, for developing an English class within the development of communicative competence, the teacher must transform his pedagogical practices to configure the true meaning of his work within the local, regional, national, and international context about the conception of the development of this competence. In other words, it is about creating structured learning spaces so that the active and reflective role of the student is present throughout the class, demonstrating the appropriate scope of their communicative competence to establish dialogues in context.

Nowadays, there are different definitions of communicative competence. Authors such as The Royal Spanish Academy (2018), Hymes (1972), and Richards (2012) have defined it. However, this research emphasizes the definition of the Common European Framework. Communicative competence in this limited sense has the following components: sociolinguistic, pragmatic, and linguistic (2002). Before describing them, discussing the different types of skills is essential.

TYPES OF SKILLS

Finding the exact meaning of competence is complex. We can see various definitions based on its use: authority, suitability, function, or requirements. The Royal Spanish Academy defines competence as “The aptitude or suitability to do something or intervene in a certain matter” (RAE, 2018). Consequently, there is a tendency to confuse terms about competence, such as capacity, skill, and ability.

Capacities are adherent and natural conditions for man to learn (motor, cognitive, and affective). Skills are motor abilities to perform a function, while capabilities refer to tasks performed effectively and efficiently. Due to its functional diversity, competencies are presented in a primary, generic, or specific way.

Essential competencies are necessary to live in a community (citizen competencies, communicative competencies, cognitive competencies, etc.). Generic competencies address common competencies in various occupations or professions, for example, professionals in areas such as business administration, accounting, and economics, who share a set of generic competencies such as financial analysis and business management (TOBÓN, 2010, p. 62). Finally, specific competencies are those well-defined to a profession or occupation.

COMMUNICATIVE COMPETENCE

Communicative competence is part of the essential competencies, a set of skills or abilities that enable appropriate participation in specific communicative situations (HYMES, 1972, p. 94). From this perspective, wanting to communicate is an event that requires skills to establish links and constructive relationships with others and with the environment. In other words, communicative competence is a person's effective and efficient performance to function in specific contexts. For a good development of this competence in teaching the English language, five fundamental characteristics must be kept in mind, according to Richards: accuracy, fluency, complexity, appropriation, and capacity (RICHARDS, 2012); on the other hand, there must also be accuracy when using the grammatical rules correctly from their compression, function, and fluency, to maintain an adequate rhythm of communication with others. Complexity is the ability to expand grammar and vocabulary from the practical use and evolution of the language. The appropriation to

communicate, depending on the context, is determined by the use of expressions and the behavior of the language; this capacity then allows the language to be generated and to know what topics to talk about.

The development of this competence occurs gradually and progressively because the practice builds a domain and appropriation of it, where the individual turns to other fields of study such as psychology, which exposes behavior as part of human expression; linguistics, from which the formation of language skills are related, and pragmatics as a functionality of the language. The Common European Framework of Reference for Foreign Languages proposes three components for optimal communicative competence development: sociolinguistic, linguistic, and pragmatic competence.

SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE

Sociolinguistic competence allows a person to communicate accurately in different contexts, with other people, and with varying intentions of communication (GONZÁLEZ, 2003, p. 260). That is, language is understood and interpreted according to the context. Language can be read anywhere, but it is only codified by others based on their experiences and culture.

Culture plays a vital role in understanding language since a word's meaning changes from one region to another. It is not the same to say *Perico* in Antioquia as in Bucaramanga; *Perico* in Antioquia can be an animal, a coffee with milk, or a psychoactive substance, while in Bucaramanga, it refers to the gastronomic dish: scrambled eggs. Another example is the interpretation of the word *busefa*, a means of transportation in Colombia. In Brazil, adapting the word is a derogatory way of referring to the female reproductive organ. For this reason, language within culture is approached in two ways: the first deals with conceptual knowledge about history, geography, and arts, among others; The second responds to the capacities and abilities to identify the different registers and adapt linguistically in immediate situations.

Within the Common European Framework, sociolinguistic competence includes the knowledge and skills necessary to address the social dimension of language use based on essential aspects such as linguistic markers in social relationships, rules of courtesy, expressions of popular wisdom, different registers, and accents.

Linguistic markers are imparted from the type of relationship one has with the interlocutor and can be presented in a familiar, formal, informal, or solemn way. Politeness norms occur positively or negatively based on the attitudes of both the speaker and the listener. Expressions of popular wisdom are characterized by contributing to the presentation and identity of culture. We find proverbs, idioms, and local or regional customs in them. Finally, in the registers and accents, the language diversities are identified according to their context for use and accommodation of meanings and interpretations.

PRAGMATIC COMPETENCE

Pragmatic competence is achieved from the appropriate relationship between the discourse interlocutors and the communication context. In this case, it not only focuses on what is said and how it is said but also keeps in mind who says it, to whom it is displayed, and why it is said. In the words of Hymes, “being competent from a pragmatic point of view means adjusting what is said about the circumstances and the interlocutors” (HYMES, 1972, p. 95).

Three other competencies are integrated for acquiring pragmatic competence that enables an adequate use of discourse: discursive, functional, and organizational competence.

Discursive competence is arranging sentences into sequences to produce coherent language fragments. This is understood as the knowledge of the organization of sentences and the ability to regulate that order based on the purpose of communicating something, the cause-and-effect relationships, and the structuring of the language. Functional competence establishes the use of oral and written speech for specific purposes. These functions can be micro or macro-functions. Micro-functions are isolated and brief statements, while macro-functions are structured sequences for speech presentation. Organizational competence orders how the discourse is presented, considering how the information is structured, how it is told, how it is argued, and how it is prepared.

LINGUISTIC COMPETENCE

Linguistic competence, such as the recognition and appropriate use of the language, refers to the ability to know and use the language correctly, considering its phonological, morphological, syntactic, semantic, and lexical components (GONZÁLEZ, 2003, p. 261).

It is timely and imperative to recognize that linguistic systems are complex by nature and that the language of a society is diverse and broad since they are constantly evolving, responding to the demands of current communication; in other words, you could not compare the linguistics of fifty years ago with the current one, and for this reason, it is not correct to say that someone masters a language in its entirety due to its changes. This competence is articulated under specific components: lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic, and orthoepic.

The lexical component refers to the recognition of the vocabulary for the use of the language and the ability to use it appropriately based on ready-made expressions that can be made up of one or several words and are understood as a whole; these are presented in idioms, formulas or fixed structures of language, and the polysemy that is equivalent to the multiple meanings that have been given to certain words.

In the grammatical component are the language's grammatical resources, which are classified into elements, categories, classes, structures, processes, and relationships. All this is in tune with morphology, which is responsible for the internal organization of words and the syntax of groupings of words to produce sentences.

The semantic component includes the meaning and significance of the words in relation to the context, considering grammatical semantics that covers all grammatical elements concerning their definitions and pragmatic semantics that accounts for the logical relationships of these meanings and interpretations.

For its part, the phonological component responds to skills in the production of sounds (phonemes), phonetic features (sonority and labiality), phonetic composition (syllabic structures), phonetics of sentences (prosody), and phonetic reduction (vocal reduction), and assimilation).

The orthographic component represents competence in correctly writing texts based on spelling, punctuation, and symbols. Finally, the orthoepic feature refers to the speaker's skill and ability to use different means and resources to improve and internalize all the previous components to achieve optimal development of their linguistic competence.

THE ENGLISH TEACHER

For the development of communicative competence among students, the English teacher is a person who has pedagogical skills and adequate command of the English language, whether acquired as a mother tongue, second, or foreign language. Currently, within the different Colombian educational institutions, there are professionals with degrees such as a Bachelor in English, Bachelor in Modern Languages, Bachelor in Bilingual Teaching, and Bachelor in Languages, among others. Within these programs, courses or subjects of pedagogy, didactics, curriculum, research, and languages are taught, specifically to the degree to be obtained, seeking that the graduate acquires everything necessary to be able to work as a teacher of English or another language. Resolution 02041 of 2016, issued by the Ministry of Education of Colombia, established that new English teaching program applicants must accredit a C1 level according to the Common European Framework of Reference under an international test based on the resolution date.

In the case of unlicensed professionals who wish to venture into teaching English, they must have courses in pedagogical training and courses in teaching English as a foreign language (TKT, TESOL, or TEFL), in addition to having a C1 certificate in the foreign language. All these requirements allow the person dedicated to teaching English within Colombian territory and the different public or private educational institutions to have sufficient pedagogical, curricular, didactic, and disciplinary knowledge to impart their teaching functions with the appropriation of communicative competence among its students. Hence, this group develops adequately in search of better educational quality.

BACKWARD DESIGN

For students to take ownership of communicative competence, the development of the English class must be conditioned as a proper language learning space. For this reason, the teacher

must plan the course rigorously, allowing optimal outcomes of this competence already described above among its participants.

For course planning in teaching English, it is recommended to use the structure designed by Wiggins & Mactighe, who compile the sequential order in three stages to build suitable class units: desired results, learning evidence, and learning plan (WIGGINS & MACTIGHE, 2012).

About the desired results, the objectives of the unit or class must be stated based on the context. Subsequently, the delivery of products or presentations is stipulated under clear criteria to be evaluated. Finally, these budgets are aligned with various learning experiences that make achieving the different formulated objectives possible. This curricular structuring gains more strength with the approach called Backward created by Richards, which explains in seven steps how to create a curricular design privileging learning outcomes and considering the support supplies given by the teacher. These steps consist of doing a context analysis, establishing the objectives, selecting the contents, organizing the contents, establishing the learning experiences, ordering the learning experiences, and deciding what to evaluate (RICHARDS, 2013, pp. 20-28).

First, the teacher must conduct a detailed study of the surrounding context, considering the population, physical resources, and institutional policies. After this, the objectives to be achieved are outlined. These objectives must be acquisition, transfer, meaning, and standardized (WIGGINS & MACTIGHE, 2012, p. 21).

The acquisition objectives show what the student can do autonomously, thanks to the teacher's proposal. The transfer objectives enable the appropriation of the content worked on appropriately. The meaning objectives promote reflection and meaning, starting from using what will be developed during classes. The standardized objectives are taken from how lessons will be conducted as presented by the Common European Framework of Reference and national, regional, local, and institutional educational policies (competencies, standards, or achievement indicators).

After capturing the four objectives, evidence of learning is identified and described to select the contents that will support achieving the objectives sequentially. The achievements of the goals can be seen within the evidence of learning proposed by the English teacher and developed by the students. The teacher selects which products will be evaluated and in what way, providing feedback spaces will strengthen the development of the learners' communicative competence. Ultimately, this must be directed toward individual and collective awareness in a formative way for the benefit of the appropriation of the same communicative competence.

CONCLUSIONS

The first conclusion indicates that the Common European Framework incorporates three components to develop communicative competence: linguistic, sociolinguistic, and pragmatic.

The second conclusion points out that it must be understood that the development of communicative competence under the Backward structural design is established under three principles: effectiveness, orientation, and appropriation.

Effectiveness is a way to achieve objectives, considering the participants' specific situations that facilitate communicative interaction. For its part, orientation is a didactic sequence, which allows for establishing an order for dynamic development within the English class. Finally, appropriation is the specific abstraction that the student makes according to all the resources the teacher presents. This occurs individually and gradually since each individual differentially develops their potential. But this does not mean that a domain of communicative competence does not happen between the interested parties, only that it presents some similarities and differences between them. Appropriation is evident when the student interacts in conversations or immediate situations with some command of the foreign language.

Finally, it is postulated that communicative competence is an ideal performance that the speaker (sender) appropriates to communicate with the listener (receiver) based on their immediate situation. Proper appropriation of this competence is achieved when the principles of the communicative approach are understood, hence the teacher's responsibility to ensure that their students complete it.

REFERENCES

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Derechos básicos de aprendizaje**: inglés, grados 6 a 11. 2016. Available at: <https://acortar.link/l6LAHc>

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Resolución 02041 de 2016**: por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Diario Oficial. 2016. Available at: <https://acortar.link/qa8mrz>

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes. 2002. Available at: <https://acortar.link/ROZAS>

GONZALEZ, V.N., VILASECA, A.O., CÀNAVES, M.L. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**: estudio del choque cultural y los malentendidos. Estudios Humanísticos, Filología, (25), 260–261. 2003. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i25.4600>

HYMES, D.H. **On Communicative Competence** In: J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin (pp. 269-293). 1972.

RAE. **Definición de competencia**. Madrid. 2018. Available at: <http://www.rae.es>

RICHARDS, J. **Communicative Competence**. Cambridge University Press ELT. 2012. Available at: <https://acortar.link/eBJ1Et>

RICHARDS, J. **Curriculum Approaches in Language Teaching**: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1). 5-33. 2013. Available at: <https://10.1177/0033688212473293>

TOBÓN, S. **Hacia una cartografía compleja de las competencias**. In: A, López (Ed.), *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (pp. 59-99). Aguilar. 2010.

WIGGINS, G., MACTIGHE, J. **The understanding by design**: guide to advanced concepts in creating and reviewing units, USA: Alexandria. 2012. Available at: <https://acortar.link/t5HCDG>

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIAS: SABERES PARA A DOCÊNCIA

PROFESSIONAL EDUCATION, ENGLISH LANGUAGE AND TECHNOLOGIES: KNOWLEDGE FOR TEACHING

Leandro Romual da SILVA
leandro.silva@cpspos.sp.gov.br
CEETEPS, São Paulo, Brasil

Rodrigo Avella RAMIREZ
roram1000@hotmail.com
Unidade de Pós-Graduação -CEETEPS, São Paulo, Brasil

Luis Fernando Muller da SILVA
luisfernandomuller@Hotmail.com
CEETEPS, São Paulo, Brasil

Thiago da Silva VIEIRA
thiago.vieira@cpspos.sp.gov.br
CEETEPS, São Paulo, Brasil

Resumo: Em um contexto de desenvolvimento profissional docente, este artigo tem por objetivo caracterizar o perfil do professor de língua inglesa inserido no âmbito da educação profissional. Para tanto, recorre à análise do Plano de Curso e do Edital de Contratação docente do professor de Inglês Instrumental atuante no Curso Modular Técnico em Logística da ETEC, vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A análise documental também inclui os saberes tecnológicos que o futuro docente necessita para conduzir com maestria sua docência. Partiremos do contexto histórico sobre o ensino de línguas no ensino profissionalizante e em autores que versam sobre formação identitária. Os resultados indicam que o professor de língua inglesa tem seu desenvolvimento profissional docente eminentemente atrelado à sua prática de ensino, tendo o desafio de revisitar sua identidade docente de forma a ter uma atuação consoante com os conceitos técnicos de cada curso em que venha a atuar.

Palavras-chave: Inglês Instrumental; Técnico em Logística; Identidade; Formação docente; Plano de curso.

Abstract: *In a context of teaching professional development, this article aims to characterize the profile of the English language teacher inserted in the scope of professional education. To do so, it resorts to the analysis of the Course Plan and the Teacher Hiring Process of the Instrumental English teacher working in the Modular Technical Course in Logistics at ETEC, linked to CEETEPS. Document analysis also includes the technological knowledge that future teachers need to masterfully conduct their teaching. We will start from the historical context of language teaching in vocational education and authors who deal with identity formation. The results indicate that the English language teacher's teaching professional development is eminently linked to her teaching practice, having to revisit her teaching identity in order to have a performance consistent with the technical concepts of each course in which the teacher will work.*

Keywords: *Instrumental English; Logistics Technician; Identity; Teacher training; Course plan.*

INTRODUÇÃO

A partir do período da Revolução Industrial, principalmente na segunda metade do Século XVIII, a Logística vem sofrendo transformações importantes no ambiente industrial e na prestação de serviço. A globalização das indústrias e o avanço gradativo da tecnologia nos processos de fabricação têm contribuído para a melhoria de sistemas produtivos.

O curso técnico modular em Logística prepara profissionais especializados em atividades de transporte, armazenamento e distribuição de produtos e mercadorias. Podemos afirmar que as operações Logísticas são necessárias nos setores da indústria, do comércio e de serviços, pois possuem grande relevância no sentido estratégico das organizações. Desse modo, a contratação do técnico em Logística é fundamental para possibilitar vantagens competitivas, por causa das relações com fornecedores, coordenação dos insumos adquiridos, produção dentro dos prazos, custos planejados e controles de qualidade.

Ramos e Alvarenga (2020, p.335) nos mostram que aprender uma língua permite ampliarmos nosso conhecimento sobre as diferentes culturas, e aprender o inglês, assegurado pela BNCC, é ter uma perspectiva de formação para a cidadania, de interação, de mobilidade e de construção do conhecimento.

O estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p.239).

Assim, temos a visão de multiletramentos na prática, que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular afirma que “o inglês é visto não apenas como língua estrangeira ou do outro, mas um bem cultural mundial que pode ser incorporado de variadas formas, para uso diversos, por falantes multilíngues a expressarem suas múltiplas culturas” (BRASIL, 2018, p. 241).

O uso das tecnologias, como *softwares*, aplicativos e *internet* serão fortes aliados no desenvolvimento, comunicação e integração entre cliente e consumidor final, assim como a modernização dos recursos e aplicativos para controle dos dados e gerenciamento das informações.

Além do uso das tecnologias, o profissional da área de Logística deve apresentar conhecimento da língua inglesa, idioma esse que tem seu espaço consolidado na sociedade como elemento importante para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural, símbolo da globalização e modernidade, artifício chave para informações e comunicação internacional do mundo dos negócios, e conseqüentemente no processo logístico.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não são apenas meros suportes tecnológicos, elas têm maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades emocionais, intuitivas, cognitivas e comunicativas das pessoas. As TICs desempenham um papel crucial na sociedade moderna e têm uma grande importância em várias áreas. Para o profissional de Logística há inúmeras vantagens por saber a língua inglesa e fazer uso de recursos tecnológicos. A área de Logística vem eliminando barreiras geográficas para realização de novos negócios, transportes e comunicações, as empresas querem expandir seus mercados para além das fronteiras e alcançar clientes em todo mundo. É de extrema importância que o profissional de Logística tenha conhecimentos sobre as TICs e língua inglesa, assim, o profissional poderá realizar um trabalho eficiente, participar e comunicar-se com integrantes de feiras internacionais da área de transporte, analisar documentos de importação e exportação de produtos, terá maior auxílio na gestão, automação de tarefas, maior eficiência operacional e tomada de decisões.

No cenário atual e futuro, o conhecimento em tecnologias e a proficiência em inglês são aspectos importantes para profissionais da área de Logística. A Logística é uma área que envolve o planejamento, gerenciamento e coordenação de diversos processos, desde o fornecimento de matérias-primas até a distribuição de produtos acabados. Tecnologias e o inglês desempenham papéis significativos nesse contexto, pois a Logística, muitas vezes, envolve o transporte de mercadorias através de fronteiras internacionais. Profissionais que estão atualizados com as últimas tendências tecnológicas têm a capacidade de implementar soluções inovadoras que podem otimizar os processos de logística, melhorar a qualidade do serviço e atender às demandas em constante mudança do mercado.

Dessa forma, para um futuro profissional em Logística, investir tanto em habilidades tecnológicas quanto no aprimoramento do inglês é essencial para se destacar no campo. A combinação dessas habilidades permitirá que o aluno esteja preparado para enfrentar os desafios de uma indústria em constante transformação e aproveitar as oportunidades para impulsionar sua carreira.

O processo de globalização corrobora o papel de destaque imputado à língua inglesa, que concomitantemente a este processo de integração econômica, política e cultural, vem a ocupar o status de “Língua Franca”, tornando-se a língua a ser utilizada para intercâmbio informacional entre os povos. Para Rajagopalan (2013, p.158) “No mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego [...]”, observa-se como essa reflexão do linguista vai ao encontro dos propósitos da inclusão da disciplina de inglês instrumental nos cursos modulares oferecidos pelo CEETEPS.

Desse modo, o presente artigo busca fazer uma análise documental do plano de curso e edital de contratação do professor de inglês do curso Modular de Técnico em Logística para

analisarmos como esse professor de formação na área de linguística aborda a terminologia específica do curso e interage com os recursos tecnológicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste documento aborda os principais conceitos de língua inglesa, seu ensino no ambiente profissional e uso de tecnologias por parte do docente. Para tanto, exploraremos o contexto histórico de ensino da língua inglesa, a educação técnica do CEETEPS perante a língua inglesa, identidade docente em relação ao uso de tecnologias em paralelo com o Plano de Curso de Técnico em Logística e o edital de contratação do professor de Inglês Instrumental.

Assim, o presente artigo busca fazer uma análise documental e reflexão acerca da identidade docente do professor de Inglês Instrumental do curso Modular Técnico em Logística com relação aos conhecimentos linguísticos e tecnológicos que esse docente usará em sala de aula. Abrangeremos o edital de contratação, o qual estipula as atribuições do professor, suas competências e habilidades previstas no Plano de Curso da disciplina que tem por objetivo estipular e caracterizar o perfil docente. Para essa reflexão, partimos de uma breve análise da história do ensino da língua inglesa no Brasil, buscando compreender a visão do ensino de inglês que o CEETEPS, órgão responsável pela ETEC, propaga. Essa análise será feita através do Edital de Contratação dos professores de inglês e do Plano de Curso, à luz da BNCC.

Para Ramirez (2014, p.77), algumas respostas de como o professor se vê, como lida com os saberes teóricos e pedagógicos e como suas identidades profissional e pessoal são legitimadas pelo seu entorno (alunos, escola, vida pessoal) são possíveis contribuições para o processo de formação identitária docente.

Assim, faz necessário que o docente de língua inglesa dos cursos técnicos profissionalizantes, analise sua prática docente e compreenda que na medida em que ensina também aprende, esteja ciente de sua responsabilidade na participação do seu processo formativo, de acordo com Paiva (2012, p.37), a identidade docente é um processo de permanente e inacabado, que a partir da sua formação inicial, juntamente com suas experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados na docência, modele sua identidade na formação.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA

A língua inglesa, a cada dia, tem seu espaço consolidado na sociedade como elemento importante para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural, símbolo da globalização e modernidade, artifício chave para as publicações científicas, informações e comunicação internacional do mundo dos negócios, seja ao fechar acordos comerciais ou na Logística dos bens

e produtos comercializados. É partindo dessa premissa que podemos alçar o ensino da língua inglesa como um dos principais idiomas estrangeiros a ser ensinado nos diferentes níveis da educação, de forma a abranger o cidadão em sua integralidade inserido no mundo cada vez mais globalizado.

De acordo com Graddol (2006, p. 22), pessoas bilíngues apresentam maiores vantagens para companhias globais em contrapartida aos seus pares monoglotos, visto que o inglês é uma língua que influencia e é influenciada pelo processo de globalização, motivo pelo qual vários países ao redor do globo estão introduzindo-a no currículo escolar. Assim, faz-se necessário que esse idioma seja pensado e repensado de modo a abarcar o ensino técnico, área da educação que engloba, de forma direta, o mundo do trabalho em suas especificidades com a profissionalização educacional.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO PROFISSIONAL

O Brasil é um país predominantemente de falantes da língua portuguesa, entretanto, quando pensamos que somos uma nação inserida no mundo globalizado, onde as fronteiras são quebradas em segundos perante a língua do outro, faz-se necessário termos atenção e educação voltada para o ensino da língua inglesa, já que é a Língua Franca, palco das relações comerciais e desconsiderando a importância da língua espanhola em razão de nossos vizinhos territoriais, assim como outras.

Ao remetermos à história de nosso país, vemos que o ensino de língua inglesa se tornou obrigatório no currículo escolar brasileiro em 1809, como nos mostra Santos (2011), advindo das relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra. Foi justamente pensando em relações comerciais que o surgimento do ensino da língua inglesa se pautava, com o objetivo de formar mão de obra. Polidório (2014, p.341) ressalta que o ensino se baseava, nesse primeiro momento, no Método Clássico ou Gramática-tradução, em que trabalhava apenas a leitura e a escrita, com tradução de textos para o estudo das regras gramaticais, sendo que o professor utilizava a língua materna em sala.

Após esse período inicial, temos uma nova visão do ensino da língua inglesa com a Reforma de Francisco Campos, em 1931, que passa a ter como ênfase o ensino das línguas modernas com a introdução do Método Direto. Polidório (2014, p.342) explica que o Método Direto consistia em as instruções de sala de aula serem somente na língua ensinada, utilizando o vocabulário cotidiano, com o professor utilizando-se de demonstrações, objetos e figuras, com a gramática sendo aprendida através da indução. A autora ainda nos mostra que o ensino de língua inglesa teve diversas fases com a Reforma Capanema, em 1942; as promulgações das Lei de Diretrizes e Bases - LDBs de 1961 e 1971 em que não incluíam o ensino de línguas estrangeiras no currículo;

a LDB de 1996, trazendo a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, ressaltando a importância da língua inglesa.

Melo (2015, p.122) nos mostra que a língua inglesa é de fundamental importância para a educação profissional e tecnológica, visto que é por meio deste saber que o estudante terá um diferencial e aumentará suas possibilidades, tanto na área de estudo, como suas fontes de pesquisa, como o manterá inserido no mercado de trabalho de forma global.

O ensino de Inglês Instrumental no curso de Logística é de extrema importância visto que a comunicação entre fornecedores, clientes e distribuidores internacionais é feita em inglês e os jargões de *softwares*, processos e equipamentos são também em idioma estrangeiro.

A EDUCAÇÃO TÉCNICA DO CEETEPS E A LÍNGUA INGLESA

Ao pensarmos no curso modular de Técnico em Logística e a língua inglesa, temos a disciplina Inglês Instrumental que em consonância com o plano de curso busca prover competências e habilidades linguísticas necessárias ao futuro técnico no seu ambiente de trabalho.

Dessa maneira, ao pensar na valorização e na normatização do ensino de línguas nas escolas técnicas, temos a portaria CEETEPS-GDS n. 2338 (2018, p.1) a qual institui a Política Linguística Institucional, e tem como norteadores o desenvolvimento do letramento acadêmico, científico e profissional em língua estrangeira (língua inglesa e espanhola) e vernácula, além da valorização da diversidade linguística e cultural, bem como a cooperação interinstitucional.

Esse documento visa a oferta de disciplinas e cursos de línguas estrangeiras nas faculdades de tecnologia (FATECs) e escolas técnicas (ETECs) vinculadas ao CEETEPS com carga horária suficiente para o letramento acadêmico e nível linguístico adequado para as demandas acadêmicas e ao ambiente de trabalho. Nesse contexto, o ensino de língua inglesa é motivado pela globalização, e o aprendizado da língua espanhola ocorre como um processo de integração latino-americana visto os diversos parceiros educacionais do CEETEPS na América Latina.

Os cursos técnicos visam educar e despertar as competências e habilidades necessárias advindas do ambiente de trabalho contemporâneo, visto que independentemente do curso, seja o ensino médio ou modular, a língua inglesa se faz presente. “O Centro Paula Souza tem como uma de suas diretrizes a apreensão e a difusão do conhecimento globalizado, o que se dá, em grande medida, pela língua inglesa, com todos os conhecimentos e princípios técnicos subjacentes”. Plano de Curso n. 471, CEETEPS (2020, p.20)

Ignácio, Ditta, Ramirez e Narita (2021, p.611) nos mostram que a Política Linguística Institucional do CEETEPS tem como intuito, ao ofertar cursos e disciplinas em língua estrangeira, preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho, já que a prática do inglês em sala de aula faz com que o estudante se torne melhor preparado e confiante para ingressar e atuar no mercado cada vez mais globalizado.

O USO DE TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

As salas de aulas das Etecs são equipadas com TVs, computadores e internet, para que os docentes possam promover novas mediações e abordagens com os alunos, para facilitar a vinculação do conteúdo e a compreensão do aluno. Assim, as TICs são utilizadas dentro da sala de aula para auxiliar o docente no processo educativo. É importante que o docente explore e conheça novas ferramentas tecnológicas. No Centro Paula Souza. O docente poderá participar de cursos oferecidos no portal do participante pela plataforma *moodle*, para participar basta realizar sua inscrição com antecedência no site. Há um espaço para discussão na maioria dos cursos onde poderá haver troca de informações, solucionar dúvidas e muita interatividade entre os docentes, há cursos que enfatizam o trabalho como mapas mentais, metodologias ativas, onde são apresentadas diversas ferramentas para facilitar o uso de TICs nas aulas e o trabalho docente.

Figura 1 – Portal do participante

Parceria	Código	Evento	Período de Inscrição	Período de Realização	Ação	Link
CPS	1.1.01.119	METODOLOGIAS ATIVAS COM A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DE PODCAST	23/08/2023 A 11/09/2023	25/09/2023 A 31/10/2023	Inscrições Abertas	

Fonte: Portal do Participante (<https://portaldoparticipante.cps.sp.gov.br>, acessado em setembro de 2023)

Uma atividade que pode ser realizada para prática de vocabulário e conhecimento da terminologia da área de Logística é pedir para que os alunos elaborem uma nuvem de palavras com um determinado tópico da área de Logística, por exemplo: “What comes to your mind when you hear the words: Reverse Logistics? Indique aos alunos a plataforma “wordart” (recurso digital com a possibilidade de elaboração de nuvens de palavras) <https://wordart.com/create>. Dessa forma, os alunos poderão refletir sobre o vocabulário do tema relacionado, pesquisar e elaborar sua nuvem de palavras para apresentar aos demais colegas e consultá-la para futuros trabalhos como a imagem abaixo:

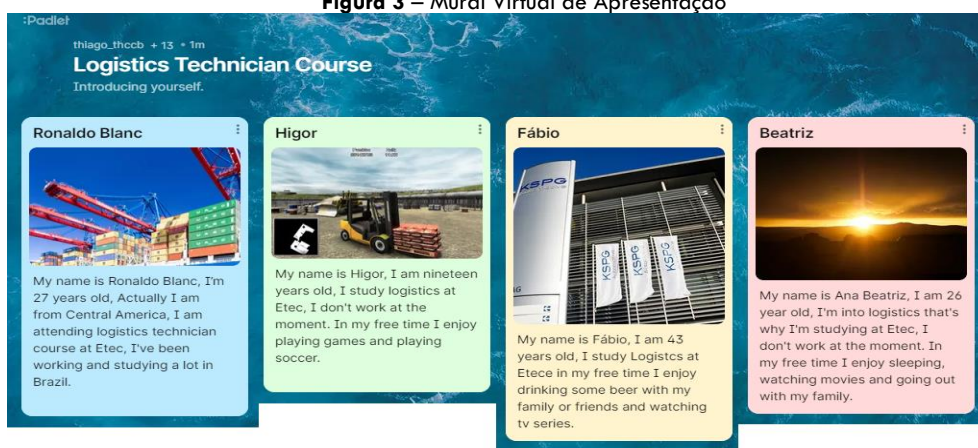
Figura 2 – Nuvem de Palavras



Fonte: desenvolvido pelo aluno do curso técnico em Logística, 2023

O professor utiliza da sua criatividade e interage com as ferramentas digitais para realização das aulas. Uma ferramenta simples e útil que pode ser utilizada com os alunos é o *Padlet*, com a utilização dessa ferramenta, os alunos poderão criar vários *layouts* com a prática de língua inglesa. Como é mencionado no plano de ensino, os alunos poderão apropriar-se da língua inglesa como acesso à informação e à comunicação e estimular a comunicação nas relações interpessoais. Para isso, por exemplo, pode ser elaborado uma atividade conjunta na plataforma *Padlet*, onde os alunos se apresentam em inglês, dizendo a idade, onde trabalham, o que gostam de fazer no tempo livre, ou seja, uma apresentação básica para a prática do primeiro contato com alguém em língua inglesa, como mostra a imagem:

Figura 3 – Mural Virtual de Apresentação



Fonte: elaborado pelos alunos do curso técnico em Logística, 2023

A utilização de tecnologia nas aulas de inglês pode ter inúmeros impactos positivos, é possível com a ferramenta *Padlet*, elaborar dicionário ilustrado, glossários, contanto com a participação de todos os alunos para pesquisar e aplicar a terminologia da área de Logística. Com a criatividade, o uso das ferramentas tecnológicas e interatividade entre professor e alunos, ótimos trabalhos poderão ser realizados em sala de aula, Moran enfatiza:

“As tecnologias móveis trazem enormes desafios, porque descentralizam os processos de gestão do conhecimento: podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de muitas formas diferentes” (MORAN, 2013, p. 4-5).

Desta forma, a organização do espaço, administração do tempo, a participação dos alunos e o uso das TICs em sala de aula podem trazer mudanças significativas, tornando as aulas mais práticas, focadas nas necessidades dos alunos, reorientando não apenas os alunos como também os docentes nos processos de descobertas, relações, interatividade, valores e comportamentos.

A IDENTIDADE DOCENTE

A área da educação é um campo que necessita que seu agente atuante, o professor, tenha identificação com a profissão de forma a fomentar sua identidade profissional, fazendo com que seu percurso em sala de aula esteja sempre alinhado a sua formação acadêmica, permaneça em constante aprendizado com sua construção de vida e suas experiências de forma a efetivar o aprendizado dos alunos de modo significativo e transformador.

Assim, segundo Paiva (2012, p.37), a identidade docente é um processo de construção permanente e inacabado, que profere a partir da formação inicial, que conta com as experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados na prática docente, que tais experiências, conhecimentos e saberes estão situados na escola, uma instituição educativa e social, assim, a formação e construção da identidade docente insere-se em contextos histórico-sociais.

Buscando maior entendimento sobre a identidade docente, vemos que Hall (2019, p.554) dialoga com Paiva (2012) ao evidenciar que a identidade docente é desenvolvida ao longo do tempo, permanece sempre incompleta e inacabada, ou seja, sempre em processo de formação, sendo um processo de construção constante. Hall (2019, p.554) nos leva a perceber a formação docente como algo que não se constrói somente por cursos, mas por meio da reflexividade crítica, sobre as práticas e (re)construção permanente, nos dando assim uma criticidade sobre a identificação do professor.

Para Freire (1992), O docente deve ter consciência que na medida em que ensina também aprende, tomando ciência de sua responsabilidade na participação do seu processo formativo, reconhecendo-se como sujeito gerativo de si mesmo e de seus alunos. Todas as dimensões que envolvem o professor, seus pares, o contexto histórico no qual está inserido, principalmente em relação a sua prática e reflexão didática, transformam e modificam sua forma de atuação, construindo de certo modo um saber integral, baseado na interação e na formação do cidadão como um todo.

Para Tardif (2012, p.198), os saberes que configuram ou deveriam configurar a profissão docente são diversos, tais como: a compreensão das dimensões histórico-sociais, em que se inserem

a educação escolar, os saberes de conteúdo específico, os saberes pedagógicos, entre outros. De acordo com o autor, tais saberes são adquiridos pela formação formal, informal, experiências pessoais, relação com os alunos, contato com os pares e vivência do professor dentro e fora da escola. Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e são, também, os saberes dele.

A identidade docente intrinsecamente ligada à figura do professor, já que é através de suas práticas, de suas vivências, de sua formação em constante avanço que ocorre todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, saber esse, produzido socialmente, negociado em diversos grupos dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem.

Marcelo (2009, p.11) reconhece o conceito de desenvolvimento profissional docente com a conotação de evolução e continuidade, no qual o docente perpetua curiosidade acerca da turma que leciona, identifica interesses significativos nos processos de ensino / aprendizagem, valoriza e procura o diálogo com os pares. Tal conceito baseia-se no construtivismo, o professor aprende de forma ativa em um processo a longo prazo, utilizando-se de contextos concretos (lugares e situações do dia a dia), relacionando a cultura escolar com suas mudanças e se auto exigindo prática reflexiva e colaboração com os pares.

Gariglio e Burnier (2012, p.215-216) nos mostram que os saberes necessários ao ensinar não podem ser reduzidos apenas aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas, sendo necessárias as habilidades voltadas à intuição, à experiência ou até mesmo à cultura do docente, fazendo com que o processo de ensino e de aprendizagem se torne significativo e transformador, partindo para a formação integral do sujeito. Os autores, baseados em Tardif (2012, p.198), ainda evidencia que os saberes docentes, apreendidos e incorporados em sua formação inicial junto às situações e singularidades do seu trabalho, são definidos como saberes da experiência profissional e são as identificações fundadas no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Desse modo, podemos dizer, baseados nas falas de Gariglio e Burnier (2012, p.215-216), que a identidade docente é criada a partir da experiência e é por meio dela que são validadas, tornando-se prática recorrente, tanto individual como coletivamente, sob a forma de hábitos, rotinas e de habilidades de saber-fazer e saber-ser. É a partir dessa identidade que os professores idealizam e colocam em prática sua forma de atuação. Assim, ao pensarmos no docente de língua inglesa que atuará no Ensino Médico Técnico, ousamos dizer que é preciso que o profissional não apenas domine o conteúdo, mas tenha pleno domínio de como fazer, de como transmitir os conhecimentos para que sejam absorvidos de forma transformadora, formando alunos reflexivos e aptos ao mercado de trabalho, contudo, sem perder o saber social de caráter humano.

MÉTODO

O presente artigo apresenta reflexões a respeito da análise documental como método de investigação científica para examinar e compreender o teor de documentos oficiais do CEETEPS. Assim, faremos a análise do Plano de Curso Modular de Técnico em Logística (n. 471 de março de 2020), do Edital de Contratação de professor de Inglês da ETEC nº 166/04/2022, do documento institucional Políticas Linguísticas do CEETEPS e o Catálogo de Requisitos de Titulações, para tentarmos compreender e traçarmos o perfil do docente atuante nas disciplinas de língua inglesa do CEETEPS e seu conhecimento de tecnologias. Ressaltamos que para Lüdke (2020, p.38), a análise documental é uma técnica significativa para estudo de dados qualitativos, possibilitando analisar em profundidade temas específicos, partindo de fontes primárias.

Considerando, portanto, o paradigma da importância do ensino da Inglês Instrumental no contexto da educação profissional do CEETEPS, observamos que o ensino do idioma não ocorre somente de forma propedêutica, abrange também a terminologia proveniente da área do eixo do curso. Assim, para a elaboração deste artigo, partimos da triangulação do levantamento dos documentos oficiais, da análise do ensino do idioma no contexto do ensino profissional, bem como, da evidência e da compreensão do perfil docente almejado pela instituição, tanto em vista do conhecimento linguístico como do conhecimento em tecnologias. Realizamos o levantamento do edital de contratação de professor, plano de curso, documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas do CEETEPS, de forma a buscar elencar as atribuições dos docentes e de como deve ser sua atuação para, então, caracterizar o profissional de língua inglesa atuante no curso modular Técnico em Logística.

Dessa maneira, a partir da análise documental, buscamos compreender a formação docente e identitária do professor de inglês no ensino profissional, à luz dos objetivos do CEETEPS. Verificamos a harmonia entre o conhecimento linguístico e tecnológico, refletindo sobre o perfil e a identidade docente. O intuito é transformar o professor em autor, entendendo sua função social e histórica, alinhando sua trajetória de vida a uma educação de qualidade e funcional no âmbito profissionalizante. Conforme Marcelo (2009, p. 11) destaca, a identidade docente é influenciada pela escola, pelas mudanças pedagógicas e tecnológicas, assim como pelo conhecimento da disciplina e experiências passadas do professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da valorização e do posicionamento assumido pelo CEETEPS perante o ensino de inglês, podemos traçar a relação do Curso Modular de Técnico em Logística e a disciplina de Inglês Instrumental, visto que é esperado ao final do semestre que o estudante se comunique em língua estrangeira de forma básica utilizando o vocabulário e a terminologia técnico-científica, também é esperado a compreensão de leitura e habilidade de escrita de textos técnicos com o

respaldo da terminologia da área de estudo. De acordo com o Plano de Curso da CEETEPS n. 471 (2020, p.20) temos: Construir, por meio do estudo da língua inglesa, um conjunto de conhecimentos que possibilitem o acesso à informação e à comunicação profissional.

MELO (2015) nos contempla com a definição e objetivo do Plano de Curso ao aludir que ele serve como orientador aos professores para a elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), já que tem como desígnio o planejamento de suas ações didáticas para as especificidades de cada curso, oferecendo diretrizes para o trabalho docente através das Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas.

Desse modo, após a leitura das competências propostas pelo Plano de Curso e ao observarmos o ensino de Inglês instrumental, percebemos que o ensino do idioma no Ensino Técnico tem duas abordagens que geram conflitos e desafios aos docentes da disciplina. De um ângulo, o ensino do idioma focado em sua estrutura gramatical, fonética e linguajar do dia a dia do ambiente de trabalho (atendimento ao público) e, de outro, a abordagem do linguajar peculiar da área técnica de estudo, nesse caso Logística.

Quadro 1 – Plano de Curso Modular de Técnico em Logística - Inglês Instrumental

I.6 INGLÊS INSTRUMENTAL⁶	
Função: Montagem de argumentos e elaboração de textos	
Classificação: Execução	
Atribuições e Responsabilidades	
Realizar leitura de manuais técnicos e gêneros diversos da área profissional em língua estrangeira – inglês, utilizando o vocabulário e a terminologia da área.	
Valores e Atitudes	
Incentivar ações que promovam a cooperação. Estimular a comunicação nas relações interpessoais. Responsabilizar-se pela produção, utilização e divulgação de informações.	
Competências	Habilidades
1. Apropriar-se da língua inglesa como instrumento de acesso à informação e à comunicação profissional.	1.1 Comunicar-se oralmente na língua inglesa no ambiente profissional, incluindo atendimento ao público. 1.2 Selecionar estilos e formas de comunicar-se ou expressar-se, adequados ao contexto profissional, em língua inglesa.
2. Analisar e produzir textos da área profissional de atuação, em língua inglesa, de acordo com normas e convenções específicas.	2.1 Empregar critérios e aplicar procedimentos próprios da interpretação e produção de texto da área profissional. 2.2 Comparar e relacionar informações contidas em textos da área profissional nos diversos contextos de uso. 2.3 Aplicar as estratégias de leitura e interpretação na compreensão de textos profissionais. 2.4 Elaborar textos técnicos pertinentes à área de atuação profissional, em língua inglesa.
3. Interpretar a terminologia técnico-científica da área profissional, identificando equivalências entre português e inglês (formas equivalentes do termo técnico).	3.1 Pesquisar a terminologia da habilitação profissional. 3.2 Aplicar a terminologia da área profissional/habilitação profissional. 3.3 Produzir pequenos glossários de equivalências (listas de termos técnicos e/ou científicos) entre português e inglês, relativos à área profissional/habilitação profissional.

Fonte: Plano de curso n. 471 (2020, p. 42)

Ao analisarmos o Plano do Curso Modular de Técnico em Logística n.471 de 2020, observamos diversas situações em que o aluno deverá desenvolver competências e habilidades que remetam ao uso do vocabulário técnico da área de atuação, no qual, de forma normativa, estabelece que o aluno deve “aplicar a terminologia da área profissional/habilitação profissional” Plano de curso n. 471 (2020, p. 42), seja em interpretação de textos e documentos, seja na elaboração de textos técnicos.

Observamos que o Plano de Curso determina que o aluno, ao final da disciplina, comunique-se em língua estrangeira em situações profissionais que exijam o domínio da terminologia técnica que o docente não adquiriu em sua formação inicial, caso formado em Letras ou Tradução.

Os professores de língua inglesa são oriundos da área acadêmica de Linguística e preparados para a docência da língua no Ensino Básico e Médio, como também em Institutos de Idiomas, entretanto, agora se defrontam com a linguagem técnica e instrumental pautada no mercado de trabalho. Faz-se necessário que o docente busque se aperfeiçoar de forma a integrar

todo o conhecimento necessário para que o processo de ensino e aprendizagem seja de forma completa e significativa, indo além do que apenas é proposto em documentos formais norteadores do ensino.

Melo (2015) ressalta que o Plano de Curso do Centro Paula Souza (CEETEPS), ao estabelecer os componentes curriculares integrados do ensino dos cursos técnicos e ao incorporar o inglês como meio de comunicação no meio profissional, tem como desafio preparar o estudante, futuro profissional, de forma ampla e abrangente para o mercado, já que o domínio da língua inglesa aumenta as possibilidades e torna o profissional mais apto às vagas de emprego.

Nesse momento, vale ressaltar que os desafios aqui mencionados devem ser analisados em relação ao trabalho docente, do mesmo modo, como no perfil de profissional que se busca para a realização deste trabalho.

O PLANO DE CURSO MODULAR DE TÉCNICO EM LOGÍSTICA E AS HABILIDADES EM TECNOLOGIA REQUERIDAS DO PROFESSOR

A Logística é uma área que envolve muita troca de informações e colaboração, é esperado que os professores de língua inglesa tenham conhecimento tecnológico para que em suas aulas, possam orientar, conduzir e, principalmente, fazer com que os alunos estejam familiarizados com as tecnologias de comunicação. Os alunos no ambiente de trabalho participam de reuniões por videoconferência, recebem mensagens instantâneas, têm acesso a plataformas de colaboração *online*, entre outros recursos utilizados para facilitar a comunicação dos profissionais da área. Portanto o docente que em suas aulas fizer o uso dos recursos tecnológicos com o ensino da língua inglesa fará com que os alunos participem das aulas de forma realista e contextualizada.

Tanto o professor quanto o aluno trazem conhecimentos recebidos ao longo de suas experiências de vida. Dessa forma não se exclui o conhecimento já adquirido anteriormente, pelo contrário, conhecimento estará sempre em construção.

Assim, o impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza de conhecimento do docente sobre o saber e as formas de ensinar e aprender. A mixagem pode ocorrer entre professor e alunos, alunos e alunos, principalmente no que se refere a conhecimento tecnológico. Hoje em dia, há alunos com conhecimento de inúmeros *softwares* que podem ajudá-los na construção do conhecimento, como por exemplo, usar um *software* para criar cenários de simulação de uma cadeia de suprimentos e sistema de gestão, aplicando seus conhecimentos de língua inglesa para interagir e compreender resultados. O conhecimento tecnológico permite que os professores acessem uma ampla gama de recursos educacionais *online*, como vídeos, artigos, sites especializados em Logística, e-books e cursos interativos. Dessa forma, mediante o plano de curso, o professor auxiliará os alunos quanto à prática e aos conteúdos voltados para a área profissional de Logística, através de estudos de vocabulário, estratégias de

leitura para compreensão de textos, interpretação de tabelas e gráficos, apresentações. Isso enriquece o conteúdo das aulas, oferecendo aos alunos uma visão mais prática e atualizada dos conceitos específicos da Logística.

A Logística é uma área em constante evolução, impulsionada por avanços tecnológicos. Professores que estão atualizados com as últimas tendências tecnológicas na Logística podem preparar os alunos para os desafios do setor, introduzindo-os à terminologia e aos conceitos relevantes que são frequentemente usados em ambientes profissionais.

As TICs também podem ser usadas para personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, a utilização das tecnologias da informação e comunicação pode estar alinhada com o plano de curso modular. Os professores podem usar dados e análises para identificar as áreas de maior dificuldade e adaptar o conteúdo e os exercícios para ajudar os alunos a melhorar suas habilidades de comunicação em inglês na área de Logística. Além disso, os professores com conhecimento tecnológico podem ajudar os alunos a se prepararem para cargos que exigem a comunicação em inglês em ambientes logísticos globais, através de diferentes plataformas, aumentando suas perspectivas de emprego e sucesso profissional.

Quadro 2 – Modelo de Plano de Curso Modular de técnico em Logística: Perfil Profissional de Conclusão

Habilitação Profissional de TÉCNICO EM LOGÍSTICA

O **TÉCNICO EM LOGÍSTICA** é o profissional que colabora na gestão dos processos de planejamento, operação e controle de programação nas áreas de produção de bens e serviços, de compras, de armazenagem, de estoques, de movimentação e de expedição. **Viabiliza o transporte e a distribuição de materiais e produtos, coordena a manutenção de máquinas e de equipamentos e executa as funções, utilizando tecnologia de informação.** Identifica metodologias, sistemas, procedimentos, equipamentos e estabelece critérios para seleção e utilização adequada. **Elabora tabelas, interpreta gráficos e mapeia o custeio das áreas produtivas envolvidas.** Implementa os procedimentos de controle de custos, qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico. Atua em equipe, segundo princípios éticos e cidadãos.

MERCADO DE TRABALHO

- ❖ Instituições públicas, privadas e do terceiro setor.

Fonte: Plano de curso n. 471(2020, p. 13)

O EDITAL DE CONTRATAÇÃO

Ao pensarmos no ensino como parte integrante da formação de todo cidadão, na formação integral do ser, faz-se necessário analisarmos qual é o perfil do professor de língua inglesa que o CEETEPS procura para atuar no curso Modular Técnico em Logística, de forma a

evidenciar no professor sua identidade docente, para que sua prática pedagógica seja significativa.

Ao analisar o Edital de contratação percebemos que o principal requisito é a licenciatura na área do idioma, podendo essa formação ser em Letras Português/Inglês, Letras Inglês, Secretariado Bilingue ou Licenciatura em Tradutor/Intérprete.

O requisito de qualificação dos profissionais de cada componente curricular é estabelecido por meio do Catálogo de Requisitos de Titulação, instituído pela Deliberação CEETEPS nº 6, de 16/07/2008.

Tabela 1 – Requisitos de Titulação – COMPONENTE: Inglês Instrumental

2) REQUISITOS DE TITULAÇÃO

Para ministração de aulas no componente curricular **Inglês**

Instrumental (LOGÍSTICA): Inglês (LP); Letras – Língua Portuguesa e Inglesa (LP); Letras – Tradutor e Intérprete; Letras com Habilitação de Tradutor/ Inglês; Letras com Habilitação em Inglês (LP); Letras com Habilitação em Inglês e Literaturas Correspondentes (LP); Letras com Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (LP); Letras com Habilitação em Língua e Literatura Inglesa (LP); Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Língua Portuguesa (LP); Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (LP); Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa (LP); Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa com as Respectivas Literaturas (LP); Letras com Habilitação em Português e Inglês; Letras com Habilitação em Português e Inglês (LP); Letras com Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literatura Inglesa (LP); Letras com Habilitação em Português/ Inglês e Respectivas Literaturas (LP); Letras com Habilitação em Secretariado Bilingue/ Inglês ; Letras com Habilitação em Secretariado Executivo Bilingue/ Inglês; Letras com Habilitação em Secretário Executivo Bilingue; Letras com Habilitação em Secretário Executivo Bilingue/ Inglês; Letras com Habilitação em Secretário Executivo Bilingue/ Inglês (LP); Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete/ Inglês; Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete/ Inglês (LP); Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete: Português/Inglês; Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete: Português/Inglês (LP); Letras com Habilitação Tradutor/ Inglês; Letras Vernáculas e Inglês (LP); Letras: Língua Inglesa e Língua Portuguesa (LP); Secretariado – Habilitação em Inglês; Secretariado Bilingue; Secretariado Bilingue – Habilitação Português/ Inglês; Secretariado Bilingue – Habilitação Português/ Inglês (LP); Secretariado Executivo; Secretariado Executivo Bilingue; Secretariado Executivo Bilingue – Habilitação Português/ Inglês ; Secretariado Executivo Bilingue – Habilitação Português/ Inglês (LP); Secretariado Executivo com Habilitação em Inglês; Secretariado Executivo com Habilitação em Inglês (LP); Secretariado Executivo Trilingue; Secretariado Executivo Trilingue – Português / Inglês / Espanhol ; Secretariado Executivo Trilingue/ Inglês; Secretariado Executivo Trilingue/ Inglês

Fonte: Edital de Contratação (<https://crt.cps.sp.gov.br>, acessado em setembro de 2023)

Percebemos que a formação docente para o ensino do idioma é focada na abordagem tradicional, como do ensino propedêutico (escolas de idiomas), entre outras, tais como: a formação docente em Secretariado Executivo Bilingue, de forma sutil, remete ao linguajar de Logística que o aluno formado como Técnico em Logística poderá encontrar no ambiente de trabalho; a formação em Tradutor e Intérprete, mesmo que foque na oralidade do idioma mais que as demais

formações, ainda apresentará deficiência de vocabulário, redação e interpretação peculiares à área de Logística.

O Edital de Contratação do professor não exige e não especifica o conhecimento do vocabulário técnico que o futuro docente irá lecionar em sala de aula, muitas vezes fazendo com que esse encontre obstáculos e desafios em sua prática diária. A importância do professor em relação ao conhecimento em lidar com os recursos tecnológicos é fundamental e multifacetada, a tecnologia transforma como os alunos aprendem e como os professores ensinam. Com o conhecimento tecnológico, os docentes podem usar recursos tecnológicos de maneira eficaz para alcançar objetivos educacionais. Na área de Logística, com a globalização, o professor poderá fornecer suporte individualizado ao aluno, adaptar o ritmo de ensino e identificar lacunas no conhecimento, auxiliando-os e contextualizando conceitos por meio da tecnologia nos documentos: edital de contratação do professor e plano de curso não mencionam o papel docente tecnológico, portanto, caberá ao novo docente participar dos cursos oferecidos pela instituição, quanto mais inclusão digital do professor maior será o aproveitamento das aulas em relação ao ensino de língua inglesa mesclado com os recursos tecnológicos.

Essas experiências, conhecimentos e saberes estão situados na escola, uma instituição social e educativa. No caso do ensino técnico, essa experiência docente do locus se faz mais necessária por causa da interdisciplinaridade e interligação semântica na docência do idioma.

Logo, os professores de língua inglesa, advindos da área de linguística, são preparados para o ensino do idioma no Ensino Básico e Médio, porém, deparam-se com a grande variedade de campos semânticos presentes nos cursos de Ensino Técnico oferecido pelo CEETEPS. É preciso, então, focar em formas de formação em serviço para que o professor de língua inglesa dos cursos técnicos esteja em constante busca de aperfeiçoamento e familiarização do universo semântico que o rodeia, subsídios em forma de cursos *online*, *workshops* ou apostilas. Todavia, o professor deve se conscientizar que a sua formação não se constrói somente por acumulação de cursos e conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade docente.

Ao falar de identidade deve-se percebê-la como um processo em andamento, e não como algo acabado. A identidade é constituída ao longo do tempo. Esta permanece sempre incompleta, inacabada, ou seja, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”, é um processo de construção constante (HALL, 1997, p.554).

Vale ressaltar que o docente de língua inglesa está imerso dentro de um universo de cursos profissionalizantes na ETEC, de eixos tecnológicos distintos, cada curso com seu campo semântico específico e técnico, mas a qualificação exigida pelo Edital de Contratação, independente do curso, não exige formação extra no eixo técnico que o professor irá atuar, assim, o mesmo docente

que leciona Inglês Instrumental no curso de Logística e Administração, lecionará no curso de Enfermagem, Nutrição, Desenvolvimento de Sistemas, Mecânica, entre muitos outros.

O processo de seleção do Concurso Público conta com três fases, que são obrigatórias: 1ª fase é uma prova objetiva (escrita) de caráter eliminatório e classificatório; 2ª fase é uma prova objetiva de métodos pedagógicos, sendo uma aula expositiva de 20 minutos com o sorteio de um dos três temas contidos no Edital de contratação também de caráter eliminatório e classificatório; 3ª fase é a prova de títulos de caráter exclusivamente classificatório.

Figura 4 - ANEXO IV - PROGRAMA DA PROVA ESCRITA - EDITAL Nº 166/04/2022

CONCEITOS ESPECÍFICOS DO COMPONENTE CURRICULAR PARA O EMPREGO PÚBLICO PERMANENTE DE PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO:

1. Apropriar-se da língua inglesa como instrumento de acesso à informação e à comunicação profissional.
2. Analisar e produzir textos da área profissional de atuação, em língua inglesa, de acordo com normas e convenções específicas.
3. Interpretar a terminologia técnico-científica da área profissional, identificando equivalências entre português e inglês (formas equivalentes do termo técnico).

Fonte: Edital de Contratação (<https://urhsistemas.cps.sp.gov.br>, acessado em setembro de 2023)

Conforme observamos nos tópicos do Programa das Provas, na tabela acima, há forte ênfase para o vocabulário técnico, que não é descrito de forma direta e específica para o candidato, vocabulário que normalmente não se faz presente na prova objetiva escrita e de métodos pedagógicos, advindos do mundo acadêmico onde evidencia a estrutura e a forma da língua no contexto generalizado do idioma. Dessa maneira, o processo de seleção praticamente se iguala ao processo de seleção do Ensino Tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua inglesa vem se mostrando como ponto fundamental no elo do mundo contemporâneo que vivemos, abrangendo as principais relações tanto pessoais como comerciais. No Brasil vemos que esse olhar diferenciado para o ensino da atual Língua Franca começou nos

primórdios do século XIX, passando sempre por conflitos e acertos quanto ao ensinamento até chegarmos a luz da BNCC que tem como objetivo formar o estudante na sua integralidade.

A importância do ensino da língua inglesa no mundo contemporâneo se torna cada vez mais evidente na Educação Profissionalizante, seja devido à globalização ou pelo avanço tecnológico. Ao analisarmos as expectativas para o professor de línguas no CEETEPS, especialmente no curso Modular de Técnico em Logística, espera-se que esse profissional seja licenciado na docência da língua inglesa. Conforme estabelecido no Plano de Curso, é esperado que o professor seja hábil para lecionar o idioma de forma propedêutica, tanto no ensino tradicional quanto em escolas de idiomas. Além disso, é necessário que ele possa lecionar o vocabulário técnico específico do eixo em diversos contextos escritos e orais.

Assim, percebe-se que a formação docente não se construirá apenas por meio de cursos de licenciatura e cursos de formação em serviço, como workshops e cursos online, mas também no ambiente de trabalho em que o professor está inserido.

Os ambientes de cursos técnicos possuem características muito próprias e o professor busca apreendê-las, com isso novos formatos de formação docente devem ser propostos. Formações que incluam em seu seio, a interdisciplinaridade, por meio da troca de ideias, experiências e práticas educacionais. Por fim, formações que ressaltem a reflexividade, a crítica e (re)construção permanente da identidade docente.

Vemos que o docente que irá atuar no Ensino Técnico, em uma escola tecnológica, precisa aliar em sua atuação, como mostram Gariglio e Burnier (2012, p.215-216), os saberes pessoais, os saberes advindos da sua formação escolar primária, juntamente com sua formação profissional para o magistério, assim como os saberes de suas experiências com programas e livros didáticos utilizados no cotidiano e, como principal, sua própria experiência na profissão, na sala de aula e no convívio com a escola. É preciso que o profissional tenha consciência de sua atuação. A combinação de conhecimento tecnológico, habilidades de ensino e compreensão profunda da Logística e do inglês pode tornar um professor altamente eficaz na área de ensino de inglês para a Logística. Isso não apenas aprimora a aprendizagem dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo profissional de forma mais confiante e competente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2018.

CEETEPS. Edital de Contratação de Professor de Ensino Médio e Técnico - COMPONENTE CURRICULAR (HABILITAÇÃO): Inglês Instrumental (LOGÍSTICA) n. 166/04/2022.

CEETEPS. Plano de Curso Modular de Técnico em Logística. n. 471 São Paulo: CEETEPS, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança, Paz e Terra, 1992.

GRADDOL, D. English Next. Reino Unido: British Council, 2006

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, 1997.

IGNÁCIO, F.; DITTA, A. W. C.; RAMIREZ, R. A.; NARITA, A. T. Inglês como língua de instrução na pós-graduação lato sensu: uma possibilidade para o CEETEPS. In: XVI SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA, 2021. Disponível em:<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1108/c6d76968541ec50ac0c57c4f999af465.pdf>, acessado em 17 de junho de 2022.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. 2ª ed – [Reimpr.], Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo -Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009

MELO, F. C. F. O ensino de língua inglesa no contexto da educação profissional e tecnológica: uma análise do plano de curso de Inglês Instrumental no curso técnico de administração. In: X WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, São Paulo, 6 – 8 de outubro de 2015.

MORAN, J. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21 ed. Ver. e Atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

PAIVA, C. M. F. A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. Travessias, Cascavel, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 18 jul. 2022

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs). Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAMIREZ, R. A. Histórias de Vida na formação do professor. São Paulo: CEETEPS, 2014.

RAMOS, K. V.; ALVARENGA, M. S. de. O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: Embates entre língua franca e língua de fronteira. In: Revista Humanidades e Inovação v.7, n.3, p. 335, 2020.

SANTOS, E. S. S. O ensino de língua inglesa no Brasil. In: Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n.01, dezembro de 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION THROUGH ONLINE FANFICTION READING

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA POR LEITURA DE FANFICTION ON-LINE

Andressa BRAWERMAN-ALBINI

andbraw@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Brasil.

Daniele Ione SCHNEIDERS

danieleione.schneiders@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Brasil.

Abstract: We call fanfiction the works and texts created by fans to fans. This study aims to define the beliefs and habits of online fanfiction readers and their relationship with English as a second language. We explored the linguistic influences of motivation and the affective filter (DÖRNYEI, 1998; GARDNER, 1991; KRASHEN, 1982) on informal language acquisition, while also bringing forth the concept of reading comprehension in this context (KRASHEN; BLAND, 2014). We gathered a brief history of fanfiction as a genre by Coppa (2006) as well as its characteristics (BLACK, 2006; TOSENBERGER, 2014) to justify the importance of the genre in language development. The instrument chosen for this research was a questionnaire, shared through social media, reaching over 100 responses from a diversity of international participants. With this variety of responses, the habits of fanfiction readers as well as their informal language acquisition input and views on language learning were investigated to find the approach used by fanfiction readers to acquire language. We found that our participants sought the content rather than the language, as they saw development in their use of the language in informal context, and progress in vocabulary and overall written skills.

Keywords: fandom; fanfiction; English language acquisition; online language acquisition; reading comprehension

Resumo: Chamamos de fanfiction as obras e textos criados de fãs para fãs. Este estudo busca definir as crenças e hábitos dos leitores de fanfiction on-line e sua relação com o inglês como segunda língua. Exploramos as influências linguísticas de motivação e o filtro afetivo (DÖRNYEI, 1998; GARDNER, 1991; KRASHEN, 1982) na aquisição informal de língua, enquanto também apontamos o conceito de compreensão de leitura nesse contexto (KRASHEN; BLAND, 2014). Construímos um breve histórico da fanfiction como gênero (COPPA, 2006) e suas características (BLACK, 2006; TOSENBERGER, 2014), justificando a importância do gênero no desenvolvimento linguístico. O instrumento escolhido para a pesquisa foi um questionário, compartilhado em redes sociais, alcançando mais de 100 respostas de uma diversidade de participantes internacionais. Com tais respostas, os hábitos dos leitores de fanfiction e seu engajamentos com a segunda língua foram investigados para encontrarmos a forma utilizada pelos leitores para adquirir a língua. Descobrimos que nossos participantes buscavam o conteúdo das fanfictions, e não a língua, sendo que eles notaram desenvolvimento em seu uso da língua em contextos informais, além de melhorias em seu vocabulário e habilidades escritas em geral.

Palavras-chave: fandom; fanfiction; aquisição de língua inglesa; aquisição de língua on-line; compreensão de leitura.

INTRODUCTION

With the growth of the idea of English as a Global Language, International Language or Lingua Franca (CRYSTAL, 2003; JENKINS, J., 2007), we start to understand English as the main language for communicating with others and sharing knowledge and ideas. The need to understand and use it becomes part of our development, either for our professional growth or access to entertainment. Online fanfiction provides a form of bond with the language, as it eases the English language learner (hereby referred to as ELL) into the target language while also being entertaining and regarding subjects that are dear to the fanfiction reader. Within the fanfiction community, the English language also establishes itself as the main mean of communication, as a vast majority of works, based on contents of English origin or not, are written and published in English.

The didactic process of reading comprehension in a foreign language can be considered difficult to define due to its partly subjective nature, as the comprehension exists in between text and reader (AEBERSOLD; FIELD, 1997). After all, it is difficult to pinpoint when one begins understanding a certain topic or structure. However, we aim to question readers on their learning process and consider their personal opinions on the effectiveness of online fanfiction in second language acquisition as they experience the use of their knowledge when reading new works.

Online fanfiction readers have an array of works written by and to fans at hand, creating communities who share knowledge and admiration, developing their proficiency in the targeted language. This study aims to define how reading online fanfiction can be beneficial in the acquisition of an L2 and the impact it has on their reading comprehension skills. More specifically, we hope to analyze the effectiveness of online fanfiction through a questionnaire applied to readers of the genre, questioning whether online fanfiction readers had L2 acquisition in mind when seeking fanfiction written in English.

LITERATURE REVIEW

Fandom, which refers to the communities of fans from a certain media, and their practices can be considered a highly relevant form of acquisition environment outside of the classroom, as it uses the learners' motivation to engage them with the language, as Krashen (1982) points out. However, fanfiction as a genre is rarely seen in the academic scene despite its relevance, therefore we aim to start this conversation with this study. Having personally engaged in the fanfiction community, we believe that it is important to highlight that these practices go beyond simply reading the genre, as readers also engage in forums, discussion and beta reading - a common practice in which works can be edited by other readers before being published.

As Gardner (1985 *apud* DÖRNYEI, 1998, p.122) explains, motivation is “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the

satisfaction experienced in this activity”. Motivation, as the word implies, is the reasoning behind one’s desire to keep studying and acquiring an L2. Dörnyei (1998) suggests that motivation is indispensable for SLA (Second language acquisition). According to his studies, even the most skilled ELLs, learning through the greatest methodologies, cannot acquire an L2 without motivation. Dörnyei explains that:

Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent. (DÖRNYEI, 1998, p. 117)

For Dörnyei, opposite to the way that other skills are unable to make up for a lack of motivation, highly motivated ELLs are able to overcome several adversities in their learning acquisition process. According to Gardner (1995 *apud* DÖRNYEI, 1998, p. 122), L2 motivation consists of a “central mental ‘engine’ or ‘energy-center’ that subsumes effort, want/will (cognition), and task-enjoyment (affect)” as it provides the ELL with an intense desire to learn, great consistency during studies and a control over the acquisition process.

There is great difference in the process of acquisition in formal environments and in informal settings, but the acquisition development which happens through the ELL’s own motivation has several documented positive effects. If we consider Gardner (1991), each individual has a different set of skills and abilities when it comes to learning:

a contrasting set of assumptions is more likely to be educationally effective. Students learn in ways that are identifiably distinctive. The broad spectrum of students - and perhaps the society as a whole - would be better served if disciplines could be presented in a number of ways and learning could be assessed through a variety of means. (GARDNER, 1991, p.12)

The terminology used in the present research is greatly influenced by Krashen (1982), as the dichotomy created between learning and acquisition fits the goals set. For Krashen (1982), L2 learning refers to methodological studies set in a classroom, in a formal environment, while acquisition refers to the natural and subconscious process of acquiring language through the use of the language in informal settings for communication purposes.

When the ELL has the liberty to choose the content they read while acquiring an L2, they find themselves lowering their affective filter. Krashen (1982) defines the affective filter in SLA as the barriers that ELLs develop when studying the language, referring to how they might feel more or less comfortable while learning. When an ELL has a low affective filter, the acquisition process happens more easily. Krashen (1982) attributes a low affective filter to three traits in the ELL: motivation, self-confidence and low anxiety, as these three characteristics define a successful L2 learner. Krashen highlights that a low affective filter is mostly attributed to the acquisition of a language, as opposed to L2 learning.

Although reading comprehension skills and techniques are very commonly used in the classroom, the process behind its development in informal settings can be described as natural and particular, as each ELL approaches his/her own reading habits in different ways. Godwin-Jones (2018) highlights the advantages of online reading practices, pointing at its functionality in language acquisition, as ELLs are able to engage in meaningful real-life use of the language in different contexts, having great access to a large number of texts with an infinite variety of themes and levels of complexity.

According to Anderson (2009), reading skills are placed as the first step into language acquisition, as reading comprehension works as an auxiliary to the development of the remaining skills. The author describes this idea through the characteristics of a skilled reader:

Good readers have higher success in writing when they have a solid knowledge base that has been developed through wide reading. Good readers have the fundamental skills to listen to someone talk about a topic they have read and they have a higher success of understanding. Good readers have higher success in speaking tasks when they have gained input through reading. It is difficult to imagine an academically successful individual in the twenty-first century who is not an avid and effective reader (ANDERSON, 2009, p. 218)

As Anderson (2009) describes the basic skill for an ELL is the reading skill, as the ability to read and understand written texts allows the development of the remaining skills as well as encourages the learner to seek more content, as good readers have the confidence to decipher complex texts and expand their knowledge.

Language can be acquired through reading practices as it easily provides the reader with an expanded vocabulary. But rather than having it be a repetitive and ineffective process of vocabulary learning, the reader is provided with intertwined concepts which help text comprehension with new words as well as previous knowledge (TOMITCH, 2009). For an ELL to develop such proficiency and vocabulary recognition, one must engage in extensive reading (GRABE, 2002) as in a high input of written content, disregarding its difficulty level or even theme, accommodating to the ELLs interests while also putting them in a position of constant immersion in an L2.

ELLs who acquire language through the development of their reading comprehension have the opportunity to experience the language in use, as Godwin-Jones (2018, p. 11) describes that “it is essential for the learner to have access to a sufficient volume of language in different contexts to be able to identify patterns, as well as to gain insight into how usage can vary according to formality or other contexts.”

As fanfiction can be understood as an underground or unknown universe of texts and works, we must understand what it stands for and what defines it. Black (2006) briefly summarizes fanfiction as:

writing in which fans use media narratives and pop cultural icons as inspiration for creating their own texts. In such texts, fan authors imaginatively extend the original plotline or timeline [...] create new characters [...] and/or develop new relationships between characters that are already present in the original source [...] (BLACK, 2006, p.172)

Truly, the statement dictates what fanfiction is, but the genre has endless possibilities, as it is not held back by any sort of literary theory to define its limits. Fanfiction has never been peaceful or democratic (FATHALLAH, 2017) as it is created to cater to a certain desire that may not please all readers, and existing in an environment open to direct criticism, fanfiction can generate great debate as well as open new doors, given that fanfiction allows the creation of literature design to cater to the reader's wishes.

When thinking of the description of fanfiction, Busse (2007 *apud* TOSENBERGER, 2014, p.14) brings the term "intense intertextuality" as a way to describe the way fanfiction in itself exists using elements of a pre-existing form of media as well as assuming the reader's knowledge of several elements of literature within the fandom. By describing fanfiction as this intense intertextuality, we recognize the genre as a literary form that requires great intellectual prowess from the reader, as one must be highly aware of the pre-existing elements before reading the actual text: "The modifier 'intense' recognizes that the unmarked term 'intertextuality' denotes a quality of all texts, and therefore doesn't sufficiently single out fanfictional-type narratives" (TOSENBERGER, 2014, p. 14).

As it exists as a non-profitable art movement (JENKINS, H., 1992), fanfiction follows its own themes and discussions, without having to answer to whichever requests made by publishing houses. As Romano (2012 *apud* TOSENBERGER, 2014, p. 4-5) argues, the fanfiction community often criticizes the fanfiction works published. However, it admits that some of the most praised pieces of writing:

are completely unpublishable for reasons that have nothing to do with nebulous assessments of literary quality, and everything to do with the fact that fanfiction is often so deeply embedded within a specific community that it is practically incomprehensible to those who don't share exactly the same set of references (TOSENBERGER, 2014, p. 5).

Therefore, fanfiction happens to "allow us to experience media contents differently as well as generate different interpretative categories of our society" (ARTIERI, 2012, p. 463). Fanfiction begins and exists as a genre which highlights the female protagonism within the fandoms (FATHALLAH, 2017; COPPA, 2006; MIRMOHAMADI, 2014) and expands into a genre which deals with taboo subjects with no restraints.

The understanding of how fandom works is different according to different spectrums or communities, the concept of a dichotomy between affirmational and transformational fandom, as fan theorist Obsession_inc (2011) points out, can be highlighted, as fans who engage with fanfiction fall under the transformational category, as affirmational fans accept the original media content

as the truth and don't change it or re-imagine it. While transformational fans use this original content as a starting point, taking the liberty to change it and explore it in new ways. The transformational fans have the chance to put their own identity and reality into the media, creating a more relatable and open environment that can be accessible and comforting for these communities.

Fanfiction is known for approaching sexuality, gender identity, social constructs, and puberty in a way that is difficult to be found in published works - maybe because the writers speak from their own experiences - and take the reader seriously, as young and naive as one might be. The exchange of experiences and the conversation that happens among original content, fanfiction writer and fanfiction reader open endless paths for the creation of spaces where the fanfiction consumer feels welcome to start learning.

When Toivakka (2018) documents in the title of her work that a fanfiction reader "started reading even though [she] didn't understand much", she sparks a conversation regarding fanfiction as a language learning tool, solving dilemmas in reading instruction (GRABE, 2002). ELLs who acquire their reading comprehension skills through fanfiction can present some reading strategies that are challenging to be introduced in the classroom (ANDERSON, 2014) as they engage in learning freely.

Some behaviors of online fanfiction readers can be extremely positive for their language acquisition:

In composing online fanfictions, ELLs are able to draw on popular cultural, social, and personal resources to construct an identity as an English writer and reader that may depart significantly from the one that they are able to display in the ESL classroom. (BLACK, 2005, p.124)

When readers acquire language through self-teaching in an online environment, Godwin-Jones (2017) believes that their brains go through "self-organizing" in which all the information acquired is organized in a way that is more appropriate for each individual, facilitating the use of the language more naturally. Online fanfiction readers will have the choice to lower their own affective filter and teach themselves the language through their own free space.

The choice of reading fanfiction in English does not derive from the interest in learning the language, as Toivakka (2018) suggests that readers seek English content due to a larger number of works and greater community involvement, finding that their motivation behind reading in an L2 comes due to personal reasons. In such cases, the acquisition of the language happens naturally and subconsciously, as Toivakka's research finds that readers saw improvement on their formal learning of the language, as they read and wrote fanfiction, recreationally.

Fanfiction reading works as a form of connecting the ELL with other texts and literary works in the language, as Tan *et al.* (2017) conclude that fanfiction serves as an introduction to canonical

literature, as it builds a base of understanding and relatability between the reader and the text. Tan *et al.* (2017) point out that reading romance fanfiction creates a process of inspiration in which the reader is compelled to keep reading as these texts spark certain feelings within the reader, which motivates them to find new texts with the means of repeating this experience.

Motivation regards the final process of reaching L2 proficiency, as Dörnyei (1998) theorizes that “knowing an L2 also involves the development of some sort of ‘L2 identity’ and the incorporation of elements from the L2 culture” (DÖRNYEI, RNYEI, 1998, p. 118). While Black (2006) resolves that “online, pop cultural spaces provide opportunities for youth to fashion linguistic and cultural identities for themselves” (BLACK, 2006, p.172), opening opportunities for not only L2 learners but also readers in general to find a safe space and a new online identity within the fandom.

Online fanfiction readers aim to build their L2 identity and understanding of this new culture, but it is not restricted to English-speaking cultures, as both readers and writers of fanfiction live in other countries and experience different cultures. English comes as a Global Language, International Language or Lingua Franca (CRYSTAL, 2003; JENKINS, J., 2007) just as fanfiction exists as a venue for “a shared appreciation for multiple languages, different cultural perspectives, and alternative forms of text” (BLACK, 2006, p. 172). Toivakka (2018) also points out that fanfiction is mainly produced and shared in English with the goal of reaching greater, international audiences, not only of those who are native English speakers, but also other ELLs. The author points out that authors who write in English seek more interactions and a larger group of readers, who therefore respond with more feedback than works written in other languages.

Beyond the simple practice of reading fanfiction, these online spaces allow for ELLs to experiment on the use of the language and develop their own ideas and interpretations of the texts, as they have the feedback of more experienced ELLs and native English speakers as they test themselves using the language. As fanfiction is known for its use of different structures of the texts as well as a vast array of media of sharing, ELLs are able to see, in practice, several kinds of genres in distinct contexts. According to Black (2005, p. 127), “online fanfiction offers a range of multimodal, intertextual, and hybrid writing activities in which ELLs are able to draw on personal, academic, and community resources to express their ideas and to communicate with others in English”.

DEVELOPMENT

The present research was conducted qualitatively with an exploratory nature, as it demands for the researchers to “intentionally put themselves in a position to make discoveries” (STEBBINS, 2011, p.4). With the same mindset, this research has also been applied online, aiming to reach a greater variety of answers, as it has been shared through the aforementioned fandoms. It is

important to note the necessity for this research to be qualitative as the results depend on the participants' opinions and personal views.

The instrument chosen to better fit this research was a questionnaire, aimed to investigate the impression of L2 fanfiction readers over its influence in second language acquisition. As a theoretical background to build the questionnaire, Dörnyei's (2003) ideas were studied and applied. As the author suggests, the questions were created to be adequate for the aimed public, with fitting language, balancing open and closed questions so as to not demotivate the participants while answering, as we were also being careful of the length of the questionnaire. Following Dörnyei's descriptions, the questionnaire used a very informal and simple text, in order to provide participants with a more comfortable scenario. We also added filler questions about the participants' interest in the theme of the research to motivate them to answer further.

This way, we built a questionnaire, through the platform Google Forms, with 23 questions, having eight open questions and 15 closed questions. We divided the questionnaire into sections to facilitate the answering process, having an initial section with three questions to gather general information about the participants. The second section aimed to learn about the participants' second language acquisition process, with eight questions. To assess their English level, we opted to follow the Common European Framework of Reference for Languages table, adding a small description of each level of proficiency for the participants to evaluate themselves. For the third section, with six questions, the questions tried to draw the participants' relationship with fanfiction. The last section of questions consisted of six questions for the participants to express their impressions of online fanfiction as a second language acquisition tool. Ending the questionnaire, the participants opted to have their answers be included in the research in a Term of Agreement.

Before publishing the questionnaire, we ran a pilot test of the questionnaire, having two English language students as well as two online fanfiction readers from outside of the academic field answer the questions to test the functionality and clearness of the questionnaire. With the certification of its practicality, the questionnaire was published and shared. To share this questionnaire with the goal of reaching the target audience, it was published on one of the author's personal Twitter account and shared with some notable fanfiction writers. The tweet was published in the afternoon of February 12th, 2021, reaching 112 answers within less than 30 hours.

ANALYSIS OF RESULTS

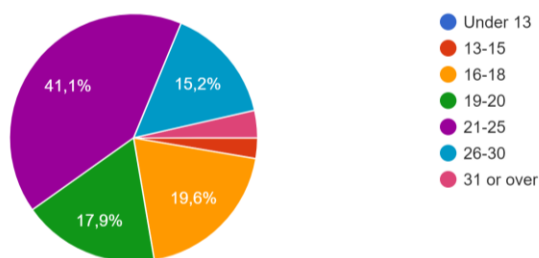
As already mentioned, we have had a great range of responses, having participants from various ages and countries. Only six answers were from participants that were native English speakers, but those still added great commentary to the research, as discussed in the analysis.

Most of the participants ranged from the ages of 21 to 25 years old (41,1%), followed by participants of ages between 16 and 18, making up 19,6% of the answers, while 17,9% of

the participants were 19-20 years old. 15,3% of the participants were between 26 and 30 years old, while only 3,6% of the participants were aged over 31 years old. The minority of the participants were those aged under 15, while none of the participants had less than 13 years of age, as observed in Graph 1.

Graph 1: Participants' age

How old are you?
112 respostas

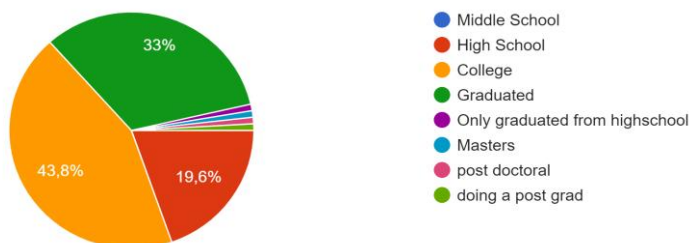


Source: Authors (2023)

As for the participants' level of education, 43,8% of the participants are college students, while 33% have already graduated. 19,6% of the participants attend high school, while three participants added that they were studying in higher education levels (post-doctorates and masters) and one participant specified that he/she had only graduated high school, which we can visualize in Graph 2.

Graph 2: Participants' level of Education

Level of Education
112 respostas

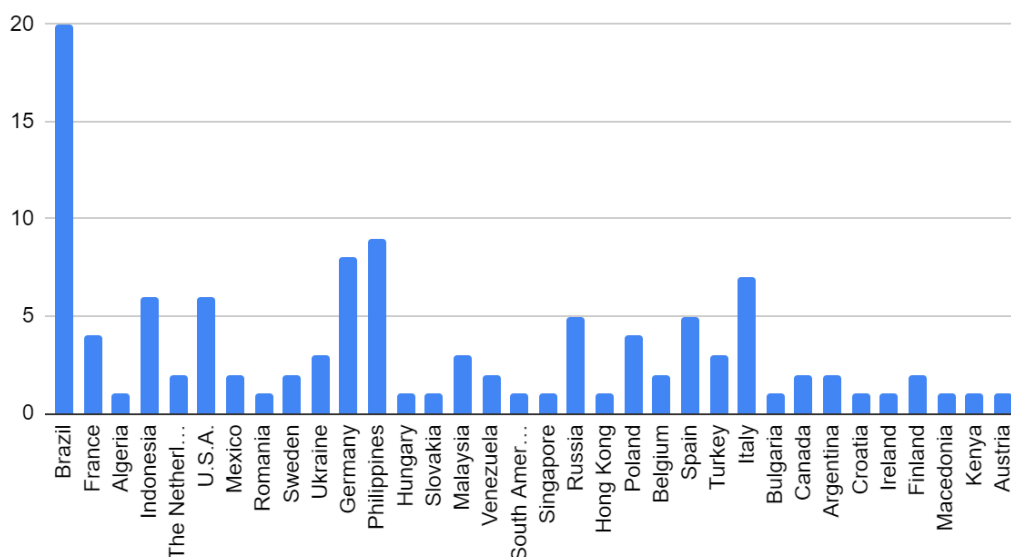


Source: Authors (2023)

The participants answered the questionnaire from all parts of the world, adding up to answers from 34 different countries of four continents. A great majority of the answers were from Europe (46,4%), followed by 30,3% of the answers originated from America, 20,5% of the participants originated from Asian countries and 1,7% answers from Africa. The countries with the most participants were Brazil (20 participants), the Philippines (nine participants) and Germany (eight participants). The data collected can be seen on Graph 3.

Graph 3: Nationality of participants

Where are you from?



Source: Authors (2023)

In accordance with their countries of origin, the native languages of the participants were as follows: 20 Brazilian Portuguese speakers, 11 Spanish speakers, 10 German speakers, while Filipino and Italian had seven speaking participants each. There were also six Indonesian speakers, five Russian speakers, while Polish, Dutch and French were represented by four speaking

participants each. Malay and Turkish had three speakers each, while Ukrainian, Finish, Arabic and Swedish were the native languages of two participants each. And only one representative of Slovak, Cantonese, Romanian, Gaelige, Macedonian, Bulgarian, Hungaria, Swahili, Chinese and Croatian. Interestingly enough, three participants pointed out their bilingual upbringing, having as a first language, Ukrainian and Russian, Catalan and Spanish and French and Turkish. As pointed out previously, six participants were native English speakers, five being from the USA and one participant from the Philippines, a bilingual country. One of the participants answered inconclusively, informing that he/she did not remember which was his/her first language.

When questioned about any L2 they had acquired, 30 of the participants specified they only knew English other than their L1 and five participants denied knowing other languages. Most of the participants were familiar with other languages other than their L1 and English. The most popular languages were German, with 26 mentions, French, with 23 mentions, Spanish, with 20 mentions, Korean, with 15 mentions, Japanese with 10 mentions, and Chinese/Mandarin with seven mentions. Arabic, Russian, Filipino, and Swedish were mentioned three times each, while Croatian, Italian, Javanese, and Dutch were mentioned twice each. Turkish, Galician Czech, Malay, Serbian, and Catalan were also mentioned once each by the participants. The answers varied from levels of proficiency, but most participants showed interest in learning these new languages.

As for their proficiency level in English, the participants' self-evaluation pointed to 42,9% of the participants being C1 - Advanced, followed by 36,6% of the participants being C2 - Proficient. 17% of the participants evaluated themselves as a B2 - Independent, while 3,6% of the participants described their level as a B1 - Intermediate. None of the participants opted for the A levels (A1 - Beginner and A2 - Elementary).

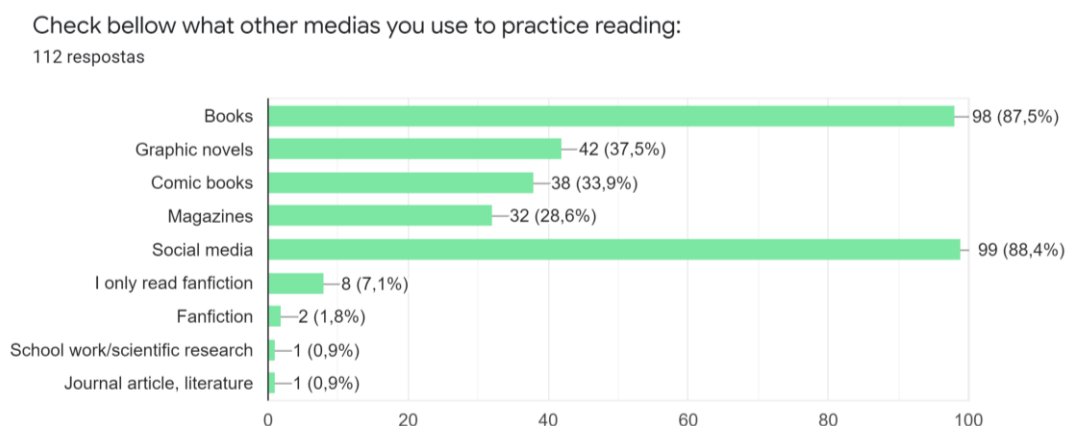
In answer to the question of their participation in English classes in school, 98,2% of the participants confirmed that they attended such classes. However, when questioned if they sought English classes outside of school, 72,3% of the participants informed that they did not.

In a multiple-choice question, the participants checked the different spontaneous means of input they engaged with to learn English besides fanfiction. 87,5% of the participants confirmed that they learned through TV shows, 82,1% opted for having learned through Social Media, 78,6% said to have learned English through music, 77,7% of the participants checked YouTube as a mean of learning English they used, 33% confirmed to have learned English through Video Games and only two participants denied having learned through the means mentioned. With this overview, we are led to believe that most of the participants engage with spoken input, such as TV shows, YouTube and music, as well as direct conversational interaction with the use of the language, in the case of Social Media and Video Games (RPG, chat rooms and servers).

The participants also had the option to write their own means of learning the language, to which four of them added Anime, four added books and literature, three participants mentioned contact with natives and practice of speaking, and two mentioned movies. Scientific articles and research were brought up by two participants, webtoons and manga were mentioned twice and newspapers were also brought up once.

The following question had the participants opting for the different media they used to practice reading, specifically, as they could also opt for various options. Social Media was the most popular, as 88,4% of the participants opted for it, closely followed by books with 87,5% of the participants checking it, 37,5% of participants chose graphic novels, 33,9% mentioned comic books and 28,6% checked magazines. Only 8,9% of the participants opted that they only read fanfiction to practice reading, and two participants added different means of reading practice, which were scientific research and articles. We can visualize the participants' choices in Graph 4.

Graph 4: Reading English input



Source: Authors (2023)

At the end of the section, the participants had the chance to freely comment on their language learning process, to which we have gathered 75 responses. Following the prompt of the research, a great part of the participants commented on the practicality of fanfiction for language and vocabulary improvement as well as other fandom practices such as subtitle translation, fandom community conversation, and RPG. The participants pointed out that fanfiction and conversations within the fandom helped with several aspects of the language acquisition process.

As the participants brought up their learning process, several commented on their preference towards informal acquisition, as they did not feel motivated towards learning with formal classroom strategies. The statement made by Participant 72 embodies Krashen's acquisition theory perfectly, which read: "learning for fun, where the learning happens on itself, and where it's second to a thing that I find interesting [...] has been incredibly more powerful than learning in a school/ exams context".

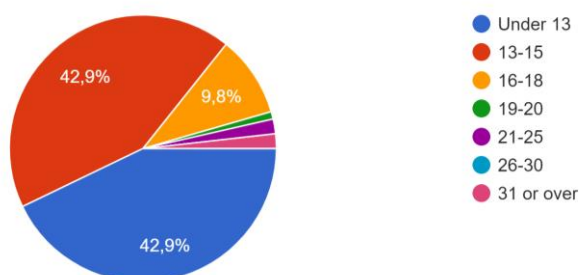
The participants mentioned the importance of immersion numerous times, citing the relevance of conversation, contact with music, TV shows and English speakers several times. Participant 99, for example, highlighted that watching “interviews of a celebrity they like, honestly, it helps a lot, especially if English is that celebrity's first language, and even if it's not, subtitles help you improve a lot as well, plus you don't even realize you're studying English you're just having fun!”. The topic of subtitles showed up several times, as participants pointed out that most fandom communities depend on those to engage with the content, be it in English or in other languages, following the example of anime, as some participants indicated that the content they engaged with did not have subtitles in their first language available, so they started to practice reading it in English.

The first question of the third section inquired the participants' age as they began reading online fanfiction, to which a striking majority checked to having started reading under the age of 15. Precisely, 42,9% of the participants started before the age of 13, 42,9% started between the ages of 13 and 15, while 9,8% of the participants started between the ages of 16 and 18 and only two participants (1,8%) started reading between the ages of 21 to 25.

Two of the participants opted for 31 or over and specified that they actually have never read fanfiction in their native language, only in English, either due to a lack of content or because they did not feel comfortable reading it in their L1. Participant 30 specified that they had only read fanfiction in their native language at the age of 19, having read only in English prior to it. None of the participants started reading fanfiction between the ages of 26 to 30. The participants' age range as they first started reading fanfiction can be pictured in Graph 5.

Graph 5: Participants' first contact with fanfiction

How old were you when you started reading fanfiction in your language?
112 respostas



Source: Authors (2023)

Subsequently, the participants were questioned about their first contact with online fanfiction in English, to which the majority of participants stated that they started reading the genre in English during their teenage years. Specifically, 44,6% of the participants started reading between the ages of 13 and 15, 33% of the participants started reading between the ages of 16

and 18 and 14,3% of the participants were still younger than 13 when they started. Only 4,5% of the participants started reading fanfiction in English between the ages of 19 and 20, while only 3,6% of the participants started between the ages of 21 and 25. None of the participants started reading fanfiction in English after the age of 26.

If we analyze this information, we come to the conclusion that most of these fanfiction readers had their first contact with the genre during their pre-adolescence, with incredible young ages, while their switch to fanfiction in English happened in a very short period of time after they began reading, as most participants were teenagers when they started reading fanfiction in English.

The participants had the opportunity to justify why they started reading fanfiction in English, to which over half of them simply pointed to the amount of content written in the language, the range of themes and stories, the disponibility of stories with their favorite characters and fandom as well as a lack of content in their native language. Some participants mentioned that the fanfiction they read in their native language was translated from English and they decided to read the original work instead of waiting for the translation. Friend recommendations and indications in social media were also a reason for the participants to start reading in English.

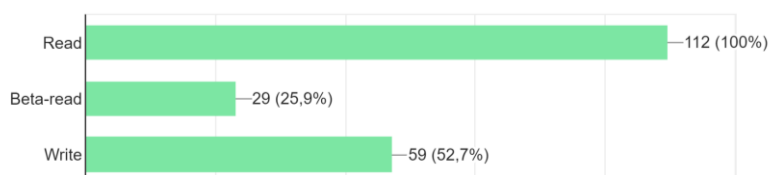
A great number of the participants also commented on the quality of the content, as Participant 87 guessed that “maybe it's because there is a wider variety of fanfics in English and therefore it's easier to find good ones”. Remarkably, many participants highlighted the distance when reading in a second language, as they felt more comfortable not having the text be in the language spoken by those around them. For some participants, the choice to read in English came from the fact that the original content was produced in English. Only seven participants mentioned learning the language as an actual reason to read fanfiction in English.

The participants were also questioned in a multiple-choice question about their engagement with online fanfiction. 100% of participants confirmed that they read fanfiction, while 52,7% informed that they also write fanfiction and 25,9% beta-read, which refers to the activity of editing and revising fanfiction prior to its online publication, as seen on Graph 6.

Graph 6: Participants' engagement with fanfiction

When it comes to fanfiction, you...

112 respostas



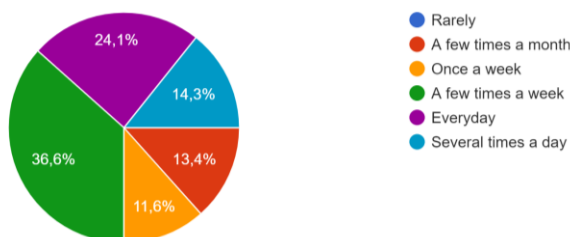
Source: Authors (2023)

As for the frequency with which the participants read fanfiction, most participants read it constantly throughout the week. 36,6% of the participants read fanfiction a few times a week, 24,1% read it every day and 14,3% read it several times a day. 13,4% of the participants only read fanfiction a few times a month, while 11,6% of them read it once a week and none of them opted to read it only rarely. The frequency of reading fanfiction can be better explained through Graph 7.

Graph 7: Participants' frequency reading fanfiction

How often do you read fanfiction?

112 respostas



Source: Authors (2023)

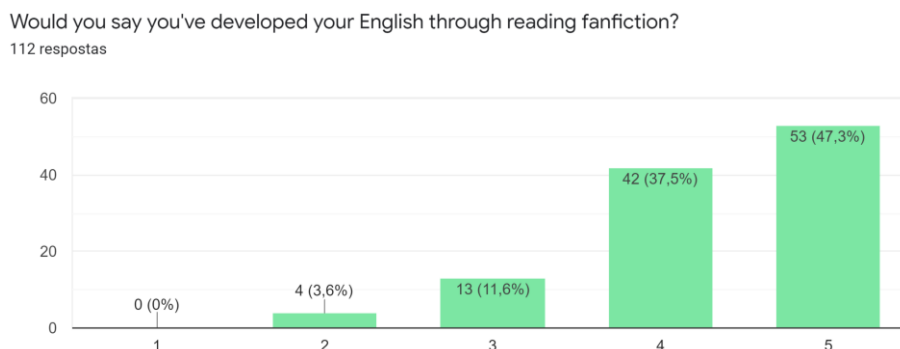
At the end of the section dedicated to the participants' fanfiction reading habits, they had the opportunity to share their favorite fanfiction characters or OTP (One True Pairing), as it is common for fanfiction readers to have specific pairings they enjoy. Although their answers will not be analyzed, we see a clear indication of the motivational factor present in online fanfiction reading.

We brought the research questions up by adapting them to the questionnaire, inquiring the participants on their learning preferences, skills and intentions while reading. To better understand the participants' opinions, Graphs 10, 11 and 12 were based on Likert scale questions, to which the participants had to choose a number from 1 to 5 to which 1 meant "strongly disagree" and 5 meant "strongly agree".

Firstly, we asked participants whether they agreed with the statement that they developed their English through reading fanfiction. A striking majority of participants agreed with the statement, as 47,3% opted that they strongly agreed with the statement and 37,5% agreed with

it. However, 11,6% of the participants were partial to the statement and 3,6% participants disagreed with the statement. For a better understanding of this data, Graph 8 comes to aid:

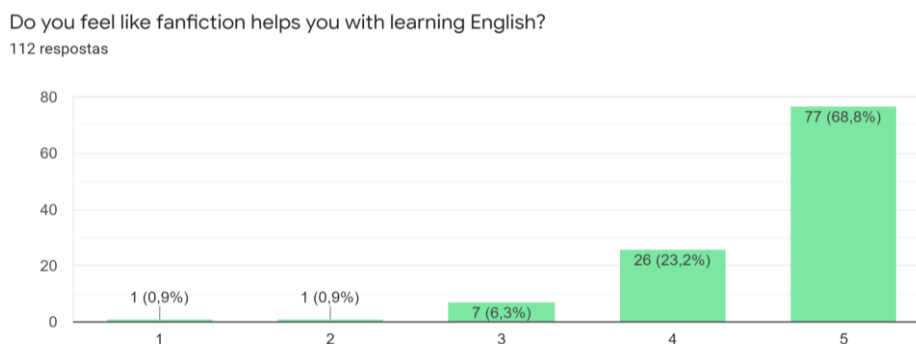
Graph 8: Participants' view of English development through fanfiction (ranked from 1 to 5 in order of agreement, 1 being "strongly disagree" and 5 being "strongly agree")



Source: Authors (2023)

The participants were also asked if they agreed with the statement that fanfiction helped them with English learning, to which the answers were similar with the previous statement. 68,8% of the participants strongly agreed with the statement, while 23,2% agreed with it. 6,3% of the participants partially agreed with the statement, as one participant disagreed and another strongly disagreed with the statement, as presented through Graph 9:

Graph 9: Participants' view of English development with the help of fanfiction (ranked from 1 to 5 in order of agreement, 1 being "strongly disagree" and 5 being "strongly agree")



Source: Authors (2023)

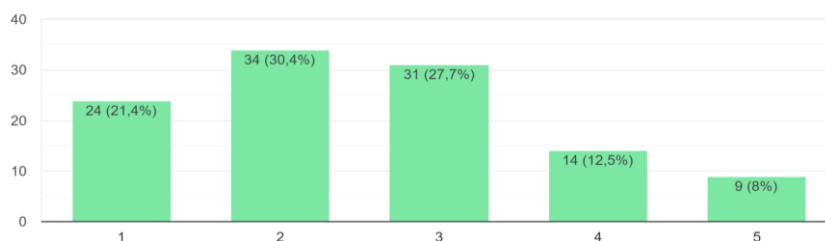
The two questions, although similar, had a slight variation in meaning which translated into the responses. As the participants agree that fanfiction is a form of acquiring language, they are more inclined to agree that it helps in the process of SLA. Later we find that participants see fanfiction as a great form of input, but they are still aware of the shortfalling of it and the importance of the remaining skills that are not matured through the genre.

We asked the participants if they agree with the statement that they intended on learning English as they started reading fanfiction in the language. 30,4% of the participants disagreed with the statement and 21,4% strongly disagreed with it as 27,7% of the participants partially

agreed with the statement. Only 12,5% of the participants agreed with the statement and 8% strongly agreed with it. We can see the impactful variation in responses in Graph 10:

Graph 10: Participants' intention of English acquisition (ranked from 1 to 5 in order of agreement, 1 being "strongly disagree" and 5 being "strongly agree")

Did you intend on learning English when you started reading fanfiction in the language?
112 respostas



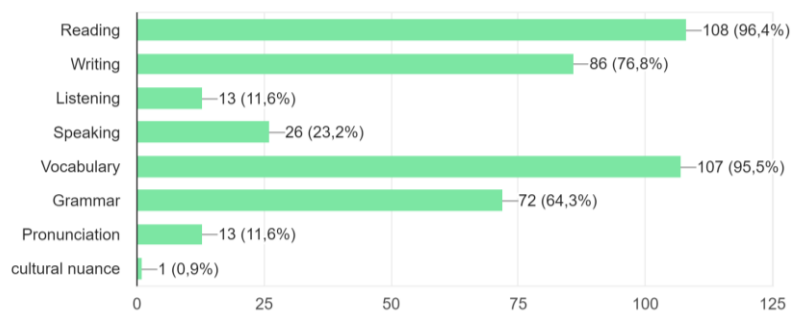
Source: Authors (2023)

With this result, as well as with the previous reasoning provided by the participants, our research inquiries are answered, as the main goal in reading online fanfiction in English comes from a desire for greater content and not from the desire to acquire the language. It becomes clear that the motivation towards reading fanfiction surpasses the challenge of learning a foreign language, corroborating Dörnyei (1998)'s theory that the ELL must be driven by a certain goal to acquire the language, even if other competences are lacking.

Subsequently, we asked participants which aspects of the English language were improved by reading fanfiction, referring to the basic skills, to which the participants could choose multiple options. As speculated, reading skills were a majority, with 96,4% of the participants choosing it, followed by the also speculated vocabulary skill, with 95,5% in accordance. 76,8% of the participants felt that fanfiction improved their writing skills, while 64,3% felt improvement in grammar skills. 23,2% of the participants felt that their speaking skills improved when reading fanfiction and 11,6% saw improvement in their listening skills as well as their pronunciation skills. One participant manually added that improvement in cultural nuance was noted through the practice. The participants' responses are visually expressed in Graph 11:

Graph 11: Skills acquired through fanfiction

By reading fanfiction, you feel that you improve your skills in....
112 respostas



Source: Authors (2023)

After questioning participants on the major skills acquired through fanfiction, they could add other knowledge they acquired through it (e.g. culture or slang), to which the answers received were very valuable to the understanding of the practice of reading the genre. Over half of the participants mentioned slangs and colloquial language as well as idioms, proverbs and reiterated vocabulary as the most predominant perception acquired through the genre, as Participant 5 puts that fanfiction makes the reader learn “how to understand vocabulary from context clues”.

A great portion of the participants also mentioned culture as an important part of the awareness they acquired through the genre. A part of the participants described that through fanfiction they had a greater grasp of cultural nuances, customs, differences as well as historical cultural consciousness, such as myths and folklore from certain parts of the world as well as traditions and values significant for the author, or even simple details like culinary or familiar relationship in some countries. This cultural awareness carries a certain weight, as Participant 34 explains that “fanfiction is diverse, more often than not socially and politically aware. It's always nice to read about the author's opinions and/or niche knowledge on certain matters through fiction”.

Still referring to the expansion of vocabulary, participants also numerously mentioned that certain niches of fanfiction help them grasp specific terminology regarding particular subjects, given that fanfictions are usually set in “alternative universes” (referred to as AUs), which define the characters' lifestyle or reality. One of the most common settings of fanfiction, as pointed out by the participants, was university and general scholar settings, allowing the readers to build a greater understanding of social cues, vocabulary, customs, and general experiences of this environment. Participant 30 describes the importance of maintaining this knowledge as “it helps me understand how young people view high school/college troubles etc. as in already over 30 these things might have changed already in the last decade”.

Many of the participants highlighted that fanfiction provided natural interactions and realistic language use, facilitating their understanding of English, allowing them to interact with genuine and authentic content, agreeing with Krashen (1982) as they prefer situations of acquisition over learning, as Participant 82 describes fanfiction as “how normal people talk and not the textbook version of a conversation”. As previously established, 52,7% of the participants engaged in fanfiction writing along with reading, and according to their responses to what they learned through the genre, many responded with the development of their narrative skills, praising fanfiction writers for their ability to create universes, describe characters and situate conversations, which translated to readers developing their own writing skills and conversational competence.

Lastly, the participants were given the opportunity to share their views on fanfiction as a tool for language learning, to which many expressed their passion for the genre and manifested positive incentive towards the practice of fanfiction reading for language acquisition purposes.

Most statements revolving around the motivational factor of the genre, as readers get to engage in reading practices through something they enjoy and are already familiar with, in addition to the availability of works, as there are endless accessible stories for readers to choose from. Participant 20's perspective sums up the general impressions:

I find it a very useful and important tool for language learning, even better than reading books, in my opinion. Thanks to the wonderful tagging system and the ability to search for something very specific that you want to read at the moment or to avoid something that you'd rather not read (that you can't always have with books), you get more invested in it from the get-go. I think that is why a lot of fanfiction readers are able to consume very large works and not even think about the fact that 150k words is quite a lot and published books rarely are that long. And even if you don't read fanfiction with a goal of improving your English and you don't actively do anything to learn new things that you see in the works you read, you'll still subconsciously pick up some new phrases and collocations that you meet the most. (PARTICIPANT 20)

As seen above, fanfiction readers have quite a lot of control over the content they choose to read, and even so, they have a huge gamma of options to choose from, all without cost and with easy access, which is something that was highlighted several times throughout the participants' rationale. This was described by Participant 103 simply as "It's easily accessible, it's free and the amount of stories online is endless". If we look into the academic explanation for this practice, we can note that engagement in extensive reading, as described by Grabe (2002), leads readers to develop better vocabulary understanding and easier language comprehension, which is confirmed by the participants' large agreement that the constant reading input of fanfiction is beneficial to their English acquisition.

FINAL CONSIDERATIONS

When Dörnyei (1998) affirms that motivation can replace several of the skills required to achieve language proficiency, we can see the fanfiction reader, facing such a challenge for the sake of a genre. For the development of our research, we built an online questionnaire and applied it to 112 participants from 34 different countries, all of which were online fanfiction readers, 94,6% of them reading the genre in English as a second language. Our responses mostly pointed out that the affective factor of fanfiction works as a driving force for language acquisition. As we analyzed the responses from our questionnaire seeking to define the participants' fanfiction reading habits related to their language acquisition process, we managed to find some common aspects of the genre that readers see as useful and learn from, along with some patterns in their views of fanfiction and language.

One of the objectives of this research was to define whether fanfiction readers intended in acquiring the language through engaging with the genre, which we can conclude that is not the case, as a majority of the responses pointed to different motivations, such as greater content, easier access and higher quality, opposed to 20,5% of the participants who opted to having interest in

learning the language. According to the participants, online fanfiction was not their only mean of input, but they still agree that the genre is responsible for part of their proficiency.

We also aimed to define which skills were mostly improved by the practice of fanfiction reading, as the theory gathered pointed towards the written skills. We managed to find data to sustain such a theory, as 76,8% of the participants claimed that online fanfiction was a great influence in their writing abilities, 95,5% brought up vocabulary development and the participants also mentioned their general grammatical and narrative skills. The data gathered also pointed out that fanfiction has a great impact in the participants' use of the language, as they get to engage with natural and spontaneous language.

Fanfiction, as Black (2006) defines, puts the readers in cultural contexts that allow them to create an identity in the second language they are acquiring, forming an understanding of the background of this language. In the same way, the participants of our research argued on the improvement they felt on their understanding of the different cultures described through fanfiction, permitting them to live through the reality of native English speakers as well as users of the language in a global context.

As we reached the end of this research, we see plenty of aspects that could have been investigated had we been more careful, such as the gender of the participants, when researching Transformational fandoms and the presence of women in these spaces (Obsession_inc, 2011), or even the inclusion of more specific questions to facilitate our analysis. There is still plenty of room for improvement in the subject of fanfiction, as we can further develop the theme. However, we hope that the genre of fanfiction can be more popularized in the academic field, as it offers a significant impact in language and social development.

We limited ourselves to the use of fanfiction outside the classroom, but the genre can be introduced in learning environments. Fanfiction exists in a volatile form and the works produced offer a great variety of themes for discussion and development, which we can bring into the lights of research in the future. As for the application of our discoveries in education, if we observe the pattern of fanfiction offering greater liberty for both reading and writing, increasing the motivation in the ELL, we can assume that the introduction of creative writing practices embracing the interests of students in the classroom can offer them the sense of agency, giving them control over their SLA process.

REFERENCES

AEBERSOLD, J.A.; M. L. FIELD. From Reader to Reading Teacher. **Issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: CUP, 1997.

ANDERSON, N. J. Reading instruction. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. Cambridge, 2009. p. 218-225.

- ANDERSON, N. J. Developing engaged second language readers. In: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; SNOW, Marguerite Ann (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 170-185.
- ARTIERI, G. B. Productive Publics and Transmedia Participation. **Participations**, V. 9, N. 2, 2012. p. 448-468.
- BLACK, R. Access and Affiliation: The Literacy and Composition Practices of English-Language Learners in an Online Fanfiction Community. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 49(2), 118-128. 2005. doi:10.1598/jaal.49.2.4
- BLACK, R. Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction. **E-learning**, California, V. 3, N. 2, p. 170-184, 2006. Disponível em: 10.2304/elea.2006.3.2.170. Acesso em: 12/10/2020.
- COPPA, F. A Brief History of Media Fandom. In: HELLEKSON, Karen; BUSSE, Kristina. **Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet**. North Carolina: McFarland & Company, 2006. p. 41 - 59.
- CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: CUP, 2003
- DÖRNYEI, Z. **Motivation in second and foreign language learning**. Cambridge: CUP, 1998.
- FATHALLAH, J. M. **Fanfiction and the Author: How Fanfic Changes Popular Cultural Texts**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017.
- GARDNER, H. E. **The unschooled mind**. Basic books, 1991.
- GODWIN-JONES, R. Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. **Language Learning & Technology**, Volume 22(2), p. 8-27. 2018. <https://doi.org/10125/44643>
- JENKINS, H. **Textual Poachers: television, fans, and participatory culture**. New York: Routledge, 1992.
- JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: OUP, 2007.
- KRASHEN, S. Second Language Acquisition. **Second Language Learning**. v. 3, n. 7, p. 19-39, 1981.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. California: Pergamon Press Inc., 1982.
- KRASHEN, S. The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. **The English Connection**. KOTESOL, Volume 15, Number 3, 2011. Disponível em: <http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf>.
- KRASHEN, S; BLAND, J. Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries. **CLELE Journal**, 2014.
- MIRMOHAMADI, K. **The Digital Afterlives of Jane Austen: Janeites at the Keyboard**. Australia: Palgrave Macmillan, 2014.
- Obsession_inc. "**Affirmational Fandom vs. Transformational Fandom**." Dreamwidth. Dreamwidth.org, 1 June 2009. 6 July 2011.
- STEBBINS, R. A. What is Exploration. In: **Exploratory research in the social sciences**. Thousand Oaks: Sage Publications. 2011.
- TAN J.; BRAZIL, A.; NIETO J. P.; DE JESUS R. **Romance Fanfiction Analysis: An Adversary or A Benefit in Teaching Literature?**. Bocaue. 2017.
- TOIVAKKA, J. "**I started reading even though I didn't understand much**": The significance of reading and writing fanfiction in extracurricular language learning. Finland: University of Jyväskylä. 2018.
- TOMITCH, L. M. B. Aquisição de Leitura em Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. de. **Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 190-201.

TOSENBERGER, Catherine (2014). **Mature Poets Steal**: Children's Literature and the Unpublishability of Fanfiction. *Children's Literature Association Quarterly*, 39(1), 4–27. doi:10.1353/chq.2014.0010

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: A RELEVÂNCIA DE CONHECER E ENTENDER SOBRE AS MAIS USADAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

LANGUAGE TEACHER TRAINING: THE RELEVANCE OF KNOWING AND UNDERSTANDING ABOUT THE MOST USED FOREIGN LANGUAGE TEACHING APPROACHES

Elaine Regina CASSOLI
elaine.cassoli@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil

Simone Cristina MUSSIO
simone.mussio3@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil

Valéria Cristiane VALIDÓRIO
valeria.validorio01@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil

Véra Maria Ferro MERLINI
vera.merlini@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia de Jahu, SP, Brasil

Resumo: Este artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, visa traçar uma análise histórica da evolução da formação de professores de línguas no contexto brasileiro e apresentar algumas abordagens de ensino de línguas estrangeiras que têm moldado a prática pedagógica ao longo do tempo. A formação de professores de línguas no Brasil evoluiu significativamente, refletindo mudanças nas teorias pedagógicas e nas necessidades sociais. As abordagens de ensino de línguas estrangeiras têm acompanhado essa evolução, incorporando métodos mais dinâmicos e interativos. A compreensão dessa trajetória histórica é fundamental para orientar as práticas atuais e futuras de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, garantindo um ensino significativo e eficaz.

Palavras-Chave: Formação de professores; ensino de línguas estrangeiras; abordagens de ensino.

Abstract: This paper, through bibliographical research, aims at outlining a historical analysis of language teacher training evolution in the Brazilian context and presenting some approaches of foreign languages teaching that have shaped pedagogical practice over time. Language teacher training in Brazil has evolved significantly, reflecting changes in pedagogical theories and social needs. Foreign language teaching approaches have followed this evolution, incorporating more dynamic and interactive methods. Understanding this historical trajectory is fundamental to guide current and future foreign language teaching practices in Brazil, ensuring meaningful and effective teaching.

Keywords: Teacher training; foreign language teaching; teaching approaches.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de línguas no Brasil tem percorrido um trajeto multifacetado ao longo das décadas, moldado por transformações sociais, educacionais e linguísticas. Esse percurso revela a evolução das abordagens pedagógicas, das políticas educacionais e das demandas socioculturais, refletindo nas práticas de ensino e na capacitação dos profissionais da área.

Diante desse cenário, a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, tais como: domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para haver a aprendizagem da língua na sala de aula. Portanto, é imperativo que o professor de línguas estrangeiras seja um profissional em formação contínua, sempre se atualizando, para acompanhar um mundo em constante mudança, como agente passivo e ativo desse processo.

Nesse sentido, diante de tais evoluções, o conhecimento das diversas abordagens de ensino é fundamental para um professor de línguas, pois ele desempenha um papel crucial no desenvolvimento eficaz de habilidades linguísticas em seus alunos.

Ao familiarizar-se com diferentes abordagens e com os métodos nelas inseridos, o professor pode adaptar suas estratégias de ensino às necessidades individuais de seus alunos. Isso permite que ele escolha a abordagem mais adequada para atingir os objetivos do curso, bem como o método mais consonante dentre aqueles que estão embasados naquela filosofia/abordagem e as técnicas mais eficazes para maximizar a aquisição da língua pelos estudantes. Além disso, o conhecimento das várias abordagens enriquece o repertório pedagógico do professor, tornando-o mais flexível e capaz de lidar com desafios diversos que podem surgir em sala de aula (ANTONY, 1963).

Assim, tendo em vista esse cenário apresentado, este artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo explorar como a formação de professores de línguas evoluiu ao longo do tempo em território brasileiro, assim como apresentar algumas das abordagens mais relevantes de ensino de uma língua estrangeira.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS AO LONGO DAS DÉCADAS NO BRASIL

Para abordar a preparação de educadores de línguas na era contemporânea, torna-se essencial explorar a evolução desse processo ao longo dos anos. Com esse propósito, será empregada uma linha do tempo para esclarecer como o ensino de idiomas foi conduzido em diferentes décadas. Serão abordados os métodos e abordagens adotados, a atitude tanto dos professores quanto dos alunos, a base que fundamentava a prática de ensino, os objetivos estabelecidos e eventuais inovações incorporadas em cada época específica.

Assim, na sequência, com base em Cassoli (2020), será apresentada uma breve cronologia das abordagens e métodos empregados ao longo de diversas décadas, abrangendo desde os anos 60 até o presente momento. Esse registro tem como objetivo contextualizar a capacitação de educadores e a aplicação da Abordagem Comunicativa. Essa abordagem é considerada necessária para compreender a evolução dos eventos no cenário educacional, indo além da visão atual da área e abrangendo a perspectiva histórica da formação de professores de línguas.

Entre os anos de 1960 e 1970, a abordagem utilizada em sala de aula era o Método de Tradução e gramática (ancorado na abordagem tradicional/ gramatical) (VIEIRA ABRAHÃO, 2010), caracterizando as aulas de LE (Língua Estrangeira) com explicações gramaticais e estudo de vocabulário. Nesse contexto, o professor desempenhava papel ativo, ao passo que o aluno, era agente passivo na aprendizagem, que ocorria por meio de textos e exercícios gramaticais para adquirir-se acuidade linguística (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Observava-se ênfase no estudo com diálogos e modelos repetitivos e na oralidade, com a tentativa do professor em manter a aula na língua alvo o máximo possível (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016). Nesse período teve início o método audiolingual (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016), que passava a ser explorado como inovação para as aulas do último ano de algumas universidades (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). De acordo com Almeida Filho e Barbirato (2016), foi então que surgiram as teorias das áreas Linguística e da Psicologia Educacional, em que se destacava o estruturalismo dos autores norte americanos e a concepção de prontidão cognitiva de Piaget.

A partir dos anos de 1970 até 1980, a abordagem utilizada passou a ser o método audiolingual (ancorado na Abordagem Tradicional/ Gramatical) (VIEIRA ABRAHÃO, 2010), viabilizando a inserção nas aulas de técnicas de apresentação de diálogos, *drills* mecânicos de substituição, apresentação indutiva da gramática, caracterizando aulas focadas na LE. O professor continuava com seu papel ativo, ensinando por meio de slides para os alunos entenderem a língua-alvo, ao passo que o aluno desempenhava papel passivo, e a língua materna era banida da sala de aula (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Em 1976 originou-se na Europa a Abordagem Comunicativa, cujas teorias propunham que o conhecimento e a capacidade adquirida de comunicação fossem construídos em ambientes de interação social, culturalmente sensíveis (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016). Destaca-se, em 1977, a 1ª defesa na Europa de Dissertação com foco na Abordagem Comunicativa para o Ensino de LE no Brasil, apresentada por Almeida Filho. Como inovação nas aulas, utilizava-se o método audiovisual, e as escolas de línguas ofereciam a seus professores, que necessariamente deveriam dominar a língua a ser ensinada, treinamentos curtos, possíveis de serem realizados em uma semana (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

No período entre os anos de 1980 e 1990, surge o paradigma da reflexão no Brasil, ancorado na Abordagem Comunicativa (VIEIRA ABRAHÃO, 2010), caracterizando um período

fortemente marcado pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, no qual a cultura de ensinar e o conhecimento prático do professor começaram a ser considerados (FREEMAN, 2002). Desse modo, professores se baseavam no conhecimento do assunto para selecionar tópicos apropriados ao contexto e conhecimento prévio dos alunos. Houve, então, uma mudança no papel do professor, antes um mero aplicador de técnicas, que passa a motivar os alunos, sendo visto como aquele que sabe o que deve ser feito. Os alunos, então, por sua vez, passam a motivar uns aos outros (FREEMAN, 2002). Passa-se a focar em processos que promovem a aquisição (em parte contrastada com o aprender consciente) na aula de LE, mediados por interação com certas qualidades (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016). Para promover inovações nas aulas, foram implantadas aulas de visionamento nas aulas de Prática de Ensino; gravações de aulas; confecção de diários (ALMEIDA FILHO, 1999; VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Passou-se a focar nos tipos de atividades empreendidas na sala de aula e na criação de oportunidades de uso comunicativo (significativo) da língua alvo (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016). Foi também nessa fase que houve o surgimento de conceitos como tomada de decisão e papel das crenças e suposições no ensino (FREEMAN, 2002).

Com relação aos anos 1990 a 2000, foi considerada a década da consolidação, em que a preocupação principal era o processo de formação continuada, marcada pelo professor refletindo constantemente com relação a suas práticas docentes durante as aulas e os alunos conseguindo estruturar em níveis diferentes qual conteúdo aprendem e como o aprendem. Desse modo, como inovações nesse período, nota-se o papel do professor como responsável por sua evolução pessoal e profissional durante a carreira, e a pedagogia dos estilos de aprendizagem, que focam as várias formas de aprender o conteúdo (FREEMAN, 2002), bem como o lançamento do livro *“Training foreign language teachers: a reflective approach”*, de Michael Wallace (1991), no qual o autor salienta a retomada da importância do professor reflexivo (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

A partir dos anos 2000, até os dias atuais, há a consolidação do paradigma Reflexivo (VIEIRA ABRAHÃO, 2010), caracterizada pela maior autonomia intelectual por parte do aluno e maior capacidade de reflexão (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016). Neste contexto, o professor deve refletir sobre suas práticas docentes e passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador; dessa maneira, a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção (ALMEIDA FILHO, 1999; VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Academicamente, destaca-se a perspectiva do pós-método defendida por Kumaravadivelu (2003) e Brown (2007), em que se buscam experiências docentes e estudos empíricos para orientar o trabalho do professor (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). No ambiente da sala de aula, o foco não é mais o treinamento, mas

busca-se formar e educar o professor contemplando uma formação global, na qual haja preparação para as demandas do mundo em constantes mudanças (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Nesse sentido, é evidente que o conceito reflexivo como base para a formação de professores, apesar de ter sido debatido na esfera da educação por no mínimo três décadas, permanece contemporâneo e parece ainda não ter sido completamente incorporado nas instituições de formação de educadores de línguas.

É notável que as perspectivas de Vieira Abrahão (2010), Almeida Filho (1999), Almeida Filho e Barbirato (2016) corroboram as ideias apresentadas por Freeman (2002), em seu artigo, que traça um panorama do ensino de línguas ao longo de trinta anos, divididos em três períodos. O primeiro, nos anos 1970, marcado pela abordagem comportamentalista-positivista, com ênfase na transferência de conhecimento fixo, onde o papel do formador era moldar os professores. O segundo, de 1980 a 1990, caracterizado pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, quando a cultura de ensino e o conhecimento prático do educador começaram a ganhar destaque.

O terceiro, compreendendo a década de 1990 a 2000, referido como a década da consolidação, conforme o autor (op. cit.), se preocupou principalmente com a formação continuada, a relatividade do pensamento e conhecimento, valorizando o conhecimento prático da sala de aula e a consolidação do paradigma reflexivo.

Almeida Filho e Barbirato (2016, p. 47) salientam que

o reconhecimento da importância de se criarem nas aulas de LE situações de comunicação para os aprendizes não é algo novo e já era preocupação em outros períodos e métodos como nos métodos direto e audiolingual dos anos de 1930 e 1970, respectivamente no Brasil. Naqueles contextos, tal reconhecimento estava diretamente ligado ao objetivo de otimizar o tempo de fala do professor na aula para permitir máxima produção por parte dos alunos.

Conforme evidenciado anteriormente, Almeida Filho, no ano de 1977, realiza a primeira defesa de uma Dissertação na Europa, na qual enfoca a Abordagem Comunicativa para o Ensino de Língua Estrangeira no contexto brasileiro. O pesquisador e estudioso da Linguagem aplicada, sendo um linguista aplicado do Brasil, já estava explorando o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), que tinha emergido na Europa poucos anos antes. Esse enfoque coloca ênfase no uso da língua estrangeira para comunicação, bem como na aprendizagem cognitiva e criativa, na estruturação do conteúdo em temas específicos e na promoção da interação em sala de aula, empregando dinâmicas de grupo.

Com as transformações sociais, científicas e tecnológicas ocorridas no final do século XX e início do século XXI, como o aumento das sociedades multiculturais, a globalização, as economias competitivas e a rápida comunicação entre indivíduos e a troca de elementos culturais entre nações distantes, houve uma mudança no ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) em direção à defesa do

modelo Intercultural no Ensino de Línguas. Como o próprio nome sugere, a Abordagem Intercultural envolve a comparação e conexão entre a cultura do aluno e a cultura que está sendo aprendida. O foco não está mais em fazer com que o aluno se integre a uma realidade estrangeira, mas sim em encorajá-lo a analisá-la de forma crítica, promovendo uma reflexão também sobre a sua própria cultura.

De acordo com o que é ressaltado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os alunos devem desenvolver três tipos de conhecimento que constituem a sua competência comunicativa, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Esses tipos de conhecimento abrangem o entendimento sistêmico das estruturas linguísticas, incluindo aspectos lexicossêmicos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. O segundo tipo se refere às convenções de organização da informação em textos orais e escritos, usadas pelas pessoas para negociar significados. Por fim, o terceiro engloba o conhecimento convencional que as pessoas possuem sobre diversos aspectos do mundo, adquirido por meio de experiências de vida, contexto cultural, país de origem, contato com elementos culturais e meios de comunicação.

A ausência desse conhecimento pode impactar de forma positiva ou negativa na participação em discussões, uma vez que durante interações verbais ou na elaboração de textos escritos, mesmo possuindo um sólido entendimento das regras linguísticas, a dificuldade de compreensão se manifesta quando o assunto em pauta é desconhecido. O inverso também é válido: mesmo com uma compreensão gramatical limitada, o domínio do tópico em discussão resulta em uma compreensão mais clara. No contexto de uma língua estrangeira, "esse tipo de conhecimento é capaz de enriquecer o desenvolvimento conceitual do aluno ao expô-lo a diferentes perspectivas culturais" (BRASIL, 1998, p. 30) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Consequentemente, a cultura do país associado à língua-alvo desempenha um papel fundamental nas aulas de língua estrangeira.

Quando se trata dos programas de formação de educadores de línguas estrangeiras, é crucial destacar que, entre outros fatores, a cultura deve estar intrinsecamente ligada ao ensino da língua, pois esta constitui a identidade de um povo. Nesse contexto, compreender as variações linguísticas, crenças e costumes pode ser proveitoso. A partir desse ponto de vista, a compreensão da cultura de um povo pelo professor em formação não só amplia o seu discernimento crítico a respeito da cultura, mas também possibilita o desmantelamento de estereótipos.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira com ênfase na cultura do grupo que a fala, Almeida Filho (1993, p. 15) observa que:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

É essencial ter um conhecimento profundo da língua estrangeira (LE) para adquiri-la de forma completa e para superar o sentimento de estranheza em relação a ela. Isso abrange aspectos específicos de natureza afetiva, como motivações pessoais, capacidade de assumir riscos, nível de ansiedade e influência social do grupo relacionada à língua que se almeja ou necessita aprender (BROWN, 1997 apud CASSOLI, 2011, 2020). Além disso, o entendimento da cultura dos povos que utilizam a LE é uma fonte enriquecedora de experiências significativas. Esse conhecimento cultural contribui para a aquisição de compreensões inéditas e atua como catalisador para ações futuras no processo de assimilação da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993).

No próximo segmento, uma seleção de algumas das diversas pesquisas concernentes à formação de professores de línguas em nosso país é citada. Essas pesquisas aumentaram de maneira considerável nas últimas duas décadas, o que indica a crescente atenção e cuidado dedicados a esse tema crucial tanto para o ensino de línguas quanto para o presente estudo.

PESQUISAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL

O reconhecimento da importância da pesquisa no processo de capacitação docente é um fenômeno relativamente novo no contexto brasileiro, ganhando destaque a partir do final dos anos 1980 e demonstrando um aumento significativo durante os anos 1990. A divulgação sobre esses movimentos ocorridos em diversas nações chegou ao Brasil com a publicação do compêndio organizado por Antonio Nóvoa (1992), intitulado "Os professores e sua formação".

Nesse trabalho, é abordada a questão da capacitação dos professores, a importância de valorizar o conhecimento pedagógico que possuem, e a visão dos professores como indivíduos com a habilidade não apenas de transmitir conhecimento, mas também de produzi-lo. Além disso, são explorados outros temas relevantes para a formação docente.

É possível notar, segundo Cassoli (2020), um aumento na atenção voltada para a formação de professores de línguas no Brasil a partir dos anos 2000, como evidenciado nas publicações destacadas pela autora a seguir.

Em 1999, Almeida Filho publicou "O professor de língua estrangeira em formação"; em 2004, Vieira-Abrahão organizou e publicou a obra "Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões"; também em 2004, Paiva publicou a obra "Prática de ensino de inglês com foco na autonomia"; todas as referidas obras foram publicadas pela editora Pontes.

Já em 2005, Almeida Filho lançou "Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação", pela Pontes Editores & Arte e Língua; Consolo & Teixeira da Sila organizaram e publicaram em 2007 "Olhares sobre competências do professor de línguas estrangeiras: da formação ao desempenho profissional", pela editora HN. Em 2008, foram publicadas várias obras significativas nesse contexto: Silva & Alvarez lançaram "Perspectivas de Investigação em linguística aplicada" (ed. Pontes); Rocha & Basso lançaram "Ensinar e Aprender língua estrangeira nas diferentes

idades: Reflexões para professores e formadores” (ed. Clara Luz); Gil & Vieira-Abrahão lançaram “Educação de professores de línguas: os desafios do formador” (ed. Pontes) e Durão, Andrade & Reis lançaram “Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras” (ed. Pontes).

Em 2010, Silva organizou e publicou “*Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*”, dentro da Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada VOL. 1. Os autores Silva, Daniel, Kanekomarques & Salomão organizaram e publicaram duas obras a esse respeito: “*A formação de professores de línguas: novos olhares*” – Volume I (2011) e “*A formação de professores de línguas: novos olhares*” – Volume II (2012), ambos pela editora Pontes. Também em 2012, Almeida Filho publicou “*Quatro estações no ensino de línguas*” (Ed. Pontes); já em 2016, Barbirato & Teixeira da Silva organizaram o livro “*Planejamento de cursos de línguas – Traçando rotas, explorando caminhos*” (ed. Pontes/EDUFSCAR); e Almeida Filho & Barbirato organizaram a publicação “*Interação e aquisição de língua estrangeira*” (ed. Pontes).

Dois anos mais tarde, em 2018, Pereira & Gottheim organizaram a obra “*Atividades práticas para o ensino de língua estrangeira: desenvolvendo habilidades e competências em ambientes de aprendizagem*”, publicada pela editora Mercado de Letras. E, em 2020, Almeida Filho publicou “*Aspectos da formação de professores de línguas. Pressupostos da área, práticas e representação. Perspectiva da Linguística Aplicada*”, pela editora UNB.

Por meio das obras mencionadas, fica evidente que a ênfase na preparação dos professores para o ensino de línguas tem aumentado gradualmente nas últimas décadas.

Considera-se de suma importância que os profissionais se mantenham constantemente atualizados e engajados nos estudos relacionados à formação docente. É, assim, notável uma crescente preocupação em buscar abordagens que enriqueçam e fortaleçam o processo de adquirir conhecimento de forma ativa por parte dos professores de língua estrangeira, considerando a constante evolução da sociedade. A formação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas também engloba o desenvolvimento de competências do professor, incluindo a competência aplicada e a competência profissional, entre outras.

No próximo tópico, são discutidas as abordagens de ensino de línguas estrangeiras, com o intuito de demonstrar que a escolha da abordagem e método corretos para o ensino de línguas depende de diversos fatores, incluindo o contexto de ensino, os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e a própria filosofia pedagógica do professor, como mencionado na introdução desse trabalho. Logo, como não há uma única abordagem e um único método que sejam adequados para todas as situações, diversos educadores adotam, muitas vezes, uma abordagem eclética, combinando elementos de diferentes abordagens para atender às necessidades específicas de seus alunos.

ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As abordagens, assim como os métodos e as técnicas, formam os alicerces que sustentam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Estabelecem-se em uma estrutura hierárquica, sendo elas as responsáveis por organizar os procedimentos implementados e planejados em sala de aula. Essa hierarquia, primeiramente introduzida por Anthony (1963), pode ser compreendida como uma tríade composta de abordagem, métodos e técnicas. As abordagens assumem o papel principal dentro deste conjunto, pois contêm os princípios filosóficos fundamentais.

Neste artigo, a visão de Almeida Filho (1997), em relação às definições de Anthony (1963), é compartilhada.

...o objetivo de Anthony foi o de tentar “esclarecer a confusão terminológica entre os três termos” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 19) e isso ele o fez com galhardia. A partir daí, o autor propôs o que foi chamado de “hierarquia clássica” de abordagem, método e técnica, na qual a abordagem estaria no topo da cadeia, como o ponto mais forte, abrangente e abstrato, seguida pelo método (até então o termo mais poderoso e popular) e finalmente, pela técnica ou procedimentos de ensino.

O propósito deste segmento é apresentar as abordagens mais notáveis no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, além de esclarecer o conceito de abordagem no contexto do ensino de línguas. Para embasar essa compreensão do termo “abordagem”, baseamo-nos nas reflexões de Almeida Filho (1993) sobre o assunto. As abordagens divergem em natureza quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de línguas e da formação que visa a instrução e aprendizado eficazes.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 13),

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Este trabalho defende a ideia de que, a fim de aprimorar suas atividades em sala de aula, o professor deve compreender profundamente como conduz o ensino, compreender as razões por trás de seus métodos específicos e estar ciente das possíveis alternativas para ajustar, melhorar e refletir sobre suas práticas educacionais.

Esse entendimento é compartilhado por Almeida Filho (1999, p. 17).

As abordagens de ensino serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais bem como condições de trabalho oferecidas pelo contexto concreto onde operam os mestres. Na prática essas 44 variações micro podem ser perfiladas por balizas paradigmáticas apresentadas por grandes traços epistêmicos.

o considerar os educadores de línguas e suas atividades em sala de aula, deparamo-nos com um vasto panorama de escolhas pedagógicas que orientam suas decisões. Teoricamente, o professor adota uma abordagem que pode variar entre uma explicitamente conhecida ou uma

implicitamente desconhecida. Neste estudo, a preferência é pela primeira opção, uma vez que é crucial para o professor ser capaz de justificar de maneira convincente por que ensina da maneira que ensina e como obtém os resultados alcançados (ALMEIDA FILHO, 1993).

Dando consideração às reflexões e observações do linguista Almeida Filho (1993, 1999, 2012) sobre a trajetória da Abordagem Comunicativa no Brasil, enfatiza-se a importância de os futuros professores de línguas conhecerem e compreenderem as principais abordagens para o Ensino de Línguas, bem como seus princípios. Isso é essencial para que eles possam tomar decisões fundamentadas em relação às suas práticas em sala de aula, garantindo que essas estejam alinhadas aos princípios da abordagem que escolheram adotar na elaboração e condução de suas aulas.

Uma vez mais, concorda-se com as afirmações do autor (op. cit), quando o linguista postula:

A [análise de abordagem] (...) é, indubitavelmente, um procedimento com amplo potencial não só para a construção de teoria aplicada na área de ensino de línguas como também para a formação de novos professores e professores em exercício. ALMEIDA FILHO (1993, p. 14).

Conforme Almeida Filho (1999), compreender as abordagens é de importância crucial para adquirir um entendimento de como o ensino é conduzido e por qual motivo segue um método específico. Qualquer professor que aspira alcançar proficiência profissional deve, em algum momento, identificar a sua abordagem de ensino. Para atingir esse objetivo, é necessário realizar uma análise criteriosa da abordagem empregada, por meio de observação das aulas, análise de gravações e reflexão sistemática, amparados por teoria relevante.

Almeida Filho (2012) esclarece que quando essa consciência é adquirida por meio da prática profissional ou na preparação para tal, com o apoio e colaboração dos colegas da profissão, sustentada por teoria robusta (teoria substancial sobre os processos de adquirir e ensinar línguas), isso instila a esperança de mudanças e inovações bem fundamentadas.

Segundo o autor (op. cit),

Os professores reflexivos farão uso desses passos para sua formação, assim como pesquisadores aplicados nos seus esforços por produzir teoria cada vez mais relevante para a profissão (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 19).

Por essa razão, é pertinente instruir os futuros professores de línguas sobre os tipos de abordagens existentes. A justificativa para isso é que se espera que eles tenham familiaridade com seu uso a fim de que possam avaliar e sustentar as abordagens pedagógicas nas aulas que planejam e ministram.

Considera-se que a três “bases filosóficas” bastante difundidas no Brasil e, porque não dizer no mundo, para o ensino de línguas, são: a Abordagem Gramatical/Estruturalista, a

Abordagem Comunicativa e a Abordagem Interacional¹⁰ (Teoria Sociointeracionista/ou o ensino baseado na teoria sociointeracionista).

Contudo, é relevante resumidamente mencionar um tipo de ensino que pode ser chamado de “Gramatical Comunicativizado”, amplamente difundido nos materiais didáticos disponíveis no mercado. Para evitar equívocos entre esse tipo de ensino e a Abordagem Comunicativa, erro comum entre profissionais, é pertinente fornecer uma definição. O ensino que é chamado de “Gramatical Comunicativizado” ou até mesmo de “Abordagem Gramatical Comunicativizada” é a suposta fusão da Abordagem Gramatical com a Abordagem Comunicativa. Aqui, a gramática é incorporada com considerações comunicativas, ou seja, é integrada à produção de diversos gêneros textuais conforme o contexto, mas com estruturas previamente definidas, o que descaracteriza certos princípios da Abordagem Comunicativa, que postula a aquisição da língua com situações da vida real, com atividades sem respostas pré-definidas e sem trilhos pré-estabelecidos como os *drills*.

Ao ensinar uma língua, é crucial saber discernir entre a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa, por exemplo. Essa distinção é feita com base nos princípios que as guiam. A predominância de um desses princípios caracteriza a abordagem adotada.

A seguir, serão apresentadas, com mais detalhes, as abordagens gramatical/estruturalista, a Abordagem Comunicativa e o ensino baseado em teorias sociointeracionistas.

A ABORDAGEM GRAMATICAL/ESTRUTURALISTA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Abordagem Gramatical/Estruturalista é uma das metodologias mais tradicionais e influentes no ensino de línguas estrangeiras. Esta abordagem baseia-se na análise e compreensão da estrutura gramatical da língua como ponto central do processo de aprendizagem. Ao longo do século XX, ela desempenhou um papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras, influenciando tanto professores quanto alunos. Assim, a seguir, serão explorados os princípios fundamentais dessa abordagem, destacando suas limitações e possíveis vantagens.

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM GRAMATICAL/ESTRUTURALISTA

A Abordagem Gramatical/Estruturalista concentra-se na análise das estruturas gramaticais de uma língua. Ela parte do pressuposto de que a compreensão e a aplicação correta das regras gramaticais são essenciais para o domínio da língua. Alguns dos princípios fundamentais desta abordagem incluem, por exemplo, a) o enfoque na gramática, sendo considerada a espinha dorsal do ensino de línguas. Os alunos são expostos a regras gramaticais, como conjugações

¹⁰ Entende-se, neste trabalho, que as denominações “Abordagem Interacional” e “Teoria Sociointeracionista” são tidas como sinônimas.

verbais, concordâncias, tempos verbais e estruturas de frase, desde o início; b) a utilização de exercícios estruturais, os quais são utilizados para que os alunos completam frases com base em regras gramaticais específicas. Essa é, certamente, uma característica central dessa abordagem, uma vez que esses exercícios visam aprimorar a precisão gramatical.

Segundo Cassoli (2020), essa abordagem valoriza a gramática ao formular frases corretas e negligência, portanto, as variações linguísticas. Seu ensino prescritivo almeja minimizar erros e, por vezes, pode parecer descontextualizado, pois não considera a língua no contexto social, ou seja, em situações reais de comunicação. Seu foco principal é a correção gramatical. É conhecido que essa abordagem tem raízes no processo de ensino-aprendizagem do Latim, que foi a língua predominante na educação, comércio, religião e governo ocidental por mais de quinhentos anos. No entanto, a partir do século XVI, o inglês, o francês e o italiano ganharam relevância na Europa, e o latim perdeu seu lugar como língua de comunicação oral e escrita.

Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, os estudantes ingleses eram introduzidos à gramática latina em suas aulas, onde eram treinados a partir de regras gramaticais, declinações e conjugações, tradução e prática de frases modelo. Algumas vezes, faziam uso de textos bilíngues e diálogos. Todavia, com o declínio do latim nas escolas europeias, surgiu a necessidade de justificar seu ensino de maneira diferente, passando a ser defendido como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, com a gramática estudada como um fim em si mesma (RICHARDS e RODGERS, 2001 apud CASSOLI, 2020).

O século XIX inseriu algumas alterações no currículo escolar relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Nesse período, surgiu o Método Gramática-Tradução, no qual os alunos estudavam pontos específicos da gramática e os praticavam com frases que precisavam ser traduzidas de uma língua a outra (língua estrangeira x língua materna; língua materna x língua estrangeiras). Algumas particularidades desse método incluem o foco em frases em vez de textos longos nos níveis iniciais, a falta de ênfase na língua oral e o principal objetivo era, nesse sentido, a precisão linguística.

No final do século XIX, surgiu o Método Direto como resposta às limitações do Método Gramática-Tradução. Neste método, o ensino e aprendizado ocorriam por meio da produção oral de professores e alunos, sem a utilização de tradução, mas por meio da associação entre as estruturas linguísticas estudadas e objetos e imagens para estabelecer o significado. Ainda assim, a ênfase na frase e na precisão linguística era essencial.

Nas décadas de 1920 e 1930, o Método Direto evoluiu para o Método Audiolingual, baseado no behaviorismo. O padrão de ensino seguia o modelo estímulo-resposta-reforço, utilizando os chamados *drills*, ou seja, exercícios orais repetitivos para consolidar as estruturas linguísticas e promover a formação de hábitos linguísticos. Similar ao Método Direto, o

Audiolingual enfocava principalmente a sentença, com pouca aplicação prática em contextos reais de uso da língua (HARMER, 2007 apud CASSOLI, 2020).

Almeida Filho (2012, p. 44) enfatiza, assim, que a Abordagem Gramatical é o cerne do planejamento linear, pois “representa uma progressão de um item de aprendizagem para outro, cada um logicamente decorrendo do outro”. Os temas das aulas são, nesse sentido, tratados isoladamente, resultando, pois, em uma abordagem fragmentada, uma vez que a língua não pode ser trabalhada de maneira isolada, mas de modo integrado.

Ressaltando, todavia, possíveis vantagens dessa abordagem, apesar das inúmeras críticas e novas abordagens pedagógicas que surgiram nas últimas décadas, ela ainda possui, por exemplo, a) relevância em certos contextos e para certos tipos de alunos, haja vista que possui uma fundamentação teórica sólida na linguística, o que a torna atraente para aqueles que valorizam uma abordagem mais acadêmica ao ensino de línguas; b) precisão gramatical para estudantes que precisam de um domínio preciso das estruturas gramaticais, como aqueles que buscam carreiras em tradução ou interpretação; c) transição para outras abordagens: A compreensão das estruturas gramaticais é uma base útil para a transição para abordagens mais comunicativas, que enfatizam a fluência e a interação social.

Assim, nota-se que a Abordagem Gramatical/Estruturalista no ensino de línguas estrangeiras, embora tenha sido criticada por sua ênfase excessiva na gramática em detrimento da comunicação, ainda mantém sua relevância em determinados contextos educacionais. Ela fornece uma base sólida para o entendimento das estruturas linguísticas, o que pode ser essencial para certos tipos de aprendentes e para objetivos específicos de aprendizado de línguas. A decisão de adotar ou não essa abordagem depende das necessidades e objetivos individuais de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras.

A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Abordagem Comunicativa é uma base filosófica para o ensino de línguas estrangeiras que se concentra na comunicação como objetivo principal. Diferentemente das abordagens mais tradicionais, como a Abordagem Gramatical/Estruturalista, que enfatizam o aprendizado das estruturas gramaticais, esta abordagem coloca a comunicação real no centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, no item a seguir, serão vistos os princípios fundamentais da Abordagem Comunicativa e sua relevância no contexto atual.

Consoante Cassoli (2011), considera-se pertinente esclarecer, antes de citar as características da Abordagem Comunicativa, que defende-se, neste artigo, o posicionamento do autor Howatt (1984, p. 279), quando salienta que há duas versões no Ensino Comunicativo: a versão fraca e a forte. A fraca baseia-se na posição que os componentes da competência comunicativa podem ser identificados e sistematicamente ensinados. Já, na versão forte, a LE é adquirida

por meio da comunicação sem trilhos pré-estabelecidos, apenas com temas e situações da vida real.

Essas versões destacadas por Howatt (op.cit) têm uma implicação direta para o uso de planejamentos comunicativos com foco no sentido, pois, na versão fraca, as atividades são vistas de maneira a oferecer práticas comunicativas, utilizando os itens linguísticos que são apresentados tradicionalmente. Nesse caso, são como o “ensino gramatical comunicativizado”, no qual as atividades não são utilizadas como base do planejamento, mas inseridas apenas para treinar a oralidade.

Já, na versão forte, que é aquela defendida e considerada neste artigo, as atividades são vistas como meios para os alunos interagirem na língua-alvo em experiências de comunicação, o que *não* (grifo nosso) significa o abandono da gramática, mas a sua utilização para e pela comunicação. Esses momentos podem acontecer quando o aluno manifestar alguma dúvida ou quando o professor achar necessário por observar qualquer dificuldade por parte deles. Isso é o que Almeida Filho (1993) chama de *ilha de sistematização*, momento que pode ocorrer em qualquer parte da aula, desde que o aluno manifeste dúvidas (ou mesmo que não o faça), e o professor perceba alguma dificuldade com determinado item linguístico.

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

A Abordagem Comunicativa tem como base a ideia de que a língua é uma ferramenta para a comunicação e, portanto, o ensino deve capacitar os alunos a interagir eficazmente em situações reais. Cabe ressaltar que, neste trabalho, é considerada a versão forte de tal abordagem.

Alguns dos princípios fundamentais desta abordagem incluem, por exemplo, a) foco na comunicação real, haja vista que seu principal objetivo é capacitar os alunos a comunicar-se de maneira eficaz em contextos autênticos, seja em situações cotidianas ou profissionais; b) aprendizado contextualizado e colaborativo, já que a língua é ensinada dentro de um contexto significativo, por meio de atividades que promovem a interação entre os alunos, por meio de situações reais de comunicação, o que torna a aprendizagem mais relevante e envolvente para os alunos; c) uso ativo da língua, pois os alunos são incentivados a utilizar ativamente a língua-alvo, seja falando, escrevendo, ouvindo ou lendo, desde o início do processo de aprendizagem; d) gramática contextualizada, uma vez que a gramática não é ensinada isoladamente, mas sim dentro do contexto de uma conversa ou texto. Os alunos aprendem a gramática à medida que a usam para se comunicar.

Na década de 1970, na Europa, surgiu a Abordagem Comunicativa como uma abordagem revolucionária no ensino de línguas, destacando-se pela importância do sentido em detrimento

das formas linguísticas descritas nas gramáticas como modelos suficientes para estruturar a experiência de aprender uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1993).

De acordo com Cassoli (2020), o princípio central da Abordagem Comunicativa é a promoção da interação na língua-alvo, de modo que o aprendiz construa conhecimento que lhe permita dar significado ao mundo. Nesse contexto, o ensino se torna contextualizado e, por conseguinte, mais significativo, pois ocorre por meio de situações vivenciadas pelos alunos no ambiente fora da sala de aula, envolvendo situações reais da vida cotidiana.

Consoante Cassoli (2020), Henry Widdowson, um influente linguista britânico, desempenhou um papel central no desenvolvimento da Abordagem Comunicativa. Em seu livro "Teaching Language as Communication" (O Ensino de Línguas para a Comunicação), publicado em 1978, o referido autor apresentou os quatro elementos essenciais para a comunicação eficiente. Tais elementos compreendem: 1. Um conhecimento linguístico apropriado; 2. A capacidade de utilizar esse conhecimento linguístico de maneira eficaz; 3. A competência comunicativa; 4. Um entendimento de sociedade e cultura. Cabe, assim, observar que Widdowson é considerado um dos pioneiros do Ensino Comunicativo. É relevante observar que antes do surgimento do Ensino Comunicativo, o conceito de abordagem no ensino de línguas não estava bem definido (ALMEIDA FILHO, 2019). Cabe aqui ressaltar que, no Brasil, em 1991, o linguista Almeida Filho foi um dos precursores do ensino comunicativo, ao traduzir a obra de Widdowson (1978) para o português, sob o título "O Ensino de Línguas para a Comunicação" (CASSOLI, 2020).

Na Abordagem Comunicativa, o professor assume o papel de mediador, em vez de ser o centro do processo de aprendizado, promovendo um ambiente interativo entre os alunos. Nessa abordagem, a importância dos erros na comunicação é minimizada, visto que são considerados naturais e parte integrante do processo de aquisição da língua estrangeira, frequentemente servindo como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Sendo assim, Vieira-Abrahão (2009, p. 2), ao contextualizar o surgimento dessa abordagem, destaca que

a Abordagem Comunicativa surgiu em um momento em que os métodos, enquanto pacotes fechados com procedimentos pré-definidos estanques, já começavam a entrar em crise, propondo, no lugar de prescrições, princípios norteadores para uma prática pedagógica, o que levou seus proponentes a intitularem-na abordagem e não método. Tal abertura deu origem a diferentes interpretações e implementações dessa abordagem.

Em razão das distintas interpretações dessa abordagem, é importante destacar aqui que este trabalho compactua com o pensamento de Almeida Filho (2003, p. 23), ao ressaltar que a Abordagem Comunicativa deve ser aquela produzida

... a partir de uma filosofia comunicacional que se opõe à centralidade da forma linguística no processo de aprendizagem e propõe a interação com intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento; aquisição de competência comunicativa por meio do uso da língua-alvo com um foco no sentido e alguma aprendizagem explícita quando houver motivos (e sempre secundariamente).

Nesse sentido, é oportuno esclarecer que ainda que a filosofia comunicacional se posicione contra a centralidade da forma linguística, o ensino da gramática não deve ser desconsiderado (como explicado anteriormente) quando se trata da versão forte da Abordagem Comunicativa. Todavia, o seu uso deve estar presente quando for necessário para a compreensão do aprendiz. Logo, a gramática não deve ser o ponto do qual a aula é iniciada, não é considerada o ponto fulcral da aula, mas pode estar presente em momentos propícios no processo de ensino, não sendo considerada uma prioridade, mas sim uma ferramenta para a comunicação (CASSOLI, 2011, 2020).

Para Almeida Filho (1993, p. 37), uma Abordagem Comunicativa de ensino deve auxiliar o professor a:

- propiciar experiências de aprender com conteúdos significativos e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e experiência intelectual;
- poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais, etc.);
- tolerar (por compreender) o papel da língua materna, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
- representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica; -Oferecer condições para aprendizagem subconsciente de regularidades linguísticas e até para rotinização de subsistemas linguísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua;
- respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança, etc.;
- avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo.

O mesmo autor propõe que a interação com um propósito comunicativo genuíno seja estabelecida como o ambiente fundamental para o ensino comunicativo. Sugere que o estabelecimento de um ambiente centrado na comunicação com um propósito autêntico seja considerado como a base fundamental (ALMEIDA FILHO, 2003). Em concordância com essa perspectiva, Barbirato (2005) enfatiza que a interação desempenha um papel central na Abordagem Comunicativa e serve como um critério significativo se as atividades realmente fomentam a interação.

Assim, ao utilizar essa abordagem, o professor, certamente, pode a) preparar os alunos para situações do mundo real, como viagens, negócios internacionais e interações com pessoas de

diferentes culturas; b) tornar o aprendizado mais centrado no aluno, tornando-o mais motivado e engajado em seu processo de aprendizagem; c) promover o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas - fala, audição, leitura e escrita - de maneira integrada.

A Abordagem Comunicativa no ensino de línguas estrangeiras representa uma mudança significativa em relação às abordagens mais tradicionais, priorizando a comunicação real sobre a gramática isolada. Sua ênfase na prática, na relevância e na interação social torna-a uma abordagem poderosa para preparar os alunos para as demandas do mundo moderno. Ao incentivar a comunicação autêntica desde o início, a Abordagem Comunicativa continua a ser forte e valiosa para o ensino de línguas estrangeiras em um contexto global e interconectado.

ABORDAGEM INTERACIONAL (TEORIA SOCIOINTERACIONISTA) NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Abordagem Interacional no ensino de línguas estrangeiras é uma metodologia educacional que enfatiza a interação como elemento central no processo de aprendizagem de idiomas. Diferentemente das abordagens mais tradicionais, como a Abordagem Gramatical/Estruturalista, que se concentram na gramática e na memorização de regras, a Abordagem Interacional prioriza a comunicação autêntica e a interação entre os aprendizes como meio fundamental para o desenvolvimento da proficiência em línguas estrangeiras.

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM INTERACIONAL

A teoria interacional tem se destacado como pedagogicamente relevante e eficaz no ensino de línguas estrangeiras, influenciando significativamente a prática docente. Ela se fundamenta na ideia de que a aprendizagem de uma língua é um processo social que ocorre por meio da interação entre os aprendizes, o professor e o ambiente de aprendizagem. Neste texto, exploraremos as principais características dessa teoria, destacando autores e conceitos que a embasam.

Um dos pilares da teoria interacional é a teoria sociocultural, desenvolvida por Lev Vygotsky. Vygotsky argumentava que o desenvolvimento cognitivo das crianças é moldado pela interação com outras pessoas mais competentes, o que ele chamou de "zona de desenvolvimento proximal". Esse conceito foi adaptado para o ensino de línguas estrangeiras, sugerindo que os aprendizes podem progredir mais eficazmente quando estão envolvidos em interações significativas com falantes nativos ou proficientes na língua alvo.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, o ensino baseado na teoria sociointeracionista valoriza a comunicação autêntica e a interação em situações reais de uso da língua. Em vez de focar exclusivamente na gramática e na memorização de vocabulário, os

professores são encorajados a criar ambientes de aprendizagem onde os alunos se sintam motivados a se comunicar em contextos reais.

A prática do "aprender fazendo" é um elemento chave dessa abordagem. Isso significa que os alunos são incentivados a realizar tarefas significativas e autênticas, como simulações de situações da vida real, debates, resolução de problemas e colaboração em projetos. Essas atividades promovem a interação constante em que os alunos usam a língua alvo para se comunicar efetivamente.

No que diz respeito ao papel do professor, ele assume uma função de facilitador e orientador da aprendizagem, em vez de ser apenas o detentor do conhecimento. Os professores devem criar oportunidades para que os alunos interajam entre si e com recursos autênticos, como textos, vídeos e áudio. Eles também fornecem feedback construtivo durante e após as interações, ajudando os alunos a aprimorar suas habilidades linguísticas.

Em suma, a Abordagem Interacional (a metodologia com base na teoria sociointeracionista) no ensino de línguas estrangeiras enfatiza a importância da interação social, do aprendizado ativo e da comunicação autêntica. Ela se baseia em teorias socioculturais e construtivistas, como as de Vygotsky e Bruner, para criar ambientes de aprendizagem que promovem o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos. Essa abordagem tem se mostrado eficaz na formação de indivíduos proficientes em línguas estrangeiras que são capazes de se comunicar de forma competente em contextos do mundo real. Portanto, ela continua a ser uma influência significativa no campo do ensino de línguas estrangeiras.

Vygotsky (1989) destacou a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem. Ele propôs o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer de forma independente e o que pode fazer com a ajuda de um tutor ou colega mais competente. Isso tem implicações significativas para o ensino de línguas, pois destaca a necessidade de interações sociais ricas e colaborativas para promover o aprendizado.

Nesse sentido, a Abordagem Interacional considera a interação entre aprendizes como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento linguístico. Vygotsky argumentou que o aprendizado é um processo social, e o diálogo e a colaboração são meios pelos quais o aprendizado ocorre. Nesse cenário, o referido autor introduziu também o conceito de "scaffolding", ou andaime, que se refere ao suporte fornecido por um professor ou colega mais competente para auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de novas habilidades linguísticas.

No ensino baseado na teoria interacionista, os professores atuam como facilitadores, fornecendo apoio adequado aos alunos à medida que avançam em direção à fluência na língua estrangeira.

Em suma, o ensino baseado na teoria sociointeracionista abraça as contribuições de Vygotsky ao destacar o papel fundamental da interação social e da colaboração no processo de aprendizagem. Essa teoria reconhece que os aprendizes constroem seu conhecimento linguístico por meio da interação com os outros, e os professores desempenham um papel crucial ao criar ambientes de aprendizado que promovem diálogo, *scaffolding* e atividades significativas, o que não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara os alunos para se tornarem comunicadores competentes em um mundo globalizado.

Logo, a interação é vista como

um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançarem propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que se encontra engajado num processo de construção e (des-construção) de significados, de mal-entendidos e sua solução, entre outros (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016, p. 51).

É importante destacar que a interação pode desempenhar um papel relevante em todos os tipos de linguagem e comunicação, não se restringindo apenas à comunicação verbal e oral.

Portanto, é essencial compreender os diferentes tipos de interação disponíveis e, adicionalmente, identificar quais são as mais eficazes para atingir os objetivos comunicativos pretendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a evolução da formação de professores no Brasil desempenhou um papel fundamental na determinação das abordagens de ensino de línguas estrangeiras que moldaram a prática pedagógica ao longo do tempo. A trajetória histórica revela não apenas mudanças nas abordagens de ensino, planejamentos e teorias de aquisição, mas também reflexos das transformações sociais, culturais e tecnológicas que moldaram e moldam a sociedade brasileira.

Desde os primórdios da educação formal no país, passando pela influência da pedagogia tradicional até o surgimento das abordagens comunicativas e a consolidação de uma formação mais formalizada para professores de línguas estrangeiras, a história da formação docente reflete a constante busca por práticas mais eficazes e alinhadas com as demandas dos aprendizes.

No contexto das abordagens de ensino de línguas estrangeiras, o ensino baseado na teoria sociointeracionista destaca-se como uma perspectiva contemporânea que promove a aprendizagem ativa, a interação autêntica e a comunicação real. Baseada em teorias socioculturais e construtivistas, ela coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, enfatizando a importância da interação social e da prática constante da língua em contextos significativos.

Observa-se, então, que o ensino baseado na teoria sociointeracionista e a Abordagem Comunicativa na sua versão forte possuem pontos importantes em comum: a interação como ponto principal para a aquisição, os professores atuando como facilitadores ou mediadores, o uso de atividades comunicativas significativas abordando situações comuns da vida real e o aluno como protagonista, ativo na aquisição da língua.

Assim, ao considerar a formação de professores no Brasil e as abordagens de ensino de línguas estrangeiras, entende-se que o cenário educacional está em constante evolução. A busca por abordagens pedagógicas mais eficazes e inovadoras continua a moldar a formação de professores e a prática em sala de aula, com o ensino baseado na teoria sociointeracionista e a versão forte da Abordagem Comunicativa representando um exemplo notável desse progresso.

À medida que o Brasil enfrenta novos desafios no cenário educacional e na sociedade como um todo, a formação de professores e as abordagens de ensino de línguas estrangeiras continuarão a se adaptar e evoluir. O compromisso com a excelência na formação docente e na promoção de práticas de ensino que estimulem a comunicação efetiva e a competência linguística permanecerá vital para garantir uma educação linguística relevante e de alta qualidade no país.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto Portugal. Coleção Cidine. Porto Editora. 1996.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). IN: **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In: **Caminhos e Colheita - Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Stevens. C. M. T. e Cunha, M. J. C. Editora UnB, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.P.C. A Importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. **Revista Helb**. Ano 5- Nº5 1/2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revistahelb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-suatraducao- hoje>. Acesso em 20 nov. 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1ª edição, 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P ; BARBIRATO, R. C. (Orgs). **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira**. 1. ed. Campinas e São Carlos: Pontes Editores e EDUFSCar, 2016. v.1000. 212 p.

ANTHONY, E.M. **Approach, Method and Technique**. English Language Teaching, vol.17, 1963.

BARBIRATO, R.C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso. **Tese de Doutorado**, Campinas: Unicamp, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Longman, 2007.

CASSOLI, E. R. A formação inicial de professores de língua inglesa com ênfase no ensino temático baseado em tarefas: a abordagem comunicativa reflexiva revelada do planejamento ao fato. **Tese de Doutorado**, 232f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2020.

CASSOLI, E. R. **Aprender LE com Planejamento e Material Comunicativos Temáticos para Desenvolver Competência Comunicativa**. Dissertação de Mestrado 232 f. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

FREEMAN, D. **The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach: A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching**. *Language Teaching*, 35, pp 1-1, 2002.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. England: Pearson Educational Limited, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal. Dom Quixote, 1992.

RICHARDS, J. C. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-29, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 2001.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A.(Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de Línguas. Texto base para a conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos **ANAIS do referido congresso**, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação de Professores de Línguas: Passado, Presente e Futuro. IN: **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: Linhas e Entrelinhas. Silva, K.A. (Org), 2010.

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

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E O DISCURSO DA UNESCO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND THE UNESCO DISCOURSE: A CRITICAL ANALYSIS

Renata Francisco DIAS
jpgrsdias@yahoo.com.br
UERJ, Rio de Janeiro

Resumo: Atualmente, é quase impossível pensar educação sem pensar o uso de tecnologias digitais, no entanto é comum que esta relação seja percebida de maneira acrítica e destituída de problematizações. Este artigo se propõe a refletir sobre esta perspectiva e sobre os sentidos produzidos nos currículos escolares a partir dela. Tendo por base os pressupostos da Teoria Crítica do Currículo e utilizando Michael Apple como principal referencial teórico, o objetivo deste estudo situa-se na busca por compreender a relação que se estabelece a partir do uso das tecnologias na educação e nas potencialidades que dela emergem em direção a uma proposta de currículo contra hegemônico. Assim, são discutidos diferentes sentidos de tecnologia e, tendo a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough como referencial metodológico, é analisada uma publicação recente da UNESCO sobre este tema, com o propósito de compreender as diferentes vozes que impactam o pensamento curricular no país. Em conclusão, é possível perceber que ainda que estejamos distantes da justiça social no que se refere ao uso das tecnologias na educação, é possível pensar um currículo que se contraponha a esta lógica hegemônica imposta.

Palavras-chave: Tecnologias na Educação; Teoria Crítica do Currículo; UNESCO; Análise Crítica do Discurso.

Abstract: Currently, it is nearly impossible to consider education without contemplating the use of digital technologies. However, this relationship is often perceived uncritically and devoid of problematization. This article aims to reflect on this perspective and the meanings produced in school curricula through it. Grounded in the principles of Critical Curriculum Theory and drawing on Michael Apple as a primary theoretical framework, the objective of this study is to understand the relationship established through the use of technologies in education and the potentialities that emerge towards a counter-hegemonic curriculum proposal. Therefore, different senses of technology are discussed, and utilizing Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis as a methodological framework, a recent UNESCO publication on this topic is analyzed to comprehend the different voices impacting curriculum thinking in the country. In conclusion, it is possible to discern that even though we are far from achieving social justice regarding the use of technologies in education, it is conceivable to envision a curriculum that opposes this imposed hegemonic logic.

Keywords: Technologies in Education; Critical Curriculum Theory; UNESCO; Critical Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

Atualmente, pensar em educação envolve pensar também em tecnologia. O uso das chamadas tecnologias digitais veio adentrando os espaços escolares e ganhando centralidade nas discussões sobre as diferentes maneiras de se ofertar e conceber as práticas pedagógicas e a relação que se estabelece entre o uso destas tecnologias e a educação formal tem sido palco de intensos debates.

Diante de uma escola consolidada nos moldes da sociedade industrial cujas bases constitutivas dos processos formativos permanecem latentes até hoje, é comum que as tecnologias digitais sejam vistas como resposta não apenas para a atualização das suas práticas, mas também para problemas que remontam de tempos pregressos e que não apresentam fácil solução.

O caráter determinista que presume as tecnologias como elemento redentor das questões educativas tornou-se comum e, neste sentido, demanda problematizações críticas que revelem os diferentes atravessamentos que perpassam esta relação.

Considerar a educação em uma perspectiva crítica e compreender que as tecnologias digitais se tornaram um negócio lucrativo para grupos de empresários que, por meio de parcerias com o poder público, perceberam um nicho próspero para a expansão do capital, é fundamental para questionar os impactos e os interesses da presença destas tecnologias nos currículos escolares.

Assim, com o objetivo de evitar a vinculação linear e acrítica entre a educação e as tecnologias, este estudo se propõe a entender as diversas vozes que incidem sobre ela, desde a maneira de se conceber tecnologia nos documentos oficiais até as políticas públicas que orientam o pensamento curricular para a educação no país.

Para tal, este estudo propõe, como ponto de partida, uma reflexão sobre a tecnologia tal como é concebida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a elaboração dos currículos escolares no país como um todo para, em seguida, discutir a concepção crítica de currículo e seus imbricamentos práticos, tendo Michael Apple como principal aporte teórico.

Posteriormente, com a intenção de buscar compreender os interesses implícitos na hegemonização¹¹ da perspectiva peremptória que atrela o uso das tecnologias na educação à sua suposta qualidade no ensino, será analisado o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”¹² publicado em julho de 2023, para pensar uma outra relação

11 Este estudo assume o conceito gramsciano de hegemonia que compreende a hegemonia como um processo de dominação ideológica de uma classe social (dominante) sobre as demais através de instituições como a escola, a igreja, e a mídia por exemplo. Pela influência de ideias, valores e crenças, a ideologia dominante passa a ser compartilhada pela sociedade como um todo.

12 Para esta discussão, será utilizada a versão resumida, em Língua Portuguesa.

possível, vislumbrando as possibilidades que as tecnologias quando compreendidas na sua dimensão crítica, conferem na direção de uma educação contra hegemônica.

Para análise do referido documento, será adotada a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough, para subsidiar a discussão e justificar os percursos desencadeados a partir das observações feitas, considerando o caráter ideológico e as nuances presentes no discurso materializado no texto enquanto objeto empírico.

A partir dos esclarecimentos feitos, serão abordados diferentes sentidos que envolvem o conceito de tecnologia e as suas implicações na relação com a educação para iniciar as problematizações aqui propostas.

OS SENTIDOS DE TECNOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Selwyn (2017) aponta para a necessidade de pensar a relação educação/tecnologia criticamente, associando o desenvolvimento tecnológico ao seu contexto. Assim, percebendo no discurso salvacionista das tecnologias, os atravessamentos ideológicos que o contemplam, o argumento aqui defende o uso das tecnologias digitais como possibilidade para se discutir o currículo escolar em uma perspectiva contra hegemônica.

Para tal, Barreto (2018) destaca a importância de pensar sobre os sentidos da tecnologia atreladas às práticas pedagógicas sob três diferentes aspectos. Inicialmente considera a possibilidade de agregar valor ao trabalho desenvolvido, instituindo qualidade ao processo pedagógico. Outro aspecto considera o seu uso como um instrumento “novo” para realizar o mesmo trabalho, já habitual. Um terceiro sentido considerado pela autora compreende a tecnologia em substituição ao trabalho docente, seja integral ou parcialmente.

Indiscutível é o fato de que as tecnologias digitais são parte da realidade de quem está na escola, especialmente se observada a presença massiva dos *smartphones* em sala de aula, o que inclusive acarretou em sucessivas proibições no que tange a sua utilização em ambiente escolar, excetuando-se as situações onde o seu uso seja estritamente para fins pedagógicos e mediados pela ação docente.

Barreto (2018) aponta ainda para o fato de que a dimensão técnica que atravessa o uso das tecnologias é perpassada pela dimensão da política. Esta relação se materializa por meio de políticas públicas que insistem em intensificar o uso das tecnologias na educação, mas mais que isso, frequentemente impelem o que Wood (2003) caracteriza como “determinismo tecnológico”, espriando a percepção de que as tecnologias no contexto educacional são algo inevitável, despindo de criticidade esta vinculação.

Além disso, tais políticas contribuem para o “fetichismo da tecnologia”¹³, conceito defendido por Feenberg (2003, 2008, 2012) ao reafirmar a impossibilidade de neutralidade da aceção tecnológica na educação, tendo em vista que o seu uso no cotidiano escolar se concretiza mediante uma finalidade específica, que tende a modelar esta relação.

A partir destas reflexões, a compreensão de tecnologia aqui defendida, concebe o seu aspecto cultural como produtora de sentidos, como reflexo de uma sociedade ao mesmo tempo em que a modela. Assim, torna-se necessário refletir sobre os processos que a legitimam na configuração de comportamentos, nas diferentes visões de mundo, na produção de subjetividades e, por consequência, na maneira pela qual as tecnologias incidem sobre os desejos e sentimentos dos sujeitos.

Em outras palavras, problematizar a relação entre a educação e o uso das tecnologias pressupõe o entendimento de que a maneira pela qual ela é concebida reflete inevitavelmente nos sentidos que serão produzidos a partir dela, nos quais se conectam interesses e prospecções que nem sempre estão comprometidos com a educação propriamente dita e por onde perpassam relações de poder.

De acordo com Feenberg (2008), estas relações de poder estão intimamente ligadas aos princípios da sociedade capitalista e todas as especificidades que dele decorrem. Coadunando com esta reflexão, Selwyn (2017) afirma que as consequências designadas a partir da relação entre educação e tecnologia precisam ser compreendidas a partir das disputas e conflitos inerentes ao sistema do capital.

O autor propõe alguns questionamentos que podem contribuir para compreender a natureza desta relação na contemporaneidade. Quais seriam os problemas para que as tecnologias são apontadas como solução? De quem são estes problemas e como eles interferem na realidade política e econômica? Além disso, questiona sobre as possíveis alternativas para a utilização das tecnologias no âmbito educacional.

Certamente estas são questões complexas cujas respostas demandam uma série de outras fundamentações, principalmente no que se refere aos sentidos dados à própria educação no contexto neoliberal sobre o qual as relações entre educação e tecnologia se definem na atualidade.

O NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E NA TECNOLOGIA

¹³ Feenberg (2003) utiliza como referência, o conceito marxista de fetiche da mercadoria que evidencia a relação entre fabricantes e consumidores implícita no estabelecimento dos preços das mercadorias que se assume como real. O autor aponta para a dimensão da racionalidade técnica que é conferida à tecnologia, ao invés do sentido social no qual ela se constitui.

O neoliberalismo que regula os sentidos da lógica contemporânea ganhou força no Brasil a partir da década de 90 e tem, segundo Apple (2002), o interesse de que a concepção de educação socialmente difundida esteja atrelada aos princípios econômicos.

A crise interna que assolava o país neste período associada às pressões externas, encontrou terreno fértil para a disseminação de um novo pensamento econômico que foi, gradativamente, sendo assumido como algo promissor pela política e pela elite brasileira.

Baseado nos pressupostos do liberalismo clássico e adequado à nova ordem mundial, o neoliberalismo inaugura uma fase outra do capitalismo que, apesar de fiel às mesmas premissas, reedita alguns elementos que avançam na lógica do capital, atendendo às demandas mais recentes de uma sociedade globalizada em expansão.

A assunção do neoliberalismo como modelo econômico traz consigo fatores que ratificam convicções liberais, como a redução da intervenção do Estado na economia e o conseqüente incentivo às terceirizações e privatizações de empresas estatais. Defende a redução de gastos com políticas sociais, diminuição de direitos trabalhistas, incentivo à competitividade de mercado e alargamento do comércio exterior.

Os ideais que fundamentam o pensamento neoliberal são, em função da crescente globalização, difundidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e Fundo Monetário Internacional e contribuem para o espraiamento dos seus pressupostos para todos os setores da sociedade.

Esta perspectiva favorece a cultura da escola sob a ótica empresarial, que acata a compreensão do sujeito como capital humano, capaz de agregar valor, submetendo a educação às implicações decorrentes das relações de poder intrínsecas a uma sociedade sedimentada em princípios capitalistas.

Em paralelo a isso, difunde-se a ideia de que o poder público é ineficiente para garantir uma educação de qualidade. Assim, abre-se espaço para que as tecnologias sejam compreendidas sob um olhar redentor, como fator determinante para resgatar a qualidade, seja como apoio pedagógico, seja como ferramenta de suporte para processos formativos, seja em substituição ao trabalho docente “deficitário”, assim como previamente discutido por Barreto (2018).

Esta percepção quando elevada ao *status* de senso comum, torna-se hegemônica o que, de acordo com Apple (1989), configura o percurso para que a cultura dominante se consolide como verdade. Assim, a percepção de que a tecnologia pode ser compreendida como sinônimo do que é bom e moderno, vai adquirindo materialidade e, conseqüentemente, tornando-se central em debates para o campo da educação e do currículo.

Michael Apple, um dos principais pensadores do campo curricular em uma perspectiva crítica, entende que a seleção daquilo que compõe o currículo, bem como a sua forma, e a maneira pela qual ele se organiza são percorridas por atravessamentos ideológicos que estão diretamente articulados ao controle cultural e às disputas que fazem parte dos movimentos contraditórios que coexistem no cerne da sua concepção (APPLE, 1989).

Assim, para o autor, o currículo necessariamente precisa ser analisado em seu contexto, considerando que distante de pressupor uma via única,

ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados (Apple, 1989, p.4).

O autor afirma ainda que, da mesma maneira, as tecnologias estão imbricadas nas disputas pelo poder e nos conflitos da sociedade capitalista assumindo seus contextos. Nesta conjuntura, aborda a presença das tecnologias questionando as intencionalidades que as permeiam e propõe que

a nova tecnologia está aqui e não se vai embora [e] a nossa tarefa como educadores é certificarmos-nos de que quando entrar na sala de aula ali estará por sábias e prudentes razões políticas, econômicas e educacionais e não porque os grupos de poder desejam [novamente] redefinir os objetivos da educação de acordo com os seus interesses (Apple, 2021, p.174).

Apple analisa a trajetória das políticas curriculares, a partir da ascensão neoliberal, através de uma retroalimentação entre os valores desta nova tendência e os valores neoconservadores, que conduzem ao discurso de esvaziamento do poder público e precarização do trabalho docente como justificativas para a abertura ao capital privado, professado pela nova ordem econômica.

Neste cenário, a educação pública passa a ser desacreditada e regulada por mecanismos corporativos e pela lógica mercadológica, que legitima os seus interesses incutindo na sociedade a percepção de que à educação formal compete formar estudantes que desenvolvam as competências necessárias para atender ao novo modelo de sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, o discurso que propaga a urgência de uma reconfiguração da seleção e organização dos conteúdos considerados oficiais, passa a ser constantemente reificado e envolve a presunção de que as tecnologias estão intrinsecamente vinculadas à educação em caráter indissociável e determinista.

Com o propósito de substanciar a discussão aqui empreendida, será desenvolvida adiante, uma análise sobre o sentido dado às tecnologias na BNCC, documento que orienta as elaborações curriculares ao longo de todo o país para que, a partir dela, este sentido seja então problematizado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SENTIDOS DE TECNOLOGIA NA BNCC

Com o intuito de contextualizar o que a Base representa enquanto documento que se propõe a orientar a elaboração de currículos para as escolas brasileiras, tendo por referência a compreensão de currículo para além do objeto empírico materializado no texto propriamente dito, torna-se fundamental entender que ela se constitui como reflexo de uma série de movimentos provenientes do avanço neoliberal iniciado no final do século passado. Além disso, o seu processo de elaboração contou com 3 versões e teve o seu documento final publicado em um período politicamente conturbado no Brasil.

Inicialmente, é preciso esclarecer que serão feitas considerações sobre as perspectivas que incidem sobre o uso das tecnologias na BNCC, porém, a proposta não é aprofundar esta análise, mas situar as argumentações aqui defendidas e os percursos seguintes do estudo em questão.

Assim, elaborado a partir da colaboração de diferentes articuladores, a Base define uma proposta de currículo único¹⁴, em uma tentativa de garantir as aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas com alunos da Educação Básica (EB), compreendendo os conteúdos, as habilidades e as competências necessárias à formação.

Logo no início do documento, as tecnologias são abordadas em uma das competências gerais a serem contempladas. Esta perspectiva está presente ao longo de todo o texto, já que esta competência se faz fundamental no decorrer de toda a EB. Neste sentido, engloba preparar o aluno para a chamada “cultura digital”, o que significa

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao se referir à cultura digital, a BNCC a considera em uma dimensão transversal, através de todos os componentes curriculares em suas competências específicas, o que significa compreender as tecnologias em diálogo com todos os campos do conhecimento e não de maneira isolada, e assim, afirma que

¹⁴ Apesar deste não ser o centro das discussões presentes neste trabalho, não se pode desconsiderar a pertinência de problematizar o que, de fato, esta proposta de currículo único representaria em um país de dimensões tão extensas como o Brasil não apenas em termos territoriais, mas principalmente, em termos de desigualdade social, ainda que a Base contemple uma parte diversificada em sua concepção.

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p.61).

Neste trecho, há um deslocamento da postura passiva do aluno, em relação ao aprendido, em direção a um engajamento mais complexo diante da aprendizagem.

O documento apresenta alguns desafios enfrentados pela escola que tem a responsabilidade de adequar os seus processos a esta realidade e contribuir para que o estudante esteja incluído neste cenário digital. Assim, aponta para o seu caráter de formadora a partir da

compreensão dos/das estudantes como indivíduos com histórias e saberes construídos a partir de suas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo como do universo da cultura midiática e digital (BRASIL, 2018, p.58).

Ao pontuar as especificidades de outros componentes curriculares, a Base se refere às tecnologias de maneira mais transversal e integrada aos objetos de aprendizagem, ainda que isto se desenvolva em uma dimensão não tão explícita.

Porém, em casos pontuais como o das Ciências Exatas, esta proposta assume uma via contrária, evidenciando o aspecto meramente tecnicista do uso das tecnologias, como no trecho que afirma que “merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central” (BRASIL, 2018, p. 230).

O que se percebe na leitura integral do documento é um movimento que tende a oscilar entre diferentes sentidos que as tecnologias podem assumir. Ao mesmo tempo em que, por diversas vezes, a Base propõe uma percepção do seu uso sob um enfoque crítico, o que se apresenta mais frequentemente no âmbito teórico, ao elaborar proposições práticas, em geral concebe o uso das tecnologias em seu caráter estritamente tecnicista e ferramental, como um mero facilitador da aquisição de determinados conhecimentos.

Neste sentido, se desconectadas da sua dimensão sociocultural, como previamente discutido neste trabalho, as tecnologias deixam de contribuir na direção de produção e ressignificação de sentidos e passam a ser um “meio”, um percurso para o atingimento de metas específicas, descoladas das suas potencialidades enquanto produtoras de cultura na sua relação dialética com a realidade.

Assim, torna-se cada vez mais necessário compreender o que ampara o uso das tecnologias na educação, sua fundamentação e sua justificativa para que a centralidade desta relação esteja comprometida com a educação em sua totalidade e não difusa em interesses diversos.

Problematizando este tema, recentemente, a UNESCO emitiu um relatório de monitoramento global da educação que destaca algumas questões essenciais para os objetivos deste estudo.

Inicialmente, sugere que a relação entre a tecnologia e as melhorias na educação não é uma evidência comprovada, além de indicar que as tecnologias acirram as desigualdades. Outra questão relevante está relacionada à abordagem tecnicista das tecnologias que refletem um processo de exclusão dos envolvidos. O relatório engloba uma série de questionamentos necessários ao se discutir o tema.

Com o objetivo de compreender o que o documento sugere, tendo por referência as relações de poder que perpassam este tema, este relatório intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?” será analisado utilizando a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, como alternativa teórico-metodológica, com o propósito de identificar a materialidade dos discursos presentes no texto e os sentidos que eles produzem.

Serão apresentados a seguir, no decorrer do processo analítico, alguns elementos principais que constituem a ACD para que os procedimentos de análise sejam de mais fácil compreensão e as deduções empreendidas estejam, igualmente, justificadas.

METODOLOGIA

Fairclough (2001; 2012) compreende o discurso como forma material de ideologia¹⁵ e sob três diferentes aspectos. Na sua materialidade, enquanto objeto empírico; como prática discursiva e como prática social. No entanto, ressalta que a sua prática apenas se materializa quando compatível com o que é exterior a ele, ou seja, a vida material da sociedade propriamente dita. Assim, busca compreender as diversas disputas que incidem sobre as práticas discursivas e que legitimam determinados sentidos em detrimento de outros, através dos quais torna-se possível perceber os deslocamentos da própria sociedade.

Desta forma, a partir das condições de possibilidade que vão além do próprio discurso, envolvem poder e ideologia e são históricas, ele ganha performatividade, repercutindo na sociedade e produzindo, assim, realidade.

O objeto a ser analisado neste estudo é o texto, e qualquer análise que se pretenda crítica, assume a condição de que, pela natureza resultante de todas estas relações que

¹⁵ Neste caso, ideologia é compreendida como hegemonia de sentido.

atravessam a prática discursiva, o texto enquanto produto deste discurso, não é, sob nenhuma hipótese, neutro (FAIRCLOUGH, 2001).

Com base neste pressuposto, Fairclough (2001) propõe que, para compreender os percursos pelos quais a prática discursiva se efetiva, é necessário compreendê-la em 3 dimensões distintas: a *semântica* que envolve as escolhas lexicais; a *sintática* que engloba as relações entre as palavras e a *pragmática* que se estabelece pela relação entre o sujeito e aquilo que ele diz.

O DISCURSO DA UNESCO PELA ANÁLISE CRÍTICA

Ao analisar o texto publicado pela UNESCO, o próprio título do relatório “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?” já fornece indicativos que não podem ser desconsiderados. O léxico “ferramenta” nos remete à ideia inicial de um dispositivo facilitador para a ação humana na realização de diferentes tarefas, porém, refletir sobre o aspecto semântico pressupõe compreender que significados e sentidos são dinâmicos e constituídos em conformidade com as suas condições de possibilidade.

Tendo como referência a concepção de Marx (2010), historicamente, o homem é capaz de agir sobre o mundo a partir de ferramentas que são construídas por ele ou por outros. Porém, estas ferramentas, apesar de produzirem efeitos sobre a ação humana e, conseqüentemente, sobre a sociedade, por si só não determinam as relações que se estabelecem.

Ainda no título, há uma clara sinalização de que esta ferramenta estaria, então, atendendo a interesses específicos, quando há o questionamento de a serviço de quem esta ferramenta estaria de fato. Para além disso, ao colocá-la à disposição de condicionalidades particulares, sugere a dimensão estritamente técnica do termo.

Logo no início do texto, na terceira página, há uma observação que delimita o Relatório como uma publicação independente, anual, que possui agências multilaterais, governos e organizações privadas como financiadores. Além disso, apesar de apresentar a UNESCO como apoiadora, declara que o documento não reflete a opinião da organização, deslocando esta responsabilidade para o diretor da equipe de elaboração do relatório, Manos Antoninis, que exerce a função desde 2017.

Sob a dimensão pragmática, a análise nos conduz ao caráter cauteloso sobre o qual a UNESCO repousa o seu comprometimento. Apesar de apoiar a redação, resguarda a possibilidade de não estar peremptoriamente envolvida com o que o documento atesta.

Outro aspecto que suscita indagações e um olhar crítico sobre o texto é o fato de que, por ser este resultado de pesquisas financiado por entidades que estão, muitas vezes, implicadas na relação entre tecnologias e educação, os atravessamentos que perpassam os seus processos não estão isentos de modalizações que direcionem o leitor ao discurso mais conveniente aos seus

interesses. Este é um movimento contumaz, percebido em diversas vezes no decorrer da análise e será mais detalhado ao longo desta análise.

Logo no início do texto, são apresentadas, em destaque, as mensagens consideradas principais para o leitor. São feitos apontamentos que abordam a falta de evidências sólidas e imparciais acerca das tecnologias digitais na educação, e o fato das pesquisas que relatam os possíveis impactos positivos presentes nesta relação serem produzidos por grupos que se beneficiariam dela, conduzindo a leitura a uma perspectiva supostamente crítica sobre o tema.

A exclusão de muitos diante da desigualdade no acesso às tecnologias também é abordada em alusão a um possível reconhecimento dos impasses já bastante conhecidos da sociedade atual e discutidos em pesquisas do campo da educação. No entanto, em contraposição, são aditados inúmeros recursos redentores das adversidades que tangenciam os processos educativos. A acessibilidade de estudantes portadores de necessidades especiais, a ampliação no número de matrículas em populações com acesso comprometido e a pandemia da Covid 19 são sinalizadas como exemplos cujas tecnologias contribuíram no sentido de mitigar os danos.

Aparentemente, o discurso enunciado acena para um entorno circunspecto no que concerne o uso das tecnologias na educação, porém, o engrandecimento dos seus aspectos positivos tende a moldar a percepção do senso comum em direção a antigas narrativas que aderem ao seu aspecto salvacionista, nos remetendo ao questionamento de quais seriam as reais intenções desta publicação.

O relatório traz à discussão o fato de que as mudanças decorrentes do uso das tecnologias que, por sua vez, estão em evolução permanente, acarretam adaptações no próprio sistema, e vai além quando indica a ausência de regulação ou de compromisso com a qualidade/diversidade diante do aumento significativo do conteúdo *online*. Na mesma direção, o documento enfatiza que reiteradamente questões que impactam os orçamentos nacionais, o bem-estar das crianças e a sustentabilidade do planeta são regularmente silenciadas.

O tom crítico percebido nesta primeira parte, sugere uma nova postura diante das tecnologias na educação e orienta o leitor a refletir se não estariam então, sendo reconhecidos os dilemas que envolvem o seu uso recorrente.

Logo em seguida, na página 9, o relatório aborda as transformações que vem acontecendo no mundo em função dos avanços tecnológicos incluindo mudanças na aprendizagem. Neste momento, traz brevemente a discussão sobre a inteligência artificial (IA) como potencialmente capaz de incrementar o uso das tecnologias, conjecturando inclusive a possibilidade de substituir as interações humanas.

Esta discussão segue um pouco mais adiante, ainda pouco aprofundada, e sinaliza que a sua utilização ética e segura por meio de regulamentação, podem reduzir os riscos do seu uso indiscriminado na educação.

No decurso do texto, observamos o uso excessivo de conjunções adversativas que exprimem ideias opostas. Termos como “no entanto” são frequentes e buscam estabelecer uma contraposição entre aspectos positivos e negativos sobre o tema, porém, o que se percebe é que prevalecem as tentativas de sobrepor não só os seus potenciais benefícios, mas o seu caráter imprescindível. Barreto (2009), ao discutir a questão do “imaginário tecnológico” problematiza as implicações decorrentes da tendência ao se conceber as tecnologias como solução para os problemas da educação sem adentrar nas suas reais vulnerabilidades.

O relatório faz este questionamento sobre a percepção das tecnologias como aptas a solucionar problemas educacionais

Para entender o discurso em torno da tecnologia educacional, é necessário olhar para os bastidores da linguagem usada para promovê-la e para os interesses a que ela serve. Quem é que delimita os problemas que a tecnologia deveria tentar resolver? Quais são as consequências dessa delimitação para a educação? Quem promove a tecnologia educacional como uma condição prévia para a transformação educacional? Quanta credibilidade têm esses discursos? Quais critérios e padrões têm de ser estabelecidos para avaliar a contribuição atual e potencial para o futuro da tecnologia digital à educação de forma a separar o que é pura euforia e o que é substancial? Será que as avaliações podem ir além de análises de curto prazo sobre o impacto na aprendizagem, de forma a captar consequências potencialmente de longo alcance do uso generalizado da tecnologia digital na educação? (UNESCO, 2023, p. 12)

Pressões do mercado internacional seriam apontadas como possíveis horizontes para justificar este discurso em torno das políticas e dos investimentos em tecnologia, tendo como estratégia a responsabilização dos governos para o alcance dos seus objetivos.

Apesar do enfoque crítico, o relatório segue colocando as tecnologias como “capazes de enfrentar os desafios” que podem se apresentar, e ressalta condicionalidades para que seja possível a transposição destes desafios, como a igualdade de acesso, regulamentação adequada e capacitação docente. Vale destacar que, sintaticamente, neste e em outros trechos do documento analisado, observa-se o deslocamento das tecnologias de objeto para sujeito, caracterizando-as de maneira personificada.

Há aspectos interessantes trazidos no texto, como as tecnologias sendo utilizadas como apoio à diversificação nos processos educativos, e mesmo em situações emergenciais, tal qual a pandemia da Covid-19, em que a possibilidade de utilizar as tecnologias permitiu que, de alguma maneira, a escola estivesse ao acesso dos estudantes. Entretanto, os abismos derivados das desigualdades sociais (muito anteriores ao período pandêmico) tornaram-se significativamente mais evidentes e, assim como presente na redação do documento, as tecnologias, sendo na presença ou na ausência, tiveram papel expressivo neste acirramento.

Outro aspecto fundamental ao analisar o texto sob a ótica pragmática, está no olhar sobre o professor. Há uma clara percepção de que o uso das tecnologias impacta o trabalho docente, mas a abordagem adotada está circunscrita nas suas potencialidades, focando na disponibilização de diferentes recursos e no apoio concedido por sistemas de ensino. As dificuldades estariam assim, relacionadas às lacunas na capacitação destes professores que, teoricamente, poderiam ser aprimoradas mediante processos formativos continuados, ou mesmo na formação inicial.

Não existe qualquer preocupação em problematizar a questão da substituição tecnológica do trabalho docente (BARRETO, 2009), seja ela parcial (onde o professor não é completamente retirado da sala de aula, mas tem a sua função redesignada a um papel secundário), ou total (onde o professor deixa de ser necessário e é totalmente substituído pelas tecnologias). Também não se discute a precarização ou a sobrecarga deste professor diante desta avalanche tecnológica traduzida sob os termos da “inovação”.

Cabe refletir aqui se o descaso em debater esta questão, especialmente em um relatório que se propõe crítico, não seria uma tentativa de minimizar ou mesmo de apagar este aspecto que tem afetado tão profundamente o trabalho dos professores. E se não seria esta mais uma estratégia neoliberal de cunhar um discurso de ineficiência da educação ou da resistência do professor em se “atualizar” para justificar a introjeção do capital privado neste campo.

Em outro momento do relatório, o questionamento supracitado assume uma coerência ainda maior, tendo em vista que ele apresenta como exemplo o programa *Leitura para Todos*, desenvolvido no Senegal, que utilizou tanto a formação presencial, quanto a formação *online*. Quando questionados, os professores consideraram que a educação presencial surtiu efeitos mais satisfatórios, no entanto, a educação *online* custou 83% menos e também gerou resultados significativos, ainda que pequenos.

Nestas nuances implícitas nos textos que, por vezes, não se apresentam de imediato, é que se torna possível adentrar nos discursos que estão sendo enunciados e sobre os quais as políticas públicas tendem a se fundamentar.

O texto é concluído com alguns questionamentos que sugerem um debate em torno do uso das tecnologias e reafirma a escassez de evidências robustas e imparciais sobre o tema. Responsabiliza os governos no sentido de oferecer condições favoráveis e seguras para o uso das tecnologias e destaca que este uso deve se dar a partir de evidências que justifiquem que ele seja apropriado, igualitário, escalonável e sustentável. Ao final, assume postura favorável à

utilização das tecnologias na educação, adotando discurso semelhante a outras organizações multilaterais¹⁶, ainda que de maneira mais sutil.

DISCUSSÕES: DE QUE OUTRO CURRÍCULO POSSÍVEL FALAMOS?

Considerando as reflexões aqui experimentadas, e na medida em que pensar o currículo pressupõe a produção de sentidos, a concepção crítica vincula uma diversidade de perspectivas que estão diretamente relacionadas às suas condições de produção. Sendo assim, o discurso que incide sobre a relação entre educação e tecnologia e a maneira pela qual o currículo a concebe está imerso em implicações que são históricas e atravessadas pelas relações de poder.

Partindo da perspectiva de Apple (1989) no âmbito da educação e da dinâmica da luta de classes, pensar uma contra hegemonia a partir do que se produz como sentido de currículo envolve dar voz aos silenciamentos em contraposição ao que está posto como legítimo e que, na realidade, revela os imbricamentos políticos, econômicos e culturais inerentes às relações de poder.

A partir do conceito de hegemonia de Gramsci (1999) e das contribuições de Connell (1993) que propõe uma percepção de currículo a partir da lógica dos grupos historicamente silenciados, é possível se pensar um currículo contra hegemônico. A autora entende que este percurso conduz à justiça social sob a perspectiva da democracia e da coletividade que, para serem exercidas, demandam a formação de sujeitos igualmente preparados, ou seja, com as mesmas condições de atuar na sociedade, tendo em vista que as desigualdades não são estáticas.

Uma organização como a UNESCO, apesar de ter o olhar voltado para a cultura e a educação, enquanto organização multilateral, não está desvinculada das relações de poder e, por consequência, não é neutra. Dada a sua importância no cenário educacional internacional, junto a outras diversas vozes, influencia as políticas públicas curriculares, inclusive no Brasil.

A UNESCO (2016) já deixou evidente em publicações anteriores¹⁷ a sua adesão a parcerias com o capital privado com o intuito de garantir o financiamento adequado que o setor público não é capaz de conseguir unicamente por seus meios. Assim, não se pode esperar que o relatório proposto, por mais que se apresente sob um discurso aparentemente crítico, esteja comprometido com o interesse público na sua totalidade.

Desta forma, conceber a possibilidade de que a relação entre as tecnologias e a educação, atualmente, esteja amparada pelos pressupostos da justiça social e, conseqüentemente,

¹⁶ Como o Banco Mundial, por exemplo. Ver: BANCO MUNDIAL. **Reimaginando as Conexões Humanas: Tecnologia e Inovação em Educação no Banco Mundial** (2020). Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/897971624347696117/pdf/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank.pdf>. Acesso em 27 ago 2023.

¹⁷ Ver: UNESCO. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por. Acesso em: 15 Ago. 2023.

pavimentada em um currículo contra hegemônico seria, no mínimo, ilusório. No entanto, o neoliberalismo contemporâneo não opera nas bases da ingenuidade.

Isto posto, a tentativa de difundir esta premissa pode ser compreendida como mais um mecanismo do capital para assegurar seu campo de atuação e legitimar os seus princípios. Talvez, não seria inóspito presumir, que estivesse fomentando um ambiente favorável à sua expansão.

Porém, esta compreensão não representa sob nenhuma hipótese a negação das tecnologias ou a defesa pela inatividade diante das dificuldades. Connel (1993) entende a participação como elemento fundante na prática emancipatória e é esta participação que se efetiva mediante os sentidos produzidos pelo currículo, coletivamente, no cotidiano das escolas, que possibilita a resistência.

Ainda que estejamos conscientes dos abismos que nos envolvem, pensar na utilização das tecnologias na educação atreladas ao compromisso com a luta de classes, compreendendo a importância de validar os grupos ainda desfavorecidos, pode ser um caminho para contribuir com as disputas nas quais o currículo encontra-se absorto. Assim, é coerente vislumbrar a possibilidade de, a partir de mudanças na própria sociedade em sua relação dialética com a produção discursiva, pressupor um currículo contra hegemônico respaldado pelas tecnologias e em diálogo com elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento aqui proposto buscou situar a relevância de problematizar as tecnologias digitais na relação com a educação a partir de uma perspectiva que extrapola a dimensão tecnicista, e pensar esta relação em outra vertente.

Ao se pensar currículo no Brasil hoje, torna-se necessário compreender a presença das tecnologias como uma realidade não apenas para quem está na escola, mas também nos documentos que orientam a produção curricular no país. Assim, compreendendo as relações de poder que envolvem o currículo, a ideia foi propor uma discussão que favorecesse a possibilidade de ressignificar o uso das tecnologias, especialmente na produção de sentidos.

Com base na análise crítica do relatório da UNESCO foi possível investigar o discurso ali presente no campo semântico, sintático e pragmático, considerando as sinalizações implícitas nas construções do texto. A partir disso, reiteramos a inviolabilidade da força que o capital exerce na manutenção da hegemonia através da imposição ideológica, ainda que de forma sutil.

Tendo por fundamento as contribuições da teoria crítica do currículo na reflexão sobre perspectivas que contemplem um currículo contra hegemônico, vislumbramos a impossibilidade de justiça social na relação que abarca as tecnologias e a educação nos moldes atuais.

No entanto, ainda assim, nossa proposta defende que, coletivamente, na produção de sentidos que se contraponham à legitimação da ideologia dominante, a prática que se constitui regularmente no ambiente escolar esteja engajada com os princípios da emancipação dos sujeitos.

Conscientes de que, assim como a luta pela emancipação em contraposição a uma hegemonia imposta, principalmente na disputa pelos sentidos que se desdobram das proposições curriculares precisa ser constante, propomos que esta discussão não se encerre nesse artigo. Ao contrário, a intenção é que diante das reflexões aqui desenvolvidas, outras sejam suscitadas e caminhemos juntos e alinhados na mesma direção.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57, 1989.

APPLE, M. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1/articles/appleconf.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

APPLE, Michael W. **Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education**. Routledge, 2021.

BARRETO, Raquel Goulart et al. **Discursos, tecnologias, educação**. EDUERJ, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias e sentidos. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 1, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CONNELL, Raewyn. W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

FEENBERG, Andrew. **Critical theory of technology: An overview. Information technology in librarianship: New critical approaches**, p. 31-46, 2008.

FEENBERG, Andrew. Do essencialismo ao construtivismo: A filosofia da tecnologia numa encruzilhada. **Publicação interna. São Carlos: UFSCar**, 2003.

FEENBERG, Andrew. **Questioning technology**. Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LOPES Alice C, MACEDO E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez; 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Livro I.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.; WINDLE, J. (org.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**. São Paulo: Pontes, 2017, p. 15-40. Disponível em: <https://osf.io/zvmdq/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

UNESCO. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Paris, **UNESCO**. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por . Acesso em: 15 Ago. 2023.

UNESCO. 2023. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris, **UNESCO**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em 04 ago 2023.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

TELL ME A STORY!: JOGO DE CARTAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR

TELL ME A STORY!: A DIGITAL CARD GAME FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH IN HIGHER EDUCATION

Ana Paula Viana Dias CRUZ
anacruzino@gmail.com
Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil

Resumo: Este artigo consiste em apresentar o processo de elaboração do jogo sério de cartas digitais *Tell me a story!*, fruto do mestrado profissional do Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA). O jogo tem como objetivo fomentar a comunicação oral em língua inglesa dos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa ou de outros contextos educacionais como a educação básica. A pesquisa teve como bases metodológicas o *Design Thinking* (Cavalcanti; Filatro, 2016) e o *Game Design* (Rolling; Adams, 2003; Mitgutsch; Alvarado, 2012; Schell, 2015), com uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. As fases de teste e validação mostraram que o produto educacional (jogo) *Tell me a story!* diminuiu a tensão da comunicação na língua por meio da ludicidade, característica eminente dos jogos; favoreceu o desenvolvimento de vocabulário relacionado ao cotidiano, encorajando, assim, os discentes a se comunicarem oralmente sobre assuntos familiares; promoveu a interação entre discentes de diferentes habilidades linguísticas; e permitiu que fossem protagonistas de suas aprendizagens em língua inglesa, incentivando a autonomia e tomada de decisões sobre suas estratégias no jogo, além da construção de suas narrativas orais na língua-alvo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; *Design thinking*; *Game Design*; Jogos sérios.

Abstract: This paper presents the development process of the serious digital card game “Tell Me a Story!” as a result of the professional master’s degree in Creativity and Innovation in Higher Education Methodologies program (PPGCIMES) at the Federal University of Pará (UFPA). The aim of the game is to encourage oral communication in English among undergraduate students from the Bachelor’s English Language course or other educational contexts, such as basic education. The research was based on the Design Thinking methodology (Cavalcanti & Filatro, 2016) and Game Design methodologies (Rollings & Adams, 2003; Mitgutsch & Alvarado, 2012; Schell, 2015), employing a qualitative, exploratory, and descriptive approach. The testing and validation phases of the game showed that “Tell Me a Story!” reduced communication tension in the language through playfulness, an inherent characteristic of games. It also facilitated the development of vocabulary related to everyday life, thereby encouraging students to communicate orally on familiar subjects. Furthermore, it promoted interaction among students with varying language abilities and allowed them to become the protagonists of their English language learning journey. This, in turn, encouraged autonomy and decision-making regarding their strategies in the game, as well as the construction of their oral narratives in the target language.

Keywords: English Teaching; *Design thinking*; *Game Design*; Serious game.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre tecnologias no ensino de línguas não são novidade, mas quando se trata do uso de tecnologias em sala de aula, faz-se necessário fugir do senso comum. Conforme Leffa (2020), a utilização das tecnologias no ensino de línguas ainda se restringe ao uso instrumental, o que pode limitar as práticas em sala de aula aos velhos modelos de ensino do século passado, sem ressonância na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, os jogos sérios digitais podem ser um recurso no ensino de inglês como língua adicional, pois auxiliam o desenvolvimento da competência comunicativa oral por meio do ensino de conteúdos integrados à experiência do jogo e à experiência de aprendizagem. Os jogos sérios são elaborados para ensinar conteúdos em que haja a integração da experiência do jogo e da experiência de aprendizagem, tendo como objetivo desenvolver novas habilidades que exigem maior nível de raciocínio do jogador em contextos da vida real, além de provocar um impacto concreto na vida do jogador. São jogos que visam simular contextos práticos e proporcionar o treinamento de profissionais, permitir a tomada de decisão que envolvem riscos em situações críticas e motivar sujeitos de todas as idades a construir conceitos de temas específicos de maneira consciente (MACHADO *et al.*, 2010; Bahia, 2016).

Diante disso, este artigo apresenta o desenvolvimento do jogo sério de cartas digitais, denominado *Tell me a story!*¹⁸, fruto do Mestrado Profissional em Ensino do Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA), hospedado na plataforma *Tabletopia* (Bokarev; Zinoviev; Sergeev, 2014) que permite a hospedagem de jogos criados por qualquer pessoa, sendo este o contexto do jogo *Tell me a story!*, assim como permite que os jogadores se encontrem para jogar protótipos de jogos em fase de testes. Para interação online, essa plataforma fornece um *chat* para os jogadores se comunicarem ou, como sugestão, é possível utilizar uma plataforma de webconferência durante o jogo, tais como *Google Meet*, *Zoom* e *Teams*. O *layout* do *Tabletopia* é todo em 3D, tornando, assim, possível embaralhar cartas, rolar dados e manipular qualquer elemento sobre a mesa digital como em uma partida presencial. O jogo *Tell me a story!* pode ser jogado por dois a quatro jogadores e tem como objetivo que cada jogador conte uma narrativa em inglês utilizando suas cartas em mãos. O jogo é constituído por seis *decks* com oitenta cartas digitais, sendo um dos *decks* sugerido para uma versão de variação do jogo. As regras do jogo são explicitadas na seção “O jogo *Tell me a Story!*”.

Este estudo teve como questão-foco a seguinte pergunta: como o uso do jogo sério *Tell me a story!* pode auxiliar alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a se expressarem

¹⁸ Para experimentar o jogo, acesse o link: <https://tabletopia.com/games/tell-me-a-story-card-game-4282ew/play-now>.

oralmente em inglês de maneira comunicativa? Isso posto, os seguintes objetivos específicos foram elencados para a pesquisa:

1. aplicar ferramentas do *Design Thinking*, em colaboração com os graduandos, para identificar suas necessidades de aprendizagem;
2. criar um jogo digital, utilizando elementos do *Game Design*;
3. aperfeiçoar a prática da comunicação oral em inglês dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio do jogo; e
4. promover competências e habilidades linguísticas por meio da experiência de um jogo sério;

Destarte, como alternativa para solucionar a questão-foco da pesquisa, foram utilizadas duas metodologias de desenvolvimento de produtos e processos na elaboração do jogo, a saber: o *Game Design* e o *Design Thinking*, este que também foi utilizado como metodologia de pesquisa.

O *Game Design* pode ser utilizado no Ensino Superior para fomentar competências e habilidades por meio da elaboração de jogos. Conforme salienta Rollings e Adams (2003), o *Game Design* é um processo criativo pelo qual se imagina e se desenvolve jogos com regras claras, com a criação de personagens, os papéis que devem desempenhar durante o jogo e os desafios que se desenrolam em narrativas.

Por sua vez, o *Design Thinking* é uma forma de pensar de maneira multidisciplinar, colaborativa para gerar soluções (produtos, serviços e experiências) baseadas nas necessidades de um indivíduo ou de um grupo deles (BROWN, 2017). Conforme aponta Cavalcanti e Filatro (2016), o *Design Thinking*, na perspectiva educacional, foi apresentado como uma abordagem de resolução de problemas e de estratégias de ensino aprendizagem, com enfoque nos estudantes em seus contextos de aprendizagem.

No contexto de distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19, o jogo *Tell me a story!* e a fase de aplicação de testes.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Game Design e o desenvolvimento de jogos sérios

Mudanças advindas das tecnologias digitais estão por toda parte, transformando a maneira como as pessoas interagem com o ambiente ao seu redor. Dentre essas tecnologias, estão os jogos digitais, que movimentam no Brasil e no mundo setores como o de tecnologia da informação, plataformas digitais de distribuição, meios de comunicação, *design* e produção de *hardware* (Sanches, 2021).

Os jogos promovem a ludicidade e a alegria da brincadeira. Incitam sentimentos como satisfação e prazer, proporcionando-nos o desejo de repetir a experiência de jogar por diversas vezes. Conforme Huizinga (2000), em seu livro *Homo Ludens*, o jogo é definido como

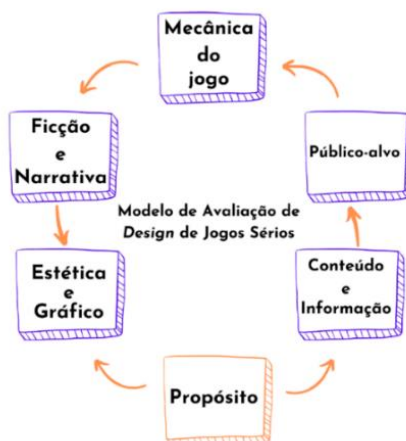
“[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (Huizinga, 2000, p. 24).

Somada a essa premissa, tem-se a principal ideia dos jogos relacionada à resolução de problemas, que é a possibilidade de existir mais de uma solução correta. Por consequência, os jogadores precisam levantar hipóteses, explorar alternativas e considerar o encadeamento de seus atos no mundo fictício do jogo com foco na progressão de níveis e o desenvolvimento de habilidades à medida que problemas menores são resolvidos.

Sob esse enfoque, os princípios dos jogos digitais *on-line* ou *games* podem ser associados a princípios de aprendizagem, pois possibilitam às pessoas aprenderem a gostar de aprender. Conforme preconiza Mattar (2010, p. 56), o objetivo dos *designers* de *games* é manter os usuários “engajados a todo momento com desafios constantes”, utilizando princípios como: a mecânica do *game*, as regras, os objetivos, as habilidades, a probabilidade e a personalização (Mattar, 2010), pois dois jogadores não têm a mesma experiência no mesmo jogo.

Um jogo pode ser criado de acordo com os componentes essenciais do *Game Design*, na coesão entre seus elementos constituintes, que integram a viabilização e a coerência dos objetivos de aprendizagem do jogo que devem oferecer conteúdo, regras e narrativas que alcancem tais objetivos. Esta é a razão pela qual Mitgutsch e Alvarado (2012) criaram o Modelo de Avaliação de *Design* de Jogos Sérios para ajudar a estruturar e avaliar os elementos do *design* de jogos sérios. Este modelo é constituído por seis elementos essenciais, quais sejam: (1) o propósito, (2) o conteúdo, (3) a estética e o gráfico, (4) a ficção e narrativa, (5) a mecânica e (6) o público-alvo, como mostra a Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Modelo de Avaliação de Design de Jogos Sérios



Fonte: Elaborado pela autora.

O propósito reflete em todos os elementos do Modelo de Avaliação de *Design* de Jogos Sérios. Como bem salienta Gabriel (2018), o propósito do jogo está no centro, ao mesmo tempo que se relaciona com os objetivos e tópicos, alinhados com as intenções do *designer* do jogo e o impacto que deseja alcançar. O propósito irá modelar a dinâmica do jogo, ou seja, a experiência do jogador.

O conteúdo e a informação dizem respeito aos fatos, aos dados e às informações apresentadas no jogo. Por exemplo, informações sobre a vida real, problematizações do mundo de trabalho, a fim de que os jogadores construam a contextualização do jogo.

A estética e o gráfico estão relacionados aos estímulos audiovisuais, tais como cenário 3D, as cores, o *design* das cartas e a escolha de ícones. São as primeiras impressões que irão introduzir o propósito do jogo.

A ficção e a narrativa correspondem aos aspectos ficcionais do texto, do cenário aos personagens e as histórias utilizadas como pano de fundo. De acordo com Charsky (2010), os jogos sérios podem apresentar tanto narrativas em primeira quanto em terceira pessoa, havendo nesta última a possibilidade de o jogador desenvolver empatia pelo seu personagem. Quanto maior a quantidade de enredos, maior a variedade de finais, "(...) o jogador não apenas segue uma história, mas desenvolve a narrativa a partir de suas decisões e sua performance, criando uma experiência autêntica" (Charsky, 2010, p. 192).

A mecânica pode ser conceituada como as regras que permitem a interação entre o jogador e o mundo ficcional do jogo. No Modelo de Mitgutsch e Alvarado (2012), a mecânica engloba o objetivo do jogo, o sistema de recompensa quando o jogador vence os obstáculos e desafios, o equilíbrio dos níveis de dificuldade e as condições para se vencer o jogo. Um jogo pode conter pinos, lançamento de dados para se andar casas, cartas com situações problemas

para apresentarem situações inusitadas, em que o jogador precisa vencer obstáculos. Esses são alguns exemplos da mecânica de jogos.

Por fim, tem-se o público-alvo para quem é elaborado o jogo, levando em consideração as habilidades do jogador, sua capacidade de manipulação e conhecimento de jogo, o gênero de jogo que irá promover maiores expectativas (ex. cartas, corrida, adivinhação, entre outros) e quão amplo é o tema tratado no jogo.

Nesse contexto, um jogo sério, elaborado em conformidade com um propósito, permite o desenvolvimento de habilidades pelos participantes. Durante a criação de um jogo sério, torna-se relevante compreender o impacto na aprendizagem dos jogadores e como eles serão influenciados a pensar e agir na vida real. Para isso, o *designer* precisa fornecer aos jogadores a condição ativa de ter certo controle sobre a narrativa, as informações e os conteúdos do jogo, de compreender a mecânica e de como interagir com seu ambiente. Assim sendo, não custa lembrar que “cada conceito de jogo tem consciência própria.” (Bahia, 2016, p. 100).

Design Thinking: o percurso teórico

Esta seção apresenta o *Design Thinking* sob uma perspectiva histórica e sua aplicação recente na educação por meio do modelo das pesquisadoras brasileiras Carolina Cavalcanti e Andrea Filatro, que apresentam o *Design Thinking* enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, metodologia para solução de problemas e abordagem de inovação.

Nas décadas de 1950 e 1960, as produções artísticas e de *design* eram baseadas em métodos de causa e efeito pelo qual se buscava, para cada agrupamento de problemas menores, uma determinada solução. A estratégia utilizada era a de decomposição, em que um problema era solucionado pelas partes e não tratado como um todo (Cross, 2001). Contudo, esta estratégia linear não se mostrava eficiente para solucionar problemas complexos do dia a dia. Rittel e Webber (1973) chamaram de *Wicked Problems* (“Problemas traiçoeiros”) para os problemas da vida real que não condizem com a busca de resultados únicos e consequenciais. Ao contrário, configuram resultados inesperados ainda que haja um conjunto de ações inicialmente planejadas.

A partir dos anos 1970, a visão sobre o *design* como ciência começa a ser questionada: seria o *design* uma ciência ou uma forma de pensar? Segundo Simon (1996), o *design* está no cerne de qualquer profissional que cria artefatos em prol da mudança de uma situação, o que exige a observação, a participação e a argumentação na busca das melhores soluções. Nos anos 1980, a ideia de que o *design* também poderia ser usado para pensar em soluções do dia a dia passa a ser disseminada e que “[...] talvez, já fosse a hora de se parar de fazer comparações e distinções entre ciência e *design* e seguir adiante” (Stuber, 2015, p. 28).

Cross (1982) manifesta sua vontade de estabelecer bases teóricas para que o *Design* (com letra maiúscula) seja tratado como uma terceira área de estudo, em que se aproximasse da área

da educação junto às áreas das Ciências e das Humanas. Cross (1982) defende que o *Design* faça parte não somente de uma educação técnico-profissional, mas de uma educação acessível para todos, em que o conhecimento seja combinado à teoria com foco na solução de problemas.

Em 1987, Pete Rowe apresentou o termo *Design Thinking*, como título de seu livro, discutindo o *design* como um processo em busca de soluções para o planejamento arquitetônico e urbanístico de cidades. Rowe (1992) pontua, por exemplo, que para resolver problemas complexos, "traíçoeiros", é preciso observar o problema, gerar soluções, testar e errar utilizando estratégias e ferramentas apropriadas.

Por sua vez, Buchanan (1992) utilizou o termo em seu artigo *Wicked Problems in Design Thinking* em que argumenta sobre a importância de o *design* ter significância científica. Sob seu ponto de vista, defende uma integração entre teoria e prática para que o *design* possa moldar a experiência humana. Com o passar dos anos, a abordagem do *Design Thinking*, enquanto processo, recebeu diferentes vertentes e ganhou espaço em diferentes campos.

No início dos anos de 1990, David Kelley, que havia criado o primeiro *mouse* para computador da *Apple*, em 1982, fundou a empresa de *design* chamada *Innovation Design Engineering Organization*¹⁹ (IDEO), atendendo empresas de grande porte para criação de produtos como escovas de dentes, *palmtops* e cadeiras para escritório. Brown e Wyatt (2010) relatam que sempre que David Kelley explicava às pessoas sobre o que os *designers* faziam, o termo *thinking* (pensamento) era utilizado, e assim, eventualmente, o termo *design thinking* (pensamento de *design*) era mencionado. Uma década depois, a empresa passaria a receber demandas diferentes do que estava acostumada, sendo contratada para pensar em soluções para problemas organizacionais em hospitais, empresas e universidades.

Assim, a IDEO mudava de empresa de *design* de produtos para empresa de *design* de experiências do consumidor. O CEO da IDEO, Tim Brown, um dos maiores divulgadores do *Design Thinking* no mundo, valoriza esta mudança de paradigma e afirma que “[...] precisamos de novas escolhas-novos produtos que equilibrem as necessidades de indivíduos e da sociedade como um todo; novas estratégias que lidem com os desafios globais de saúde, pobreza e educação.” (Brown, 2017, p. 17). Brown (2017) manifesta também sua preocupação em promover o potencial criativo humano para causar impactos de longo prazo na sociedade, relacionando o *Design Thinking* também à educação.

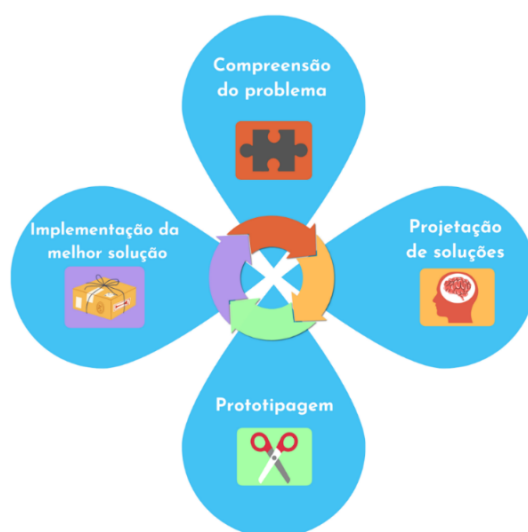
Assim, o *Design Thinking* passa a ser utilizado na área da educação sob diversos modelos, sendo um deles apresentado por Cavalcanti e Filatro (2016). Segundo as autoras, o *Design*

¹⁹ Tradução minha: “Organização de Engenharia de Design e Inovação”.

Thinking pode ser aplicado como metodologia para solução de problemas, como estratégia de ensino-aprendizagem e como abordagem de inovação.

Conforme Cavalcanti e Filatro (2016), o processo de *design* pode iniciar centrado em uma das aplicações, mas é possível que as três aplicações apareçam ao longo do projeto em maior ou menor medida, dependerá da “[...] necessidade de solucionar problemas, no desejo de inovar ou ainda na vontade de adotar uma estratégia de ensino-aprendizagem específica.” (Cavalcanti; Filatro, 2016, p. 46). O Modelo de *Design Thinking* de Cavalcanti e Filatro (2016) apresenta quatro etapas, como ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Etapas do *Design Thinking* aplicado à educação



Fonte: Adaptado de Filatro e Cavalcanti (2016) pela autora.

A primeira etapa, compreensão do problema, é o momento para o pesquisador se colocar no lugar das pessoas da comunidade escolar e conhecer, “em primeira mão”, para quem serão planejados os caminhos do processo e elaborar o desafio estratégico. Cavalcanti e Filatro (2016) definem o desafio estratégico como “[...] um problema enfrentado por um grupo de pessoas ou uma oportunidade que a instituição educacional queira explorar” (Cavalcanti; Filatro 2016, p. 121). Nesta etapa, o pesquisador observa o contexto e pode realizar entrevistas para registrar *insights* significativos sob a perspectiva dos alunos. De forma didática, esta primeira fase também é denominada de fase da empatia. Contudo, é importante ressaltar que a empatia está em todas as etapas do *Design Thinking*.

A segunda etapa, projeção de soluções, concerne nos *insights* registrados na entrevista e que serão transformados em necessidades, para que o pesquisador reflita sobre o que os alunos realmente precisam. Começa um refinamento do produto educacional que está sendo elaborado. As ideias serão repensadas de maneira que as emoções, as individualidades e a linguagem dos alunos sejam preservadas.

A terceira etapa, prototipagem, apresenta técnicas para a materialização das ideias. A título de exemplo, podemos citar *brainstorming* e mapa mental. Segundo Siqueira (2012), essas técnicas de criatividade expandem nossa percepção sobre o problema. Deve-se evitar julgar as ideias enquanto estão sendo geradas para não acontecer bloqueios mentais. Os alunos testam o protótipo, sendo uma nova oportunidade de empatia entre o pesquisador e os alunos.

A quarta etapa, implementação da melhor opção, apresenta o produto educacional gerado no processo de *design* como uma solução para o problema mencionado na primeira etapa. Como exemplificação, o produto educacional pode ser um minicurso, um ambiente virtual de aprendizagem, um livro digital, roteiros de aprendizagem, oficinas, jogos, entre outros.

Na elaboração de jogos sérios, por exemplo, o professor pode observar os perfis de seus alunos e buscar compreender qual é a mecânica de jogo mais apropriada para aplicar em sala de aula como por exemplo, jogo de tabuleiros, quebra-cabeça, jogos *on-line*, entre outros, de acordo com as necessidades e realidade socioeconômica da turma.

A seção que segue apresenta o processo de elaboração mais detalhado do jogo *Tell me a story!*, seguindo as etapas do *Design Thinking*, que como fora apresentado nesta seção, é uma abordagem que pressupõe empatia perante os problemas e desafios enfrentados na busca de soluções, interação em um contexto de cocriação, experimentação por meio de prototipagem e a implantação da melhor ideia.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, conforme foi observada a realidade social e a necessidade de um grupo específico de alunos do Ensino Superior a fim de conceber um produto educacional, tendo como objeto da pesquisa as pessoas em suas manifestações culturais, econômicas, sociais e históricas (Minayo, 2012; Guerra, 2014).

Nesse sentido, o *Design Thinking*, como metodologia de pesquisa (Cavalcanti; Filatro, 2016), apresenta características da pesquisa exploratória e da pesquisa descritiva, fornecendo ferramentas que auxiliam o pesquisador a entender e a conhecer os desafios de um indivíduo ou grupo de pessoas em seu contexto particular, em busca de projetar possíveis soluções a essas necessidades.

Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará, *campus* Belém, na disciplina *Língua Inglesa II*, curso noturno. A escolha pelo desenvolvimento da pesquisa neste contexto aconteceu como uma possibilidade de desenvolver o produto educacional e aplicá-lo como projeto piloto na turma.

Os conteúdos e o vocabulário apresentados nas cartas do jogo *Tell me a story!* tiveram como base os conteúdos dos livros didáticos utilizados na disciplina *Língua Inglesa II*, como escolha

estratégica para que os alunos se sentissem confiantes em participar da fase de testes. Ademais, os assuntos das cartas estão de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QCERL) (COUNCIL OF EUROPE, 2020), que sugere desenvolver com os aprendentes da língua adicional, neste caso a Língua Inglesa, assuntos como falar sobre a rotina, descrever eventos, sentimentos e tratar de assunto da área de interesse do aprendente para desenvolver habilidades na língua-alvo.

Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram os alunos da turma da disciplina *Língua Inglesa II*, constituída por 20 (vinte) discentes. Eles receberam um formulário com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo comunicados de que a participação deles no processo de geração de dados e concepção do produto educacional seria voluntária, podendo, assim, desistir em qualquer etapa da pesquisa. Esta turma também preencheu um questionário sobre suas condições de acesso à Internet e às tecnologias durante as aulas da disciplina *Língua Inglesa II*, que foi realizada no período de ensino remoto motivado pela pandemia do COVID-19.

É relevante ressaltar que a etapa-teste do jogo *Tell me a story!* foi realizada após o fim do período letivo, pois não houve tempo hábil de incluir a atividade no cronograma de planejamento da professora responsável pela disciplina. O encontro foi agendado extra aula para não haver interferências no cronograma e 3 (três) alunos concordaram em participar da etapa-teste do jogo. Os nomes fictícios escolhidos por estes alunos foram Beatriz, Pedro e Helena. A contribuição dos três discentes foi relevante para a reorganização e o replanejamento do jogo para, assim, encaminhá-lo para a validação do Painel de Especialistas. Contudo, a participação de todos os discentes da turma foi fundamental para coletar diferentes perspectivas ao longo da elaboração do jogo, visto que o *Design Thinking* é uma abordagem multidisciplinar, que pressupõe um trabalho de ação coletiva.

As etapas

A pesquisa foi realizada a partir da aplicação das etapas da metodologia do *Design Thinking* (Cavalcanti; Filatro, 2016) mencionadas anteriormente: a compreensão do problema, a projeção de soluções, a prototipagem e a implementação da melhor solução. As duas primeiras etapas, foram, predominantemente, exploratórias e as duas últimas etapas foram, principalmente, descritivas.

A primeira etapa, compreensão do problema, foi o momento para entender e observar os discentes em seus contextos de aprendizagem da língua inglesa e registrar *insights* significativos sob a perspectiva dos próprios alunos, utilizando as ferramentas “definição do desafio estratégico” (Cavalcanti; Filatro, 2016), *What? How? Why?*, *Need Finding* (D.SCHOOL, 2008) e

Picturing the class needs (elaborado pela pesquisadora) que consistiu em ilustrar as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A segunda etapa, projeção de soluções, consistiu no registro de *insights* providos da observação da pesquisadora e dos discentes. Este foi um momento para definir as estratégias e idealizar possíveis soluções por meio das ferramentas *Persona* (Cavalcanti; Filatro, 2016) e *How might we...?* (D. School, 2008). Deste novo, foi possível interpretar quais seriam os objetivos e as frustrações da turma de forma coletiva.

A terceira etapa, prototipagem, foi para elaborar e realizar o teste do protótipo do jogo pelos participantes e validá-lo pelo Painel de Especialistas formado por duas professoras, uma doutora com experiência na elaboração de material didático para ambientes virtuais de aprendizagem e a uma mestre com experiência em ensino-aprendizagem em Língua Inglesa.

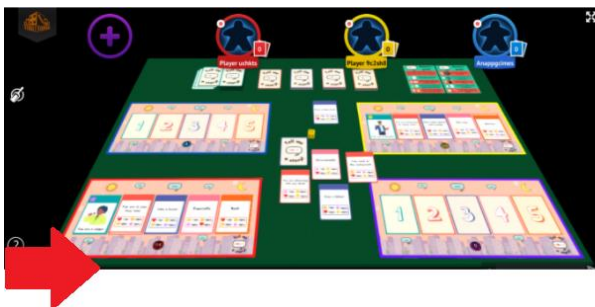
Pode-se aferir, de acordo com os dados coletados, que durante a concepção do jogo *Tell me a story!*, o contexto, a experiência de sala de aula e as necessidades dos graduandos foram aspectos relevantes e levados em consideração no processo criativo e no encorajamento à aprendizagem da língua adicional.

Para exemplificar, no momento de teste, os três participantes demonstraram interesse no jogo, utilizaram algumas expressões como “o jogo é muito divertido” (Helena), “o jogo é legal, parabéns!” (Pedro) e “qualquer coisa, podemos marcar para jogar de novo” (Beatriz). Duas sugestões também foram aceitas para melhorar o jogo, como mostra o Quadro 1 a seguir.

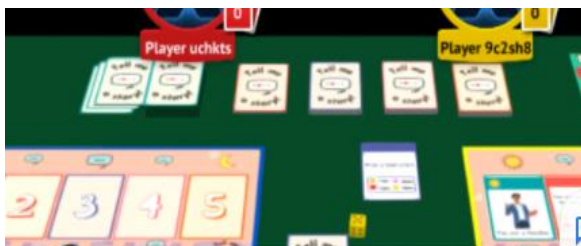
Quadro 1 - Sugestões e alterações no jogo coletadas na fase de testes

Sugestões dadas pelos participantes

Os participantes sugeriram a inclusão de espaço na mesa digital para que pudessem descansar as cartas fora do tabuleiro e fora das mãos.



Os participantes sugeriram um deck de cartas que diversificassem o nível de exigência da língua a partir da inclusão de cartas que “dificultam” o jogo como, por exemplo, “compre mais cartas” ou “fique uma partida sem jogar”.



Alterações realizadas após os testes

Os tabuleiros foram remanejados para que houvesse espaço para descansar as cartas.



O deck de cartas *It's a trap!* foi adicionado. Essas cartas podem alterar a criação da história direta ou indiretamente. Este deck é opcional para quem quiser aumentar o nível de dificuldade no jogo.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao final do teste, os participantes compartilharam, por exemplo, que o jogo apresenta desafios constantes, proporciona diferentes momentos de interesse e de experiências de jogo, promove a imaginação e que as narrativas contadas poderiam ser situações reais do dia a dia.

Por sua vez, o Painel de Especialistas validou o jogo ao contribuiu para o aperfeiçoamento do produto educacional, ao mesmo tempo que promoveu reflexões enriquecedoras, fortaleceu algumas percepções sobre o jogo e contribuiu com ideias consideradas pertinentes para o aperfeiçoamento do produto.

A quarta etapa consistiu na implementação da melhor opção, ou seja, na apresentação do *Tell me a story!* como possível solução para o problema mencionado na questão-foco da pesquisa.

O JOGO TELL ME A STORY!

Esta seção descreve os componentes do jogo, o modo de jogar, incluindo a preparação que antecede a partida, a contação da história em inglês em si e as matrizes que foram elaboradas após a fase de teste.

Os componentes do jogo

O *Tell me a story!* é um jogo de cartas digitais que tem o objetivo de desenvolver a comunicação oral de discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa por meio da contação de histórias. O aluno poderá assumir o papel de diferentes personagens como um professor, um cozinheiro, um ator ou outro personagem, de forma aleatória, para contar uma história baseada em situações reais, que podem acontecer no dia a dia.

Criatividade, flexibilidade e estratégia são necessárias para saber lidar com a imprevisibilidade do jogo, tal qual acontece com a imprevisibilidade de situações na vida real. Para pontuar no jogo, o aluno precisa contar sua história em inglês, levando em consideração as cartas escolhidas por ele de maneira aleatória e disponíveis em seu deck. Ganha o jogo quem fizer mais pontos que são definidos pelos naipes das cartas como será explicado adiante.

O jogo *Tell me a story!* é composto por 1 dado, 4 tabuleiros individuais, o guia rápido de como usar o *Tabletopia*, o manual do *Tell me a story!* e oitenta cartas digitais. O jogo também é acompanhado por duas matrizes: a Matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa e a Matriz de avaliação da história. Ambas são materiais pedagógicos de apoio para o professor e para o aluno e estão disponíveis em um drive no *Google Drive*. A Figura 3 ilustra a mesa digital do jogo.

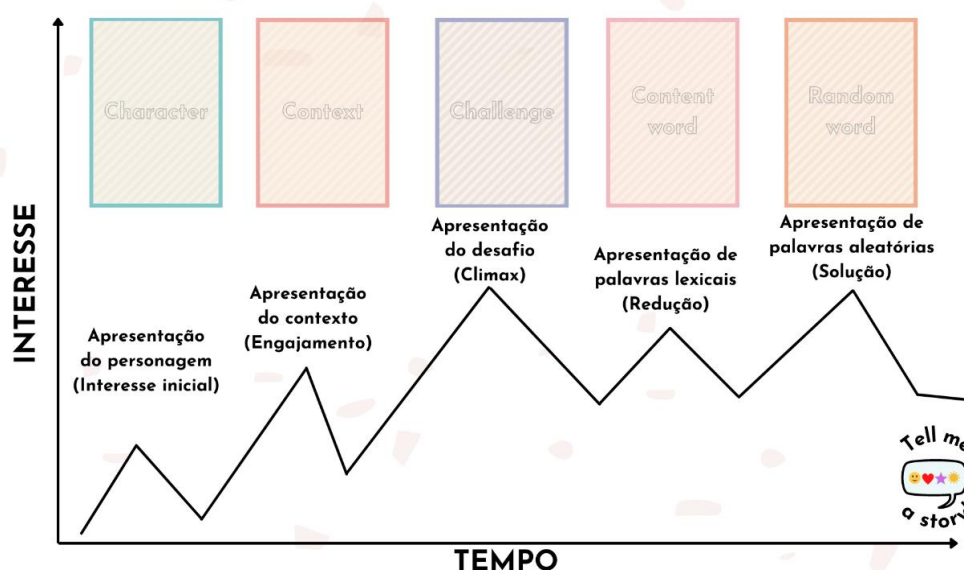
Figura 3 – O dado na mesa digital



Fonte: Elaborado pela autora.

A narrativa do jogo desenrola em um momento de clímax, seguido do embate do jogador com diferentes desafios, os quais promovem novos interesses até o último nível do jogo, a resolução desses desafios. Considerando esta perspectiva, os momentos de interesse do jogo *Tell me a story!*, chamados por Schell (2015) como “curvas de interesse” são pré-estabelecidas como mostra a Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Representação das curvas de interesse no jogo *Tell me a story!*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Schell (2015).

Como a Figura 4 ilustra, as curvas de interesse do *Tell me a story!* estão diretamente relacionadas às narrativas criadas pelos jogadores, isto porque as cartas do jogo oferecem parte da narrativa e os jogadores vão adicionando detalhes em suas histórias à medida que jogam.

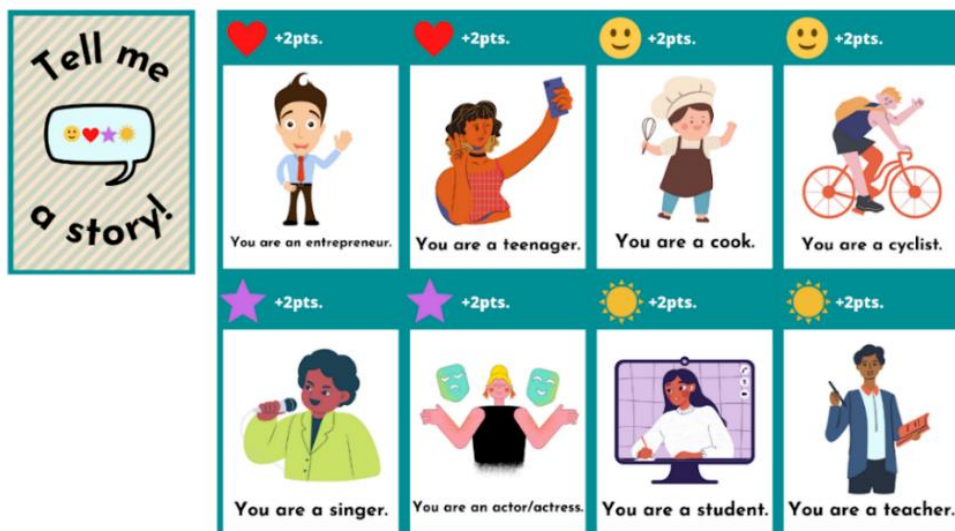
O jogo *Tell me a story!* é constituído por oitenta cartas distribuídas em:

- oito *character cards* (cartas personagens);
- oito *context cards* (cartas contexto);
- dezesseis *challenge cards* (cartas desafio);
- dezesseis *content-word cards* (cartas com palavras lexicais);
- dezesseis *random-word cards* (cartas com palavras aleatórias); e
- dezesseis *It's a trap! cards* (cartas armadilhas).

Neste jogo, as cartas têm elementos temáticos em comum pontuam menos quando combinadas. Por exemplo, para uma “história ideal”, a carta personagem “cozinheiro” combinaria com a carta contexto “você trabalha em um restaurante”, que combinaria com a carta desafio “cozinhe sua comida favorita para alguém” e assim por diante. Contudo, estas cartas juntas não são tão desafiadoras para o jogador.

Deste modo, a configuração entre as cartas que combinam menos, em termos de elementos temáticos, pontua mais. Por exemplo, na combinação entre a carta personagem “cozinheiro”, a carta contexto “ensaiar para sua banda” e a carta desafio “traduzir um artigo”, espera-se fomentar a criatividade, o improviso e o pensamento lógico do jogador no momento de elaborar uma história. A Figura 5 apresenta o *deck* de cartas personagens.

Figura 5 - Cartas personagem.



Fonte: Elaborado pela autora.

Modo de jogar

A preparação para o jogo


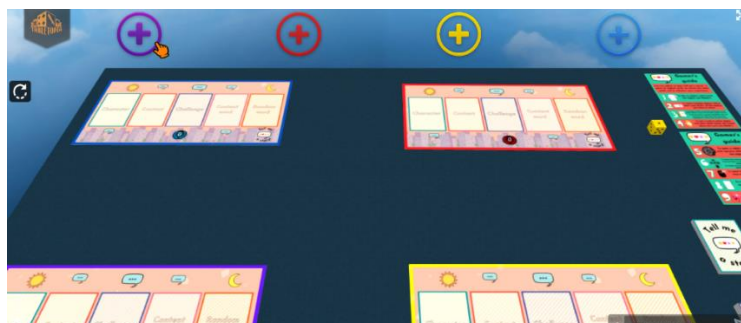
Os jogadores escolhem, primeiramente, a cor de seus tabuleiros individuais (lilás, vermelho, amarelo ou azul), clicando em um dos ícones  localizados na parte superior da mesa digital como mostra a Figura 6.

Figura 6 - Ícones para escolha da cor dos jogadores



Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, um jogador voluntário embaralha os decks de cartas. Em seguida, os jogadores lançam o dado que está sobre a mesa digital para saber quem iniciará a retirada de suas cartas para montagem de seu deck. Inicia quem tirar a face do dado com maior pontuação. Se dois jogadores tirarem o mesmo número, estes jogam o dado novamente para decidir a colocação.

O jogador que inicia o jogo retira suas cinco cartas de uma só vez (uma *character cards*, uma *context cards*, uma *challenge cards*, uma *content-word cards* e uma *random-word card*) e as organiza com as faces viradas para baixo nas cinco áreas correspondentes no tabuleiro,

sinalizadas por cores e com a sequência lógica pré-estabelecida de como a história deve ser contada (ver Figura 3). O jogador pode verificar suas cartas sempre que desejar.

Em seguida e em sentido horário, os outros jogadores fazem a mesma ação. Quando todos tiverem retirado suas cinco cartas, quem quiser pode descartar até 3 (três) cartas no centro da mesa e substituí-las por outras três de mesma categoria. Por exemplo, se o jogador descartar a carta personagem, ele deverá escolher outra carta personagem.

Se o jogador decidir pela troca de cartas, ele precisará anunciar sua ação antecipadamente. Por exemplo: *"I'm going to discard two cards and draw two others from the draw pile!"* (Eu vou descartar duas cartas e comprar duas da pilha principal!).

A ordem da troca segue o sentido horário, apesar de não haver limite de tempo durante a troca das cartas. O professor ou mediador pode controlar o tempo de troca de cada jogador se assim combinar com os jogadores.

O naipe da carta personagem é o símbolo principal. O jogador deve combinar os naipes das demais cartas de seu *deck* com base no naipe da carta personagem para contar pontos. Por exemplo, se o jogador pegar uma carta personagem com naipe de sol, ele deverá considerar os naipes de sol das outras cartas de seu *deck* até o final da história, para somar a pontuação de suas cartas.

Cada carta personagem tem um naipe que pode ser um sorriso, um coração, uma estrela ou um sol. As cartas personagens valem 2 pontos e as cartas contextos, desafios, palavras lexicais e aleatórias pontuam no mínimo 1 ponto e no máximo 4 pontos. cada. Deste modo, as cinco cartas de seu *deck* podem somar a pontuação mínima de 6 pontos até a pontuação máxima de 18 pontos.

A contação da história

Após as trocas de cartas, todos os jogadores organizam suas cartas no tabuleiro com as faces viradas para cima. Em seu turno, o jogador que iniciou a retirada das cartas inicia a contação da história completa e improvisada na sequência pré-estabelecida do tabuleiro. O jogador ganha os pontos apenas das cartas que utilizou na contação de sua história.

A pontuação do jogo é acrescida da pontuação da matriz da avaliação da história preenchida pelo professor ou mediador da história. As duas pontuações juntas resultam na pontuação final dos jogadores. Na parte inferior de cada tabuleiro há um contador de pontos como mostra a Figura 7. Para modificar a pontuação do jogo, o jogador deve colocar o cursor sobre o contador e girar a roda do mouse para cima ou para baixo.

Figura 7 - Contador de pontos no tabuleiro



Fonte: Elaborado pela autora.

A matriz da avaliação da história, apresentada a seguir no Quadro 2, foi um elemento que emergiu da percepção do Painel de Especialistas e está disponível no drive como material de apoio pedagógico para o professor ou mediador. Se tratando de um jogo sério, a matriz auxilia os jogadores a reconhecerem as competências e habilidades comunicativas que podem desenvolver por meio do jogo, após uma ou mais partidas.

Na perspectiva da metacognição, Goh e Burns (2012) defendem que é papel do professor ajudar os alunos a aprenderem conscientemente sobre a língua, tornando-se capazes de configurar seus próprios objetivos de aprendizagem no desenvolvimento da oralidade. O Quadro 2, a seguir, ilustra a matriz de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa.

Quadro 2 - Matriz atual de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa

ASPECTOS	DESCRIÇÃO	NUNCA	RARO	EVENTUAL	FREQUENTE	MUITO FREQUENTE
Compreensão oral	Sou capaz de compreender as principais ideias de uma história que apresenta assuntos sobre o dia a dia.					
	Sou capaz de compreender uma história, ainda que as ideias estejam implícitas.					
Produção oral	Sou capaz de contar uma história de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente.					
	Sou capaz de apresentar descrições detalhadas sobre personagens e sequências de acontecimentos de uma narrativa					
	Sou capaz de me expressar de modo fluente e espontâneo com pouco esforço.					
	Sou capaz de me expressar usando linguagem não verbal, ritmo e entonação aparentemente sem esforço.					
Coesão	Sou capaz de produzir uma narrativa clara, fluente e bem estruturada, utilizando conectores e vocabulários adequados.					

Fonte: Baseado e adaptado do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2001) pela pesquisadora.

A matriz de avaliação da história foi concebida para que o professor (ou o mediador do jogo) avalie as histórias criadas pelos jogadores de acordo com os critérios relacionados às curvas de interesse (Schell, 2015) e à metacognição da língua alvo, apresentada na Matriz atual de autoavaliação da produção oral em Língua Inglesa. Por exemplo, se o enredo apresenta vocabulário variado, mostrando conhecimento do aluno sobre o contexto da história, o aluno recebe 2 pontos. Se a história apresenta elementos que constroem uma sequência lógica e coesa dos eventos da história, então ganha mais 2 pontos e assim por diante. Na mesma matriz, os jogadores somam os pontos obtidos a partir da avaliação da história com os pontos do jogo.

O objetivo de dar *feedback* é bidirecional, ou seja, o aluno se torna consciente sobre sua aprendizagem e o professor percebe o quanto de *input* será preciso fornecer a fim de que este mesmo aluno desenvolva suas habilidades (Goh; Burns, 2012). O *input* pode ser com foco na gramática, no vocabulário, nas características da oralidade, em como iniciar e finalizar uma história respeitando uma sequência cronológica, entre outras possibilidades. Há, ainda, um campo em branco na matriz de avaliação da história para que o professor (ou mediador do jogo) tenha a liberdade de adicionar o critério que desejar. O Quadro 3, a seguir, ilustra a matriz de avaliação da história.

Quadro 3 - Matriz de avaliação da história

ASPECTOS	JOGADOR 1	JOGADOR 2	JOGADOR 3	JOGADOR 4
O enredo apresentou vocabulário variado, mostrando conhecimento do aluno sobre o contexto da história. (2 pontos)				
A história trouxe elementos que construíram uma sequência lógica e coesa dos eventos da história. (2 pontos)				
O desafio apresentado na história foi vencido. (2 pontos)				
A história finalizou com uma resolução coerente. (2 pontos)				
PONTUAÇÃO FINAL Pontos jogo + Avaliação da história				

Fonte: Baseado e adaptado do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2001) pela pesquisadora.

A opção do campo em branco nesta matriz foi sugerida pelo Painel de Especialistas. Reitera-se que, deste modo, o professor pode personalizar a matriz conforme os interesses e as necessidades dos alunos-jogadores, além de engajá-los na experiência do jogo. Também sugeriu-

se o critério “A história trouxe elementos que construíram uma sequência lógica e coesa dos eventos da história” com o intuito de obter um *feedback* de forma mais clara e direcionada, no que tange à sequência da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta o processo de elaboração do jogo de cartas digitais *Tell me a story!*, sendo um recurso com potencial pedagógico e motivador aos professores que desejam criar seus próprios jogos sérios.

O *Tell me a story!* favorece o *input* da língua-alvo pela característica intrínseca da mecânica de jogo de cartas que envolve a interação dos jogadores entre si e com o ambiente. Ele também traz uma contextualização dos conteúdos, de maneira a fomentar a aprendizagem intuitiva da estrutura gramatical, da aquisição de vocabulário e do desenvolvimento oral da língua inglesa para além da utilização de livros didáticos.

Por se tratar de um jogo sério, combina a perspectiva de ensino e aprendizagem com a perspectiva lúdica, imaginativa e intuitiva dos jogadores que deverão desenvolver uma narrativa na língua-alvo, a partir de suas percepções e ações no jogo, sempre que tirarem e visualizarem uma carta para jogar, criando, assim, uma experiência autêntica de jogo. Esta negociação intrapessoal acontece quando o aluno reflete, de modo introspectivo, sobre a língua-alvo.

Esta pesquisa responde à questão-foco positivamente, uma vez que o *Tell me a story!*:

- diminui a tensão da comunicação na língua-alvo pelo desafio característico de jogos;
- favorece o desenvolvimento de vocabulários relacionados ao cotidiano, encorajando, assim, os discentes a se comunicarem oralmente sobre assuntos familiares;
- promove a interação entre discentes de diferentes competências linguísticas; e
- permite aos discentes serem protagonistas de suas aprendizagens, incentivando a autonomia e tomada de decisões sobre as estratégias no jogo e na construção de suas narrativas.

Caminhando na mesma direção, as pesquisas realizadas no estado da arte, ratificam que os discentes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa iniciam a graduação, em sua maioria, com algumas limitações na comunicação oral em Língua Inglesa por terem ingressado na universidade com o nível inicial ou elementar de proficiência na língua-alvo, de acordo com as categorias apresentadas no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QCERL) (Council of Europe, 2020).

Dentre as dissertações e os artigos pesquisados, os jogos digitais foram mencionados como ferramenta para promover a oralidade em Língua Inglesa, a partir da interação entre o aluno e a narrativa ficcional, dos desafios propostos, do desenvolvimento de habilidades pelos personagens do jogo, entre outros aspectos citados nesta dissertação de mestrado.

Desse modo, o jogo *Tell me a story!* não é a única solução para desenvolver a consciência criativa e linguística dos alunos, porém, a interatividade e ludicidade que promovem tornam-se elementos significativos, que permeiam a aprendizagem de inglês neste jogo, em que os jogadores podem ser atores de suas próprias aprendizagens.

Assim sendo, algumas possibilidades de pesquisas futuras a partir deste produto educacional podem ser traçadas com o foco no desenvolvimento intuitivo de estruturas linguísticas na Língua Inglesa, aprendizagem de Língua Inglesa em ambientes informais, uso de jogos como *scaffolding* na construção de narrativas na Língua Inglesa, entre outros *insights* que a dissertação pode incitar no leitor-pesquisador.

Espera-se que esta pesquisa fomente, principalmente, a confiança nos professores em formação e em serviço de que suas práticas podem ser embasadas, não somente por métodos (pré)existentes na literatura, porém por teorias construídas por eles mesmos enquanto agentes transformadores da sociedade. O potencial de criar alternativas educacionais e pedagógicas pertence a todos.

REFERÊNCIAS

- BAHIA, A. B. Desenhando *Health Games* para não Gamers. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 77-104.
- BOKAREV, T.; ZINOVIEV, A.; SERGEEV, D. **Tabletopia**. 2014. Disponível em <https://tabletopia.com/>. Acesso em 10 jan. 2022.
- BROWN, T. **Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias de Design Thinking**. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2017.
- BROWN, T; WYATT, J. **Design Thinking for Social Innovation**. 2010. Disponível em: https://myweb.uiowa.edu/dlgould/plugin/documents/Design_Thinking_for_Social_Innovation.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.
- BUCHANAN, R. **Wicked Problems in Design Thinking**. 1992. Disponível em: https://web.mit.edu/jrankin/www/engin_as_lib_art/Design_thinking.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.
- CHARSKY, D. **From Edutainment to Serious Games: A change in the use of game characteristics**. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228973674_From_Edutainment_to_Serious_Games_A_change_in_the_Use_of_Game_Characteristics. Acesso em: 11 set. 2023.
- CROSS, N. **Designerly ways of knowing**. 1982. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/39253/8/Designerly%20Ways%20of%20Knowing%20DS.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.
- _____. **Designerly Ways of Knowing: Design Discipline versus Design Science**. 2001. Disponível em: <https://users.metu.edu.tr/baykan/arch467/Readings/Cross01.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.
- CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344467246_Companion_volume_COMMON_EUROPEAN_FRAMEWORK_OF_REFERENCE_FOR_LANGUAGES_LEARNING_TEACHING_ASSESSMENT_COMMON_EUROPEAN_FRAMEWOR

K_OF_REFERENCE_FOR_LANGUAGES_LEARNING_TEACHING_ASSESSMENT_Companion_volume_La. Acesso em: 11 set. 2023.

D.SCHOOL. **Bootcamp Bootleg**. 2008. Disponível em: <https://dschool.stanford.edu/resources/the-bootcamp-bootleg>. Acesso em: 11 set. 2023.

GABRIEL, S. **How to Analyze the Potential of Digital Games for Human Rights Education**. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958006003/34958006003.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

GOH, C; BURNS, A. **Teaching speaking**. Cambridge University Press. 2012.

GUERRA, E. L. A. **Manual pesquisa qualitativa**. 2014. Disponível em:

<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

LEFFA, V. J. **Gamificação no ensino de línguas**. *Perspectiva*. v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

MACHADO, L.S. *et al.* **Serious games baseados em realidade virtual para educação médica**. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/rbem/a/dMfcKjsjS5XdcBJTyNw9SNw/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MATTAR, J. **Games em Educação: Como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson

Prentice Hall. 2010.

MITGUTSCH, K.; ALVARADO, N. Purposeful by design?: A serious game design assessment framework. In: **Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games**. 2012. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2282338.2282364>. Acesso em: 11 set. 2023

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.17, n.3, p.621-26, 2012.

RITTEL, H.; WEBBER, M. **Dilemmas in a General Theory of Planning**. 1973. Disponível em: [http://www.symypoetic.net/Managing_Complexity/complexity_files/1973%20Rittel%20and](http://www.symypoetic.net/Managing_Complexity/complexity_files/1973%20Rittel%20and%20Webber%20Wicked%20Problems.pdf)

[d%20Webber%20Wicked%20Problems.pdf](http://www.symypoetic.net/Managing_Complexity/complexity_files/1973%20Rittel%20and%20Webber%20Wicked%20Problems.pdf). Acesso em: 11 set.. 2023.

ROLLINGS, A; ADAMS, E. **Andrew Rollings and Ernest Adams on Game Design**. Indianapolis: New Raiders. 2003.

ROWE, P. **Design Thinking**. 1992. Disponível em: <http://www.egyptarch.gov.eg/sites/default/files/pdf/Books/Design%20%20Thinkng.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

SANCHES, M. H. B. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. Senac: São Paulo, 2021.

SHELL, J. **The Art of Game Design: a book of lenses**. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2015.

SIMON, H. **The sciences of the artificial**. Massachusetts: MIT Press. 1996.

SIQUEIRA, J. **Criatividade Aplicada**. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4646253-Criatividade-aplicada.html>. Acesso em: 11 set. 2023.

STUBER, E. C. **Inovação pelo Design: uma proposta para o processo de inovação através de workshops utilizando o Design thinking e o design estratégico**. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16312099-edgard-charles-stuber.html>. Acesso em: 11 set. 2023.

UMA ABORDAGEM DIALÓGICA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA MULHER NO JORNAL FOLHA DE S. PAULO

A DIALOGICAL APPROACH TO THE CONSTITUTION OF WOMEN IN THE NEWSPAPER FOLHA DE S. PAULO

Daniele de ALVARENGA
danielle.alvarenga@etec.sp.gov.br
UNITAU/ CEETEPS, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo discute a figura da mulher utilizada nos anúncios impressos do jornal *Folha de S. Paulo*, nas edições de 1960 a 2020, evidenciando o modo pelo qual a figura feminina foi sendo constituída ao longo desse período. Foram selecionadas 18 edições dominicais para uma pré-análise. A escolha das publicações obedeceu ao critério do uso da figura verbo-visual da mulher no anúncio publicitário. A partir desses dados, foram selecionados os anúncios cujos temas são mais recorrentes ou refletem uma mudança de comportamento social. A fundamentação teórica está baseada nos conceitos de Bakhtin e o Círculo, sobretudo nos estudos sobre Dialogismo, Enunciado Concreto, Gêneros do Discurso e Cronotopo. Outros estudos foram agregados para complementar a fundamentação teórica e iluminar os aspectos sócio-históricos de cada período como Beauvoir (2019 b); Dondis (2013), Carvalho (1996), Carrascoza (1999) e Buitoni (2009). A análise dos dados nos possibilita concluir que a imagem da mulher, no período selecionado, esteve relacionada a produtos do lar, como eletrodomésticos, à ideia de disponibilidade de cuidar da família e à relação direta à beleza estética padrão de cada época, estabelecendo à mulher um lugar de submissão e secundarização, sem a ela conceder espaço de fala.

Palavras-chave: Dialogismo; Cronotopo; Mulher; Anúncio publicitário.

Abstract: This article discusses the figure of the woman used in the print advertisements of the *Folha de S. Paulo* newspaper, in the editions from 1960 to 2020, highlighting the way in which the female figure was constituted throughout this period. Eighteen Sunday editions were selected for pre-analysis. The publications were chosen according to the criterion of the use of the verbo-visual figure of the woman in the advertisement. Based on this data, we selected the ads whose themes were most recurrent or reflected a change in social behavior. The theoretical foundation is based on the concepts of Bakhtin and the Circle, especially their studies on Dialogism, Concrete Enunciation, Discourse Genres and Chronotope. Other studies were added to complement the theoretical foundation and shed light on the socio-historical aspects of each period, such as Beauvoir (2019 b); Dondis (2013), Carvalho (1996), Carrascoza (1999) and Buitoni (2009). The analysis of the data allows us to conclude that the image of women in the selected period was related to household products, such as household appliances, the idea of being available to take care of the family and the direct relationship to the standard aesthetic beauty of each era, establishing a place of submission and secondary status for women, without giving them a space to speak.

Keywords: Dialogism; Chronotope; Woman; Advertisement.

INTRODUÇÃO

A mídia impressa é um campo rico para o estudo da Linguística Aplicada, na observação das relações dialógicas entre o eu e o outro na interação social. Durante um longo período foi um dos canais de comunicação mais importantes do país, sendo um instrumento que dialoga diretamente com o leitor. O tema desta pesquisa propõe debruçar-se sobre a imagem da mulher apresentada nos anúncios publicitários veiculados no jornal *Folha de S. Paulo* dos últimos sessenta anos sob uma perspectiva do dialogismo bakhtiniano que concebe o discurso como uma construção social constitutiva de sujeitos. Um discurso se entrelaça naturalmente a outros, sejam pretéritos ou presentes, tornando-se únicos e irrepetíveis criando efeitos de sentidos que são apreendidos pelos leitores. Nos anúncios publicitários dirigidos a mulheres perpassam discursos que colaboram para a constituição da imagem da mulher à sua época, circundando produtos e serviços que lhes são próprios social e historicamente. A escolha do período em análise desse jornal vai ao encontro da constituição do periódico como uma unidade denominada “*Folha de S. Paulo*”, que inicia sua publicação em janeiro de 1960 e continua publicando as edições.

A mulher, ao longo da história, tem cumprido o papel secundário, servindo-se de símbolos sociais e valores que a sociedade lhe impõe, como cuidar da família e dos afazeres domésticos, ter corpo perfeito e outras habilidades inculcadas na figura feminina. Beauvoir (2019 b, p.11) afirma que ninguém nasce mulher, vai se tornando mulher porque se constitui socialmente, pelo olhar do outro, e por forças de poder que buscam emoldurar a mulher.

Essa relação de poder e submissão está representada na obra “Estudo de gênero” publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019): índices desagregadores comprovam que as mulheres seguem em posição subjacente ao sexo masculino, liderando o ranking de dedicação aos afazeres domésticos (21 horas contra 11 horas), assumem em minoria posições públicas (20%), detêm a menor renda, em contrapartida têm a maior instrução acadêmica, configurando posição desigual em relação ao gênero masculino.

Diante desse cenário, o objetivo geral é evidenciar a imagem da mulher veiculada nos anúncios impressos do jornal *Folha de S. Paulo*, nas edições de 1960 a 2020, verificando o modo pelo qual a figura feminina se constituiu ao longo do tempo. O objetivo específico é verificar cronotopicamente as mudanças que ocorreram na linguagem verbo-visual que representa a mulher em anúncios publicitários veiculados no jornal *Folha de S. Paulo*.

A teoria embasadora do estudo está nas publicações de Bakhtin e o Círculo, e os conceitos utilizados na análise referem-se ao Dialogismo, Enunciado Concreto, Gêneros do Discurso e Cronotopo.

Para compor o corpus, foram selecionados anúncios publicitários das edições de domingo do jornal *Folha de S. Paulo*, de 1960 a 2020 para uma pré-análise. A partir desses dados, foram selecionados três anúncios cujos temas são mais regulares ou contraditórios à regularidade.

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

O dialogismo é concebido como princípio fundamental da língua que se materializa na comunicação por meio da enunciação concreta, produto de uma interação entre indivíduos que carregam valores, visões de mundo e acentos individuais, os quais produzem enunciados a partir de outros enunciados já ditos, dando oportunidade à produção de novos enunciados responsivos. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 272).

O enunciado é o ponto de ligação entre o eu e o outro, sendo uma produção única, irrepetível, valorativa, pois se apresenta de diversas formas na comunicação da vida social e considera o momento e o contexto de enunciação. Os enunciados refletem e refratam a realidade sócio-histórica dos sujeitos que vivem de forma organizada, que manifestam em seus atos discursivos acentos valorativos, orientações apreciativas e visões de mundo de quem já se disse, de quem diz ou vai dizer algo. Bakhtin afirma que

o enunciado vivo, que surgiu de forma consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas ideológicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 2015, p.49).

Dando destaque à palavra, Volóchinov (2018) a conceitua como um ato bilateral, pois é determinada por quem expressa e por quem recebe, lugar onde as formas são construídas coletivamente, tornando-se o elo entre o falante e o ouvinte.

Diante dessa relação, elementos como entonação, avaliações, posicionamentos sociais aparecem nos discursos de variadas formas, criando uma arena extremamente rica, que revela contextos e vivências do “nós” em uma determinada esfera de produção, circulação e recepção de enunciados concretos.

O interlocutor é parte do universo social do locutor, a ele é direcionado um discurso concreto socialmente ativo e pontuado no espaço-tempo, motivado pela (re)construção que parte de discursos anteriores com a finalidade de aproximação ou resposta ao ato.

Nesse discurso, estão incutidos elementos extraverbais que configuram uma relação comum entre os interlocutores, como os conhecimentos ideológicos, o contexto social e os valores, que podem ser convergentes ou divergentes, e que, de alguma forma, estabelecem comunicação viva, real, e são considerados por Volóchinov (2018) como a ideologia do cotidiano. Miotello (2014)

discute a teoria do conceito de ideologia na perspectiva de Volóchinov para quem os encontros casuais nas situações cotidianas e naturais são a base para a constituição da ideologia.

Concebendo a palavra como um signo, em que aplicada na vida social, transforma-se em enunciado vivo, intencional e ideológico que responde a um discurso anterior, construindo uma trama contextual, pode-se considerar que um anúncio publicitário é elaborado por proposições ideológicas, constituindo-se, portanto, em um enunciado carregado de intencionalidade.

Nesse sentido, um anúncio publicitário veiculado em um jornal impresso de relevância, como o jornal *Folha de S. Paulo*, apresenta produtos e serviços que dialogam com o seu leitor, propondo movimentos como a ação de comprar ou querer, aceitar ou recusar uma determinada ideia ou produto, ou ainda a ação de refletir sobretal ideia ou produto, sendo ali aplicados variados discursos e modalidades. Nos anúncios estão presentes enunciados variados que fazem uso de recursos verbo-visuais, digitais, sintáticos, semânticos e estilísticos que são expressivos e persuasivos.

O CRONOTOPO DA MULHER

O cronotopo é um termo grego, composto pelas palavras Cronos: tempo e Topos: lugar, e, segundo o dicionário de termos literários, os dois elementos são indissociáveis. O termo foi cunhado por Bakhtin na esfera da literatura, servindo-se de base no diálogo entre a literatura e a história. O termo foi transportado da teoria da relatividade, utilizada nas ciências matemáticas, é considerado como similar a uma metáfora na literatura pelo valor da inseparabilidade do tempo e espaço.

Na literatura, o cronotopo incorpora uma categoria conteúdo-forma condensando o espaço-tempo que enreda a literatura e determina a imagem homem na literatura considerada como essencialmente cronotópica pois se constitui no movimento do tempo e espaço na obra e na realidade (BAKHTIN, 2018, p. 227).

O sujeito é um ser encarnado, carregado de historicidade, e em sua linguagem interage no mundo e com o outro. Os cronotopos se incorporam uns aos outros, divergem, encontram-se, inter-relacionam-se dialogicamente, integrando os universos do autor e leitor dentro de um universo cultural fluído. O encontro do leitor com a obra e o autor pode estar a séculos de distância, mas dentro de um universo histórico único e inacabado separado do mundo representado e refletido na obra.

Bakhtin (2018) ressalta a relevância do encontro entre o histórico e o público-social com o privado, com o cotidiano em um movimento de tensão, condensando elementos do tempo histórico, biográfico e cotidiano, desvelando uma época.

Nos anúncios publicitários, o Cronotopo está imbricado com acontecimentos sócio-históricos, ações cotidianas e a oferta e procura de produtos e serviços direcionados a um público

(leitor/assinante) que dialoga com o jogo de ideias, com as novidades e características axiológicas.

Os cronotopos relacionados à mulher perpassam por subcronotopos como o da beleza e perfeição física, da mulher e eletrodomésticos, da mulher cuidadora do lar, da mulher sem voz nos anúncios, entre outros que estão delineados na terceira seção. Esses aspectos são parte constituinte da figura da mulher em cada época, que, ao longo do espaço-tempo do Cronotopo jornalístico, tem sua história contada. A partir do corpus analisado, pode-se exemplificar que ora a mulher necessita de geladeira, ora denuncia a violência doméstica vivida por anos.

Os cronotopos são os centros organizacionais dos acontecimentos basilares em um romance (BAKHTIN, 2018, p. 226). Transportando esse conceito para outra esfera, percebe-se que o Cronotopo contextualiza o anúncio publicitário por dar um terreno sólido para o acontecimento. Os elementos abstratos, como a relação de causa e efeito, generalizações filosóficas e sociais permeiam o Cronotopo.

Os gêneros do discurso adquirem uma existência cultural quando visualizados de fora, com um olhar extra cultural. Brait (2014) afirma que enquanto o espaço é social, o tempo é histórico.

BREVE HISTÓRICO DA MULHER NA PROPAGANDA

Segundo Buitoni (2009), com a chegada da família real no século XIX, uma série de inovações foram trazidas da Europa para o Brasil, entre elas a imprensa do governo, que noticiava as atividades da corte, e iniciou-se uma movimentação na vida cotidiana das pessoas que viviam nas cidades. As áreas urbanas passaram a distanciar-se da vida provinciana. As tendências europeias eram copiadas e surgiram as primeiras publicações sobre moda voltada às mulheres. Consolidou-se nessa época a imprensa brasileira em diversos segmentos. O periódico “O espelho Diamantino do Rio de Janeiro” foi primeiro jornal de que se tem notícia a publicar uma seção feminina cujo título era Periódico de política, literatura, belas artes, teatro e moda. BUITONI (2009, p. 32)

Nessa época os editoriais de jornais e revistas direcionadas ao público feminino iniciavam um trabalho jornalístico em que o entretenimento era maior do que o número de notícias voltadas às mulheres.

As publicações do final do século XIX eram consideradas elitistas, visto que uma pequena parte das mulheres eram alfabetizadas, compondo uma pequena elite feminina. Havia ainda a dificuldade na reprodução tipográfica, que era bastante artesanal e o fluxo de informações era precário.

Com o passar do tempo, próximo ao século XX, a política e a publicidade já exerciam um papel importante na influência dos leitores, os jornais mais estruturados tomaram o lugar dos pequenos periódicos.

Buitoni (2009) afirma que havia dois movimentos na imprensa feminina: o tradicional, que limitava as ações da mulher ao lar e à família e o progressista que defendia o direito das mulheres.

O universo feminino limitava o lugar social da mulher, reforçando o “Eterno feminino”, discutido por Beauvoir (2019 a, p.246), proposto pela estrutura social, pelas forças de poder que concentram a ordem política e econômica. “Ela é a alma da casa, da família, do lar. Ela é também das coletividades mais amplas; cidade, província, nação.”(BEAUVOIR, 2019 a, p. 243).

Friedan (2022), afirma que 75% dos orçamentos de publicidade nos Estados Unidos são voltados para atrair as mulheres. Diante do exposto, apresentou uma pesquisa que revelou que existem cientistas, psicólogos e criadores que desenvolvem produtos para que as mulheres continuem em seus lares e adquiram cada vez mais produtos para as tarefas domésticas, saúde, beleza, entre outros. Quando a mulher passa a ocupar outros espaços e dar menos atenção aos afazeres domésticos, essa mulher perde o valor comercial, passa a ser de uma outra categoria, consumindo menos produtos domésticos.

Em 1960, no Brasil, a imprensa divulga a imagem de uma mulher introduzida na sociedade de consumo. Os jornais e revistas trazem cada vez mais produtos e serviços direcionados ao lar, à família, ao lazer utilizando a imagem da mulher como referência. Nesta década vários eletrodomésticos são criados ou modernizados para garantir segurança, conforto e agilidade no trabalho do lar, os quais estão analisados nos anúncios do terceiro capítulo.

A partir dessa época, com as novas metodologias da linguagem jornalística, passou-se a realizar pesquisas para subsidiar a elaboração de matérias e configurar padronização de produtos e serviços destinados a um determinado público-alvo. As elaborações das peças publicitárias eram realizadas em equipe e os conceitos jornalísticos foram se aprofundando e aprimorando, criando uma padronização.

No jornal impresso, a mulher tinha pouca visibilidade, não havia poder de escolha, tampouco de voz pois o público era diverso, reservando às mulheres partes de um caderno de entretenimento. Nos anúncios, a imagem da mulher está associada a serviços domésticos ou à busca pela beleza, casa e decoração, culinária, literatura e moda.

Barthes (1972) conceitua o mito como uma representação coletiva, que transparece nos enunciados anônimos, na publicidade e nos objetos de consumo. O mundo fornece ao mito a realidade histórica definida pela forma como as pessoas o conduziram ao longo do tempo e o utilizaram. O mito seria uma imagem naturalizada da realidade. Seria a composição do significante, significado e signo.

Nas palavras de Beauvoir (2019 a, p. 203):

É sempre difícil descrever um mito; ele não se deixa apanhar nem cercar, habita as consciências sem nunca postar-se diante delas como um objeto imóvel. É por vezes tão fluido, tão contraditório que não se percebe, de início, a unidade.

A mulher visualizada como mito assume o reflexo social cuja natureza é cultural, histórica e ideológica, que requer que a figura feminina seja a refração de uma necessidade social de cuidados com a família, no cuidado do lar, do zelo à beleza, entre outros tantos mitos atribuídos à figura feminina, que aparecem nos anúncios publicitários.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram considerados aspectos verbo-visuais, ideológicos, contexto sócio-histórico, localização na edição, elementos de produção, efeitos de sentidos e aspectos dialógicos para a análise. O quadro abaixo apresenta, de forma geral, as características dos anúncios e época de publicação:

Tabela de anúncios publicitários selecionados de 1960 a 2020

	Títulos dos anúncios	Produto/serviço	Editoria
1960	01 - Frigidaire Futurama: “Ela sonha com a Frigidaire.Transforme esse sonho em realidade.”	Geladeira	Domingo – assuntosdiversos, p.05 01/06/1960
	02 - Super convair: Direto aGoiânia pelo Super Convair	Passagem deavião	Domingo – assuntosdiversos, p.07 31/01/1960
	03 - CLIPPER: Neste Natalfique bem bacana para agradar aquele Papai Noel que você tem em casa. Ele merece.	Roupas íntimas	Domingo – Caderno 8 Folha Feminina, p.91 14/12/1969
1970	04 - Boas Festas...e com champagne Mappin.	Bebidas alcoólicas	1º caderno p.12 23/12/1973
	05 - Olhe que coisa mais linda, mais cheia de graça.	Vestuáriofeminino	Exterior – cad. 10 –21 09/12/1979
	06 – De forno, fogão e Naulitus sim senhora	Eletrodoméstico	3º Caderno, p.29 20-12-1970
1980	07 - Edifício Estela: Estelatinha um sonho.	Imóveis/ empreendimentos	Classifolha imóveis,p.12 20/10/1989
	08 - Festival da Economia Popular	Roupas para domésticas	Caderno 2, 09/03/1980
	09 - Minha mãe mandou escolher esse aqui.	Eletrodomésticos	Economia, p.B 3 – 07/05/1989
1990	10 - Não esqueça de tirar os preços dos presentes. Principalmente se comprar na nossa loja de fábrica.	vestuário	Caderno 6, p.220/12/1992
	11 – Dia 8 de maio. Dia de agradecer a Deus.	Cosmético	Revista da Folha – GR 5 07/03/1993

	12 - Estamos aqui para impedir que as mulheres fiquem irritadas e em lágrimas nesse dia	Lentes de contato	Revista da Folha –GR4 e GR5
2000	13 - O melhor presente que sua mãe pode ganhar é saber que entre vocês não existem fronteiras	Telefonia	Folha cotidiano, p.C1 08/05/2005
	14 – Chique é viver aqui, o resto é básico	Empreendimento imobiliário com Adriane Galisteu	Folha Brasil p. A20 - 11/11/2001
	15 – Cobrir você só se for de elogios	Lingerie	Beleza, p. 42 15/12/2002
2010	16 - MBA na FGV	Cursos de nível superior	Carreira executiva, p 05
	17 - Dia Internacional da Mulher	Venda de pães para colaborar com a campanha contra a violência às mulheres	B3 – 07/03/2020
	18 - Candice Renoir: Pergunte por ela e caso encerrado	Filme em série	Domingo – Ilustrada C5 01/11/2020

Fonte: Elaborado pela autora

Ao longo do tempo, foi possível observar algumas mudanças na publicidade em relação à imagem feminina, como por exemplo no ano de 1960, em que a mulher é apresentada como conservadora, limitada no padrão doméstico, familiar e servil²⁰; em contrapartida, essa imagem ao final de 2020 é apresentada uma conquista social feminina, que é a lei Maria da Penha que assegura as mulheres contra a violência doméstica. Observa-se que, ao longo desse período, os estereótipos atribuídos à imagem da mulher como secundária, alheia à política, reservada ao lar, à família e submissa dá lugar à imagem da mulher independente, pessoa de direitos, que exerce uma vida social e profissional digna e segue lutando para que seus direitos sejam ampliados e respeitados.

A partir do quadro, foi possível observar a recorrência de temas, formas, conteúdos, estilos e composições e, também foi possível observar o tema que distanciou da maior parte dos anúncios pesquisados, rompendo o fluxo enunciativo. Os anúncios dialogam com a imagem da mulher associada à beleza, ao consumo do lar e à educação. Em contrapartida, apenas um anúncio apresentou o tema evocando respeito às mulheres, apoiando-as contra a violência. No que se refere à imagem da mulher, o mito de certas habilidades continua sendo propagado pela sociedade.

Alguns apagamentos foram notados, como diferentes biotipos de mulheres, a pouca representatividade de outros corpos e outros reconhecimentos de belezas, por não fazer parte o padrão definido pela sociedade. Diante disso, conclui-se que não dava destaque ao fato de ser uma mulher gorda, preta, idosa, transgênero. Esses apagamentos excluíram a realidade social,

²⁰ É possível observar os anúncios nos anexos 1 e 2.

criando um universo paralelo, em que essas pessoas que não fazem parte e deveriam buscar adequar-se a um corpo perfeito, um cabelo liso, uma beleza forjada por produtos e procedimentos artificiais.

Em relação à cronotopia da verbo-visualidade, a imagem feminina apresentou lenta mudança nos aspectos ligados à sensualidade, a determinados produtos e comportamentos. Infere-se que a imagem da mulher não se transformou completamente, pois ela é a alma da casa, da família, do lar. Ela é também das coletividades mais amplas; cidade, província, nação. (BEAUVOIR, 2019 a, p. 243). Vale destacar que o último anúncio analisado, referente à Maria da Penha, promovido pelo Carrefour, é símbolo de uma mudança de paradigma no próprio sistema publicitário, sendo considerado um avanço em relação aos momentos anteriores em que a mulher era vista como um objeto de consumo e de exploração como resquício da sociedade de extrato patriarcal.

No que se refere à teoria embasadora, os conceitos de Dialogismo, Enunciado, Enunciado Concreto e Enunciação, Gêneros do discurso e Cronotopo, foi possível perceber que os construtos podem ser utilizados ricamente no discurso publicitário, pois revelam reflexos e refrações que se entrecruzam no fluxo cotidiano, pode-se observar pontos de vista e observações relevantes da vida cotidiana que influenciam hábitos e ações como revelou a pesquisa sobre a imagem da mulher na mídia impressa. A materialidade estudada serviu de campo para aprofundar a aplicação dos conceitos de enunciado, enunciado concreto e enunciação na vida cotidiana, possibilitando uma melhor compreensão do conteúdo temático, estilo e construção composicional.

A publicidade se tornou um objeto de investigação discursiva essencial para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade, delineando o mercado de consumo, servindo-se de elo de interação entre produto e consumidor, representando uma força poderosa de comunicação e persuasão, influenciando todos os envolvidos na cadeia social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou como temática a constituição da imagem da mulher nos anúncios publicitários impressos do jornal Folha de S. Paulo dos últimos sessenta anos, de 1960 a 2020, com base na perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo, que concebe o dialogismo como princípio fundamental da materialização da língua na comunicação, no qual a interação entre sujeitos com seus valores e visões de mundo produzem enunciados, respondem a enunciados antecessores e solicitam futuros enunciados, refletindo e refratando a vida sociocultural.

O objetivo deste artigo foi de evidenciar a imagem da mulher veiculada nos anúncios impressos do jornal *Folha de São Paulo*, nas edições de 1960 a 2020, que apresentaram a figura

feminina conforme o movimento seu tempo-espço cronotópico, reforçando comunicações contextuais ou criando um apagamento social e se direcionando a um universo sedutor e perfeito.

Os cronotopos se incorporam de forma que se relacionam e integram o universo do leitor e do autor; mesmo há sessenta anos é possível observar com a lente do autor a obra criada, sua intencionalidade e escolhas. O espaço-tempo determina o Cronotopo e contextualiza por dar solidez para os acontecimentos. Notou-se que, embora a análise tenha sido organizada por décadas, a concentração de mudanças sociais que impactam os anúncios ocorre em maior frequência no final de cada década, ou seja, não seguiu a cronologia tempo-relógio, mas a vida

Social e o contexto sócio-histórico. O cronotopo de gênero traz à discussão a dimensão espaço-temporal que o gênero está inserido, pois é uma orientação essencial. Foi possível traçar uma memória social da imagem das mulheres na publicidade, considerando o viés cronotópico. O gênero vive no presente, mas herda do passado seus traços essenciais. Bakhtin (2018) aponta a relevância do encontro entre o histórico e público-social com o privado, com o cotidiano, em um movimento de tensão de desvela uma época.

A imagem considerada como mito pode ser observada do ponto de vista cronotópico pois estão cristalizados de forma natural alguns comportamentos sociais refletidos na mulher, na contextualização de cada período tais como a mulher mãe, dedicada ao lar, a mulher e seus eletrodomésticos modernos, a mulher de beleza eterna; a mulher independente, de direitos. Confirma-se que a imagem da mulher é compreendida como um sexo inferior, a ela não foi dada voz, tampouco vez. Foram travadas muitas lutas para que as mulheres pudessem ter seus direitos sociais garantidos e, conseqüentemente, o olhar sobre a figura feminina pudesse ser transformado na sociedade.

A publicidade reflete os anseios da sociedade e projeta símbolos e modelos sociais já aceitos para atingir seus objetivos mercadológicos. No entanto, mulher brasileira demorou para entrar no cenário publicitário, nas primeiras décadas, a mulher reproduzida nas imagens apresentava referências estrangeiras, de mulheres estadunidenses, francesas, cujos corpos, biotipos, hábitos eram outros. Esse perfil foi aos poucos sendo transformado como se pode observar nas imagens.

Ao longo do tempo, foi possível observar algumas mudanças na publicidade em relação à imagem feminina, como por exemplo no ano de 1960, em que a mulher é apresentada como conservadora, limitada no padrão doméstico, familiar e servil; em contrapartida, essa imagem ao final de 2020 é apresentada uma conquista social feminina, que é a lei Maria da Penha que assegura as mulheres contra a violência doméstica.

Observa-se que, ao longo desse período, os estereótipos atribuídos à imagem da mulher como secundária, alheia à política, reservada ao lar e à família e submissa dá lugar à imagem

da mulher independente, pessoa de direitos, que exerce uma vida social e profissional digna e segue lutando para que seus direitos sejam ampliados e respeitados.

Em resposta à segunda questão que propôs a investigação de como a linguagem verbo-visual da figura da mulher foi se constituindo e se transformando ao longo dos sessenta anos nos anúncios publicitários, verificou-se que a linguagem verbo-visual ao longo do tempo passou por grande transformação, que iniciou de um anúncio desenhado e terminou em um anúncio digital. A evolução da mídia impressa acompanhou as evoluções tecnológicas e sociais.

Pode-se concluir, portanto, que as relações dialógicas entre o cotidiano, o momento sócio-histórico, o privado e o interesse comercial constituem a forma de apresentação e abordagem da imagem da mulher ao longo do tempo. Em relação à cronotopia da verbo-visualidade, a imagem feminina apresentou lenta mudança nos aspectos ligados à sensualidade, a determinados produtos e comportamentos.

Infere-se que a imagem da mulher não se transformou completamente, que segundo Beauvoir (2019 a) “Ela é a alma da casa, da família, do lar. Ela é também das coletividades mais amplas; cidade, província, nação.” (BEAUVOIR, 2019 a, p. 243). Vale destacar que o último anúncio analisado, referente à Maria da Penha, promovido pelo Carrefour, é símbolo de uma mudança de paradigma no próprio sistema publicitário, sendo considerado um avanço em relação aos momentos anteriores em que a mulher era vista como um objeto de consumo e de exploração, como resquício da sociedade de extrato patriarcal.

No que se refere à teoria embasadora, os conceitos de Dialogismo, Enunciado, Enunciado Concreto e Enunciação, Gêneros do discurso e Cronotopo, foi possível perceber que os construtos podem ser utilizados ricamente no discurso publicitário, pois revelam reflexos e refrações que se entrecruzam no fluxo cotidiano, subsidiando pontos de vista e observações relevantes da vida cotidiana que influenciam hábitos e ações como revelou a pesquisa sobre a imagem da mulher na mídia impressa.

A publicidade se tornou um objeto de investigação discursiva essencial para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade, delineando o mercado de consumo, servindo-se de elo de interação entre as partes produto e consumidor, representando uma força poderosa de comunicação e persuasão, influenciando todos os envolvidos na cadeia social. Sem a publicidade e agências publicitárias, a interação não seria tão eficaz como é, pois atinge de uma vez uma grande massa, de perfis diversos, que estão ligados ao meio de comunicação.

Alguns apagamentos foram notados, como diferentes biotipos de mulheres, a pouca representatividade de outros corpos e outros reconhecimentos de belezas, por não fazer parte o padrão definido pela sociedade. Pode-se concluir que não era bonito ser uma mulher gorda, preta, idosa, transgênero. Esses apagamentos excluíram a realidade social, criando um universo

paralelo, em que essas pessoas que não fazem parte e deveriam buscar adequar-se em um corpo perfeito, em um cabelo liso, em uma beleza forjada por produtos e procedimentos artificiais.

Esta pesquisa não se esgota aqui, pois abre perspectivas para estudos decoloniais, de lugar de fala e de produção de outras pesquisas que contribuam para uma evolução social constituição da imagem da mulher na mídia.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **O discurso no romance**. In: Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Bocharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 11^o ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001, p. 158-162.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**, vol. 1 Tradução Sérgio Milliet. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019 a; b.
- BRAIT, Beth(org). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BUITONI, Dulcília H. Schroeder. **Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira**. São Paulo: Summus, 2009.
- CARRASCOZA, João Anzanello. **A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade**. São Paulo: Futura, 1999.
- CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: A Linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.
- FOLHA DE S. PAULO. **São Paulo: Grupo Folha, 2023 – Diário**. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/asmais/2016/02/1744105-da-criacao-do-jornal-ao-futuro- Acesso em 18/03/2023>.
- FOLHA DE S. PAULO. **São Paulo: Grupo Folha, 2023 – Diário**. Disponível em <https://edicaodigital.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 25/03/2022.
- FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Tradução Carla Bitelli, Flávia Yucubian; revisão de tradução de Bhuvi Libanio, Marina Vargas, 4^a ed. Rio de Janeiro: Rosados tempos, 2022.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudo de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2019**. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>, acesso em 25/03/2022.
- MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia**. In: BRAIT, B. Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/>, acessado em 03/04/2022.
- SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. São Paulo: Thomson Learning, 2011.
- VOLÓCHINOV, Valentín Nikoláievitch. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXO 1

JURI: MERCADOS PARA FEVEIREIRO DOIS JULGAMENTOS DE SENAÇÃO

Assim se deu conta para julgamento pelo Tribunal do Juri...

Juri, dada a circunstancia de o recurso interposto não ter efeito suspensivo...

embargadores, tratando matematicamente da fase preparatoria...

O SERGENTO NAO ERA OBRIGADO A PERMANECER ACORDADO DURANTE A MADRUGADA

Uma sentença e um acórdão foram proferidos em favor do Sr. Sargento...

AUTOR DE SAMBANCANCO OBTEM INDENIZACAO POR PLAGIO

Cid Pinheiro propoção de indenização contra RDA Vitor, alegando que sofreu danos...

QUERIA QUE A JUSTICA A DECLARASSE APROVADA

Maria Luiza Chaves José ingressou com recurso...

QUANDO A SEGUNDA INSTANCIA FACULTA O 'SIGNIFICADO'

A 2ª Instancia Criminal do Tribunal de Justiça do Estado...

Estagiarios para laboratório de hormônios

Arbitragem de 10 horas semanais para estagiários...

BOAS PESCARIAS EM 1960... CALENDÁRIO PARA PESCADORES

TINTAS LUXNITRO UM TIPO PARA CADA FIM...

Normas para elaboração de projetos de serviços de abastecimento de agua

O último número da revista de Engenharia de Água e Saneamento...

Objetivos O objetivo do trabalho, segundo os autores...

2.º Curso de Medicina

Após a publicação da Portaria nº 10.000...

Eleições nas divisões técnicas do Instituto de Engenharia

As eleições para as divisões técnicas do Instituto de Engenharia...



USINA DE RIO BONITO - FOTOGRAFIA DE CÉLIO FERREIRA DE OLIVEIRA

Uma das obras de maior porte do Estado de São Paulo...

FRIGIDAIRE FUTURAMA Sheer Look

Congresso de Proctologia Reuniones Escola Paulista de Medicina

Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica

Inaugurada a Companhia de Erradicação da Malária

Cursos

Academia de Medicina de São Paulo

Associação de Médicos de São Paulo

ANEXO 2

FOLHA DE SÃO PAULO *** SÁBADO, 7 DE MARÇO DE 2020 B3



8 de março
**Dia Internacional
da Mulher**

É AMANHÃ.

É o Carrefour no enfrentamento
da violência doméstica
e familiar contra as mulheres.

• **Maria da Penha**



IMP
INSTITUTO
MARIA DA PENHA

Por isso, amanhã, parte da venda
dos pães franceses do Carrefour
terá seu valor revertido
para o Instituto Maria da Penha.

Participe e colabore com esse movimento.
Todxs merecem respeito.

**Violência
contra a mulher
é crime.
Denuncie.
Ligue 180.**

Apoio Lojas participantes



TODXS MERECEM O MELHOR

carrefour.com.br

VOZ DE SUCESSO TOCANTINENSE: UMA ANÁLISE DOS DIZERES SOBRE A VOZ EM SITES DO TOCANTINS

SUCCESSFUL VOICE TOCANTINENSE: AN ANALYSIS OF SAYINGS ABOUT VOICE IN TOCANTINS WEBSITES

Damião Francisco BOUCHER
boucherplace@gmail.com
UFT, Tocantins, Brasil

Thiago Barbosa SOARES
thiago.soares@mail.uft.edu.br
UFT/ CNPq, Tocantins, Brasil

Resumo: Este artigo analisa o discurso do sucesso, especificamente, os efeitos de sentidos nos pré-construídos “nacional” e “nacionalmente”. Intenciona-se depreender o que se diz sobre as vozes tocantinesas e como se diz, na perspectiva da Análise do Discurso. O texto está organizado com as seguintes seções: **Aparato teórico-metodológico**, cuja mobilização das noções, de pré-construído de sucesso, silêncio constitutivo, de interdiscurso e de outras noções faz-se necessário; **Análise: sucesso e apagamento da voz tocantinese**, na qual mecanismos analíticos expostos são aplicados para examinar os efeitos das projeções midiáticas em três notícias de sites tocantinesas. O corpus é composto pelas notícias “Conheça o cantor e compositor tocantinese que vem se destacando no cenário nacional” (2022), do Diário Tocantinese; “Produção da música tocantinese é valorizada na I Mostra Premiada” (2014) e “Fábio Jr., Melim e Zezo são atrações confirmadas para o 16º FGT” (2022), ambas publicadas no site oficial da Prefeitura de Palmas, Tocantins. Por fim, encontra-se a seção de **Considerações finais**, na qual se reflete acerca da voz tocantinese como um capital simbólico desprestigiado e das prováveis contribuições para o estudo do discurso do sucesso tocantinese, enquanto uma rede de sentidos alinhada aos ideais mercantilistas das vozes e sujeitos de sucesso.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Discurso do sucesso midiático; Vozes de sucesso.

Abstract: This article analyzes the discourse of success, specifically, the effects of meanings in the pre-constructed “nationally” and “nationally”. It is intended to infer what is said about Tocantins voices and how it is said, from the perspective of Discourse Analysis. The text is organized into the following sections: Theoretical-methodological apparatus, whose mobilization of notions of pre-constructed success, constitutive silence, interdiscourse and other notions is necessary; Analysis: success and erasure of the voice of Tocantins, in which exposed analytical mechanisms are applied to examine the effects of media projections on three news sites from Tocantins. The corpus is composed of the titles “Conheça o cantor e compositor tocantinese que vem se destacando no cenário nacional” (2022), of Diário Tocantinese; “Produção da música tocantinese é valorizada na I Mostra Premiada” (2014) and “Fábio Jr., Melim e Zezo são atrações confirmadas para o 16º FGT”, both published on the official website of the Municipality of Palmas, Tocantins. Finally, there is the Final Considerations section, which reflects on the Tocantins voice as a discredited symbolic capital and the probable contributions to the study of Tocantins success discourse, as a network of meanings aligned with the mercantilist ideals of the voices and successful subjects.

Keywords: Discourse Analysis; Discourse of media success; Successful Voices.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Tocantins é o estado mais novo do Brasil e conta com diversas riquezas culturais. A música é uma delas e, nos últimos anos, a voz tocantinense tem se destacado pelo Brasil e até em âmbito internacional com apresentações na França, no Espaço Brasil (SPRICIGO, 2021). Apesar dessa evolução cultural, circula-se em diversas plataformas midiáticas materialidades discursivas sobre a voz de sucesso tocantinense, difundindo os sentidos de um suposto “florescer da Cultura Musical Tocantinense”, apagando constitutivamente outras formações sociais as quais, na resistência, acreditam que a tradição desse estado é forjada por raízes goianas e que se identifica como sendo tocantinense após a fundação do Tocantins, em 1989 (BARROS, 1996).

Nesse sentido, no presente artigo, objetiva-se analisar o discurso do sucesso, especificamente, os efeitos de sentidos nos pré-construídos “nacional” e “nacionalmente”. Com dada delimitação no horizonte analítico, intenciona-se depreender o que se diz sobre as vozes tocantinenses e como se diz, na perspectiva da Análise do Discurso de linha pecheutiana. O texto está organizado com as seguintes seções: **Aparato teórico-metodológico**, cuja mobilização das noções, de pré-construído (COURTINE, 2014), de sucesso (SOARES, 2018a, 2018b, 2022a, 2023a, 2023b), silêncio constitutivo (ORLANDI, 2007), de interdiscurso (PÊCHEUX, 1997) e de outras noções faz-se necessário. Em **Análise: sucesso e apagamento da voz tocantinense**, na qual mecanismos analíticos expostos são aplicados para examinar os efeitos das projeções midiáticas em três notícias de sites tocantinenses, pretende-se descrever e interpretar como esses discursos circulantes em sociedade fazem funcionar os sentidos de “nacional” e “nacionalmente”, afetando sujeitos e sentidos.

Para isso, tem-se um corpus composto pelas notícias “Conheça o cantor e compositor tocantinense que vem se destacando no cenário nacional” (2022), do Diário Tocantinense; “Produção da música tocantinense é valorizada na I Mostra Premiada” (2014) e “Fábio Jr, Melim e Zezo são atrações confirmadas para o 16º FGT” (2022), ambas publicadas no site oficial da Prefeitura de Palmas, Tocantins. Cabe ressaltar que as duas últimas notícias supracitadas, publicadas no site da prefeitura de Palmas, são trazidas como suporte interdiscursivo no processo de análise da notícia principal. Por fim, encontra-se a seção de **Considerações finais**, na qual reflete-se acerca da voz tocantinense como um capital simbólico a ser valorizado e das prováveis contribuições para o estudo do discurso do sucesso tocantinense, enquanto uma rede de sentidos alinhada aos ideais mercantilistas das vozes e sujeitos de sucesso.

APARATO TEÓRICO METODOLÓGICO

Como foi mencionado na seção anterior, há formações sociais no seio tocantinense as quais projetam a imagem de uma “uma cultura musical tocantinense iniciante”. Essas formações trabalham na mudança da percepção e regulam o modo como cada sujeito enxerga o mundo. Denominadas por Pêcheux (1997) de formações imaginárias, elas são capazes de configurar, a partir dos discursos, as posições sociais as quais cada sujeito ocupa. Assim, como Pêcheux (1997, p. 83) salienta, “todo processo discursivo pressupõe a existência dessas formações imaginárias”. De outro modo, Pêcheux (1997) demonstra que em dadas condições de produção do discurso, há a produção de imagens do lugar de A e de B que atribuem, reciprocamente, suas posições em sociedade.

Influenciados por formações imaginárias mais complexas e com lastros mais consolidados, os discursos midiáticos do próprio Estado do Tocantins, como uma ramificação regional, inoculam sutilmente os sentidos de uma dependência externa de sujeitos de sucesso para que se consolide como cultura musical pujante e seja “reconhecida nacionalmente”. Por essa razão, constata-se a dinâmica dessas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997), afetando a percepção de como é visto a música tocantinense, a partir da materialização desses dizeres, a qual se concretiza nas formações discursivas (doravante FD). Por extensão regulatória, as formações ideológicas compõem esse imaginário, sendo responsáveis: a) pelas interpelações de indivíduos em sujeitos (PÊCHEUX, 1997) e; b) pelas lentes que constituem as cosmovisões sociais (SOARES, 2022b). Conseqüentemente, as formações imaginárias são postas em contínua manutenção pelas FDs que “determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma dada posição, numa dada conjuntura” (PÊCHEUX, 2011, p. 73). Desse ponto, depreende-se porque os lugares empíricos e as posições discursivas fazem com que o sujeito envolto a essa formação imaginária conceba como realidade a representação na qual os sujeitos e as vozes de sucesso musical do Sul ou do Sudeste brasileiro sejam avalistas para o sucesso tocantinense.

Desse acontecimento particular, restrito a uma regionalidade, é possível perceber, de forma mais explícita, os efeitos das formações imaginárias, trabalhando na configuração das posições sociais. escrutina-se, por exemplo, “a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A” (PÊCHEUX, 1997, p. 83) e “a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A” (PÊCHEUX, 1997, p. 83), na qual “A” representa a imagem que os sujeitos enunciadores dos discursos do sucesso midiático fazem de si e de “B”, que representa a cultura musical tocantinense e os sujeitos de sucesso no cenário nacional. Assim, tem-se a configuração de questões implícitas cujas respostas convergem para a definição das posições de cada integrante dessa interação.

De um lado, um sujeito “A”, dotado da maquinaria midiática, capaz de tornar sujeitos comuns em sujeitos de sucesso (SOARES, 2018a). Do outro, sujeitos desprestigiados pelos efeitos dessa maquinaria, aplacados pelo desejo de obter fama, a qual se desponta como um produto simbólico

comercializável (e comercializado), capaz de autorizá-los a deixarem a infraestrutura e fazerem parte do quadro da superestrutura, lugar no qual o sujeito é investido de uma força quase sobrenatural. Ao se voltar para o quadro epistemológico das formações imaginárias de Pêcheux (1997), examinam-se os processos discursivos, compondo as posições de cada sujeito pelas relações de forças sutis e quase imperceptíveis. Longe de ser metafísica, essas relações de forças têm efeitos materiais nos discursos midiáticos e, mesmo não podendo examinar, como na atualidade, o funcionamento do discurso do sucesso, Pêcheux (1997) estrutura esse quadro de modo a representar as relações de poder no mundo que definem, por exemplo, o valor simbólico de um sujeito reconhecido regional, nacional ou internacionalmente.

Atualmente, a partir das contribuições de Soares (2018a, 2018b, 2020, 2022a, 2023a, 2023b) compreende-se que o sucesso midiático, como força estruturante das hierarquias sociais, potencializa as teorizações do quadro pecheutiano, porque retoma a questão da luta de classes, relativizando a potencialização da riqueza pelo acúmulo de bens e serviços e ressignificando o valor do capital financeiro pelo valor simbólico da voz de sucesso (SOARES, 2020, 2023a, 2023b), cuja posse, geralmente definida pela maquinaria midiática, pode também estabelecer as posições de mando e de obediência por vias do sucesso, porquanto, como ressalta Soares (2018a), este representa “uma configuração atual de dizeres cujos efeitos impactam direta e indiretamente nas relações econômicas e afetivas dos sujeitos” (SOARES, 2018a p. 169)

Nesse sentido, entende-se que o sucesso, enquanto uma força que configura as relações de poder entre sujeitos, não é estático. Pelo contrário, em sua dinamicidade coloca questões de A para si: “quem sou eu para lhe falar assim?” e; de A para o outro (B): “quem é ele para que eu lhe fale assim?” (PÊCHEUX, 1997, P. 83). Por essas considerações teóricas de Pêcheux (1997) e pelas contribuições de Soares (2018a, 2018b, 2020, 2022a, 2023a, 2023b) sobre o discurso do sucesso, constata-se que no atual contexto, a mencionada maquinaria midiática é amplificadora tanto do entretenimento em geral, quanto, especificamente, da voz de sucesso, concebendo a voz como uma materialidade capaz de regular o mercado musical e, por extensão as relações político-sociais existentes em sociedade. Tendo isso em vista, corrobora-se a constatação de Soares (2023a, p. 11) ao afirmar que a voz “está encarnada naquele que a usa”, “pode ser meio de comunicação, forma de acesso ao mundo, aparato subjetivo de operações internas” (SOARES, 2021, p. 7). Para além dessas propriedades da voz humana, a voz de sucesso pode estabelecer também as assimetrias entre regiões do Brasil a partir do que se diz sobre ela.

Dessas considerações, em razão do que afirmam Soares e Boucher (2020), percebem-se as consolidações dessas assimetrias por meio das formações imaginárias “da boa voz”. Mediante à

concepção pecheutiana de interdiscurso¹, os autores ponderam que a ilusão da boa voz retroalimenta-se historicamente, criando, dessa forma, uma estética da recepção (SOARES; BOUCHER, 2020). De outro modo, a estética vocal, a qual permite separar, por exemplo, a voz de sucesso da voz comum, é estabelecida pela historicidade do que se diz e pelas redes de dizeres sobre a boa voz. Por essa razão, chega-se a mesma conclusão de Soares e Boucher (2020), ao perceber que “a estética vocal de sucesso é continuamente formada por estruturas enunciativas independentes, mas que anteriormente produziram marcas de sentidos as quais estabelecem também o padrão estético da escuta” (SOARES; BOUCHER, 2020, p. 105).

Diante da constatação da interdiscursividade como uma rede de memórias (PÊCHEUX, 2015b), de repetições sobre a estética da voz de sucesso, “repetições tomadas por uma regularidade” (ACHARD, 2015, p. 14), o retorno de pré-construídos (COURTINE 2014), no campo da formulação (intradiscurso), como os sintagmas adjetivais “forte”, “nacional” e “regional”, permite estabelecer assimetrias de estéticas quando juntas do sintagma nominal “voz”, entretanto, sobretudo, a partir de condições de produção específicas, esses pré-construídos constituintes da estética vocal podem ressignificar sujeitos e sentidos. Soares e Boucher (2020, p. 105) destacam que “é exatamente pensando a dinâmica funcional de anterioridade e atualização da constituição da estética vocal, pela configuração dos pré-construídos, que podemos perceber a manutenção dessa estrutura através da tensão entre o eixo da constituição e o da formulação”.

De outro modo, só é possível encontrar o funcionamento discursivo da estética vocal, se for considerado o contínuo trabalho constitutivo da interdiscursividade na manutenção das formações imaginárias, as quais engendram nos sujeitos uma estética da recepção (SOARES; BOUCHER, 2020), pela qual as projeções regulam, ou melhor, determinam o que pode vir a ser sucesso. Por essa razão, seguindo essa noção, Soares (2018a) tem a percepção de que alguns pré-construídos do campo midiático são dotados dos efeitos de sucesso por serem itens lexicais sobrecarregados com as memórias da fama, “com já-ditos, sempre sendo retomados quando se anuncia *um dado sujeito ou voz de sucesso*” (SOARES, 2018a, p. 182, *itálico nosso*).

Por todas essas considerações que auxiliam no entendimento do funcionamento discursivo acerca da voz de sucesso, é possível afirmar que “a voz é sentido, ou melhor, carrega sentidos em suas modalidades semióticas passíveis de interpretação e, somado a isso, é um índice de certos aspectos do funcionamento social quando a examinamos como um objeto discursivizado” (SOARES,

¹ eixo constitutivo das memórias, de já-ditos que torna possível os sentidos no eixo horizontal da formulação enunciativa, o intradiscurso. (PÊCHEUX, 1997)

2023b, p. 2). Nesse sentido, há na voz campos semânticos na qual o silêncio constitutivo pode trabalhar. De acordo com Orlandi (2007, p. 74), o silêncio constitutivo “é o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer”. Em outros termos, se o sujeito enuncia que determinada voz é firme, adjetivação comum dado a voz, não diz que esta mesma voz poderia ser “voz imortal” (CAVALCANTI, 2015) ou “voz encantadora” (FOLHA DE VALINHOS, 2020) e, ao não enunciar tais características, faz funcionar o que realmente quer dizer sobre dada voz, colocando-a em uma posição comum frente as outras.

Após o recenseamento do ferramental teórico-metodológico dessa seção, faz-se necessário destacar que outras noções, também relevantes para o percurso analítico, serão imediatamente elucidadas no momento de sua mobilização. Realizadas essas considerações, tem-se na próxima seção a análise do corpus selecionado.

ANÁLISE: SUCESSO E APAGAMENTO DA VOZ TOCANTINENSE

Antes do percurso analítico a ser empreendido nessa seção, é imprescindível situar as condições de produção nas quais as redes de sentido emergem, assim como ressaltar alguns procedimentos didáticos, os quais serão tomados para uma melhor utilização do ferramental teórico-metodológico e para uma melhor compreensão dos procedimentos aplicados. Como referido no início desse trabalho, o corpus é composto pelas notícias “Conheça o cantor e compositor tocantinense que vem se destacando no cenário nacional” (2022), do Diário Tocantinense; “Produção da música tocantinense é valorizada na I Mostra Premiada” (2014) e “Fábio Jr, Melim e Zezo são atrações confirmadas para o 16º FGT” (2022), ambas publicadas no site oficial da Prefeitura de Palmas, Tocantins.

Sobre as condições de produção dos mencionados títulos, a primeira e a segunda notícia emergem em um contexto de retomada dos projetos culturais do Tocantins, “após o período da Pandemia” (LOPES, 2021, p. 1), a terceira é publicada dois anos depois de Carlos Amastha ter sido eleito prefeito da cidade de Palmas, Tocantins (BRASIL, 2012) num contexto de investimentos consideráveis em eventos esportivos, como *Os 1 Jogos Mundiais dos Povos Indígenas em Palmas* (2015) e a novela *O outro lado do Paraíso*, exibida pela emissora de TV Rede Globo, entre os anos de 2017 e 2018 (MEMÓRIA GLOBO, 2021).

Em relação ao procedimento didático, inicia-se pelo campo intradiscursivo, ou seja, pelo enunciado, superfície linguística, para o entrelaçamento semântico do texto (discurso) (ORLANDI, 2015), a fim de estabelecer as regularidades discursivas acerca dos sujeitos e da voz de sucesso, fazendo o recenseamento acerca dos pré-construídos de sucesso (SOARES, 2018a). A partir dos objetos discursivos, pretende-se rastrear as formações discursivas e, por conseguinte, as formações

ideológicas que compõem as redes de dizeres sobre a voz tocantinense. O foco discursivo, direciona-se para o título “Conheça o cantor e compositor tocantinense que vem se destacando no cenário nacional” (2022), do Diário Tocantinense. Por sua vez, os demais objetos de investigação são considerados reverberações e ramificações interdiscursivas (COURTINE, 2014) e são trazidos como suporte no processo de análise da notícia principal. Feitas essas considerações acerca das condições de produção e sobre o procedimento didático, passa-se ao exame do corpus.

Conheça o cantor e compositor tocantinense que vem se destacando no cenário nacional

O jovem cantor já se tornou dono de grandes sucessos como: “Arrasta Pra Cima”, feat com a dupla Max & Luan, “Chifre ou a Parcela” entre outros hits

Com apenas 20 anos, o cantor e compositor araguainense, Zé Ottávio já é conhecido por uma voz firme e suas canções sobre amor. [...]. O jovem cantor já se tornou dono de grandes sucessos como “Arrasta Pra Cima”, feat com a dupla Max & Luan, “Chifre ou a Parcela” com participação de Tierry, “Te Esqueci, Valendo”, com participação de Tarcísio do Acordeon, “Vai Senta Bebê” e “Fachada”. [...]

Veiculada pelo Diário Tocantinense, o recorte da notícia traz em seu título os dizeres “Conheça o cantor e compositor tocantinense que vem se destacando no cenário nacional”. Inicialmente, nota-se dois sintagmas verbais na estrutura do título, a saber, “conheça” (o cantor e compositor tocantinense) e “que (o cantor e compositor tocantinense) vem se destacando”, seguido de um adjunto adverbial de lugar, “no cenário nacional”. Diante dessa descrição sintática em que é segmentada a estrutura oracional, escrutinam-se semanticamente os efeitos metafóricos de “sucesso emergente” na primeira e na segunda estrutura verbal. De acordo com Soares (2018b, p. 117), esse efeito “é a expressão por meio da qual Pêcheux define as paráfrases no interior do mesmo texto”. Por isso, para serem notados, é necessário considerar o que não está posto no enunciado. Dessa maneira, o verbo “conhecer”, em seu campo semântico estabilizado, denota um “ter consciência de”. Essa constatação, apontando para o sintagma nominal “o cantor e compositor tocantinense”, pressupõe um sujeito que não é conhecido por todos. Em reforço a esse efeito metafórico, o sintagma verbal “que vem se destacando”, também é a pressuposição de que o processo de aquisição do sucesso está em andamento, não está consolidado como os cantores de sucesso que se encontram “no cenário nacional”.

Diante desse breve percurso sintático-semântico sobre o título da notícia, discursivamente segmenta-se o adjunto adverbial de lugar, dando foco no pré-construído “cenário nacional” e a partir do movimento interdiscursivo (COURTINE, 2014), pode-se verticalizar dada investigação a respeito dos efeitos de sucesso. É a partir de já-ditos como “diversos artistas conceituados do cenário musical nacional”², que é possível examinar a estabilização do sucesso (SOARES, 2018a) pelo elemento

2 (RUSSEL, 2014), extraído da notícia “Produção da música tocantinense é valorizada na I Mostra Premiada”.

linguístico “conceituados” e o pré-construído em análise “cenário nacional”. Em contrapartida, o sintagma “que vem se destacando” não reverbera consolidação, pelo contrário, há um sentido metafórico de disputa, de corrida para “destacar-se dos demais no cenário nacional”.

Nesse sentido, o pré-construído de sucesso (Soares, 2018b) “cenário nacional”, espaço de grandes celebridades de prestígio consolidado, torna-se um espaço simbólico no qual sujeitos comuns, para terem sucesso, devem estar inseridos nele. Desse ponto, o enunciador Diário Tocantinense estabelece em seu enunciado as relações de forças (PÊCHEUX, 1997) existentes entre sujeitos dotados de fama e aqueles que a mídia precisa “fazer conhecer”. Nesse processo de antecipação, no qual é definido a posição dos sujeitos de sucesso e daqueles “que vem se destacando no cenário nacional”, ao “cantor e compositor tocantinense”, é atribuído a posição do sujeito emergente, do que ainda não se destacou totalmente “no cenário nacional” para ter sucesso pleno, inoculando, dessa maneira, outro sentido possível, diferente do que se cogita enunciar, a saber, a identidade regional do cantor.

No lide da notícia, encontra-se o enunciado “O jovem cantor já se tornou dono de grandes sucessos como: “Arrasta Pra Cima”, feat com a dupla Max & Luan, “Chifre ou a Parcela” entre outros hits”. Nele é possível prescrutar os efeitos de sentido mercantilista funcionando no sintagma “tornar-se dono” no qual um jovem cantor, caracterizado no título, entre outras coisas, como “compositor”, é enunciado como aquele que “se tornou dono de grandes sucessos”, estabelecendo, conseqüentemente, não uma relação de “criação”, na qual o compositor, com seu talento, compõe “grandes sucessos”, mas se estabelece uma relação de posse, na qual não se produz artisticamente, mas “se torna dono”. Outro ponto relevante no enunciado em investigação são os pré-construídos de sucesso (SOARES, 2018a) os quais são associados aos “grandes sucessos” como “a dupla Max & Luan, “Tierry”, e “Tarcísio do Acordeon”, cantores consolidados.

O discurso do sucesso midiático traz consigo regularidades observáveis. Uma delas é o fato de a voz tornar-se menos relevante do que os sujeitos investidos de sucesso (SOARES, 2018a). No objeto em análise, a voz do cantor Zé Ottávio é mencionada apenas uma vez. Em “Zé Ottávio já é conhecido por *uma voz firme* e suas canções sobre amor”, o adjetivo destinado a ele remete à solidez, à resistência, constante e à estabilidade. Sobre a caracterização da voz, Soares (2020), em seus trabalhos analíticos, destaca que as redes de dizeres midiáticos, ao adjetivar a voz de sucesso, “pouco revela sobre a voz [...] já que cada voz é única no que tange a sua composição de traços, timbre, altura, velocidade, tessitura e potência” (SOARES, 2020, p. 11).

Esses traços distintivos da vocalidade musical podem produzir um cantor de sucesso pela caracterização de uma “voz imortal” (CAVALCANTI, 2015) ou “voz encantadora” (FOLHA DE VALINHOS, 2020). Entretanto, o que se diz sobre a voz de Zé Ottávio, “voz firme” não o faz, por

exemplo, despontar-se no Diário Tocantinense como aquele sujeito que já se encontra consolidado “no cenário nacional”. Por essa constatação, vê-se o silêncio constitutivo trabalhando como “mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer” (ORLANDI, 2007, p. 74). Como efeito, a caracterização da voz é subestimada e, na notícia, é dado relevo aos títulos de música que conotam ciúmes, deboche (Arrasta Pra Cima), traição, possessividade, (Chifre ou a Parcela), superação (Te esqueci, Valendo) entre outros, com uma linguagem utilizada nas redes sociais. Desse aspecto, constata-se outra regularidade que transforma a “voz firme” de Zé Ottávio em voz de sucesso, a saber, a associação dos pré-construídos “Max & Luan, “Tierry”, e “Tarcísio do Acordeon”, celebridades do “cenário nacional”, às canções “do cantor e compositor tocantinense”.

Mais uma vez, são investigadas as relações de força (PÊCHEUX, 1997) trabalhando na manutenção das posições sociais. O site Diário Tocantinense designa o jovem cantor para a posição daquele que precisa tornar-se dono de “grandes sucessos” e ser associado a pré-construídos de sucesso capazes de afiançar sua posição “no cenário nacional”. Diante da assimetria cultural existente entre o cantor tocantinense “que vem se destacando” e aqueles que estão consolidados “no cenário nacional”, essa regularidade corrobora a noção de Soares (2018a, p. 183) ao afirmar que: “o objeto voz, na notícia, é menos relevante para o veículo midiático que difunde o texto do que o seu detentor”. De outra forma, “Zé Ottávio já é conhecido por uma voz firme e suas canções sobre amor”, uma adjetivação da voz comumente atribuída a muitos cantores sem prestígio e um gênero musical cantados por tantos outros cantores; ao contrário da aquisição de “grandes sucessos”, indissociáveis dos pré-construídos “Max & Luan, “Tierry”, e “Tarcísio do Acordeon”.

Estabelecida a primeira fase da análise, na qual foi delineada a superfície linguística, perfazendo o entrelaçamento semântico entre texto e discurso, na fase seguinte, através do exame de duas notícias do site oficial da prefeitura de Palmas, mencionadas anteriormente, e a partir dos objetos discursivos apontados, como “cenário nacional”, pretende-se rastrear, pela interdiscursividade desse objeto, as formações discursivas e, por conseguinte, as formações ideológicas que compõem as redes de dizeres sobre a voz tocantinense. A seguir, tem-se a segunda notícia:

Produção da música tocantinense é valorizada na I Mostra Premiada

O palco do Theatro Fernanda Montenegro irá receber neste fim de semana uma leva de músicos tocantinoses na I Mostra Premiada de Música. O evento, realizado pela Fundação Cultural de Palmas, acontece na sexta, sábado e domingo (25, 26 e 27) e busca valorizar a produção da música tocantinense e premiar os compositores, intérpretes e instrumentistas do nosso Estado [...]. A premiação total da I Mostra Premiada de Música é de R\$ 64.500,00. [...] Todos os profissionais envolvidos no júri **são de outros estados** e não têm qualquer ligação com os artistas que irão se apresentar. Tudo isso para manter os critérios de avaliação e dar maior credibilidade ao resultado. [...] Jurados — Carlos Eduardo Miranda, ou simplesmente Miranda, é **um dos mais conceituados produtores musicais do país** e irá compor o júri oficial da I Mostra Premiada de Música. Ainda na década de 90, Miranda lançou no mercado nomes como Raimundos, Skank, O Rappa e até hoje é responsável por produzir **diversos artistas conceituados do cenário musical nacional**. Além de produtor, Miranda ficou conhecido por fazer parte da banca de jurados de programas televisivos, como ‘Ídolos’, ‘Qual é o Seu Talento’ e atualmente é jurado do programa Astros, da emissora SBT. [...] (RUSSEL, 2014).

Examinados os elementos linguístico-discursivos da notícia supracitada, *Produção da música tocantinense é valorizada na I Mostra Premiada*, é relevante aprofundar nas condições de produção dessa notícia (PÊCHEUX, 1997), bem como seu enunciador, para ser possível compreender por que o sintagma “*música tocantinense é valorizada*” pressupõe uma desvalorização anterior da música tocantinense. Seu ano de publicação é 2014, dois anos depois da posse do ex-prefeito de Palmas, Carlos Amastha. O mencionado prefeito assume a capital, Palmas, visando promovê-la “em escala nacional” (GREICK, 2014). Feitas essas considerações acerca das condições de emergência desse enunciado, compreende-se contextualmente a justificativa de se gastar R\$ 64.500,00 e convocar um júri “de outro estado” que não tenha “qualquer ligação com os artistas que irão se apresentar”. Esses enunciados reafirmam os efeitos de compromisso do sujeito enunciador “Prefeitura de Palmas” em “valorizar” a música tocantinense com lisura na “I Mostra Premiada”. Em contrapartida, deixa subentendido que houve, no passado da cultura tocantinense, casos de corrupção e de desvio de dinheiro.

É também relevante destacar que em notícias como “*Produção da música tocantinense é valorizada na I Mostra Premiada*”, em seu corpo textual, aparecem enunciados como “Miranda, é um dos mais conceituados produtores musicais do país”, enfatizando um pré-construídos de sucesso (SOARES, 2018a), “Miranda³”, associado ao sintagma adjetival, “um dos mais conceituados do país”. Neste último segmento enunciativo, silencia-se (ORLANDI, 2007) sua regionalidade (Porto Alegre, Rio Grande do Sul), colocando esse sujeito de sucesso no “cenário nacional” pelo sintagma “do país”. Desse ponto, faz-se uma relação do relevo que se dá a “Todos os profissionais envolvidos no júri”, inclusive tendo uma seção especial para enunciar todas as carreiras desses jurados, em detrimento a “uma leva de músicos tocantinoses”. Ora, no processo de antecipação, na qual o sujeito enunciador,

3 Carlos Eduardo Miranda, produtor, e jurados de programas televisivos, ‘Ídolos’, ‘Qual é o Seu Talento’ e atualmente é jurado do programa Astros, da emissora SBT (RUSSEL, 2014).

prefeitura de Palmas, encontra-se no lugar de A, apontando para si, “quem sou eu para lhe falar assim?” (PÊCHEUX, 1997, p. 83), é perceptível a assimetria estabelecida em sua enunciação. Assim, o efeito metafórico que se causa é de que o júri está acima da regionalidade tocantinense, em âmbito nacional.

Nesse sentido, a Prefeitura de Palmas é a própria financiadora da “*1 Mostra Premiada*” e ao enunciar a valorização “dos músicos tocantinenses” projeta sua própria imagem como aquela que fomenta a cultura, não em âmbito local (na capital), mas regional (tocantinense) com foco na “escala nacional”, e impede a continuidade da corrupção e do desvio de dinheiro ao “manter os critérios de avaliação e dar maior credibilidade ao resultado” (RUSSEL, 2014). Assim, o enunciador Prefeitura de Palmas situa “os músicos tocantinenses” numa posição de artistas emergentes, apagando, ou melhor, silenciando constitutivamente (ORLANDI, 2007), por exemplo, outra formação social que vê a cultura musical já consolidada desde os tempos em que a região pertencia ao Estado de Goiás (CLARK, 2023).

Esses efeitos de emergência que provocam a assimetria regional (BOUCHER; SOARES, 2021a, 2021b) são reforçados pelo sintagma “uma leva”, associado ao sintagma “de músicos tocantinenses”. Com foco na interdiscursividade (COURTINE, 2014), constata-se que o pré-construído “leva” remete mais a um antigo sistema de recrutamento forçado, na qual o exército fazia uma seleção dos melhores recrutas, do que um grupo musical. Esse efeito de recrutamento é reforçado pelo sintagma “júri” o qual, nas relações sociais, irá decidir quem será o músico tocantinense digno de receber R\$ 30.000,00 (trinta mil reais), premiação dada ao primeiro lugar. Ainda na interdiscursividade do sintagma “uma leva”, ao investigar as memórias de já-ditos, associados a esse elemento linguístico, tem-se os sentidos de “lote” e “de remessa”, como no enunciado “Uma leva de produtos incríveis que você só encontra aqui na Anahí!” (DRESS, 2022). Ao considerar os efeitos de anterioridade e de exterioridade desse pré-construído (COURTINE, 2014), o enunciador Prefeitura de Palmas posiciona “uma leva de músicos tocantinenses” na condição de remessa cultural na qual os jurados, sobretudo Miranda, terão a missão de recrutar os melhores artistas e transformá-los em referência.

Mais uma vez, escrutina-se, pelo apontamento de Soares (2018a), a homogeneidade do sucesso em detrimento da heterogeneidade da voz tocantinense. Ora, como pré-construído de sucesso, Miranda, “lançou no mercado nomes como Raimundos, Skank, O Rappa e até hoje é responsável por produzir diversos artistas conceituados do cenário musical nacional”. É imprescindível pontuar tanto o apagamento da voz tocantinense nesse enunciado que faz funcionar os efeitos da propaganda política, quanto a emergência do sintagma “cenário musical nacional” como marcador espacial de sucesso.

Inicialmente, não se fala de vozes como as de Genésio Tocantins, Chico Chokolade, Dorivã, Lucimar entre outros sujeitos os quais compõem a cultura musical consolidada do Tocantins e que participaram do aludido evento. Pelo contrário, o site enuncia pré-construídos de sucesso (SOARES, 2018a) como “Raimundos”, “Skank”, “O Rappa”, dando relevo ao júri, mas não “aos músicos tocantinenses”. Por fim, o pré-construído “cenário musical nacional” metaforicamente (SOARES, 2018b) “aponta o caminho” para que uma “leva de músicos tocantinenses” alcance o sucesso. Na notícia seguinte, investiga-se a mesma regularidade dos dizeres acerca da voz tocantinense, ou melhor, do apagamento dela:

Fábio Jr, Melim e Zezo são atrações confirmadas para o 16º FGT

Nando Reis e Vanessa da Mata completam programação artística nacional; músicos regionais também já estão confirmados

A Prefeitura de Palmas fechou a agenda de atrações musicais do Festival Gastronômico de Taquaruçu (FGT) deste ano. Além de Nando Reis e Vanessa da Mata, que já haviam sido anunciados anteriormente, estão confirmados Fábio Júnior, Zezo e Melim, completando a **programação artística nacional** da 16ª edição do festival, que acontece de 7 a 11 de setembro, no distrito de Taquaruçu. [...] Todos os shows nacionais serão antecedidos de atrações regionais que animarão os visitantes com sertanejo universitário, forró e muita música popular brasileira. [...] Com o tema 'Comida afetiva', o 16º FGT também terá nomes de alcance nacional no tradicional espaço Cozinha Show, como os chefs Roberto Raviolli e Bel Coelho.

Após analisar o recorte da matéria intitulada “Fábio Jr, Melim e Zezo são atrações confirmadas para o 16º FGT”, investiga-se a regularidade do pré-construído de sucesso “cenário nacional”. Logo abaixo do título da referida matéria, tem-se “Nando Reis e Vanessa da Mata completam programação artística nacional; músicos regionais também já estão confirmados”. Nesse enunciado, é explícito o relevo que se dá a nomes como Nando Reis e Vanessa da Mata, pré-construídos associados a fama e ao sucesso, em detrimento de um enunciado como “músicos regionais também já estão confirmados”. Contempla-se, nesse ponto do percurso analítico, as relações de força e de poder que fazem com que os nomes “nacionais” sejam enunciados primeiro que os “regionais”.

Na perspectiva dos protagonistas do discurso do sucesso midiático, “a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A”, “quem é ele para que eu lhe fale assim?” (PÊCHEUX, 1997, p. 83), em que B representa os artistas nacionais e regionais e A, o site da Prefeitura de Palmas, é perceptível a dinâmica das formações imaginárias as quais o sujeito enunciadador projeta. Nelas, os artistas nacionais são mais importantes que os regionais. Dada condição permite refletir por que não um enunciado como “Músicos regionais completam a programação artística nacional”, na qual nacional perderia o status semântico de “grande relevância”, causando o efeito de “totalidade”, já que, no campo homonímico, regional está contido em nacional, sendo todos regionais e, ao mesmo tempo, nacionais? Essa afirmação corrobora a reflexão feita por Orlandi (2015, p. 7-8): “saber que não há

neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos [...] permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”.

Embora o quadro epistemológico das formações imaginárias de Pêcheux (1997) ajude a compreender a relação de força existente entre o pré-construído de sucesso “cenário nacional” e o pré-construído “regional”, causando o efeito de uma primazia do primeiro sobre o segundo pela espacialidade geográfica, a noção de sucesso em Soares (2018a, 2018b, 2020, 2022a, 2023a, 2023b) permite uma melhor compreensão da luta de classes pela materialidade discursiva “sucesso”. Nessa acepção, conforme Soares e Boucher (2020, p. 102) “os sentidos de sucesso na era contemporânea se diferenciam enormemente de tempos anteriores”. Se no passado a voz tinha grande relevo social, na contemporaneidade, a maquinaria midiática, pelos sujeitos e vozes de sucesso, “delimita na sociedade os poucos detentores de status” (SOARES; BOUCHER, 2020, p. 102). De outro modo, Soares, ao relativizar a potencialização da riqueza pelo acúmulo de bens e serviços e permitir ressignificar o valor do capital financeiro pelo valor simbólico da voz de sucesso, possibilita a compreensão de que pré-construídos de sucesso como “Max & Luan, “Tierry”, “Tarcísio do Acordeon” “cenário nacional”, “Miranda”, “programação artística nacional” entre outros, nos discursos midiáticos dos sites tocantinsenses, fazem funcionar o silêncio constitutivo o qual, segundo Orlandi (2007, p. 74) “põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer” e, dessa maneira, apagam-se sujeitos e vozes tocantinsenses os quais, quando emergem em enunciados midiáticos, são relegados, no máximo, a uma posição de sujeitos emergentes, tendo que para essa posição secundária, estar associados a pré-construídos de sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso analítico empreendido, foi possível constatar o alinhamento ideológico de sites do Estado do Tocantins aos ideais mercantilistas dos discursos midiáticos, os quais promovem os dizeres sobre a voz como um produto comercializável. Nesse empreendimento, observou-se não só “a promoção simbólica do sucesso como um desejo” (SOARES, 2018a, p. 170), mas também como uma configuração de dizeres, historicamente marcada, e linguisticamente rastreável (PÊCHEUX, 2015, 2015a) pelo funcionamento discursivo dos pré-construídos de sucesso (SOARES, 2018a).

Nessa análise semântico-discursiva (PÊCHEUX, 2015), que se configurou no entremeio da estrutura linguístico-semântica do campo midiático e do acontecimento discursivo sobre sujeitos de sucesso tocantinense, foi possível constatar formações discursivas distintas as quais, no processo antagônico de suas delimitações, geralmente heterogêneas, observou-se o apagamento da voz musical tocantinense que nas três notícias, quando não totalmente ausente, foi marcada como “voz

firme”, uma adjetivação comum que, por si só, não diz muita coisa tanto sobre o sujeito quanto sobre sua própria voz, visto que, de acordo com Soares (2020), tal caracterização “pouco revela sobre a voz” (SOARES, 2020, p. 11). Além disso, essa formação discursiva torna-se subsidiária de tantas outras que, quando não marca o ódio pelo Norte (GUIMARÃES, 2020; LEGRAMANDI, 2022; CAMIOTTO, 2022), delinea em seus discursos o apagamento pela falta do que o Norte tem em abundância (BOUCHER; SOARES, 2021a, 2021b).

Em contrapartida, a mencionada FD dos discursos midiáticos encontra seu ponto de inflexão nas resistências de outras formações discursivas, como a do Jornal do Tocantins (2015, p. 1) que recursivamente trazem matérias de “gente que brilham aqui e lá fora”, na qual esse “lá fora” representa os cenários “nacional” e “internacional”; como a FD do próprio jornalista palmense Flávio Clark (2023), alinhado ao posicionamento de uma rede de sentidos regionais a qual defende a contínua memória da cultura musical tocantinense pela afirmação de que “antes mesmo que o Estado do Tocantins fosse criado, muitos artistas da região, cantores, compositores, poetas e trovadores já traduziam os valores, as riquezas e a história desse chão em versos, poemas e músicas” (CLARK, 2023, p. 1). No entanto, na oposição dessa formação social, a qual luta para fazer circular os sentidos de uma cultura musical consolidada, encontra-se o discurso do sucesso midiático, silencioso, sutil, já que, como Soares (2018a) afirma, “não se pode depreendê-lo de um só golpe” (SOARES, 2018a, p. 169).

Nesse sentido, é preciso compreender o sucesso não somente por um quadro de antecipações, o qual é explicitado, com rigor, as formações imaginárias por vias de uma luta de classes pautada nas relações subjetivas em sociedade, mas, especificamente, por meio do discurso do sucesso midiático, porque a mídia, nesse contexto atual, “é um amplificador não apenas do entretenimento, como também dos viabilizadores de muitos discursos que tanto trazem a voz para lhe dar algum destaque quanto para ratificar os sentidos do discurso do sucesso midiático” (SOARES, 2022a, p. 173). Os dizeres sobre a voz tocantinense, nos sites do Tocantins, representam um núcleo regional dos discursos midiáticos de âmbito nacional, os quais se alinham com vista à promoção de sujeitos de sucesso em “cenário nacional”. Agindo como uma força invisível e absoluta, comparada a qualquer crença religiosa inquestionável, os dizeres sobre o sujeito e a voz de sucesso figuram-se como um prelado dos tempos modernos, porquanto, gerados pelos efeitos do sucesso midiático, criam tanto a estética da voz de sucesso quanto, por consequência, uma estética da recepção (SOARES; BOUCHER, 2020).

Portanto, diante do que foi exposto nesse empreendimento discursivo, torna-se premente a continuação dessa pesquisa e de outras com envergaduras mais robustas, capazes de rastrear e mapear as redes de dizeres sobre a voz de sucesso tocantinense. A mencionada continuidade desses estudos representa um marco histórico na qual a Análise do Discurso, como ferramental teórico-

metodológico, permite trazer à sociedade a possibilidade de examinar os efeitos do sucesso midiático, de prescrutar os efeitos das novas relações de poder na contemporaneidade, os quais contribuem para a manutenção de formações imaginárias. Assim, a maquinaria midiática tocantinense, mesmo na tentativa de projetar os reais talentos existentes nessa região, que se encontram nas ruas, nas feiras, nos bares noturnos etc., por influência de uma cadeia discursiva nacional, tornar-se vítima e, ao mesmo tempo, algoz do projeto, reproduzindo a imagem dos artistas tocantinenses sempre associados aos sujeitos de sucesso do “cenário nacional”, apagando, dessa forma, o potencial cultural tocantinense (BOUCHER; SOARES, 2021a, 2021b) o qual pode ser reconhecido pela própria mídia regional, sem o auxílio de um avaliador externo.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido 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.

BARROS, Otávio. **Breve História do Tocantins**, 1ª edição. FIETO, Araguaína, 1996.

BOUCHER, Damião Francisco; SOARES, Thiago Barbosa. Discurso sobre o Norte: a representação da imagem tocantinense em Paulo Vieira. **Linguagem**. v. 40 n. 1, 2021a. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/1360>. Acesso em 01 fev. 2023.

BOUCHER, Damião Francisco; SOARES, Thiago Barbosa. Tocantinense em representação: discurso sobre o Norte. **Diálogos Pertinentes**. v. 18 n.1. 2022a. p. 9-30. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3780>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Carlos Amastha é eleito para Prefeitura de Palmas-TO. Disponível, **TSE**, 2012. em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2012/Outubro/carlos-amastha-e-eleito-para-prefeitura-de-palmas-to>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CAMIOTTO, Giovanna. Paulo Vieira vira alvo de ataques racistas após piadas políticas. **Terra**. 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/paulo-vieira-vira-alvo-de-ataques-racistas-apos-piadas-politicas,15b5a0ab66913d6c132725e5271392d9jgk69r8n.html>. Acesso em 30 jan. 2023.

CAVALCANTI, Paulo. Voz Imortal. **Rolling Stone**, [S. l.], 09 dez. 2015. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/artigo/voz-imortal/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CLARK, Flávio. Artistas tocantinenses promovem a cultura em versos, trovas e cantorias. **Rede Jovem News**, 2023. Disponível em: <https://redejovemnews.com.br/2023/01/29/artistas-tocantinenses-que-promovem-a-cultura-em-versos-trovas-e-cantorias/#:~:text=Tamb%C3%A9m%20se%20destacam%20nomes%20famosos,Larissa%20Victor%20D%C3%A9borah%20Lannay%20Tales>. Acesso em 27 ago. 2023.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DRESS, Sedução. **Uma leva de produtos incríveis que você só encontra aqui na Anahí! :) Venha conferir, consulte sua vendedora.** Bom Retiro, SP, 26, set. 2022. Instagram: @Anahi.shop. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/Ci-JKfnAKbs/>. Acesso em 27 ago. 2023.

FOLHA DE VALINHOS, Confira a voz encantadora de Martina Marana na música 'Eu toco mal'. Folha de Valinhos, 2020. Disponível em: <https://www.folhadevalinhos.com.br/videos/confira-voz-encantadora-de-martina-marana-na-musica-eu-toco-mal>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MEMÓRIA GLOBO. O outro lado do paraíso. **G1**, 2021. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/o-outro-lado-do-paraíso/noticia/o-outro-lado-do-paraíso.ghtml>. Acesso em 27 ago. 2023.

GREICK, Marcio. Prefeito Amastha prestigia estreia do filme “Palmas eu gosto de tu!” no Cinemark. **Prefeitura de Palmas**, 2014. Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/portal/noticias/prefeito-amastha-prestigia-estreia-do-filme-palmas-eu-gosto-de-tu-no-cinemark/11511/>. Acesso em 27 ago. 2023.

GUIMARÃES, Antonio. Humorista ateu tocantinense Paulo Vieira brinca no hospital: 'com plano de saúde da Globo, vale a pena adoecer'. **Palmas Aqui**. 2020. Disponível em: <https://www.palmasaqui.com.br/destaque/humorista-ateu-tocantinense-paulo-vieira-brinca-no-hospital-com-plano-de-saude-da-globo-vale-a-pena-adoecer/>. Acesso em 04 fev. 2023.

LEGRAMANDI, Sabrina. Paulo Vieira Recebe apoio de Lula após ataques racistas: “reflexo do ódio que precisamos superar”. **Estadão**. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/gente/paulo-vieira-recebe-apoio-de-lula-apos-ataques-racistas-reflexo-do-odio-que-precisamos-superar/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

LOPES, Henrique. Adetuc e Conselho de Política Cultural aprovam projetos com foco na retomada das ações culturais em todo o Estado. **Secretaria de Comunicação**, 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/adetuc-e-conselho-de-politica-cultural-aprovam-projetos-com-foco-na-retomada-das-acoes-culturais-em-todo-o-estado/586n0ccbczn#:~:text=A%20retomada%20das%20a%C3%A7%C3%B5es%20culturais,ap%C3%B3s%20o%20per%C3%ADodo%20da%20Pandemia>. Acesso em: 26 ago. 2023.

OEIRAS, Beatriz. Conheça o cantor e compositor tocantinense que vem se destacando no cenário nacional. **Diário Tocantinense**, 2022. Disponível em: <https://diariotocantinense.com.br/noticia/conheca-o-cantor-e-compositor-tocantinense-que-vem-se-destacando-no-cenario-nacional/11648>. Acesso em 25 ago. 2023.

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

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

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagem, discurso [1971]. In: PIOVEZZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (org.). Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

PÊCHEUX, Michel. 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, 2015b. p. 43-50.

RUSSEL, Alan, Produção da música tocantinense é valorizada na I Mostra Premiada. **Prefeitura de Palmas**, 2014. Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/portal/noticias/producao-da-musica-tocantinense-e-valorizada-na-i-mostra-premiada/13301/v>. Acesso em 27 ago. 2023.

SOARES, Thiago Barbosa. Sucesso: discursos contemporâneos de capitalização dos sujeitos. In: SOARES, Thiago Barbosa (org.) **Múltiplas perspectivas em Análise do Discurso**: objetos variados. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018a.

SOARES, Thiago Barbosa. **Percurso Linguístico**: conceitos, críticas e apontamentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b.

SOARES, Thiago Barbosa; BOUCHER, Damião Francisco. A estética do sucesso vocal: discursos engendrados na construção de vozes de sucesso midiático. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 2020. p. 101-118. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2020v25n2p101>
Acesso em 26 ago. 2023.

SOARES, Thiago Barbosa. Uma análise dos dizeres sobre a voz de sucesso midiático. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP, v. 62, n. 00, 2020. p. 1-17 Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8654477>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SOARES, Thiago Barbosa. **Sentidos da voz**: usos na oratória, na filosofia, na psicanálise e na mídia Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021.

SOARES, Thiago. Barbosa. **Percurso Discursivo**: heterogeneidades epistemológicas aplicadas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022a

SOARES, Thiago Barbosa. Uma análise das imagens de si no pronunciamento de posse presidencial de Jair Messias Bolsonaro: um (im)provável Presidente do Brasil. In: SILVA, A. E. A. (org.). **Discurso político na pós-modernidade**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022b.

SOARES, Thiago Barbosa. Estados da voz de sucesso: discursividades presentes no jornal "O Estado de S. Paulo". **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 9-26, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/45792>. Acesso em: 25 ago. 2023a.

SOARES, Thiago Barbosa. Sentidos midiáticos da voz de sucesso na sociedade brasileira. **Gestadi**, vol.1, n1, 2023. p.1-16. Disponível em: <http://www.gestadi.periodikos.com.br/article/doi/10.5281/zenodo.8215562>.
Acesso em: 26 ago. 2023b.

JORNAL DO TOCANTINS. Tocantinenses que brilham aqui e lá fora - **Jornal do Tocantins**. 2015. Disponível em: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/vida-urbana/tocantinenses-que-brilham-aqui-e-l%C3%A1-fora-1.960609>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SPRICIGO, Caroline. Tocantins leva dança, música e artesanato à França. Estado do Tocantins, **Secretaria de Comunicação**, 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/tocantins-leva-danca-musica-e-artesanato-a-franca/769mps01p2ks>. Acesso em: 25 ago. 2023.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA): DIÁRIO DE UMA MONITORA

EXPERIENCES OF TEACHING PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: A TUTOR'S DIARY

Carolina VIANINI
carolvianini@ufsj.edu.br
Universidade Federal de São João del Rei, Minas Gerais, Brasil

Karla Cristina da COSTA
karlacdacosta@gmail.com
Universidade Federal de São João del Rei/ Escola Expert, Minas Gerais, Brasil

Resumo: Este estudo teve como objetivo investigar as experiências de ensino de Português como língua adicional (PLA) de uma monitora, buscando documentar a interação dinâmica entre variadas dimensões do processo de ensinar, além de propiciar reflexão sobre a prática e o ensino de línguas adicionais. O estudo se configura como experiencial (MICCOLI, 2010, 2014; SILVA; CONCEIÇÃO, 2022) e narrativo (AROUCHA; SANTOS, 2019; PAIVA, 2019). Os dados foram gerados por meio da escrita de um diário reflexivo ao longo de quatro meses em que a estudante do curso de Letras, professora em formação, atuou como monitora em um programa de ensino de português avançado para graduandos estadunidenses. O Marco de Referência de Experiências de Ensino de Línguas (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020) orientou a análise das narrativas, viabilizando acesso a diferentes domínios, para além do pedagógico-metodológico, que modularam as ações e escolhas da monitora em sala de aula. Como implicações, defendemos a legitimação da monitoria como espaço de formação agentiva do professor e a necessidade, apontada por outros pesquisadores, de formação específica e institucionalizada, nos cursos de Letras, que faça jus ao crescimento da área de PLA no Brasil.

Palavras-chave: Experiências de ensino; Diário reflexivo; Português como língua adicional.

Abstract: This study aimed at investigating Portuguese as an additional language (PAL) teaching experience of a tutor's, documenting the dynamic interaction among various dimensions of the teaching process, as well as providing the trainee teacher the opportunity to reflect on her own practice, identities and teaching. The study is based on Miccoli's concept of experience (MICCOLI, 2010, 2014; SILVA; CONCEIÇÃO, 2022) and on the assumptions of narrative research (AROUCHA; SANTOS, 2019; PAIVA, 2019). Data were generated by a reflective diary written over four months in which the trainee teacher worked as a tutor in a program of advanced Portuguese for US undergraduates. The narratives were analyzed based on the L2 Teaching Frame of Reference (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), enabling access to different domains, beyond the pedagogical-methodological, which modulated the tutor's actions and choices in the classroom. As implications, we defend the legitimation of tutoring as a space for agentive teacher education and the need, already pointed out by other researchers, of specific and institutionalized training in Language courses, in order to keep up with the growth of the PLA area in Brazil.

Keywords: Teaching experiences; Reflective diary; Portuguese as an Additional Language.

INTRODUÇÃO

A demanda pelo ensino de Português como Língua Adicional (PLA) vem crescendo no contexto acadêmico graças ao intenso processo de internacionalização das universidades, que promove, além de socialização do conhecimento e fortalecimento de relações transnacionais, diversidade cultural. É crescente também o interesse pela aprendizagem de língua portuguesa para atender ao mercado econômico globalizado, além do público de migrantes e refugiados, para os quais o português toma status de língua de acolhimento.

Essa demanda amplia a área de atuação dos graduandos e egressos dos cursos de Letras, mas, ao mesmo tempo, exige preparação especializada e direcionada às particularidades que esse tipo de ensino exige. Compreendendo agência como “potencial de ação, mediado pela interpretação e atribuição de significado de estudantes e professores aos propiciamentos disponíveis e percebidos em seus contextos” (VIANINI, ARRUDA, 2022, p. 79), acreditamos que a formação inicial de professores (de línguas) deve promover oportunidades de conhecimento e reflexão sobre os diferentes e variados elementos que se imbricam no processo de aprender e ensinar uma língua, de modo a ampliar as capacidades de futuros professores para agir e tomar decisões conscientes em prol de um ensino significativo (LIMA, 2014; VIANINI, ARRUDA, 2022). Nesta perspectiva, todo e qualquer espaço de formação docente deve ser explorado no sentido de promover uma formação agentiva.

Em relação aos espaços de formação docente, a monitoria é apontada como estratégia de apoio ao ensino (FRISON; MORAES, 2011) e aliada no processo de construção da identidade do professor (GOMES *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2015). Na área de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, Aquino (2020, p. 24) apresenta projetos realizados no âmbito de um programa de monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua estrangeira em contexto universitário e defende que “se desenvolvido de maneira consciente e reflexiva, o programa pode incentivar os estudantes a se posicionar ativamente no planejamento e aplicação das atividades, questionando sobre os diferentes contextos e abordagens de ensino”. Cordeiro, Albuquerque e Baldin (2020, p. 336) analisaram as percepções de monitores-alunos sobre a relevância da sua participação na monitoria em sua formação como professores em um programa de extensão universitária de ensino de português para falantes de outras línguas e propõem que a formação do professor pode começar a partir da monitoria, permitindo que alunos de Letras, ainda no começo de sua formação, participem “ativamente de processos de ensino-aprendizagem que os auxiliem na construção do ser professor”, além de ajudar “professores formadores a continuar sua jornada de modo reflexivo, em suas práticas”.

Este trabalho busca contribuir com esses esforços de legitimação da monitoria como espaço de formação reflexiva e agentiva de professores e também de pesquisa na Linguística Aplicada. Nossa proposta começa por dar voz à monitora, que conta e analisa suas experiências em primeira pessoa. A pesquisa se debruçou sobre as experiências de monitoria em um programa de ensino de português avançado para alunos estadunidenses na Universidade Federal de São João del Rei. Em um diário reflexivo, a monitora escreveu relatos semanais, lançando luz sobre aspectos que interessam não só à aprendizagem de PLA, mas, essencialmente, à formação de professores de línguas adicionais, por trazer à tona elementos nem sempre visíveis, como crenças, emoções, sentimentos, assim como aspectos circunstanciais que modularam a prática pedagógica.

Por permitir a documentação e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com base no olhar daqueles que os vivenciam, a experiência, compreendida como construto e unidade de análise (MICCOLI, 2010, 2014; MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), fundamentou o estudo. Antes de apresentar e discutir os resultados, fazemos uma contextualização acerca da formação de professores de PLA nos cursos de Letras, bem como da pesquisa experiencial na formação de professores de línguas, seguida da apresentação da metodologia utilizada na condução da pesquisa. Finalizamos apontando as implicações do estudo para a formação de professores de línguas e para a área de PLA.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA NOS CURSOS DE LETRAS

A área de PLA está legitimada no Brasil e tem auxiliado no processo de internacionalização do português brasileiro (ALMEIDA, 2021; NUNES; SILVA, 2021). Além disso, o ensino de PLA está atrelado ao processo de internacionalização em casa das universidades brasileiras (GUIMARÃES; FINARDI, 2022). Por outro lado, no que diz respeito à formação do professor de PLA nos cursos de Letras, vários pesquisadores alertam que ainda há uma defasagem de preparação de alunos para as práticas docentes voltadas para essa área específica (AZARIAS; AZEVEDO, 2016; BARBOSA; FREIRE, 2017, CAFÉ; MATOS; BORGES, 2018, SCHOFFEN; MARTINS, 2016, entre outros).

Barbosa e Freire (2017) e Café, Matos e Borges (2018) destacam a séria situação de algumas universidades que ofertam cursos de PLA para alunos estrangeiros, mas cuja grade curricular da graduação não tem disciplinas direcionadas para a preparação e formação dos alunos para esse fim. O recente trabalho de Guimarães e Finardi (2022) aponta para uma mudança desse cenário. Os dados mostram que houve um aumento de disciplinas voltadas para o ensino de PLA nos cursos de Letras. No entanto, advertem que, em sua maioria, os profissionais responsáveis por essas disciplinas são bolsistas ou voluntários, e não professores efetivos das universidades, reunidos em equipes

relativamente pequenas em relação às demandas. Como alternativa, sugerem que “uma participação equilibrada de efetivos e bolsistas pode ser um caminho para desenvolver melhor os cursos” (GUIMARÃES; FINARDI, 2022, p. 196).

Schoffen e Martins (2016) concordam que há várias universidades que promovem o ensino e formação de professores em PLA no Brasil, mas o problema, segundo os autores, é que em muitas dessas universidades a área de PLA não é institucionalizada. Na ausência de documentos norteadores sobre o ensino de PLA, muitos profissionais recorrem a outras alternativas para suprir essa necessidade, pois ainda não há no Brasil parâmetros que legitimam essa prática. Para retratar essa situação, Guimarães e Finardi (2022) destacam que muitos professores de PLA produzem os seus próprios materiais didáticos ou utilizam os da própria instituição. Já Schoffen e Martins (2016) citam o Exame Celpe-Bras e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa como referências do ensino de PLA e alertam que “a crescente demanda pelo ensino de PLA contrasta, no entanto, com a falta de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros orientadores para esse ensino” (p. 272).

É preciso compreender que um professor de PLA necessita de formação que se diferencia em vários aspectos do ensino de português como língua materna (PLM). Azarias e Azevedo (2016) defendem a necessidade de um trabalho diferenciado entre o professor de PLA e do professor de PLM, inclusive em relação às metodologias devido às diferenças culturais, já que um professor de PLM pertence à mesma cultura de seus alunos, enquanto o professor de PLA pode ter que trabalhar com alunos com diferentes nacionalidades, e, por conseguinte, diferentes contextos culturais. Sobretudo, é imprescindível conhecer as concepções teóricas que subjazem o ensino a aprendizagem de PLA de modo a desenvolveram práticas pedagógicas que abarquem as demandas específicas dessa área (BARBOSA; FREIRE, 2017, CAFÉ; MATOS; BORGES, 2018).

A monitoria pode se revelar como uma aliada nesse processo de formação especializado. Em sua pesquisa, Cordeiro, Albuquerque e Baldin (2020) apontam a monitoria como um espaço de formação do profissional de línguas adicionais, já que “as análises revelam que a atividade de monitoria faz ressoar questões teórico-práticas da graduação em Letras (as quais, muitas vezes não são tratadas dentro grade curricular do curso)” (p. 315). No entanto, segundo Aquino (2020, p. 25), “para que o programa de monitoria seja relevante, alcançando o seu potencial crítico-reflexivo, o projeto desenvolvido deve ir muito além da realização de um trabalho de reforço dos conteúdos, sanar dúvidas e da assistência em sala de aula”. Em outras palavras, a monitoria precisa ir além do apoio ao docente, envolvendo, de acordo com a pesquisadora, “uma participação mais ativa,

colaborativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos monitores, como dos estudantes matriculados e dos próprios docentes” (ibid, p. 25).

Ainda que reconheçamos suas potencialidades, compreendemos que a monitoria é mais um espaço de formação, que, isoladamente, não supre a necessidade de formação específica e tampouco institucionalizada que direcione a um trabalho que seja coerente com as demandas da área de PLA nas instituições de ensino superior brasileiras. Assim como outros pesquisadores da área aqui citados, defendemos a necessidade de formalização e institucionalização do ensino de PLA, de modo a ser condizente com o atual cenário de internacionalização pelo qual passamos.

PESQUISA EXPERIENCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A pesquisa experiencial propõe uma perspectiva complexa para a análise e compreensão dos fenômenos educacionais em virtude da própria natureza complexa da experiência, que “se constitui como processo não linear, em constante movimento e evolução, inter-relacionando elementos biocognitivos, socioculturais e históricos, que influenciam e são influenciados uns pelos outros” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 54). Por buscar compreender a complexidade das experiências narradas por professores e estudantes, esse tipo de pesquisa proporciona um olhar holístico e abrangente sobre a sala de aula, seus participantes e os processos de ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2010; 2014) e, por isso, tem fundamentado inúmeros estudos aplicados a aspectos variados dos processos de ensinar e aprender línguas adicionais (MICCOLI, 2014; SILVA; CONCEIÇÃO, 2022).

Análises de narrativas de professores e estudantes de línguas ao longo de mais de 20 anos de pesquisa permitiram a identificação de elementos, ou padrões de comportamento, típicos de cada categoria de experiência, dando origem a marcos de referência de experiências de ensino e aprendizagem (MICCOLI; BAMBIRRA, VIANINI, 2020), que funcionam como pontos de partida para pesquisas empíricas com diversificados focos de investigação. O Marco de Referência de Experiências de Ensino⁴ apresenta uma descrição detalhada de experiências de natureza pedagógica, social, afetiva, circunstancial, conceptual, pessoal e projetiva que se inter-relacionam no processo de ensinar e pode ser utilizado como ferramenta metodológica para análise de experiências de ensino em contextos diversos, inclusive a monitoria.

Conforme pontuam Miccoli e Vianini (2015, p. 154), “metodologia adequada e competência linguística não garantem um desempenho satisfatório em sala de aula. Há outros elementos em jogo

⁴ Para descrição completa do Marco de Referência de Experiências de Ensino ver Miccoli; Bambirra; Vianini (2020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/JMdWFPwVp4NNP6dRwQvbf/abstract/?lang=en>. Acesso em: 07 dez. 2022.

e o sucesso do ensino de línguas depende de uma formação que prepare o futuro professor para a realidade da sala de aula”. A investigação de experiências de ensino amplia a perspectiva daquilo que subjaz às decisões de professores, “permitindo acesso não apenas às circunstâncias imediatas de suas ações, mas também aos elementos não visíveis, como as histórias dos professores, suas concepções, personalidades, experiências anteriores, vontades e desejos” (MICCOLI; VIANINI, 2015, p.158).

Ademais, o processo de narrar a experiência vivenciada abre a possibilidade de reflexão e mudança, pois toda experiência revela algo importante para aquele que a relata. Nesse processo, criam-se oportunidades de (auto)observação e (res)significação de experiências. Portanto, a pesquisa com foco na experiência amplia as possibilidades de ação de professores, pois, quando o professor (em formação) narra sua própria experiência, conseqüentemente analisa e reflete sobre suas decisões e ações e, por meio do processo reflexivo, pode encontrar e escolher novas formas de agir, expandindo suas possibilidades.

METODOLOGIA

Pesquisa narrativa

Esta pesquisa utilizou a metodologia narrativa para geração e análise dos dados por se tratar de uma pesquisa de base experiencial, que utiliza a narrativa como meio de acesso às experiências de estudantes e professores. Além de cumprir sua função como um documento de registros, a pesquisa narrativa pode propiciar reflexão. Conforme destaca Paiva (2019, p. 94), “a pesquisa narrativa tem o mérito de dar voz ao participante e levar o pesquisador a entender determinados fenômenos por meio das experiências narradas”. Assim, esse tipo de trabalho pode auxiliar a reflexão sobre atitudes e decisões adotadas, estimulando o aprimoramento de quem produz, influenciando suas próximas ações.

Aroucha e Santos (2019, p. 283) também destacam as narrativas como “práticas da liberdade aos estudantes em formação como um todo por propiciarem um mergulho em si, em seus sentimentos e impressões”, proporcionando processos de reflexões que podem influenciar não só as práticas profissionais, mas até mesmo em questões pessoais.

Contexto de pesquisa e participantes

O contexto da pesquisa é o Programa *Flagship*⁵ – Português, desenvolvido na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) desde 2015 como fruto da parceria acadêmica entre UFSJ, Universidade da Georgia (UGA) e Universidade do Texas (UT), com foco no ensino de português

⁵ Sobre o Flagship, veja <https://www.thelanguageflagship.org/>. Sobre o Programa Flagship Português, veja <https://www.thelanguageflagship.org/content/portuguese>.

avançado para alunos estadunidenses. Os alunos cursam disciplinas, ministradas por um grupo de professores de diferentes áreas da UFSJ, quais sejam: 1) compreensão oral e conversação em língua portuguesa; 2) língua portuguesa, cultura mineira e identidade cultural; 3) elementos gramaticais de uso da linguagem, 4) mídia, sociedade e cultura e mais recentemente 5) aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos.

Na edição 2019 do Programa, ano em que a pesquisa foi realizada, o Programa recebeu quatro alunos, que, além de cursarem as disciplinas supracitadas, faziam duas sessões semanais individuais de monitoria, com uma hora de duração cada, como forma de suporte às disciplinas, além de atendimento de demandas personalizadas de aprendizagem. A escolha e preparação de materiais a serem utilizados nas sessões ficava a critério da monitora, que depois apresentava e discutia sua seleção com a coordenadora pedagógica do programa, orientadora desta pesquisa, desenvolvida no âmbito de iniciação científica.

A monitora era aluna do sétimo período do curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas, tinha 23 anos e já havia trabalhado como monitora do mesmo programa na edição anterior.

Processo de geração de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da escrita de um diário reflexivo, durante 4 meses. O diário constitui-se de dezessete narrativas, escritas semanalmente, logo após as sessões de monitoria. A escolha por esse instrumento de pesquisa se justifica pela possibilidade de registrar de forma personalizada, íntima e detalhada o que foi observado e vivenciado.

O processo de escrita do diário reflexivo envolveu as seguintes etapas: 1) observações das aulas dos professores e anotações sobre elementos considerados significativos; 2) seleção e discussão semanal de atividades para as sessões de monitoria com professores e coordenadora pedagógica; 3) escrita semanal de narrativas sobre as experiências vivenciadas nas sessões de monitoria; 4) discussão de pontos nevrálgicos com a coordenadora pedagógica.

Procedimentos para análise dos dados

Assim como a escrita do diário, a análise das narrativas que o constituem também seguiu etapas e critérios, conforme sugerem Lieblich, Tuval-mashiach e Zilber (1998), envolvendo um trabalho metódico de leitura e audição, de modo a se obter uma compreensão dos eventos vivenciados, respondendo às perguntas de pesquisa.

Primeiramente, foi realizada uma leitura geral de cada narrativa, levantando temas recorrentes. Depois, foi feita uma segunda leitura, mais detalhada, buscando relações entre as experiências narradas. Na terceira leitura, demos início à categorização das experiências, tendo como base o Marco de Referência de Experiências de Ensino. O processo de categorização exige,

invariavelmente, leitura e releitura, focando nas experiências centrais, que ‘aninham’ outras experiências. Esse processo foi feito em colaboração com a orientadora desta pesquisa, que é familiarizada com os Marcos de Referências de Experiências, envolvendo discussão e reflexão.

As experiências foram quantificadas e organizadas em um gráfico, conforme é apresentado a seguir, seguida da análise interpretativa das narrativas, propiciada pelo processo de categorização descrito acima.

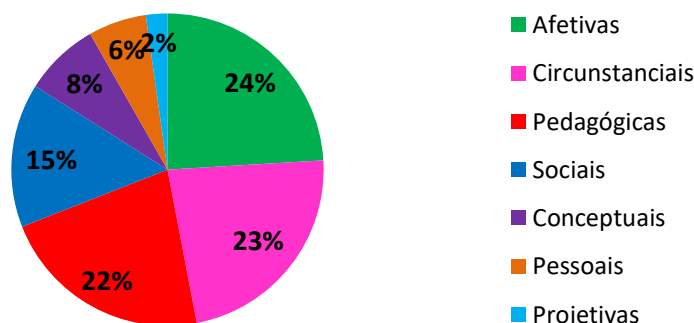
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Categorização das experiências

Como forma de facilitar a visualização, apresentamos na Figura 1 abaixo os resultados provenientes da categorização das experiências, demonstrando, em porcentagens, as dimensões que emergiram das experiências de ensino da monitora:

Figura 1 – Categorização das experiências de ensino

Categorização das Experiências



Fonte: Dados provenientes da análise do diário da monitora. Autoria própria.

Partindo do maior número de referências, as experiências afetivas (24%) estão relacionadas às emoções e sentimentos, positivos e negativos, que emergem da prática pedagógica, além de sua motivação, interesse e esforço em relação ao ensino e sua autoestima. Já as experiências circunstanciais (23%) referem-se a aspectos ligados ao contexto imediato de ensino e eventos e circunstâncias que interagem com a situação de ensino do professor, incluindo as pessoas envolvidas, a composição da turma e o tempo. As experiências pedagógicas (22%) se referem às ações engendradas pelo professor com o objetivo de ensinar determinados conteúdos e englobam, portanto, procedimentos de ensino, materiais utilizados, o uso de tecnologias e estratégias adotadas para impulsionar o ensino. Já as experiências sociais (15%) abrangem questões interacionais entre professor e alunos na sala de aula, além de englobar o perfil da turma e o comportamento dos

estudantes, enquanto aprendizes de uma língua. As experiências conceituais (8%), por sua vez, dizem respeito às concepções de ensino que influenciam e sustentam as decisões docentes. Já as experiências pessoais (6%) referem-se a eventos fora da situação de ensino, como os relativos à vida pessoal, mas que influenciam diretamente o professor, sejam eles atuais ou passados. Finalmente, as experiências projetivas (2%) referem-se a eventos parcialmente experimentados agora e parcialmente projetados como possíveis de serem realizados no futuro.

De modo a documentar a interconexão entre as experiências, a análise interpretativa focou nas experiências centrais, que ‘aninham’ outras experiências. Nesse processo, foi possível agrupar as experiências centrais em temas, quais sejam: interculturalidade, colaboração, autorreflexão e identidade docente. Nessas experiências centrais, destacou-se a dimensão afetiva, que perpassou a prática pedagógica em vários momentos, conforme é detalhado a seguir, em primeira pessoa, pela voz da monitora.

Interculturalidade

Questões relativas à interculturalidade, ou ao contato com outras nacionalidades envolvendo diferentes aspectos culturais, emergiram da interação com os alunos, conforme ilustra o excerto:

Uma das situações, que foi para mim a mais inusitada, por enquanto, foi quando o aluno chegou pontualmente, mas ao começar a monitoria, ele falou que estava com fome e que iria almoçar, e simplesmente virou-se para o outro lado, abriu um pote que havia comida e começou a almoçar. Claro que eu entendia o fato dele estar com fome, no entanto, ele que decidiu o horário, e como havia outras atividades para eu fazer em relação à graduação, e inclusive o meu almoço, tive que tomar uma atitude, já que não poderia esperá-lo, tendo em vista que aquela ação demandaria a maior parte da monitora. Tive que interrompê-lo, educadamente, e explicar a situação. O aluno compreendeu, e assim, continuamos a monitoria. Não esperava esse tipo de atitude, uma vez que não é permitido se alimentar durante as monitorias, por isso, procurei uma das professoras para relatar o fato. Ela me explicou que é absolutamente normal o costume de fazer refeições durante reuniões nos Estados Unidos. Portanto, concluímos que foi um aspecto cultural (N. 2/ 16/03/2019)⁶.

A experiência central é social e descreve, essencialmente, minha dificuldade em lidar com um aluno. Essa experiência trouxe à tona sentimentos. O comportamento do aluno me causou estranheza e espanto no primeiro momento, porque, afinal, era também a hora do meu almoço e nem por isso eu iria almoçar ou comer durante o horário dedicado à monitoria. Minha decisão por interromper a aula e pedir ao aluno que comesse depois foi mediada por questões circunstanciais. Eu também ainda tinha que almoçar e fazer minhas tarefas do curso de Letras e havia um tempo exato destinado à sessão de monitoria.

⁶ Narrativa número 2, escrita em 16/03/2019.

Depois, com a orientação da coordenadora pedagógica, pude compreender que poderia se tratar de um hábito cultural, sobre o qual eu não tinha conhecimento. Segundo ela, é comum os estadunidenses comerem durante reuniões e aulas no horário de almoço porque não se trata da principal refeição do dia, como costuma ser para os brasileiros. Assim, concluímos que o aluno pode ter transferido esse hábito para o contexto brasileiro, cabendo, a mim, portanto, explicar e delimitar as regras para o bom andamento das monitorias. Assim o fiz e os alunos compreenderam, evitando se alimentar durante as sessões de monitoria.

A partir dessa experiência pude perceber que trabalhar com outras nacionalidades nos prepara para lidar com o diverso, com o que é diferente, e lidar com as diferenças culturais foi um desafio para mim. No entanto, um desafio que me ajudou a ampliar minha visão de mundo, meu olhar para o outro e para minha própria cultura.

Essas experiências se relacionam com o que propõem de Azarias e Azevedo (2016) acerca da necessidade de um trabalho integrado entre aspectos linguísticos e interculturais. As pesquisadoras ressaltam que o professor de PLA deve ter conhecimentos de métodos de ensino que compreendam a multiplicidade cultural tanto do aluno, quanto do próprio país. As pesquisadoras também concordam com a necessidade de haver uma formação específica e destinada a esse futuro profissional, principalmente para se sentirem preparados para lidar com as especificidades dos alunos.

Colaboração

O trabalho colaborativo se manifestou na dimensão circunstancial, mais exatamente na minha relação com os professores, agregando experiências pedagógicas e afetivas. O seguinte excerto do meu diário demonstra como essa relação colaborativa auxiliou minhas escolhas e contribuiu para o desenvolvimento da minha autoconfiança:

Nessa semana também tive tempo para conversar sobre uma oficina que foi sugerida por um dos professores, que reservou um tempo para conversar comigo e passar as orientações. O mais interessante da atividade é que envolve questões gramaticais, que eu sei que os alunos gostam bastante, e também vai ter elementos relacionados ao OPI⁷, que alguns alunos me cobram bastante, já que querem trabalhar somente com esse tópico. Gosto bastante quando consigo conversar com os professores pessoalmente sobre as monitorias, pois consigo ter as orientações necessárias, tirar as dúvidas de imediato, por isso, me considero com sorte por ter esse apoio, o que me ajuda a ter confiança no meu desempenho durante as monitorias (N. 6/ 13/04/2019).

Poder conversar, esclarecer dúvidas com os próprios professores me tornava segura no momento de selecionar as atividades e na decisão de procedimentos de ensino para incentivar os

⁷ Oral Proficiency Interview (OPI) é um teste de proficiência. Para mais informações, ver: <https://www.actfl.org/assessment-research-and-development/actfl-assessments/actfl-postsecondary-assessments/oral-proficiency-interview-opi>. Acesso em: 30 set. 2023.

alunos durante as monitorias. Com essa colaboração, conseqüentemente, me sentia mais motivada, confiante, o que afetava diretamente a minha autoestima, já que também queria desenvolver um trabalho que fosse coerente com as propostas de cada professor e eu me sentia bem com a resposta positiva deles em relação ao meu trabalho.

Além de ter o apoio dos outros professores acerca de questões pedagógicas, também pude contar com o auxílio da coordenadora para solucionar outros desafios que surgiam no decorrer das monitorias. Conforme demonstra o excerto abaixo a administração do tempo, um elemento circunstancial, foi algo que me preocupou bastante. E foi a partir da orientação da coordenadora que eu pude projetar ideias que me ajudaram a lidar com essa situação:

Uma questão que vem me preocupando e que está sendo constante é o tempo das monitorias. O correto é ser uma hora. No entanto, a execução das atividades está terminando antes do esperado. Por isso, conversei com a coordenadora pedagógica que me sugeriu trabalhar atividades extras. Para a próxima semana, portanto, pretendo levar várias atividades selecionadas para resolver essa questão (N. 3/ 23/03/2019).

Apesar de ter tido experiência anterior como monitora, eu não tive uma formação específica na área de PLA. Portanto, encontrei algumas lacunas durante esse processo. Assim, poder contar com o apoio de professores mais experientes e, especialmente, com a orientação da coordenadora pedagógica, foi de grande importância, pois tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e aprender mais sobre o ensino de PLA durante o período como monitora, além de fomentar minha autoconfiança e autoestima.

Dutra (2014) considera a colaboração como extremamente produtiva no trabalho de formação do professor de PLA: “a presença de outros professores é considerada benéfica porque outros pontos de vista são levados em consideração” (p. 580). Desta forma, evita-se a prática da reflexão sem um olhar externo contando com o apoio de um profissional experiente. Aquino (2020), ao relatar a monitoria como um espaço de formação crítica e reflexiva, também destaca o trabalho colaborativo, uma vez que o monitor “pode vivenciar a experiência docente, experimentando ativamente diferentes práticas pedagógicas em um ambiente seguro, isto é, com o apoio do professor-orientador e de seus colegas” (p. 27).

Com um profissional experiente ao lado, pode-se estabelecer uma parceria visando a um trabalho reflexivo, fazendo com que as práticas docentes não sejam baseadas em simples opiniões vindas de um único ponto de vista. Com isso, o trabalho em conjunto permite um debate, com troca de experiências, além de propiciar discussões e o aprimoramento das práticas pedagógicas de todos os envolvidos.

Autorreflexão

Com todo o processo de leitura e releitura das narrativas do diário para a categorização das experiências, a partir do Marco de Referência, pude compreender a quantidade de domínios que se inter-relacionam na prática pedagógica, me conscientizando sobre a complexidade que envolve dar aulas e ser professor. Todas essas etapas da pesquisa me proporcionaram, portanto, um processo de reflexão e ressignificação de experiências, em que pude repensar minhas atitudes e decisões e mudar minha forma de agir.

A autorreflexão emergiu, principalmente, na relação com os estudantes, quando questiono e repenso minha postura, trazendo à tona, também, o sentimento de desconforto e frustração com minhas próprias ações:

Quando esse comportamento acontece é muito difícil de lidar, já que eles se recusam a responder de acordo com o esperado. Nesses momentos, a impressão que tenho é que adoto uma postura insistente, podendo soar como algo maçante, porém faço isso até encontrar algo que chame atenção deles para se soltarem mais e para que a monitoria possa fluir, mas às vezes, infelizmente, esse plano não dá certo (N. 3/ 23/03/2019).

Nesse relato, percebo um momento de dificuldade como monitora para convencer os alunos a discutirem mais sobre um determinado assunto, por isso adotei uma postura insistente, persistindo apenas em uma maneira de conseguir expandir a fala deles. Hoje, faria diferente, buscando outros modos para incentivar a participação dos alunos, ou até mesmo pedindo mais conselhos aos professores. Não acredito que insistir em algo que não está dando certo possa melhorar a situação, ainda mais quando se torna desagradável. Seria preciso buscar diferentes alternativas.

A escrita do diário em si também me permitiu pensar e avaliar as minhas escolhas pedagógicas enquanto ainda estava atuando como monitora, ressignificando minha prática. Como demonstro no excerto abaixo, a partir da minha interação com as alunas nas monitorias, eu consegui repensar sobre o material utilizado, registrando no diário uma ressalva sobre um determinado tema a ser discutido, que eu gostaria de ter alterado tendo em vista os argumentos delas:

O que chamou a atenção das alunas foi o tema do artigo sugerido pelo professor para se trabalhar nas monitorias, que estava relacionado à violência no Brasil. As meninas não consideraram um tema pertinente, principalmente porque elas vão viajar em breve. No momento que estava lendo e selecionando o material não tinha pensado por esse lado, e, por isso, acho a opinião delas considerável, logo, talvez se tivesse a chance, eu conversaria antes com o professor para alterarmos esse tema, ou teria como sugestão trabalhar o artigo anteriormente (N. 15/ 15/06/2019).

Essas experiências corroboram Aroucha e Santos (2019) quando pontuam que “uma das finalidades do diário é promover a autorreflexão de seu autor e de por sua vez, modificar a sua realidade a partir de tudo que foi vivenciado pelo autor e dos aspectos relatados por ele, para ele” (p. 284). Ainda quando estava atuando como monitora, já conseguia refletir e reavaliar algumas decisões, proporcionadas pela escrita do diário.

Além do processo de leitura e releitura do diário permitir refletir sobre minhas atitudes e decisões, pude perceber a necessidade da formação específica em PLA. Por mais que tivesse uma experiência anterior como monitora de PLA, no mesmo programa, encontrei outros elementos desafiadores, sobre os quais não havia tido a oportunidade de refletir.

Identidade docente

Esse tema emergiu da dimensão social, mais exatamente da minha relação com os alunos durante as monitorias, me fazendo refletir sobre a minha identidade de professora, aninhando experiências pessoais, afetivas, circunstanciais e conceptuais, conforme ilustra o excerto abaixo:

Talvez por causa da minha posição, como estudante da graduação, achava que os alunos não poderiam me ver com tanta seriedade, pelo fato de eles também serem graduandos. Apesar da coordenadora pedagógica e de alguns professores enfatizarem a importância da minha função para os alunos, o que eu realmente agradeço, acredito que alguns ainda não me vejam em um papel de muita relevância, pois ainda estou no meu processo de formação. Dessa maneira, tenho que lidar com alguns questionamentos que apresentam um pouco de resistência em relação às atividades que proponho. Destaco que essa situação não ocorre com todos os alunos, porém preferia que fosse algo que não acontecesse, no entanto, estou sujeita a esse tipo de situação e sei que faz parte do meu processo de formação (N. 8/ 27/04/2019).

Por ainda estar na graduação, assim como os alunos para quem eu lecionava, achava que eles não me consideravam como uma professora, e mesmo tendo apoio da coordenadora pedagógica e dos outros professores, ainda alimentava a ideia de que eles não me viam como professora, por não ser formada. Dessa forma, considerava que a resistência de alguns alunos para realizar as atividades que eu propunha se relacionava com minha posição de 'igual a eles'. Percebia que quando um dos professores passava uma atividade, os alunos faziam sem questionar, mas, quando eu pedia para fazer, alguns apresentavam resistência, questionando minhas escolhas e se aquilo era necessário, o que me incomodava. Apesar dessa reação dos alunos me gerar frustração por não conseguir uma resposta imediata deles, acreditava que deparar com esse tipo de situação seria algo inevitável, pois considerava como parte do meu processo de formação.

Entretanto, durante a análise das narrativas, olhei novamente para esses relatos com outro ponto de vista e me questioneei se naquele momento realmente me posicionei como professora. Havia em mim uma expectativa de que os alunos me reconhecessem como professora, porém, após ler e reler as narrativas, acredito que nem sempre eu não me posicionei como tal, ou seja, eu não me via propriamente como professora deles, mas como alguém que estava ali para tirar dúvidas, ajudar.

Barcelos (2017) destaca que a identidade está relacionada às nossas experiências, o que implica na relação entre os indivíduos e no contexto no qual essa identidade é construída. Segundo a autora, a identidade dos professores está relacionada com as emoções e as crenças, pois tornar-se um professor implica em desenvolver uma nova identidade.

Por isso, a monitoria é tão importante para a formação do professor. Como explica Gomes et al. (2016, p. 2), “as atividades de monitoria permitem ao indivíduo, vivenciar o exercício docente ao mesmo tempo em que está na condição de aluno. Trata-se de um aprendizado expressivo na formação profissional do mesmo”. Destaco, no entanto, que a experiência de monitoria precisa, essencialmente, envolver reflexão sobre a prática pedagógica. No meu caso, graças à escrita do diário e à análise das minhas experiências, por meio do Marco de Referência, consegui refletir sobre minhas escolhas, ações e atitudes e ao fazer isso consegui reconhecer minha identidade de professora.

A dimensão afetiva

Das dimensões que compõem o Marco de Referência, a dimensão afetiva foi a que mais se destacou nos dados, ou seja, o papel das emoções nas minhas ações enquanto professora-monitora. As experiências afetivas perpassaram e influenciaram minhas ações e decisões, como evidenciado nos temas discutidos até então.

Elas emergiram de experiências sociais, na interação com os estudantes, pedagógicas, no ensino em sala de aula, circunstanciais, na relação com os outros professores e pessoais, pelo modo como me via enquanto graduanda em Letras. E diversos sentimentos, de naturezas contrastantes, surgiram nas narrativas, demonstrando o papel das emoções na prática docente. Além do que já foi discutido até então, o excerto abaixo demonstra sentimentos positivos que emergiram do processo de monitoria, influenciando minha motivação, interesse e esforço:

Também tenho que admitir que gosto bastante de participar das aulas [dos professores], pois além de me inspirar para as monitorias, enquanto graduanda do curso de Letras sinto que estou aprendendo cada vez sobre aspectos relacionados à didática e sobre a própria língua portuguesa, por isso acredito que também estou me aprimorando nesse processo. Esse sentimento já era esperado, pois tinha certeza que, apesar de cumprir novamente o mesmo cargo de monitora de português como língua adicional, sabia que esse ano seria totalmente diferente (N. 6/ 13/04/2019).

Apesar das dificuldades e desafios encontrados durante o período como monitora, conforme já mencionado, foi um processo intenso que me trouxe bastante aprendizado. Reforço que a experiência anterior como monitora não foi suficiente para que eu me sentisse preparada. Ou seja, minhas experiências confirmam que a monitoria não pode ser apenas um espaço de experimentação, precisa envolver reflexão, autocrítica e trabalho colaborativo.

Posso dizer que é preciso fazer da monitoria um espaço de formação do professor, enquanto um processo, e não apenas como um auxílio para o professor titular. Conforme pontua Barcelos (2017), a formação da identidade docente é um processo complexo e contínuo, sendo constituído por crenças, emoções, pelas diversas experiências e também pela interação com os outros. As identidades são, portanto, dinâmicas e múltiplas, assim como as crenças e as emoções.

Ter tido a oportunidade de participar dessa pesquisa me propiciou uma nova maneira de analisar não só as minhas práticas, como também o meu posicionamento enquanto professora. A profissão do professor vai além dos conceitos básicos, que tendem a desconsiderar sua complexidade. A pesquisa experiencial me possibilitou um olhar holístico sobre a profissão do professor, além de proporcionar um processo em que pude compreender características do ensino de PLA, já que não tive uma formação direcionada para a área.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A análise das experiências de monitoria no ensino de PLA, mediada pelo Marco de Referência de Experiências de Ensino de Línguas, permitiu revelar a inter-relação de várias dimensões, cada uma das quais composta de inúmeros elementos, que atravessam a prática docente, com destaque para a afetiva, evidenciando o papel das emoções no ensino (COELHO, 2014; LIMA, 2014; BARCELOS, 2017). Mais ainda, os dados comprovam, pela voz da monitora, a eficácia da pesquisa experiencial na promoção de autorreflexão e ressignificação de crenças e experiências, mediadas pelo processo de escrita do diário em si e pela categorização e análise interpretativa das experiências, ampliando as perspectivas e as possibilidades da professora em formação, que passa a contemplar modos de ação antes não considerados, expandindo seu repertório pedagógico.

Isso foi possível porque a monitoria foi utilizada para muito mais que apoio ao trabalho do professor titular. O trabalho colaborativo com os demais professores, associado à orientação da coordenadora pedagógica criou uma rede de sustentação para a monitora, apoiando e facilitando suas ações e decisões em sala de aula. Acima de tudo, foi a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre suas experiências de ensino, no âmbito da monitoria, que promoveu consciência crítico-reflexiva acerca de suas ações e de seu entorno. Conforme atestado pela monitora, a experiência prévia como monitora, ainda que com apoio dos colegas professores, não foi suficiente para despertar nela consciência crítica em torno de sua realidade e de seu próprio trabalho. Diante disso, destacamos a importância de organizar e direcionar programas e/ou experiências de monitoria em prol de uma formação crítica que habilite futuros professores a fazerem escolhas conscientes e agirem nos contextos em que eventualmente atuem. Além disso, como demonstram este e os trabalhos de Aquino (2020) e Cordeiro, Albuquerque e Baldin (2020), a monitoria é campo frutífero de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas, podendo trazer para discussão, aprofundamento e ampliação temas caros à Linguística Aplicada.

Em relação à área de PLA, destacamos, ainda, carências no desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros norteadores para o ensino de PLA no Brasil,

inclusive no que tange à formação de professores especialistas nos cursos de Letras, de forma a atender às demandas dessa área em pleno vigor e crescimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. C. de. **Ensino de português para estrangeiros: por uma historicidade de institucionalização no Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp/Araraquara, 2021. 209 p.

AQUINO, M. A monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua estrangeira em contexto universitário: reflexões sobre um projeto de formação crítica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, n.º2, p. 23-35, maio/julho, 2020.

AROUCHA, C. B. L.; SANTOS, L. F. Narrativas de vida e reflexões do professor como agente de letramento na escrita do Gênero diário. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 19, p. 274-295, 2019.

AZARIAS, M. S.; AZEVEDO, I. C. M. Formação de professores de português como língua estrangeira: necessidades e desafios. In: **9º Encontro Internacional de Formação de Professores**, Aracaju, Grupo Tiradentes, v. 9, p. 1-14, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2353/477>. Acesso em: 30 set. 2023.

BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. J. Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional. **Estudos Linguísticos**, v. 46, p. 593-602, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. In: Gary Barkhuizen. (Org.). **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge, 2017, v. 1, p. 145-150.

CAFÉ, P. T. S.; MATOS, A. C. F.; BORGES, F. G. B. A Formação de Professores de Português como Língua Adicional: crenças, dificuldades e possibilidades. **Linguagem em Foco**, v. 10, p. 105-118, 2018.

COELHO, H. S. H. Somos capazes de mudar nossa trajetória: experiências e emoções de professoras na educação continuada. In: MICCOLI, L. S. **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. 8, p. 267- 292.

CORDEIRO, E. N.; ALBUQUERQUE, J. I. A. De; BALDIN, F. D. C. Monitoria em Sala: Uma ação de formação docente. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, p. 315-338, 2020.

DUTRA, A. F. A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. **Revista Signótica**, v. 26, p. 579-602, 2014.

FRISON, L. M. B; de MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 144-158, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14064>. Acesso em: 30 set. 2023.

GOMES, S. X.; SILVA, E. I.; BELARMINO A. C.; SILVA, J. P. Vivenciando a monitoria como espaço de construção da identidade do professor de matemática. In: Encontro Paraibano de Educação Matemática. **Anais do IX Encontro Paraibano de Educação Matemática**. Campina Grande/PB: Editora Realize, p. 1-8, 2016.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE) - Levantamento e Discussão. **Revista Internacional de Ensino Superior**. n.1, v.8. Unicamp, São Paulo: p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663449>. Acesso em: 30 set. 2023.

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R. & ZILBER, T. **Narrative Research: Reading, analysis and interpretation**. London: Sage Publications, 1998.

LIMA, C. V. A. **Eu faço o que posso: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 234 p.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, L. (org.) **Pesquisa com foco na Experiência: uma teoria em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 17-75.

MICCOLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MICCOLI, L.; VIANINI, C. Análise Experiencial: um marco de referência para pesquisar o ensino em sala de aula. In: SILVA, K.A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C.A. (orgs.) **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 153-169.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. **Ilha do Desterro (UFSC)**, v. 73, p. 19-42, 2020.

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. A Internacionalização da Língua Portuguesa em tempo de crise da Covid-19: Educação e Cenário Globalizado. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 24, n. 2, abr-jun, p. 153-174, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de Português como Língua Adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 271-306, 2016.

SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (orgs.) **Experiências no Ensino-Aprendizagem e na Formação de Professores de Línguas: Festschrift para Laura Miccoli**. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

SILVA, L. B. *et al.* **Contribuições da monitoria no processo de construção da identidade docente**. Anais II CONEDU. Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15678>>. Acesso em: 30 set. 2023.

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Pesquisa Experiencial: agência no ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (orgs.). **Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Festschrift para Laura Miccoli**; Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2022, p. 77-96.

INGLÊS INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

INSTRUMENTAL ENGLISH IN PROFESSIONAL EDUCATION: EXPERIENCE REPORTS

Mirele Carolina Werneque Jacomel
mirele.jacomel@ifpr.edu.br
Instituto Federal do Paraná, PR, Brasil

Elaine Cristina Arantes
elaine.arantes@ifpr.edu.br
Instituto Federal do Paraná, PR, Brasil

Priscila Célia Giacomassi
priscila.giacomassi@ifpr.edu.br
Instituto Federal do Paraná, PR, Brasil

Resumo: Trata-se de um relato de experiência do trabalho que três professoras realizaram no componente curricular Inglês Instrumental, no Curso Superior Tecnologia em Processos Gerenciais do Instituto Federal do Paraná, Campus Colombo, no primeiro semestre de 2023. O perfil de cada estudante e os diferentes tempos de aprendizagem motivaram uma metodologia diferenciada, resultado da análise desses sujeitos e dos objetivos do processo. São fatores que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, particularmente quando se trata da aquisição de outro idioma para um público bastante heterogêneo, com históricos escolares bastante diversos. As três professoras atuaram concomitantemente, dividindo a turma em três grupos, conforme o conhecimento a respeito do idioma que apresentaram em um *placement test*. Adotou-se uma abordagem contextualizada, solidária com as diferenças individuais dos estudantes, interdisciplinar e com ações relacionadas à internacionalização. Os resultados mostraram que cada estudante desenvolveu sua percepção de evolução em relação ao início do componente; houve um desbloqueio e motivação para estudar mais o idioma; despertou-se o desejo de utilizar o idioma no ambiente profissional, assim como participar de atividades usando o idioma durante as aulas; evidenciou-se um aspecto mais dinâmico nas aulas, com mais liberdade. Esse processo permitiu maior inclusão, incentivando os estudantes a acreditarem em si mesmos, preparando-os para atuarem profissionalmente no mundo do trabalho de forma integral. A intenção é tornar uma prática permanente para o curso Processos Gerenciais e aplicar o mesmo método nos demais cursos do Campus.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Inglês Instrumental; Estratégias de Ensino; Mundo do Trabalho; Relato de Experiência.

Abstract: This is an experience report of the work that three teachers carried out in the Instrumental English curricular component, in the Superior Course Technology in Management Processes at the Instituto Federal do Paraná, Campus Colombo, in the first semester of 2023. The profile of each student and the different Learning times motivated a different methodology, the result of the analysis of these subjects and the objectives of the process. These are factors that directly influence the teaching-learning process, particularly when it comes to acquiring another language for a very heterogeneous audience, with very different educational backgrounds. The three teachers worked simultaneously, dividing the class into three groups, according to their knowledge of the language they presented in a placement test. A contextualized

approach was adopted, in solidarity with the students' individual differences, interdisciplinary and with actions related to internationalization. The results showed that each student developed their perception of evolution in relation to the beginning of the component; there was an unlocking and motivation to study the language more; the desire to use the language in the professional environment was awakened, as well as to participate in activities using the language during classes; a more dynamic aspect in classes was evident, with more freedom. This process allowed for greater inclusion, encouraging students to believe in themselves, preparing them to work professionally in the world of work in a comprehensive manner. The intention is to make it a permanent practice for the Management Processes course and apply the same method to other courses on the Campus.

Keywords: Professional and Technological Education; Instrumental English; Teaching Strategies; World of Work; Experience Report.

INTRODUÇÃO

O ensino de inglês nas instituições públicas de educação é um constante desafio. Em 2015, o British Council realizou uma pesquisa cujos resultados foram compilados e sistematizados em um relatório intitulado *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. O estudo, que foi realizado com uma amostragem significativa (1.269 professores de escolas municipais e estaduais nas cinco regiões no país), também teve como base os dados do Censo Escolar 2013⁸, cujo recorte de estudo correspondeu a “110 mil professores lecionando em turmas de inglês em escolas municipais e estaduais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 39). Os resultados obtidos quase uma década atrás mostram que pouco mudou no cenário educacional brasileiro com relação ao ensino do inglês na escola pública: ambientes tradicionais superlotados, estudantes com níveis de conhecimento prévio bastante heterogêneos e carga horária insuficiente para a disciplina. Esse contexto mantém-se praticamente inalterado como apontam os dados disponíveis no Observatório Ensino da Língua Inglesa, desenvolvido pela *UK-Brazil Skills for Prosperity*.⁹ Tais dificuldades são reiteradamente discutidas no Instituto Federal do Paraná - Campus Colombo, e constituiu pauta obrigatória na proposição dos cursos superiores, especialmente no Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, que iniciou em 2023, e incluiu na matriz curricular o componente Inglês Instrumental.

A Língua Inglesa compõe o currículo dos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná - Campus Colombo não apenas porque as diferentes profissões têm cada vez mais contato com as dinâmicas da economia global, mas também porque nossa instituição se preocupa com a formação integral dos sujeitos e com as diferentes experiências que nossos estudantes poderão ter na passagem pelo curso, como é o caso da Internacionalização. Essa compreensão é necessária como argumento que justifica metodologias de ensino de línguas diferenciadas, que atendam às necessidades do curso, mas também respeite os tempos de aprendizagem dos ingressantes, que apresentam um histórico de baixo conhecimento de outros idiomas.

Nessa perspectiva, ensinar Inglês Instrumental para um curso da Educação Profissional e Tecnológica foi muito além do idioma. Para nós, docentes, foi estudar profundamente as diretrizes para o ensino de línguas, do ensino médio ao superior, adequando nossa proposta à realidade dos nossos estudantes. Tais ações foram implementadas em consonância com a Política Linguística do IFPR normatizada pela Resolução N° 11, de 11 de junho de 2019. Nela estão postas tais diretrizes, além das normas e concepções de língua, ensino e aprendizagem de línguas e apoio à internacionalização

8 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

9 O Programa de Cooperação entre Reino Unido e Brasil em Educação é realizado por meio da parceria entre o Governo Britânico e um consórcio formado pela Fundação Lemann, Associação Nova Escola, Instituto Reúna e British Council.

em nossa instituição. Dentre os princípios elencados no documento, alguns se destacam como particularmente importantes na base das ações expostas neste relato de experiência o qual consideramos exitoso:

I - a linguagem e o trabalho com línguas como princípios educativos centrais na construção de práticas sociais democráticas e de cidadania, visando a diminuição das desigualdades e dos preconceitos concernentes às práticas discursivas e linguageiras no âmbito do IFPR, optando por uma perspectiva crítica de análise e de educação linguística; [...]

V - a internacionalização como processo multilateral e, portanto, de múltiplos interesses, que visa implementar ações de mobilidade acadêmica e de intercâmbio de conhecimentos que demanda constante negociação e discussão sobre o papel das línguas para sua efetividade; [...]

VII - auxiliar na promoção de eventos institucionais que permitam a apresentação de trabalhos científicos na instituição utilizando-se de línguas diferentes do português (internacionalização interna); [...]

XII - desenvolver e fomentar pesquisas aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas no âmbito do IFPR, bem como a divulgação científica desses estudos por meio de seminários, simpósios e/ou encontros dos docentes de línguas;

Este relato demonstrará como a prática descrita expressa a ideia contida nesses princípios e, em particular, o de número XIII, o qual consideramos o de maior relevância e que de fato nos motivou a implementá-la: “promover a inclusão social por meio da inclusão linguística”. Os resultados alcançados demonstram que trilhamos o caminho certo.

Ainda, ao analisar as orientações colocadas pelas diretrizes para o ensino de línguas em âmbito nacional, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰ sobre o inglês como língua franca, observamos que o tratamento dado ao componente inglês prioriza o foco da função social e política do idioma em detrimento de uma perspectiva do “ ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido” (BRASIL, 2017, p. 242). Esse tipo de postura frente ao ensino do inglês, independente dos níveis de ensino, prevê, inevitavelmente, a noção de acolhimento e legitimação em relação aos diferentes usos da língua feitos por (igualmente) diferentes falantes oriundos de variados lugares ao redor do mundo e com suas especificidades culturais e linguísticas. É importante ressaltar que a orientação do documento dirige-se de forma pontual ao embasamento e aos desdobramentos da educação básica, ou seja, o ensino fundamental e médio. No entanto, as implicações da BNCC nos pressupostos normativos e pragmáticos das ações relativas ao desenvolvimento do Ensino Superior nacional devem ser contempladas como consequência lógica e projetiva na prática pedagógica. Nessa chave, outras questões importantes vêm à tona e

¹⁰ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7).

merecem destaque, particularmente a ideia de pertencimento. Ou seja, o aluno não mais encontra-se em situação de aprender um idioma que pertence a um outro povo, outra cultura e território. A língua entendida como franca permite que cada aprendiz se sinta no direito de apropriar-se dela. A noção de democratização do uso da língua por falantes de outros idiomas e culturas parece ser a consequência mais imediata dessa abordagem, uma vez que

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 242).

Ou seja, tal proposta enfoca a função social e política da língua, o que, por sua vez, requer dos professores uma postura mais humanizada, democrática, acolhedora e legitimadora com relação aos diversos tipos de uso e expressão e apropriação do idioma.

Uma outra questão expressa na organização do documento da BNCC, que contribuiu para nosso estudo e planejamento, é que ela contempla cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. A menção (e ênfase) ao eixo da oralidade, bem como ao da interculturalidade, representam ao mesmo tempo uma evolução e um desafio com relação aos outros documentos norteadores do ensino do idioma.

Com base nessas diretrizes, identificamos a necessidade de criar um processo híbrido, que tomasse de empréstimo as orientações do ensino de línguas para a educação básica, mas com aplicações relacionadas à área profissional do curso Tecnologia em Processos Gerenciais. Quer dizer, a partir de um levantamento das demandas profissionais que envolvem conhecimento do Inglês Instrumental, planejamos a abordagem dos conteúdos na perspectiva da sua função social. Foi possível abordar os temas com mais liberdade, autonomia e segurança. Os resultados foram muito satisfatórios, como foi possível perceber a partir das respostas dos estudantes em dois momentos de avaliação da proposta, ao início e ao final do período de oferta do componente Inglês Instrumental.

TURMAS HETEROGÊNIAS

O respeito às diferenças de níveis de conhecimento prévio no ensino de nível fundamental e médio da educação básica estão preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996 que, no art. 24, inciso IV, explicita as regras comuns que regem sua organização: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996). Tal orientação referente à flexibilidade da organização

das práticas de ensino no intuito de respeitar as diferenças individuais dos alunos encontra sustentação quando se trata igualmente da organização dos cursos superiores. O Parecer CNE/CES nº 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997, por exemplo, estabelece uma relevante orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação, no nível de graduação, como uma etapa inicial da formação continuada (BRASIL, 1997, p. 2).

Manter os alunos motivados em turmas heterogêneas é um dos principais desafios enfrentados pelos professores de língua estrangeira. Isso porque as mesmas atividades podem ser consideradas fáceis demais ou difíceis demais, dependendo do conhecimento prévio de cada estudante.

O que observamos, em analogia ao que coloca o Parecer CNE/CES nº 776/97, é que o público-alvo dos cursos superiores de tecnologia possui um perfil muito próximo dessa visada heterogeneidade, fazendo-se necessário o trabalho individualizado para que o processo de ensino-aprendizagem seja um facilitador e transformador de realidades, possibilitando o avanço em proporções maiores que para estudantes que possuem facilidade com a língua estrangeira.

Em uma perspectiva de ensino inclusivo “não é o aluno que se adapta à escola, mas a escola, consciente de sua função, que se coloca à disposição do aluno” (BARBOSA, 2009, p. 131). Olhar mais de perto e de maneira empática para os diferentes níveis de aprendizagem ou conhecimento prévio dos estudantes com relação a qualquer assunto, neste caso, a língua inglesa, mais do que um sinal de respeito, significa a adoção de uma postura inclusiva. Isso porque os ambientes de ensino inclusivos devem estabelecer como premissa o reconhecimento e resposta aos diversos níveis de “dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade social para todos mediante currículos apropriados, estratégias de ensino, modificações organizacionais, recursos e parcerias com a comunidade” (BARBOSA, 2009, p. 131). Essa abordagem, portanto, implica a ampliação do conceito de inclusão escolar. O foco na qualidade de ensino para todos tece um pano de fundo em que a aprendizagem é ao mesmo tempo inclusiva e democrática. Essa perspectiva demanda da escola

Posicionamentos que implicam no desejo de reestruturação e atualização das condições atuais para que o ensino se modernize e para que os docentes se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade humana. O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada no educando, que seja capaz de educar e incluir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como aqueles alunos que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que sejam forçados a trabalhar, uma vez que a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentem alguma deficiência. (BARBOSA, 2009, p. 132).

Esse modelo de ensino que busca promover a inclusão dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem, respeitando sua identidade, a realidade que o cerca e seus múltiplos tempos de aprendizagem consiste em um dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a qual foram criados os Institutos Federais. No contexto do processo ensino-aprendizagem tem papel fundamental a integração entre os conteúdos dos componentes curriculares que integram a matriz curricular dos cursos. A percepção pelo estudante desta integração por meio da interdisciplinaridade contribui para a construção do conhecimento que se materializa na sua aplicação prática.

INTERDISCIPLINARIDADE

Os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, alinhados à natureza inclusiva dos Institutos Federais, têm sido fundamentais para orientar o trabalho docente nos cursos superiores de tecnologia do IFPR Campus Colombo. Mas a preocupação com a coerência entre a proposta dos cursos e a formação dos estudantes não é unilateral. Trata-se de um movimento político-pedagógico, que articula as diferentes dimensões formativas de um sujeito, que conferem desde os fundamentos legais da educação em vigência no país, até a prospecção dos saberes aplicados pelos estudantes em suas atividades profissionais, seja durante o cumprimento de estágios, seja enquanto egressos, inseridos no mercado de trabalho. No IFPR Campus Colombo, o documento orientador do trabalho docente é o Projeto Político Pedagógico, documento institucional que expressa a identidade do campus e as diretrizes da EPT, que contemplam os temas necessários para a formação humana e profissional dos estudantes.

Fundamentada no diálogo, no trabalho coletivo e integrado, na defesa da igualdade de direitos e respeito às diversidades, a inclusão constitui uma ferramenta que favorece significativamente sujeitos que possuem limitações para realizar seus estudos e conquistar uma profissão certificada. Ao lado das dimensões trabalho, cultura e tecnologia, a inclusão tornou-se o parâmetro para o planejamento pedagógico do trabalho docente no IFPR Campus Colombo, no esforço de promover articulações entre teoria e prática, concebidas e planejadas como dimensões indissociáveis e necessárias ao aprendizado integral. Significa dizer que o processo de ensino-aprendizagem mais adequado à realidade do nosso público fundamenta-se nas teorias críticas da educação, que concebem esse processo como um fenômeno dos seres humanos, compreendido como

parte da natureza e que dela se apropria ao reconhecer as diferentes manifestações culturais ao seu redor. Portanto, a realidade que cerca os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem é o ponto de partida para a percepção do seu próprio território, da sua própria cultura. Nesse movimento filosófico, educativo e de análise da própria história, os estudantes, sujeitos de si e da natureza, tornam-se capazes de transformar seu meio com o seu trabalho. Segundo Saviani (2011, p. 11), “o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. Sendo, portanto, compreendido em sua finalidade e nas possibilidades de transformação de sujeitos e realidades, o processo de ensino-aprendizagem deve levar os estudantes a repensar suas práticas e seu papel na comunidade em que se insere.

A compreensão de que a educação é um dos principais fatores que determinam a vida dos sujeitos em sua humanização e formação profissional perpassa as concepções que balizam a concepção de educação profissional que adotamos no IFPR Campus Colombo. A educação produz a experiência humana na sua relação com a natureza e se situa na categoria de trabalho não-material, conforme Saviani (2011), dividida em duas modalidades:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (SAVIANI, 2011, p. 12).

Nesse sentido, a atividade de ensino é “inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2011, p. 12). Diferente de um trabalho voltado para a produção material, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 12). Por isso a dimensão “trabalho” é um dos princípios educativos presentes em nosso trabalho. A perspectiva, com isso, é a de proporcionar formação crítica aos estudantes, com vistas à transformação do seu meio, tal como concebe Gramsci (2006) quando define o intelectual orgânico na sociedade e a formação omnilateral. Por isso, não apenas as concepções pedagógicas convergem para a formação integral dos sujeitos, mas também os instrumentos que fazem a mediação dos saberes. Assim, é necessário salientar que o método materialista-histórico e dialético tem sido eficaz na apropriação e aplicação do conhecimento, diante do que apregoa a EPT.

O desenvolvimento intelectual, no âmbito do método materialista-histórico e dialético, não se dá de modo isolado. É preciso compreender que o ser humano pensa e atua num tempo e espaço e,

nessa relação com a natureza, é constantemente modificado em suas reações. Ao produzir mudanças no mundo, os aspectos culturais e tecnológicos absorvem as transformações e se ressignificam. Daí a necessidade de se compreender que toda ação educativa, que produz impacto na realidade, torna-se trabalho.

A partir das dimensões trabalho, educação, ciência, tecnologia e cultura, chega-se à compreensão de que o produto do trabalho é o fator que irá impactar na sociedade e, portanto, é necessário que a prática e a teoria sejam concebidas e planejadas de forma indissolúvel na formação do profissional, sendo essa articulação a ferramenta pedagógica necessária à visão mais integral das atividades profissionais. Nesse sentido, Sanchez Vázquez (2011) discorre sobre as capacidades humanas de ser espiritual e sensível, natural e humano, teórico e prático, objetivo e subjetivo, e, por isso, o ser humano em sua vivência é a própria expressão das práxis. Saviani (2011), da mesma maneira, afirma que a prática se alimenta da teoria e a teoria deriva da prática. A práxis, nesse âmbito, orienta o trabalho docente e é a representação da formação do processo formativo omnilateral.

Compreendemos que a educação omnilateral abrange a formação e a emancipação em vários sentidos humanos. Que ela deve levar em consideração todos os lados ou dimensões que constituem as especificidades do ser humano. A formação omnilateral revela ao sujeito a cultura e as relações de poder nela presentes, de modo que se reconheça as alienações, identidades socialmente construídas e formas de dominação, entre outras práticas humanas. Todas as condições objetivas e subjetivas que envolvem a vida, como a cultura, intelectualidade, afetividade e estética. E que ela se desenvolve e se expressa não por uma essência abstrata, mas pelo processo formativo que cada um constrói individualmente a partir do trabalho e suas múltiplas relações (FRIGOTTO, 2010).

Conscientes da necessidade de formação humanista e crítica do indivíduo, entendemos a importância da análise dos impactos do capitalismo e da retórica liberal na produção do conhecimento, compreendemos o poder de exclusão resultante destes sistemas bem como sua precariedade para regular os direitos fundamentais. Silva (2015, p. 16) alerta para a importância de “identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra “realidade”. Os conflitos da escola na formação do trabalhador atual, por vezes, oferecem um modelo de educação dualista e fragmentária. Em uma perspectiva mais ampla, os pressupostos do trabalho pedagógico realizado no *Campus Colombo* visam à construção de um processo educativo que compreende e avalia a estrutura econômica, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, os processos de divisão do

trabalho, a produção da força de trabalho a fim de definir os próprios objetivos e valores de formação profissional tendo como referência o ser humano, o ser social.

A concepção de conhecimento pressupõe a relação entre sujeito e objeto, entre quem observa, problematiza e atua/modifica o cotidiano, a si próprio e ao conhecimento adquirido. Decorre da compreensão da teoria dialética do conhecimento, das práxis do homem sobre o mundo e do mundo sobre ele, e da prática social como a fonte do conhecimento. Ao discutir tais concepções, observa-se que independentemente do eixo tecnológico ou área profissional dos cursos, o processo de ensino-aprendizagem é a esteira por meio da qual se conduz a percepção do sujeito a respeito do seu papel na sociedade, do impacto que sua atividade terá em seu meio e de como a economia e a cultura são as bases de um projeto social. Portanto, nossa instituição é responsável também pelo desenvolvimento regional e pela melhoria da vida das comunidades.

INTERNACIONALIZAÇÃO

O fomento e indução de políticas públicas para ações de internacionalização é um dos objetivos elencado nas Diretrizes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). “Internacionalmente”, como exposto no documento, “o ensino profissional reveste-se de grande importância para a formação de recurso humano qualificado, que trabalhe em sinergia com as demandas do mundo do trabalho” (CONIF, 2022, p. 6). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca a importância de se entender a questão da internacionalização e forma integral e articulada:

A Educação para a Cidadania Global representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. (UNESCO, 2015, p. 09).

Várias são as frentes de trabalho que oportunizam as ações de internacionalização no contexto educacional. O primeiro aspecto que certamente vem à mente é o da mobilidade discente ou docente. E há, de fato, uma demanda cada vez maior com relação a oportunidades de intercâmbio ou outros tipos de ações ou de estudo em outros países. Como aponta Morosini (2019, p. 18) esse aspecto da internacionalização é aquele que implica em “[e]studantes, professores, pesquisadores, técnicos, gestores, enfim, a comunidade acadêmica se deslocando ou recebendo pessoas de outras instituições ou centros de pesquisa. É a internacionalização *crossborder*, transfronteiriça”. No entanto, a internacionalização nas instituições de ensino abarca um leque mais amplo de ações tais como:

implementação de redes de pesquisa; incentivo à produção científica e publicações internacionais; fortalecimento das políticas multilinguísticas e multiculturais. De forma mais pontual e pragmática, Grabinski (2019, p. 76) elenca algumas dessas ações:

As ações de internacionalização devem ser constantes como meios de aproximar pessoas e encurtar fronteiras, e são consideradas uma das mais importantes para efetivação das redes como: publicação em artigos; intercâmbio de estudantes; organização de encontros científicos; encontros internacionais; congressos internacionais; professor visitante; estágios seniores no exterior; visitas físicas e troca de estudantes; publicações conjuntas.

É importante destacar que a implementação de estratégias voltadas para a internacionalização do ensino não pode ser entendida de forma isolada. Há de se pensar de forma sistêmica, envolvendo todas as áreas e atores da instituição nesse processo. Como aponta Nez (2009, p. 163-4),

a cooperação internacional exige o comprometimento da administração, dos docentes, dos funcionários e estudantes. Portanto, todos devem atuar com força propulsora e integradora, que gere resultados e incidam a curto, médio e longo prazo sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão que se articulem aos planos e projetos institucionalizados com vistas à cooperação.

Assim, entende-se o aspecto de amplitude do processo de internacionalização. Ele não pode ser concretizado de forma individualizada. O fato de, por exemplo, haver um professor ou aluno que realiza uma determinada pesquisa em parceria com uma instituição internacional não significa que o processo de internacionalização está ocorrendo de forma efetiva na instituição de ensino. É necessário que se trabalhe de forma orgânica entre os diferentes setores, que as metas sejam traçadas de forma colaborativa e que parcerias com instituições de outros países sejam estabelecidas de forma estruturada. Além disso, é importante que se pense em certificações internacionais, oferta de cursos, disciplinas ou módulos de ensino bilíngues com emissão de certificados também no idioma estrangeiro. Se a proposta da instituição é atrair estudantes, professores ou colaboradores de outros países, então, uma questão bem prática não pode ser negligenciada: a produção do site da instituição tanto em língua portuguesa como estrangeira (via de regra, o inglês). E isso leva ao próprio objeto deste artigo e relato de experiência que é a necessidade de se fortalecer os mecanismos de oferta do idioma inglês de forma qualitativa e contínua através dos centros de línguas e igualmente dentro do quadro de componentes curriculares de cada curso.

PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

As concepções aqui apresentadas, que orientam as práticas pedagógicas e o trabalho docente no IFPR Campus Colombo fundamentam a metodologia de trabalho que adotamos no componente curricular Inglês Instrumental ofertado para o curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, no primeiro semestre de 2023. Este componente curricular possui carga horária total de 80 horas,

sendo ministrado em quatro horas/aula semanais, com a finalidade de explorar a Língua Inglesa em contextos organizacionais, fazendo com que os estudantes compreendam a importância da língua estrangeira nos modelos contemporâneos de gestão e negócios. As três docentes que ministraram o componente curricular possuem domínio da Língua Inglesa, com as seguintes formações: docente 1 licenciada em Língua Inglesa, com Doutorado na Área de Letras; docente 2 licenciada em Língua Inglesa, graduação em Marketing e com Pós-doutorado na Área de Letras; e docente 3 graduada em Administração, com Pós-doutorado na área de Administração e fluência em Língua Inglesa. As áreas de formação das professoras possibilitaram o planejamento voltado à área profissional do curso, o que tornou as aulas mais atrativas para o grupo. Além disso, suas experiências profissionais distintas mostraram-se relevantes para a construção da proposta em termos de metodologia, conteúdo e aplicação prática no contexto de gestão e negócios. A divisão das turmas em grupos menores no componente curricular Inglês já havia sido adotada anteriormente no campus Colombo e o aprendizado construído naquela oportunidade contribuiu para a proposta relatada neste artigo. Considerando que a adoção desta prática de divisão de turmas necessita que os docentes tenham a disponibilidade da carga horária total do componente curricular em seu plano de trabalho mostrou-se um fator limitante para que a metodologia pudesse ser replicada com regularidade.

Inicialmente, o planejamento foi direcionado para a metodologia de trabalho das três docentes. Ao realizarmos o *brainstorm* nesse planejamento, foram relacionados os principais fatores que prejudicam a aprendizagem e/ou o aperfeiçoamento da língua estrangeira em cursos superiores. Para isso, foi necessário entender o perfil do ingressante e o perfil desejado para o profissional ao final do curso. Consequentemente, entendeu-se que a melhor estratégia seria a divisão da turma em três equipes, com as quais cada docente trabalhou sob critérios específicos os mesmos conteúdos. Isso significa que todos os estudantes tiveram acesso ao mesmo conteúdo, mesmos exemplos, mesmos exercícios, porém com abordagens diferentes.

Ao considerar os princípios da EPT, discutimos as formas de abordagem dos conteúdos e concluímos que a divisão da turma em três equipes possibilitaria o trabalho mais eficiente com a Língua Inglesa, compreendendo:

QUADRO 1: Dimensões da aprendizagem analisadas no público-alvo

Aspectos positivos da divisão da turma por níveis de aprendizagem	Percepção
Reconhecimento de saberes de cada estudante	A heterogeneidade da turma ultrapassa os tempos de aprendizagem. São pessoas de faixas etárias diferentes, que estudaram em contextos diversos, com histórias de vida bastante complexas e processos de inclusão urgentes, como pessoas com transtornos e traumas em relação aos estudos.

Adequação do ensino considerando as dificuldades individuais	A aprendizagem de uma língua estrangeira passa pelo processo de letramento e aquisição de um outro idioma, para o qual devem ser trabalhadas habilidades que possibilitem a compreensão do uso desse idioma. Portanto, quanto mais intenso for o contato, mais adequado, rápido e eficiente pode se tornar esse processo.
Contribuição para o acesso a novos saberes	Adequar a proposta de ensino ao perfil do estudante revela-se interessante na medida em que proporciona ao indivíduo o crescimento intelectual e pessoal preparando-o para o acesso pleno ao mundo que o cerca.

Fonte: Autoras (2023).

Outra etapa do planejamento das aulas consistiu em integrar com outros componentes do curso a partir dos conteúdos e temas, de maneira que o exercício da Língua Inglesa reforçasse conteúdos da área da Administração Pública e Privada, mas utilizando o idioma estrangeiro. Essa integração é indispensável e possível no curso Tecnologia em Processos Gerenciais. Isso porque a organização curricular do curso apresenta três dimensões: formação básica, humana e específica, cujos componentes curriculares são distribuídos em dois semestres e meio. Os docentes são incentivados ao trabalho interdisciplinar e possuem liberdade para propor ações que proporcionem a integração entre os diferentes saberes. Nessa direção, a aplicação dos conteúdos às práticas profissionais da área, ou seja, processos gerenciais em organizações, possibilitam contato com a realidade da profissão, o que impacta diretamente na sua preparação para atuar no mundo dos negócios.

A Língua Inglesa nesse contexto é um dos aspectos relevantes para essa atuação profissional. Hoje, muitas atividades do gerenciamento organizacional exigem o conhecimento de estratégias advindas dos modelos ingleses e norte-americanos de gestão empresarial. Com isso, o vocabulário é adequado ao contexto brasileiro, mas os termos estrangeiros permanecem em uso.

QUADRO 2: Exemplo de planejamento de atividades

Tema	Atividade	Objetivo
Internacionalização	Palestra durante o VI Encontro de Egressos em Gestão e Negócios	Mostrar aos estudantes a importância do acesso à Língua e cultura Inglesa para seu desenvolvimento pessoal e para sua profissão

Internacionalização e carreira no exterior	Palestra e roda de conversa e Língua Inglesa com a pesquisadora Amabille Kloc, da Universidade de Dortmund, na Alemanha	Compartilhar experiências e possibilidades de estudo e carreira no exterior
Stakeholders nas organizações	Vídeo “5 Tips to engage your Stakeholders”	Explorar ferramentas para compreender a importância dos Stakeholders em uma organização
Pitch de vendas	Apresentação de projetos de startup utilizando o modelo Pitch ¹¹ de vendas	Produzir abstracts para apresentação em formato pitch, explorar a oralidade, além do domínio sobre o assunto
Projetos de Startup	Campus Party (Evento realizado em julho de 2023, em São Paulo)	Praticar a apresentação em público, além de ter contato com outras experiências e conteúdos atualizados sobre o mundo dos negócios

Fonte: Autoras (2023).

Avaliação da proposta pelos estudantes

A proposta aqui relatada foi submetida à avaliação frequente dos estudantes para que se fizesse uma correção gradual na sua implementação. Após a primeira aula, em março/2023, um formulário elaborado utilizando a ferramenta Google forms foi enviado para os estudantes questionando sobre sua percepção em relação à metodologia aplicada na atividade desenvolvida em sala. Em relação ao perfil dos estudantes, conforme o quadro resumo a seguir, observou-se já no início a necessidade de adequação na forma de conduzir os conteúdos.

QUADRO 3: Resumo da avaliação

Questões no formulário	Respostas
Faixa etária	37,5% até 25 anos 29,2% de 36 a 45 anos 25% de 26 a 35 anos 8,3% de 46 a 55 anos
Gênero	62,5% Feminino 37,5% Masculino

¹¹ *Pitch* é uma ferramenta de comunicação utilizada para apresentar características de um produto, serviço ou mesmo curriculum destinado a qualquer público de maneira concisa durante 30 segundos até 2 minutos (SEBRAE, 2021).

Há quanto tempo sem estudar	45,8% até 1 ano 25% entre 1 a 5 anos 25% entre 11 e 20 anos 4,2% há mais de 21 anos
Trabalha	79,2% sim 20,8% não

Fonte: Autoras (2023).

Na primeira aula do semestre foi apresentado um vídeo sobre o tema “Stakeholders engagement”. Perguntou-se no formulário quais dificuldades os estudantes encontraram. O resultado da pesquisa indicou que mais da metade dos respondentes, independente de sua idade e tempo sem estudar, teve dificuldade para compreensão do áudio. As professoras, então, passaram a dar atenção para a apresentação dos áudio seguintes de maneira a proporcionar a compreensão dos estudantes. A escrita em inglês das palavras foi uma dificuldade mencionada por 37,5% dos respondentes do questionário. Este resultado, confrontado com a faixa etária e tempo sem estudar, orientou as professoras para uma atenção especial ao *writing*. Em pergunta aberta, questionou-se sobre a metodologia adotada dividindo a turma em 3 grupos e as respostas foram em sua totalidade muito positivas com comentários para que a proposta continuasse ao longo do semestre. Solicitou-se a indicação de sugestões para melhoria do processo. Neste caso, os estudantes se sentiram motivados a sugerir a utilização de músicas, estratégias de marketing, trazer séries veiculadas na televisão, filmes e livros. A partir das respostas obtidas, as professoras revisaram a proposta inicial e, durante o processo ao longo do semestre, fizeram consultas por meio de conversas com os estudantes.

REFLEXÕES FINAIS

O trabalho do ensino de inglês de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos implementado por meio desta proposta do IFPR Campus Colombo mostrou-se bastante eficaz. Os estudantes puderam medir seu progresso com relação ao seu próprio ponto de partida e não com relação aos demais colegas. Alunos que no início do semestre demonstravam bloqueio com relação ao inglês, viram-se apresentando o seu *pitch* em língua inglesa. Muitos relataram que até mesmo haviam interrompido seus cursos regulares no Ensino Médio por não terem sido bem-sucedidos na disciplina e agora reencontraram a motivação para continuar seus estudos - o que inclui o estudo do idioma. Outros relataram o quanto as aulas estavam sendo úteis para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que o idioma está frequentemente presente em suas atividades em seus locais de trabalho, como nos assuntos que pautam reuniões ou até mesmo ligações de pessoas que falam

inglês. Os estudantes sentiram-se mais à vontade para participar das atividades em grupos menores e com colegas que tinham basicamente o mesmo nível de conhecimento do idioma que eles. Além disso, foi possível dar uma atenção mais individualizada a cada um deles. Isso levou a um maior engajamento nas atividades propostas, fossem escritas ou orais. O aspecto dinâmico das aulas foi apontado como fator positivo por vários alunos que mencionaram, inclusive, que apesar de as aulas de inglês terem sido concentradas nas sextas-feiras, não desejavam faltar, devido à motivação que começaram a ter com relação ao aprendizado do idioma. Uma das estudantes assim relatou sua experiência durante o semestre em que cursou a disciplina:

O método utilizado pelas professoras despertou em mim o desejo de aprender a língua inglesa. Até então, eu achava que não seria capaz, que jamais conseguiria compreender ou falar. Hoje eu consegui compreender praticamente tudo que foi dito em aula e isso me deixou muito feliz e motivada para prosseguir, não só para fechar o semestre, mas sim para minha vida! Tem tanta música que eu amo e que eu sempre quis aprender a cantar e achava que nunca iria conseguir e em poucas aulas, hoje eu acredito que logo, logo estarei entendendo e cantando as músicas que eu amo. Gratidão Professoras! (E1, 2023).

A intervenção didática em Inglês Instrumental aqui relatada - e que consistiu basicamente na divisão da turma em três grupos menores, separados de acordo com nível de conhecimento prévio do idioma de cada estudante - foi uma estratégia simples, mas que se mostrou muito eficaz em dirimir os principais entraves frequentemente identificados no contexto de ensino de inglês, especialmente em se tratando do público-alvo dos cursos superiores, que é composto, em sua maioria, por pessoas que geralmente estão há um bom tempo afastadas de contextos de aprendizagem formal. A ideia é que aqueles antes alijados do processo de aprendizado e aquisição de outro idioma, pudessem ser contemplados de forma mais individualizada, não ficando mais invisibilizados em sala de aula. O perfil de cada estudante e os diferentes tempos de aprendizagem representaram a causa para tal intervenção. Já a interdisciplinaridade mostrou-se na abordagem mais adequada diante da missão que se impunha: incluir e preparar profissionais para o mundo do trabalho. Essa abordagem igualmente contemplou as ações relacionadas à internacionalização, tanto na questão do fortalecimento das políticas linguísticas de aquisição do idioma, como a aproximação entre estudantes do curso com profissionais e pesquisadores internacionais através de eventos promovidos de forma sistemática pela coordenação e corpo docente. Tais ações configuram-se ao mesmo tempo como meio e finalidade, oportunizando o preparo dos futuros profissionais para o mundo do trabalho de forma integral e globalizada.

Dentre os vários aspectos que mantiveram-se praticamente inalterados nas pesquisas relacionadas ao ensino de inglês na escola pública nos últimos anos, um deles é bastante positivo: o grau de engajamento dos professores que resistem em insistem em ensinar um idioma estrangeiro

buscando alternativas pedagógicas que levem os estudantes a motivarem-se a levar esse aprendizado autônomo para a vida. O presente relato nos parece ser um exemplo que confirma essa estatística.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jane Rangel Alves. *Organização de Sistemas Diferenciados*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. *Lei* nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL, *Parecer CNE/CES nº 776/97*, aprovado em 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154121-pces776-97&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 19 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodolinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf Acesso em 19 jul. 2023.

CONIF. *Diretrizes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. 2022. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-do-brasil_digital.pdf Acesso em 23 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo*. 6 ed. São Paulo; Cortez, 2010.

GRABINSKI, Claudia. *Redes Internacionais de Pesquisa da Excelência da Pós-Graduação: Visão de Pesquisadores da Área da Medicina*. 2019. Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul.

GRAMSCI, Antonio. *Caderno 12*. In: *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Resolução nº 11, de 11 de junho de 2019*. Dispõe sobre a instituição da Política Linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Curitiba: Conselho Superior, 2019.

MOROSINI, Marília. *Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias*. In.: _____. (Org.) *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2019.

NEZ, Egeslaine de. *Fluxos de cooperação acadêmica para a Internacionalização*. In.: MOROSINI, Marília. (Org.) *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2019.

SEBRAE. *Pitch: o passo a passo para criar uma apresentação de alto impacto*. Sebrae Digital, 09/12/2021. Disponível em <https://digital.sebraers.com.br/blog/empreendedorismo/pitch-o-passo-a-passo-para-criar-uma-apresentacao-de-alto-impacto/>. Acesso em 24/08/2023.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2015.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015. 44 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em 24 ago. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. Trad. Maria Encarnación Moya. 2ed. São Paulo: expressão Popular, 2011.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E APRENDIZAGEM POR REFORÇO

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND REINFORCEMENT LEARNING

Rosana Helena NUNES

rosananunes03@gmail.com

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil

Breno de Jesus Toledo

breno.toledo@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil

Caio César Corrá Bello

caio.bello@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil

Gabriel Oliveira de Andrade

gabriel.andrade30@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil

Gabriel Telo Mariano

gabriel.mariano8@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil

Ricardo Gomes Marques

ricardo.marques5@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo aborda a inteligência artificial (IA) e a aprendizagem por reforço, explorando seus conceitos fundamentais. É apresentado um breve histórico da IA, desde suas origens até os avanços recentes. São discutidos os conceitos básicos da IA, como neurônios artificiais, redes neurais multicamadas e sua aplicação em diferentes modelos, como Perceptron, MLP, CNN, RNN, LSTM, Autoencoder e GAN. Destaca-se a importância do processamento de informações e da capacidade de tomar decisões em situações não previamente projetadas, características fundamentais da IA. Também é explorada a aplicação da aprendizagem por reforço, uma abordagem que busca ensinar um agente a tomar ações em um ambiente para maximizar uma recompensa. Por meio de uma oficina de leitura, os participantes vivenciaram conceitos como o desafio do tabuleiro, ilustrando a importância dos pesos, valores e otimização na resolução de problemas com IA. A oficina despertou o interesse dos participantes, incentivando-os a buscar mais conhecimento e explorar as aplicações práticas da IA em diferentes contextos. Esse trabalho oferece uma introdução prática e cativante aos conceitos de IA e aprendizagem por reforço, conectando os leitores aos fundamentos dessas áreas e os inspirando a contribuir para soluções inovadoras.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Redes neurais; Aprendizagem por reforço; Oficina de leitura.

Abstract: This paper addresses artificial intelligence (AI) and reinforcement learning, exploring their fundamental concepts. A brief history of AI is presented, from its origins to recent advancements. The basic concepts of AI are discussed, such as artificial neurons, multilayer neural networks, and their application in different models like Perceptron, MLP, CNN, RNN, LSTM, Autoencoder, and GAN. The importance of information processing and the ability to make decisions in unforeseen situations, which are fundamental characteristics of AI, are highlighted. The application of reinforcement learning is also explored, an approach that aims to teach an agent to take actions in an environment to maximize a reward. Through a reading workshop, participants experienced concepts such as the chessboard challenge, illustrating the

importance of weights, values, and optimization in problem-solving using AI. The workshop sparked the participants' interest, encouraging them to seek further knowledge and explore the practical applications of AI in different contexts. This paper provides a practical and engaging introduction to the concepts of AI and reinforcement learning, connecting readers to the foundations of these fields and inspiring them to contribute to innovative solutions.

Keywords: Artificial intelligence; Neural networks; Reinforcement learning; Reading workshop.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem sido um campo de pesquisa e desenvolvimento que tem avançado rapidamente nos últimos anos. Entre as diversas abordagens utilizadas na IA, destaca-se a aprendizagem por reforço, que busca ensinar um agente a tomar ações em um ambiente para maximizar uma recompensa. Neste trabalho, exploraremos os conceitos fundamentais da inteligência artificial e da aprendizagem por reforço.

Durante a oficina de leitura que apresentamos, tivemos a oportunidade de proporcionar uma experiência prática e envolvente aos participantes, permitindo que eles vivenciassem os conceitos discutidos. Um dos destaques dessa oficina foi o desafio do tabuleiro, no qual os participantes foram desafiados a resolver uma equação simples (binária) através da atribuição de pesos e valores adequados. Essa atividade permitiu que eles compreendessem a importância dos pesos, valores e otimização na resolução de problemas utilizando a inteligência artificial.

A oficina despertou o interesse e a curiosidade dos participantes, à medida que eles se envolveram ativamente na resolução do desafio do tabuleiro. Ao enfrentarem o desafio, os participantes foram incentivados a buscar mais conhecimento e explorar as aplicações práticas da IA em diferentes contextos. A experiência proporcionada pela oficina de leitura conectou os participantes aos fundamentos da IA e da aprendizagem por reforço, oferecendo uma base sólida para sua compreensão desses conceitos.

Ao compreenderem a importância da IA e da aprendizagem por reforço, os participantes foram inspirados a contribuir para o desenvolvimento de soluções inovadoras. A oficina de leitura serviu como ponto de partida para que eles pudessem explorar mais a fundo esses campos de estudo e buscar maneiras de aplicar seus conhecimentos na resolução de problemas do mundo real.

No decorrer deste trabalho, apresentaremos os conceitos essenciais da inteligência artificial e do aprendizado por reforço, oferecendo uma visão abrangente dessas áreas. Através da experiência compartilhada na oficina de leitura, buscamos fornecer uma introdução prática e cativante aos participantes e a todos os leitores interessados nesses temas.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UM BREVE HISTÓRICO

Durante anos, a programação se restringiu ao modelo sequencial, e, posteriormente, devido à necessidade do mercado, ao modelo padrão de orientação a objeto. Todavia, apesar de uma grande evolução, ambos padrões possuem limitações que impediam o avanço da tecnologia, como não ser capaz de tomar uma decisão ao analisar uma situação que não foi previamente projetada para

aquela lógica, não ser capaz de analisar uma imagem ou até mesmo algo mais simples, ou criar uma conversa de texto em uma linguagem natural.

Em 1956, em uma pesquisa de verão do colégio Dartmouth¹², foi constituída a ideia de que um programa deveria pensar, e com isso, iniciaram-se estudos sobre o cérebro humano e o seu funcionamento, do macro ao micro (neurônios), com sua rede de comunicações, e surgiu assim um novo ponto na história da ciência da computação.

Nos anos seguintes, faculdades como o MIT (Massachusetts Institute of Technology), Stanford e outras começaram a desenvolver pesquisas também na área, apresentando um avanço promissor; em 1965, o MIT criou o primeiro chatbot (ELIZA), capaz de gerar conversas, ainda muito dispersas e sem contexto, mas, considerando a época e a então capacidade de processamento, foi um grande avanço tecnológico.

Processamento sempre foi a chave para a inteligência artificial, pois diferentemente de quando há uma lógica já definida no programa, como acontece em programas sequenciais, a inteligência artificial precisa processar diversas informações de entrada, as possibilidades de saída, buscar de alguma forma no passado suas experiências e, por fim, entregar um resultado de maneira rápida e eficiente.

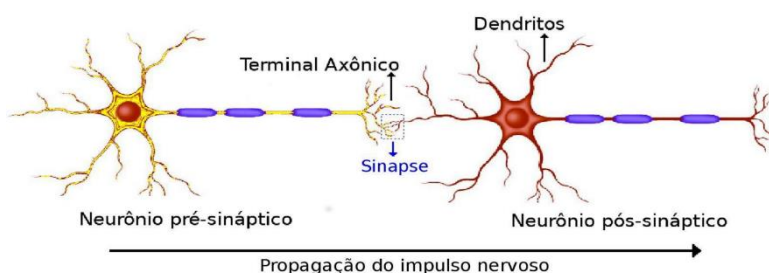
Assim, os computadores da época não suportavam tantos cálculos, e durante os anos 70 e 80, a área perdeu muitos cientistas, visto que não havia suficiente capacidade de processamento para a realização dos testes ou para provar suas teorias. Apesar disso, pesquisas continuaram sendo desenvolvidas. Em 2009, houve uma revolução na tecnologia, quando a NVIDIA desenvolveu uma placa de vídeo focada em resolver cálculos matriciais, o que tornou possível colocar em prática diversos estudos e retomar as pesquisas em tecnologias de Inteligência artificial, *machine learning* e todas suas ramificações.

Conceitos

O neurônio artificial foi desenvolvido baseado nos neurônios humanos¹³, mais especificamente com enfoque nas conexões neurais, conhecidas como **Sinapse** (Figura 1): evento no qual há envio de informações do terminal axônico de uma célula nervosa para os dendritos da célula seguinte, por meio de hormônios.

12 Disponível em: <https://opencadd.com.br/como-surgiu-a-inteligencia-artificial/#:~:text=Tudo%20come%C3%A7ou%20em%201956%20com,de%20%E2%80%9Censinar%E2%80%9D%20as%20m%C3%A1quinas.>
13 Disponível em: https://www.gsigma.ufsc.br/~popov/aulas/rna/neuronio_artificial/index.html.

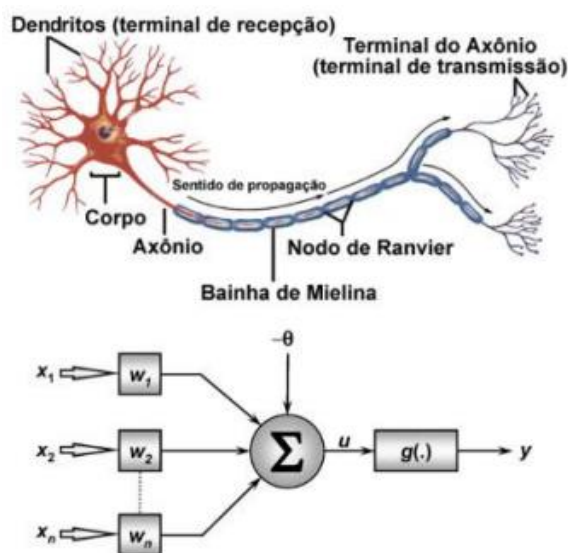
FIGURA 1 - Conexão sináptica



Fonte: <https://educar321.blogspot.com/2022/06/criacao-de-um-habito-no-cerebro.html>

Para a biologia, os detritos são terminais de recepção de um neurônio, mas no tema de redes artificiais são denominadas "entradas". É necessário que as entradas de um neurônio artificial sejam números, visto que os computadores trabalham com esse tipo de dado, mais especificamente com o modelo binário, utilizando os números 0 e 1 (HELENO, 2022). Desta maneira, quando uma I.A. trabalha com áudio, vídeo, fotos, reconhecimento facial ou outras tecnologias, suas entradas são sempre convertidas em números para tornar possível o processamento pelos neurônios.

FIGURA 2 - Comparação entre um neurônio real (acima) e um artificial (abaixo)



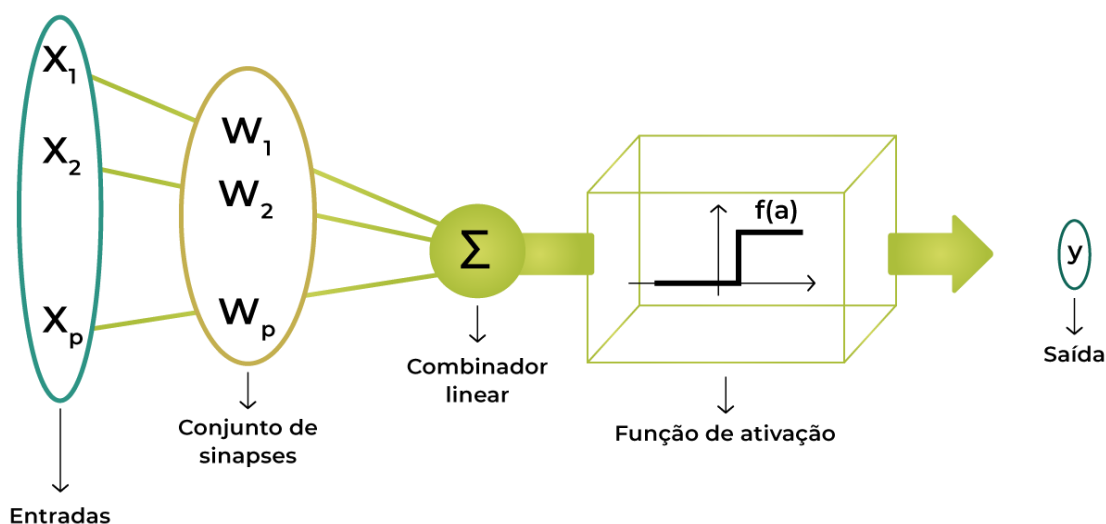
Fonte: KOPILER *et al.*, 2019.

Na figura 2, no modelo artificial (perceptron), as entradas são dadas por x_1 , x_2 e x_n . O corpo das redes neurais artificiais passa por filtros que são chamados de "pesos" e representados pela letra "w", do inglês *weight* (KOPILER *et al.*, 2019). Os pesos são diferentes para cada informação de entrada, sendo definidos aleatoriamente na primeira vez em que se executa um treinamento. É neste

momento que ele “aprende” se uma informação é importante ou não, definindo pesos diferentes para cada entrada, que desempenham melhor quando trabalham com valores entre 0 e 1.

Os pesos são alterados após cada treinamento¹⁴, em qual há uma base de dados com os valores de entrada e um resultado esperado. Dessa maneira, as entradas dos dados são passadas para os neurônios e **multiplicadas** pelos pesos ($X_1 * W_1$), em seguida passam por uma **soma** (Σ), onde seu resultado é aplicado a uma função de ativação ($f(a)$).

FIGURA 3 - Neurônio artificial



Fonte: <https://nutrimosaic.com.br/redes-neurais-artificiais-aplicadas-a-zootecnia/>

O resultado dessa função gera uma saída (y) que é o resultado daquele neurônio, ou Perceptron, como é chamado o modelo neural mais simples.

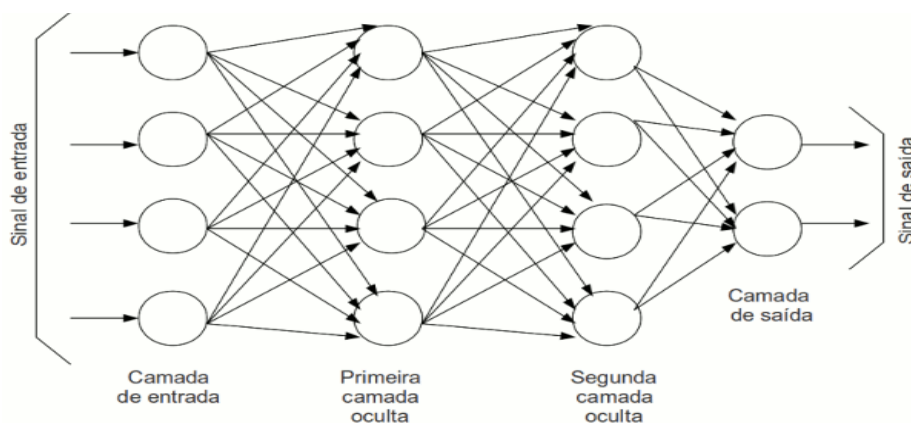
Redes neurais multicamadas

Redes neurais multicamadas são um modelo poderoso de aprendizado profundo que podem ser usados em uma variedade de aplicações. Elas permitem que os dados sejam transformados em representações mais ricas e complexas, o que pode melhorar a precisão do modelo. No entanto, o treinamento de uma rede neural multicamadas pode ser difícil e requer muitos dados e poder de computação.

¹⁴ Disponível em: <https://iaexpert.academy/2022/05/03/teoria-sobre-redes-neurais-artificiais-calculos-passo-a-passo-perceptron/>

As Redes Neurais Multi-camadas (MLPs - *MultiLayer Perceptron*) constituem uma classe de modelos de aprendizado profundo usados em uma variedade de aplicações, como reconhecimento de fala, visão computacional, análise de dados e muitos outros (ROGER, 2017).

FIGURA 4 - Rede neural



Fonte: <https://www.monolitonimbus.com.br/redes-neurais-artificiais/>

Redes neurais multicamadas são modelos de aprendizado profundo compostos de camadas de neurônios que processam informações em uma série de transformações não-lineares. Cada camada recebe os resultados da camada anterior como entrada, e produz uma saída para a próxima camada. A primeira é chamada de camada de entrada, a última, de camada de saída, e as intermediárias, de camadas ocultas.

Cada neurônio de uma camada oculta é conectado a todos os neurônios das camadas anterior e posterior. As conexões entre os neurônios são ponderadas por pesos, que são ajustados durante o treinamento, para otimizar a precisão da rede.

O treinamento de uma rede neural multicamadas envolve o ajuste dos pesos das conexões entre os neurônios, e visa minimizar a diferença entre as saídas da rede e as saídas desejadas. Este processo é geralmente realizado por meio de um **algoritmo de otimização**, como o gradiente descendente.

O gradiente descendente é um método iterativo que ajusta os pesos das conexões para minimizar uma função de perda, que mede a diferença entre a saída da rede e a saída desejada. O algoritmo calcula a derivada da função de perda em relação a cada peso e ajusta o peso proporcionalmente à derivada.

A arquitetura de uma rede neural multicamadas é determinada pelo número de camadas ocultas e pelo número de neurônios em cada camada. Uma rede neural com mais camadas ocultas,

ou com mais neurônios em cada camada, pode aprender funções mais complexas, ao passo que é mais difícil de treinar por demandar mais dados.

Redes neurais multicamadas são usadas em uma ampla variedade de aplicações como reconhecimento de fala, visão computacional, análise de dados e muitos outros. Eles são particularmente úteis em aplicações em quais a entrada é de alta dimensionalidade e não-linear, como processamento de linguagem natural e análise de imagens.

Rede neural e inteligência artificial

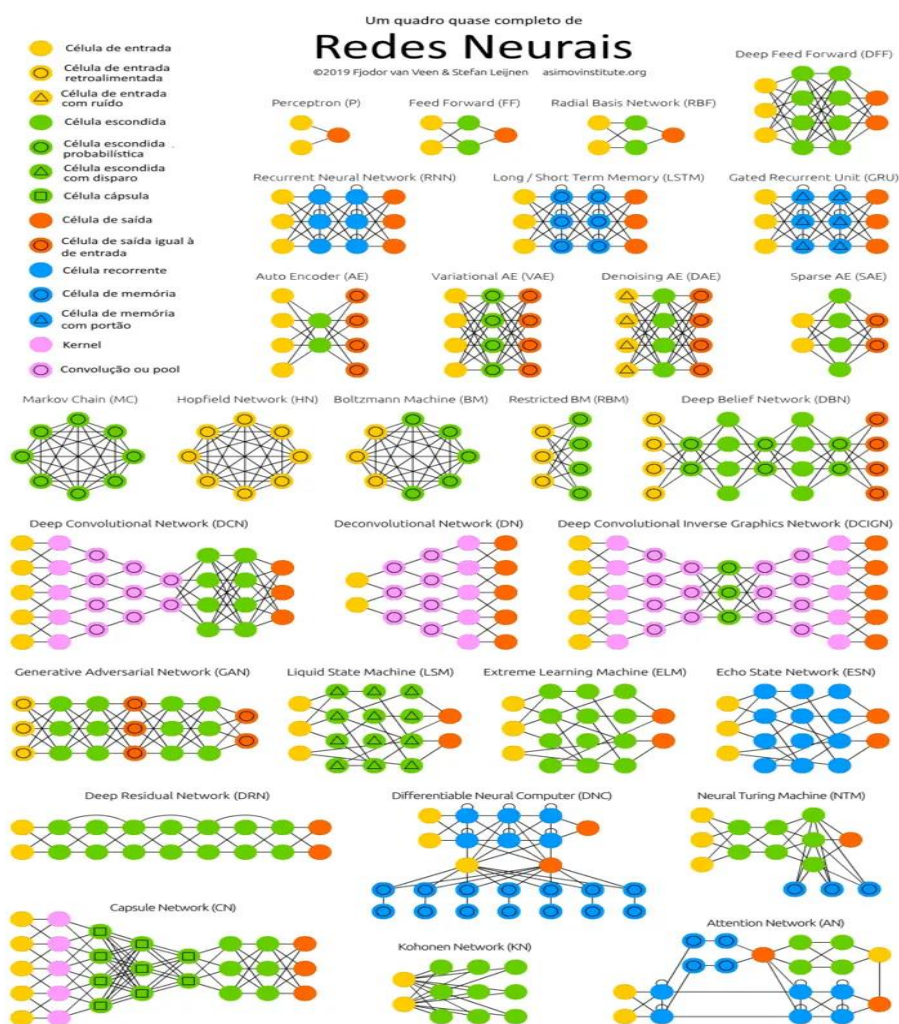
Existem diversos modelos de redes neurais que são aplicados para soluções diferentes. Um exemplo é o Perceptron, uma rede neural com apenas uma camada de neurônios, capaz de realizar classificação binária. Outro modelo é o Multilayer Perceptron (MLP), que possui múltiplas camadas ocultas e pode realizar classificação e regressão. Para tarefas de visão computacional, é comum utilizar a Convolutional Neural Network (CNN), que reconhece padrões em imagens. Já a Recurrent Neural Network (RNN) utiliza feedback, permitindo o processamento de sequências de dados, como textos e áudio. A Long Short-Term Memory (LSTM) é uma RNN com um mecanismo de memória de longo prazo. O Autoencoder reconstrói a entrada original a partir de uma representação compacta e é usado em compressão de dados e detecção de anomalias. A Generative Adversarial Network (GAN) aprende a gerar dados sintéticos semelhantes aos dados de treinamento e é usada em geração de imagens, vídeos e áudio (CECCON, 2017).

Esses são apenas alguns exemplos de modelos de redes neurais existentes. Para o desenvolvimento de aprendizagem por reforço, não há um único modelo considerado o "melhor". A escolha do modelo depende da natureza do problema a ser resolvido. No entanto, algumas arquiteturas comumente usadas em problemas de aprendizagem por reforço incluem as redes neurais profundas convolucionais (CNNs), adequadas para tarefas de visão computacional, as redes neurais recorrentes (RNNs), adequadas para estados sequenciais, e as redes neurais profundas de feedforward (DNNs), usadas em problemas mais gerais.

Além disso, existem modelos mais avançados, como as Redes Neurais de Aprendizado por Reforço Profundo (DRL), que combinam aprendizagem por reforço com redes neurais profundas, e as Redes Neurais de Aprendizado por Reforço Hierárquico (HRL), que permitem a aprendizagem em diferentes níveis de abstração.

Em resumo, a escolha do modelo de rede neural mais adequado para a aprendizagem por reforço depende do tipo específico de problema enfrentado. Cabe aos pesquisadores e desenvolvedores selecionarem a arquitetura mais adequada para a tarefa em questão.

FIGURA 5 - Tipos de redes neurais



Fonte: https://iaexpert.academy/2020/06/08/os-tipos-de-redes-neurais/?doing_wp_cron=1680567869.7873530387878417968750

Aprendizagem por reforço

Uma rede de aprendizagem por reforço é um modelo de aprendizado de máquina que permite a um agente tomar ações em um ambiente para maximizar uma recompensa. O modelo geralmente consiste em três componentes principais: o agente, o ambiente e a função de recompensa.

O agente é a entidade que toma as ações no ambiente com base em suas observações. Ele recebe informações do ambiente na forma de um estado e toma uma ação com base nesse estado. O objetivo do agente é maximizar a recompensa ao longo do tempo.

O ambiente é o mundo em que o agente opera. Ele pode ser um ambiente físico, como um robô, ou um ambiente virtual, como um jogo de computador. O ambiente envia informações ao agente sobre seu estado atual e, em seguida, o agente toma uma ação com base nessa informação.

A função de recompensa é a medida que o agente usa para avaliar suas ações. Ela fornece uma pontuação para cada ação tomada pelo agente. O objetivo do agente é maximizar essa pontuação de recompensa ao longo do tempo.

A rede de aprendizagem por reforço é treinada por meio de um processo iterativo de tentativa e erro. O agente toma ações no ambiente, recebe uma recompensa e atualiza seus pesos para melhorar suas ações futuras. Esse processo é conhecido como "aprendizagem por reforço".

A rede de aprendizagem por reforço é geralmente implementada usando uma rede neural profunda. A rede neural é usada para estimar a probabilidade de uma determinada ação ser a melhor ação a ser tomada, com base no estado atual do agente e em sua experiência anterior. A rede neural é treinada usando uma técnica de otimização chamada "descida de gradiente", que ajusta os pesos da rede para maximizar a recompensa esperada.

As redes de aprendizagem por reforço são usadas em muitas aplicações, incluindo robótica, jogos de computador e processamento de linguagem natural. Elas são particularmente úteis em situações em que o ambiente é complexo e difícil de modelar matematicamente.

Agente: O agente é o sistema que aprende a tomar decisões no ambiente. Ele pode ser um robô, um software ou qualquer outro tipo de sistema que possa interagir com o ambiente.

Ambiente: O ambiente é o mundo em que o agente atua e toma decisões. Pode ser o mundo real ou um ambiente simulado.

Função de recompensa: A função de recompensa é a maneira como o ambiente avalia as ações do agente. É uma função que atribui uma recompensa numérica ao agente após cada ação. O objetivo do agente é maximizar a recompensa acumulada ao longo do tempo.

Política: A política é a estratégia que o agente usa para decidir qual ação tomar em cada estado do ambiente. Ela pode ser determinística ou estocástica, dependendo da aleatoriedade das ações tomadas. O objetivo do agente é encontrar a melhor política possível para maximizar a recompensa.

Cálculo: O cálculo é o processo que o agente usa para atualizar sua política com base nas recompensas recebidas. Existem vários algoritmos de aprendizagem por reforço que usam diferentes métodos de cálculo para atualizar a política do agente.

O processo de aprendizagem por reforço começa com o agente realizando uma ação no ambiente. Em seguida, o ambiente fornece uma recompensa ao agente com base na ação realizada.

O agente usa essa recompensa para atualizar sua política e, em seguida, realiza outra ação. Esse processo continua até que o agente encontre uma política que maximize a recompensa acumulada ao longo do tempo.

É importante notar que a aprendizagem por reforço é uma técnica de aprendizagem por tentativa e erro. O agente aprende por meio da experiência, tentando diferentes ações e observando as recompensas recebidas. À medida que o agente ganha mais experiência, ele pode encontrar políticas mais eficientes e maximizar a recompensa acumulada ao longo do tempo.

RESULTADOS DA OFICINA DE LEITURA

A oficina de leitura, realizada no dia 15/05/2023, às 21h (figura 6), teve duração de cerca de 1 hora. Esse evento consistiu, primeiramente, na apresentação do conteúdo por meio de uma apresentação de PowerPoint. Para complementar a explicação, foi utilizado um vídeo explicativo sobre o funcionamento basal de um neurônio Perceptron.

O PowerPoint, apresentado com o auxílio de um tablet, consistia em uma breve introdução sobre a inteligência artificial, um pouco sobre sua história, o seu surgimento e suas motivações. Posteriormente, foi apresentado o conceito de uma rede neural e sua relação com o neurônio perceptron. Em seguida, explicou-se o funcionamento do aprendizado de um neurônio, o passo a passo dos cálculos envolvidos, bem como a explicação do desafio, o qual consistiu na montagem de um quebra-cabeça com peças destacáveis e um tabuleiro (figura 7). Para saber qual a peça correta, os 4 participantes precisaram compreender os conceitos, somente então foi possível calcular os valores e escolher as peças corretas para completar a atividade, escolhendo corretamente os valores de um neurônio simples (perceptron), com uma função de ativação baseada em *step function*.

Um tabuleiro (figura 6), foi impresso em papel A3, contendo desenhos de neurônios artificiais, uma tabela verdade com os valores esperados de entrada (X_i) e saída (Y_i) e as fórmulas necessárias para a realização dos cálculos.

Por fim, os 4 alunos que participaram da oficina responderam a um formulário do Google (google forms), que continha 5 perguntas para conferir se houve efetiva transmissão do conteúdo, bem como um pedido para que avaliassem o desempenho do grupo referente à avaliação. As perguntas e respostas eram:

1. Qual é o objetivo principal da inteligência artificial?

- a) Replicar a inteligência humana.
- b) Desenvolver máquinas que possam tomar decisões por si mesmas.
- c) Automatizar tarefas repetitivas.
- d) Criar sistemas que possam aprender e se adaptar.

Resposta correta: d) Criar sistemas que possam aprender e se adaptar.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Acertos
Respostas	d	d	d	a	75%

2. O que é um neurônio perceptron?

- a) Uma unidade básica de processamento em um sistema de inteligência artificial.
- b) Um tipo de algoritmo de aprendizado de máquina.
- c) Um dispositivo físico que simula o funcionamento do cérebro humano.
- d) Um tipo de rede neural artificial.

Resposta correta: a) Uma unidade básica de processamento em um sistema de inteligência artificial.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Acertos
Respostas	a	a	a	a	100%

3. Qual é a função de ativação mais comumente usada em um neurônio perceptron?

- a) Função tangente hiperbólica (tanh).
- b) Função sigmoide.
- c) Função degrau.
- d) Função linear.

Resposta correta: b) Função sigmoide.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Acertos
Respostas	b	b	b	b	100%

4. O que é aprendizado supervisionado?

- a) Um tipo de aprendizado de máquina onde os dados de entrada são fornecidos com suas respectivas saídas corretas.
- b) Um tipo de aprendizado de máquina onde os algoritmos aprendem a partir de um feedback contínuo.
- c) Um tipo de aprendizado de máquina onde os algoritmos aprendem através da tentativa e erro.
- d) Um tipo de aprendizado de máquina onde os algoritmos aprendem com base em recompensas e punições.

Resposta correta: a) Um tipo de aprendizado de máquina onde os dados de entrada são fornecidos com suas respectivas saídas corretas.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Acertos
Respostas	b	b	a	a	50%

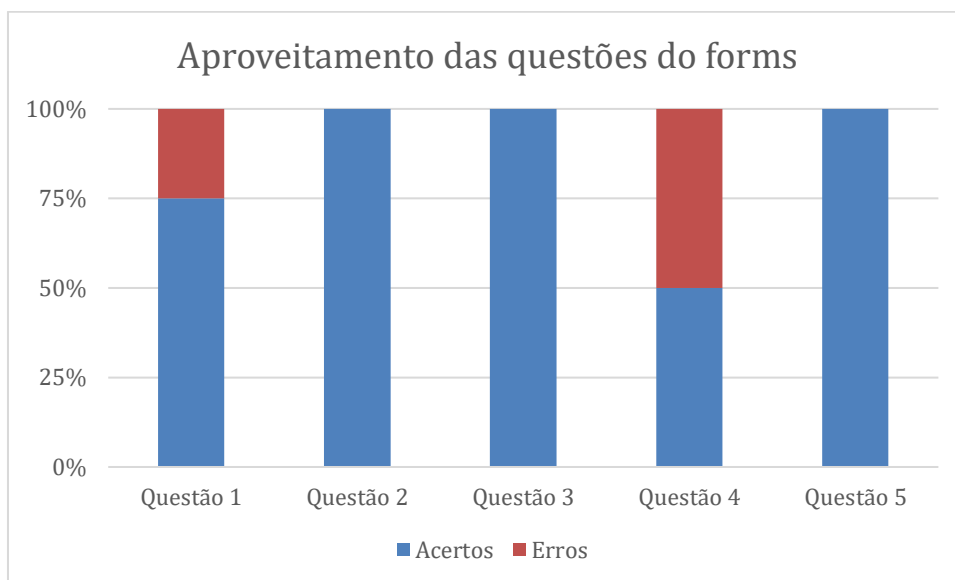
5. O que é overfitting em aprendizado de máquina?

- a) Um estado em que o modelo se ajusta excessivamente aos dados de treinamento e não generaliza bem para novos dados.
- b) Um estado em que o modelo subestima a complexidade dos dados de treinamento.
- c) Um estado em que o modelo não consegue ajustar-se aos dados de treinamento.
- d) Um estado em que o modelo se ajusta perfeitamente aos dados de treinamento.

Resposta correta: a) Um estado em que o modelo se ajusta excessivamente aos dados de treinamento e não generaliza bem para novos dados.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Acertos
Respostas	a	a	a	a	100%

Os resultados totais foram:



Fonte: autoria própria, 2023.

Avaliação dos participantes

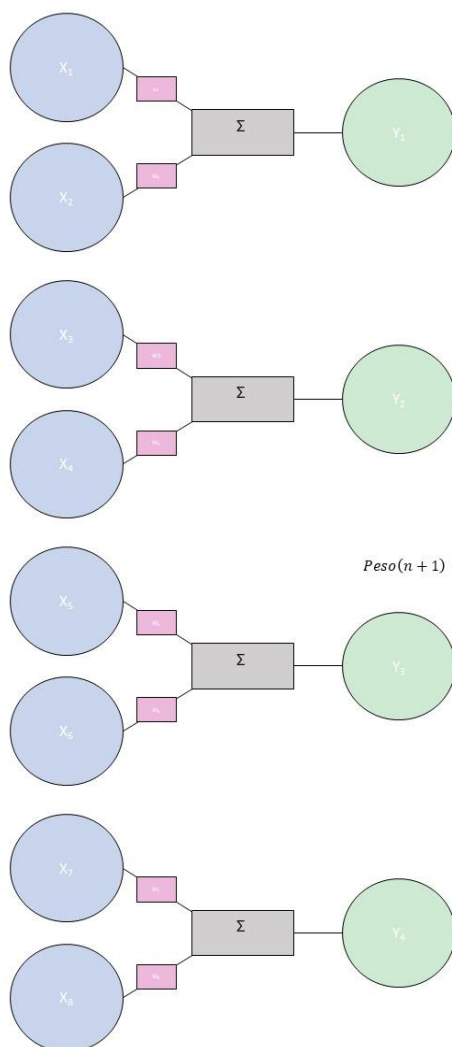
Como citado anteriormente, o formulário pedia uma avaliação dos participantes sobre a atuação do grupo referente à apresentação feita. As avaliações foram positivas, como segue:

TABELA 1 – Avaliações

Muito interessante o tema. Pesquisa muito bem feita, grau de aprofundamento adequado para a atividade. Parabéns!
Parabéns ao grupo, muito bem explicado e ótima dinâmica
Esclareceu completamente os conceitos básicos de como uma inteligência artificial funciona. Excelente explicação e atenção por parte do grupo que estava apresentando
“Explicação muito boa, trabalho muito didático. 10/10

Fonte: autoria própria, 2023.

FIGURA 6 – Tabuleiro utilizado na aplicação da oficina



Fatec
Sorocaba
"José Gino Gonzalez"

$$Soma = \sum_{i=1}^n X_i + W_i$$

$$Soma \geq 1? Y_1 = 1 : Y_1 = 0$$

X ₁	X ₂	Classe
0	0	0
1	0	0
0	1	0
1	1	1

$$Peso(n+1) = peso(n) + (Taxa\ de\ Aprendizagem * entrada * erro)$$

Grupo 4: Inteligência Artificial e aprendizagem por reforço

Fonte: autoria própria, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial e a aprendizagem por reforço são áreas da ciência da computação, que têm experimentado um rápido crescimento e desenvolvimento, nos últimos anos. Através da implementação de redes neurais e algoritmos de aprendizagem por reforço, tornou-se possível criar agentes virtuais capazes de aprender e tomar decisões autônomas em ambientes complexos.

A evolução da inteligência artificial e da aprendizagem por reforço tem sido impulsionada pelo avanço tecnológico, especialmente no processamento de dados e na capacidade de armazenamento. Além disso, os algoritmos de aprendizagem por reforço têm se beneficiado de melhorias significativas, permitindo a otimização do desempenho dos agentes virtuais.

As redes neurais desempenham um papel fundamental nesse processo, fornecendo estruturas flexíveis e poderosas para modelar e processar informações. Através de camadas de neurônios interconectados, as redes neurais são capazes de aprender padrões complexos e realizar tarefas de classificação, reconhecimento e tomada de decisão.

No entanto, é importante ressaltar que ainda existem desafios a serem superados. A complexidade dos ambientes, a necessidade de grandes conjuntos de dados para treinamento e a interpretabilidade dos modelos são algumas das questões que requerem atenção contínua.

Apesar dos desafios, a inteligência artificial e a aprendizagem por reforço têm um enorme potencial em várias áreas, como robótica, jogos, medicina, finanças e muito mais. À medida que a tecnologia continua a evoluir, espera-se que essas áreas sejam cada vez mais exploradas e aplicadas em problemas do mundo real.

Em suma, a combinação da inteligência artificial e da aprendizagem por reforço está transformando a maneira como os agentes virtuais interagem e aprendem com o ambiente. Com a contínua pesquisa e avanço tecnológico, podemos esperar avanços significativos nessa área, com aplicações cada vez mais diversas e impactantes em diferentes setores da sociedade.

A oficina de leitura apresentada neste trabalho proporcionou uma experiência prática e envolvente sobre os conceitos da inteligência artificial e da aprendizagem por reforço. Através do desafio do tabuleiro, os participantes puderam vivenciar a importância dos pesos, valores e otimização na resolução de problemas. A oficina despertou o interesse e a curiosidade dos participantes, incentivando-os a buscar mais conhecimento e explorar as aplicações práticas da IA. Essa experiência conectou os participantes aos fundamentos da IA e da aprendizagem por reforço, inspirando-os a contribuir para o desenvolvimento de soluções inovadoras.

REFERÊNCIAS

CECCON, Denny. *Os tipos de redes neurais*. Disponível em: <https://iaexpert.academy/2020/06/08/os-tipos-de-redes-neurais/?doing_wp_cron=1680567869.7873530387878417968750>. Acesso em: 3 maio. 2023.

CONEGLIAN, Sabrina. *Redes neurais e zootecnia: benefícios da inteligência artificial na agropecuária*. 2022. Disponível em: <https://nutrimosaic.com.br/redes-neurais-artificiais-aplicadas-a-zootecnia/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GÉRON, Aurélien. *Hands-On Machine Learning with Scikit-Learn and TensorFlow: concepts, tools, and techniques to build intelligent systems*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc., 2017. 760 p.

KOPILER, Alberto Arkader *et al.* *Redes Neurais Artificiais e suas aplicações no setor elétrico*. *Revista de Engenharias da Faculdade Salesiana*, [s. l.], n. 9, p. 27-33, jan. 2019. Disponível em: https://www.fsma.edu.br/RESA/Edicao9/FSMA_RES_2019_1_04.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

ROGER, Vinicius. *Redes Neurais Artificiais*. 2017. Disponível em: <https://www.monolitonimbus.com.br/redes-neurais-artificiais/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

HELENO, Sérgio. *Neurônios e sinapses*. 2022. Disponível em: <https://educar321.blogspot.com/2022/06/criacao-de-um-habito-no-cerebro.html>. Acesso em: 29 abr. 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS E MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS ACERCA DE SUAS APRENDIZAGENS

"ACTIVE METHODOLOGIES AND TEACHING MATERIALS IN TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION: UNDERGRADUATE STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR LEARNING"

Ana Maria PEREIRA
ana.pereira14@fatec.sp.gov.br
Fatec São José dos Campos, São Paulo, Brasil

Andrea Marques de CARVALHO
andrea.carvalho@fatec.sp.gov.br
Fatec São José dos Campos, São Paulo, Brasil

Teresinha de Fátima NOGUEIRA
terenogueira@fatec.sp.gov.br
Fatec São José dos Campos, São Paulo, Brasil

Resumo: As mudanças na educação contemporânea têm refletido o reconhecimento da importância do estímulo à busca da autonomia e do protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, levando em consideração não apenas os saberes dos conteúdos das disciplinas, mas também o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes. Conseqüentemente, estimula-se cada vez mais o uso de metodologias ativas. A partir dessas premissas, duas docentes da Faculdade de Tecnologia de São José dos Campos elaboraram um material didático alternativo para que fosse utilizado durante as aulas de inglês. O objetivo deste trabalho foi fazer um levantamento da percepção dos alunos a respeito dos resultados obtidos com esse material. Para desenvolver este estudo, um grupo selecionado de graduandos foi convidado a responder um questionário composto por cinco perguntas abertas. Tal instrumento de coleta de dados possibilitou o levantamento das impressões positivas e negativas dos estudantes, bem como de sugestões para melhorar e motivar seu desempenho e sua autonomia comunicativa e investigativa. Os resultados obtidos são indícios de que o uso desse novo material favorece a comunicação e a interação dos alunos entre si e com os conteúdos e objetivos propostos nas atividades, contribuindo para o sucesso da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação de material didático; Inglês para fins específicos; Metodologias de ensino; Protagonismo discente.

Abstract: *The changes in contemporary education have reflected the recognition of the importance of promoting autonomy and student protagonism in the learning process, taking into consideration not only the knowledge of subject content but also the development of new competencies, skills, and attitudes. Consequently, there is an increasing encouragement of the use of active teaching methodologies. Based on these premises, two professors from the Faculty of Technology in São José dos Campos developed an alternative teaching material to be used during English classes. The objective of this work was to assess students' perception regarding the results obtained with this material. To conduct this study, a selected group of undergraduate students was invited to respond to a questionnaire consisting of five open-ended questions. This data collection instrument allowed for the gathering of both positive and negative impressions from students, as well as suggestions to improve and motivate their communicative and*

investigative autonomy and performance. The results obtained indicate that the use of this new material facilitates communication and interaction among students and with the content and objectives proposed in the activities, contributing to the success of learning.

Keywords: *Assessment of teaching materials; English for specific purposes; Teaching methodologies; Student protagonism.*

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de língua inglesa têm funções, concepções e práticas diferenciadas, dependendo se ocorre na educação básica, ou em cursos de idiomas convencionais, ou em cursos superiores. Neste último contexto, em especial nos cursos superiores tecnológicos, os objetivos tornam-se muito específicos, pois precisam atender às necessidades e premissas no exercício e ascensão de uma profissão escolhida. Deve-se considerar que os contextos profissionais estão em constante transformação, o que nos leva a repensar e atualizar nosso olhar quanto ao material utilizado a fim de atender a essa representativa demanda.

A experiência de duas docentes no contexto do ensino superior tecnológico e suas inquietações concernentes ao comportamento e ao desempenho dos alunos diante do livro didático usado em suas aulas de inglês nos cursos Banco de Dados (BD) e de Projetos de Estruturas Aeronáuticas (PEA) da Faculdade de Tecnologia de São José dos Campos (Fatec SJC) indicaram a necessidade de alteração do material que deveria guiar seu trabalho em sala de aula. O desinteresse de parte dos discentes em participar das atividades de produção oral no idioma estrangeiro pelo fato dos assuntos e dos textos não serem relevantes ou por não fazerem parte de sua realidade social também contribuíram para que as professoras iniciassem um movimento de mudança nos recursos didáticos utilizados. As palavras de Grigoletto (1999) apresentam um dos elementos que serve para entendermos essa insatisfação dos docentes e discentes:

O que se nega ao aluno, e também ao professor, já que deste se espera que siga fielmente as instruções do LD, é a construção do sentido na sua necessária historicidade. O sentido proposto como se já estivesse lá, que é fixado a priori pela soma das palavras, como se estivessem congeladas no dicionário, e que deve ser apreendido e não construído, é a negação da historicidade do texto e do leitor (GRIGOLETTO, 1999, p. 83).

Partindo dessa premissa, para as professoras, seria essencial valorizar as necessidades e interesses reais dos alunos, proporcionando a eles oportunidades de aprendizagem mais atraentes e significativas.

Quando se desenvolvem projetos educativos com temas que partem do interesse dos estudantes, ampliam-se as possibilidades de envolver o conteúdo em um processo cognitivo menos agressivo, e o educando passa por um processo natural de reorganização de seus esquemas mentais e estruturação de conceitos (CASTELLAR; MORAES, 2016, p. 94).

Diante da inexistência de materiais didáticos no mercado que contemplassem todos os temas previstos nas ementas dos cursos e que atendessem aos interesses específicos dos graduandos envolvidos, o que os motivaria naturalmente a assumirem um papel de protagonismo no processo de aprendizagem, as professoras constataram que precisariam elaborar um material próprio, preferencialmente com base em alguma metodologia que estimulasse nos educandos uma participação mais ativa, evitando a postura passiva e desinteressada notada até então.

Tais reflexões conduziram as docentes à elaboração de um material didático inspirado nas tendências metodológicas que ganharam forças no território brasileiro com os estudos de Morán (2015), tendências estas cuja ênfase está justamente no processo ativo de aprendizagem, e que ficaram conhecidas como metodologias ativas. A concepção que subjaz a tal linha metodológica foi um dos pilares na montagem das aulas de inglês propostas no novo material, fazendo uso em especial de uma das possibilidades de prática pedagógica oferecida por esta tendência de ensino: o trabalho com situações-problema reais em que o aluno é orientado por atividades, leituras e estudo para solucionar o problema proposto, conforme menciona Morán (2015, p. 19), “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”.

Após dois anos utilizando e avaliando a efetividade desse recurso didático através da observação dos resultados e do avanço na aprendizagem dos alunos demonstrados nas atividades e avaliações de sala de aula, as docentes julgaram necessário promover uma verificação da qualidade do novo material que fosse além daquelas que já faziam parte da rotina do curso.

Quando se coloca em prática um recurso didático próprio, um trabalho de avaliação, revisão e reformulação é fundamental. Sendo o ideal, inclusive, ter esse trabalho realizado constantemente. Brito e Silveira (2018), em seus estudos sobre elaboração de material didático, ressaltam a importância da revisão e mencionam que a proposta deve estar sempre aberta a reformulações, tanto relacionadas aos textos e atividades como ao estímulo da autonomia e do estudo do aluno.

Diante da concepção de que o aluno deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, de que o protagonismo, a autonomia e o senso crítico dos estudantes devem ser estimulados e de que a realidade, a experiência e os saberes dos discentes devem ser valorizados, as docentes concluíram que seria essencial investigar com rigor científico as percepções dos alunos concernentes às atividades que compõem o material proposto para o estudo do idioma estrangeiro, objetivando verificar se tal ferramenta pedagógica potencializou ou dificultou o desempenho e a aquisição da língua inglesa por parte dos graduandos.

O MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS: OLHARES EM CONSTRUÇÃO

O mercado de livros didáticos para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa é vasto e as referências bibliográficas adotadas como recurso pedagógico na disciplina de inglês nas Faculdades de Tecnologia de São Paulo são de excelência inquestionável com autorias e editoras renomadas com experiência comprovada e resultados eficientes. No entanto, inquietações relacionadas ao desinteresse, à desmotivação, à pouca interação e participação dos estudantes

diante de várias atividades propostas nesses materiais, bem como à necessidade de ressignificar o processo de aprendizagem dos alunos, levaram as professoras responsáveis pelos cursos de BD e de PEA da Fatec SJC a criarem sua própria ferramenta de ensino. De acordo com Celani (2008, apud BRITO; SILVEIRA, 2018, p. 45), “A produção de materiais especialmente preparados para situações específicas de aprendizagem tem sido indicada como a mais eficaz para se atenderem às necessidades psicológicas e sociais de diferentes tipos de alunos”.

O novo recurso de apoio pedagógico elaborado e proposto foi construído a partir da ementa, dos objetivos e das habilidades e competências contempladas nas disciplinas de inglês dos cursos supracitados, sob organização, supervisão e planejamento da coordenadoria de língua estrangeira do Centro Paula Souza.

O material foi disponibilizado aos alunos no primeiro dia de aula para que pudessem acessar o conhecimento, as práticas e as tarefas que deveriam cumprir ao longo do semestre, permitindo aos alunos organizarem-se e complementarem seus estudos, bem como verificarem suas dificuldades.

As atividades pertinentes ao material, entregues ao grupo discente, atendiam e desenvolviam as quatro habilidades da língua estrangeira (LE), a saber: compreensão oral (*listening*), produção oral (*speaking*), compreensão escrita (*reading*) e produção escrita (*writing*), e permitiam ao aluno estudar o material antecipadamente à aula, sugerindo o acesso a sites e leituras que forneciam o arcabouço necessário à resolução das situações-problema reais que seriam trabalhadas em sala de aula.

Vale ressaltar que é característica central das metodologias ativas o estímulo ao envolvimento dos alunos no processo de exploração, investigação e descoberta do conhecimento, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa (CASTELLAR, MORAES 2016). As atividades que antecedem a simulação da situação-problema sugerida no material didático elaborado e adotado pretendem estimular nos alunos a busca por autonomia e protagonismo, valorizando o momento de pesquisa e estudo independente.

As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (MORÁN, 2019, p. 7).

As atividades, os exercícios, os materiais de estudo e os problemas contidos em cada unidade temática eram elaborados a partir da ementa e dos objetivos propostos em cada disciplina de inglês, a saber: I, II, III, IV, V e VI. Para fins de exemplificação, será apresentada a organização do material de Inglês I, que era composto por 4 (quatro) conteúdos temáticos, a saber: cumprimentos e apresentações; fornecer informações pessoais; fornecer informações profissionais e corporativas; compreender e produzir textos simples orais e escritos de relevância para atuação profissional.

Para cada conteúdo, inicialmente, era proposta uma situação-problema seguida de atividades e exercícios que serviam como material de apoio ao estudo dos alunos para que eles pudessem resolver o problema sugerido. Conforme mencionado anteriormente, na disciplina de Inglês I o primeiro assunto a ser trabalhado é Cumprimentos e Apresentações (*Introductions and Greetings*). Para este tema, o problema apresentado constituía-se na elaboração de um diálogo entre três alunos em uma situação em que um cliente americano chega a uma determinada empresa e dois funcionários têm que recebê-lo, conforme demonstrado abaixo:

Problem 1: A customer from the USA comes to visit your company. You have to prepare a dialogue (3 students) with him/her following these steps:

- Greet the person;
- Introduce yourself;
- Give some information about yourself;
- Introduce a work colleague who is going to show the company to him/her;
- Say goodbye.

Levar para a sala de aula a proposta de uma situação-problema relacionada ao assunto da unidade e também ao universo da profissão escolhida pelo grupo discente, utilizando tal atividade pedagógica como estratégia didática e metodológica, visando ao incentivo da prática da habilidade linguística da fala (*speaking*), pode ser um elemento facilitador e motivador para o aluno. Como afirmam Camargo e Daros (2018), o uso de tal estratégia motiva e atribui significado às descobertas dos discentes: “Ao utilizar as metodologias ativas, problematizar a realidade como estratégia de ensino e aprendizagem viabiliza a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas” (CAMARGO; DAROS, 2018, n.p.).

Depois de explicado o problema envolvendo o cliente americano que chega à empresa e precisa ser recepcionado, os estudantes de Inglês I deveriam iniciar o processo de estudo e realização dos exercícios propostos pelas docentes. A primeira atividade era de leitura (*reading*) e vocabulário (*vocabulary*), contendo expressões referentes aos cumprimentos, apresentações e despedidas formais e informais. Na segunda, havia um vídeo em que um professor nativo apresentava alguns enunciados concernentes ao referido assunto e os estudantes deveriam estudar as palavras e as expressões contidas nos enunciados e praticar a pronúncia. Na terceira, os alunos deveriam escutar um áudio que continha um diálogo em uma situação profissional em que um funcionário de uma empresa

apresentava um cliente para os membros de sua equipe de trabalho e os alunos teriam que completar os espaços em branco com o vocabulário que ouviam no diálogo, e que era referente ao conteúdo estudado, e assim, praticar a compreensão auditiva (*listening*). A quarta atividade constituía-se de um vídeo em que dois professores ingleses explicavam expressões, estruturas linguísticas e vocabulário usados em cumprimentos e apresentações formais, informais e neutras em situações cotidianas de diálogo tanto no campo pessoal como no profissional. Pretendeu-se também praticar a pronúncia dos graduandos através da leitura em voz alta das conversações apresentadas pelos docentes, além de haver a possibilidade de os estudantes fazerem anotações que poderiam ser usadas no diálogo que iriam elaborar.

O próximo passo foi preparar o diálogo em grupos de três alunos, às vezes quatro, durante a aula, sendo que após elaboração e estudo do diálogo, os discentes deveriam apresentá-lo oralmente em sala. Para o desenvolvimento deste processo, previu-se em torno de 4 a 5 aulas em que, ao final de todas essas atividades, o estudante já estaria munido do conhecimento necessário para a apresentação do problema da unidade temática.

Em um primeiro olhar, parece que há repetição de modelos internalizados de práticas das habilidades linguísticas em inglês, ou seja, há atividades de *reading*, *listening*, *writing* e *speaking*. No entanto, o que difere a proposta aqui relatada é o fato de que o centro de onde partem os exercícios é uma situação-problema que advém da temática e/ou do objetivo da unidade. Em outras palavras, ao fim de cada conteúdo, os alunos devem apresentar a atividade oral estabelecida, que sempre é um problema relacionado a uma situação profissional ou acadêmica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Depois de dois anos lecionando com o novo material, as professoras julgaram importante verificar a eficácia dos resultados obtidos levando em consideração a percepção dos alunos, considerando que são eles o motivo de todo o trabalho pedagógico e o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Para desenvolver esta pesquisa, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, foi elaborado no *Forms* da Microsoft um questionário composto por cinco perguntas abertas que seriam respondidas pelos graduandos dos 4º, 5º e 6º períodos dos cursos de Banco de Dados e Projetos de Estruturas Aeronáuticas da Fatec de São José dos Campos, grupo de alunos que havia estudado a língua inglesa tendo como suporte e guia o material didático elaborado pelas docentes. Foram levantadas as impressões positivas e negativas a respeito do material, suas contribuições e possíveis

obstáculos para o aprendizado da língua, bem como sugestões de melhorias. As perguntas respondidas anonimamente pelos 24 alunos foram:

- 1) Em sua opinião, quais são os pontos positivos do material didático usado nas aulas de inglês?
- 2) Em sua opinião, quais são os pontos negativos do material didático usado nas aulas de inglês?
- 3) De que maneira o material didático utilizado em sala de aula permite seu desenvolvimento e aprendizagem do idioma?
- 4) De que maneira as atividades propostas no material didático dificultaram sua aprendizagem do idioma inglês?
- 5) Que sugestões você propõe para melhorar o material didático e sua aquisição da língua inglesa?

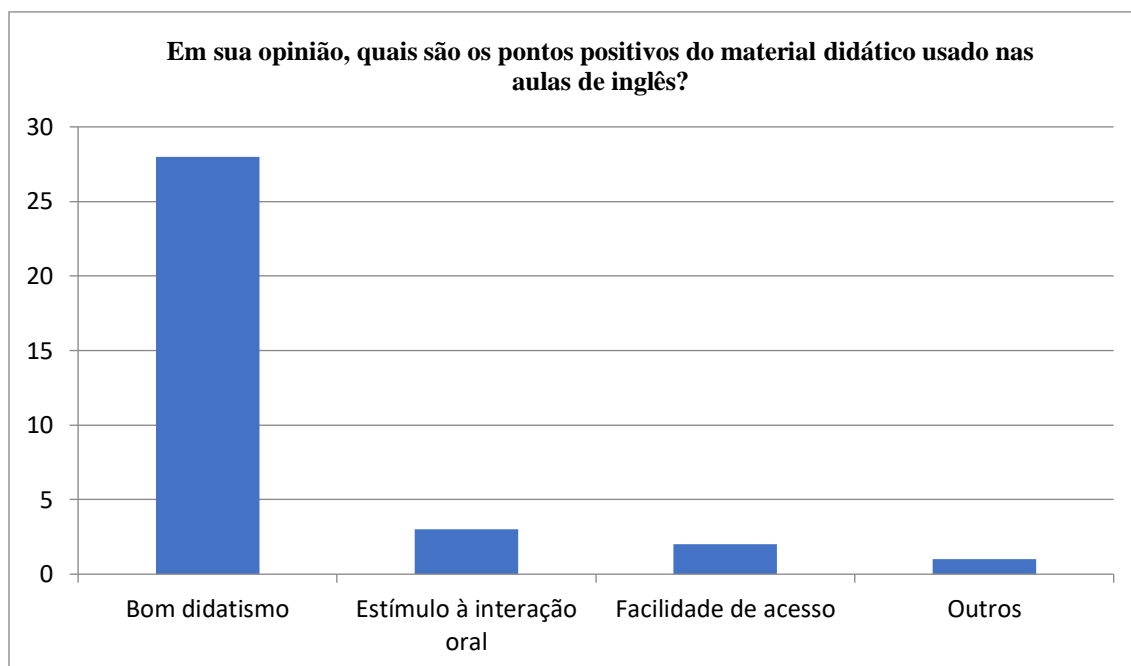
É necessário salientar que tal instrumento de investigação foi pré-testado com graduandos que não fizeram parte do grupo de sujeitos desta pesquisa, eram estudantes de outro curso de graduação da instituição, que usavam o mesmo material didático, mas que não foram contemplados no presente estudo.

RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados oriundos das respostas dos graduandos ao questionário que objetivou coletar informações sobre suas percepções diante do material didático utilizado nas aulas de inglês.

Nas respostas oferecidas pelos 24 alunos à pergunta “Em sua opinião, quais são os pontos positivos do material didático usado nas aulas de inglês?”, gráfico 1, houve 28 menções às características do material relacionadas à sua boa didaticidade, 3 menções ao seu estímulo à interação oral na língua inglesa, 2 menções à sua facilidade de acesso e 1 menção a cada um dos seguintes itens: dinamismo; uso de imagens e textos curtos; variedade de exercícios; estímulo à prática da língua; estímulo à prática de leitura, escrita e audição; expansão do vocabulário; expansão da gramática; uso de vídeos e uso exclusivo da língua inglesa.

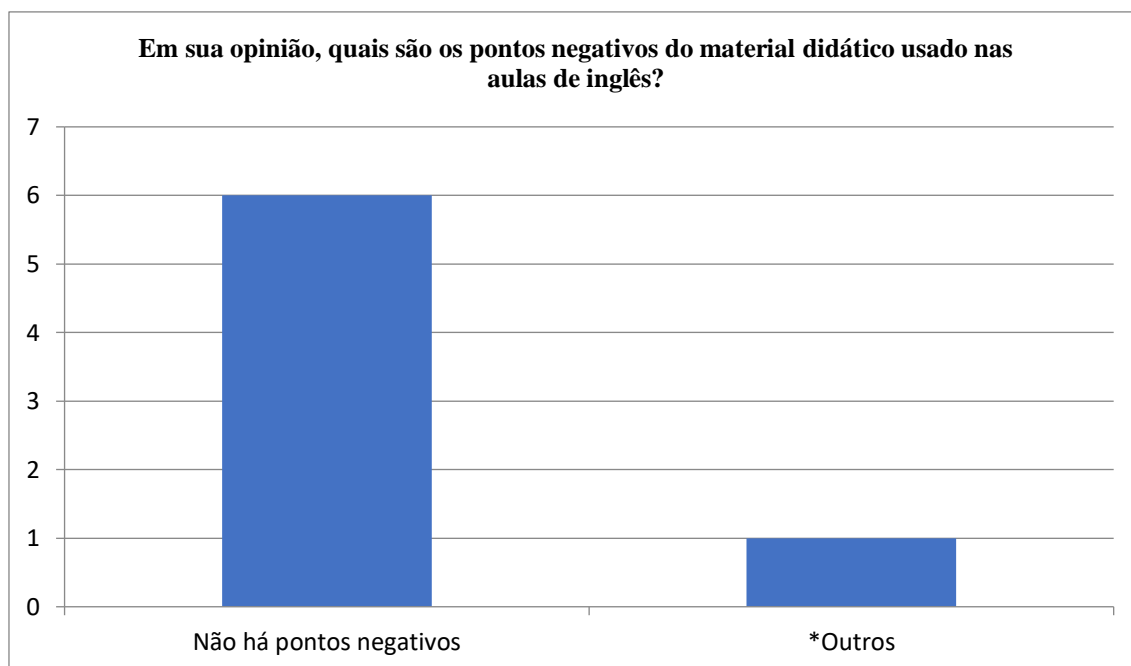
Gráfico 1 – Pontos positivos do material



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Nas respostas mencionadas pelos 24 alunos à pergunta “Em sua opinião, quais são os pontos negativos do material didático usado nas aulas de inglês?”, gráfico 2, houve 6 comentários de que não há no material pontos negativos a serem apontados e houve 1 menção a cada um dos seguintes itens: falta de estímulo à criatividade do aluno; falta de instruções relacionadas às estratégias de compreensão oral; formatação equivocada quanto ao número de alunos nos grupos; falta de praticidade gerada pela formatação do material; falta de compactividade; falta de variedade de assuntos; falta de aprofundamento; falta de exemplos visuais; falta de contextos mais específicos; falta de dinamismo; excesso de objetividade; falta de vocabulário técnico; falta de atividades complementares e falta de prática de vocabulário.

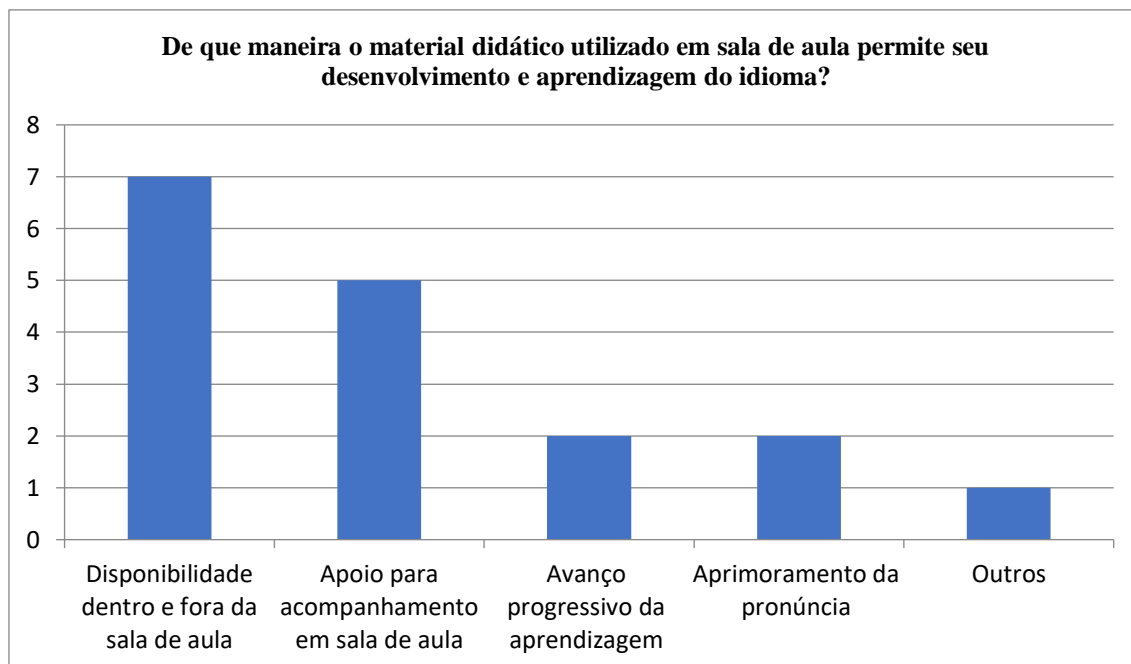
Gráfico 2 – Pontos negativos do material



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Nas respostas feitas pelos 24 alunos à pergunta “De que maneira o material didático utilizado em sala de aula permite seu desenvolvimento e aprendizagem do idioma?”, gráfico 3, houve 7 menções à sua disponibilidade dentro e fora da sala de aula, 5 menções ao seu papel como apoio para acompanhamento em sala; 2 menções ao avanço progressivo da aprendizagem oferecido pelo material; 2 menções ao aprimoramento da pronúncia e 1 menção a cada um dos seguintes itens: apresentação de tarefas bem elaboradas; apresentação de tarefas variadas; aproximação da língua com o dia a dia; avanço no método de aprendizagem e na aprendizagem em si; qualidade e constância da aprendizagem; desenvolvimento da compreensão e produção oral e da compreensão escrita; manutenção do conhecimento; possibilidade de expansão do conhecimento com atividades complementares.

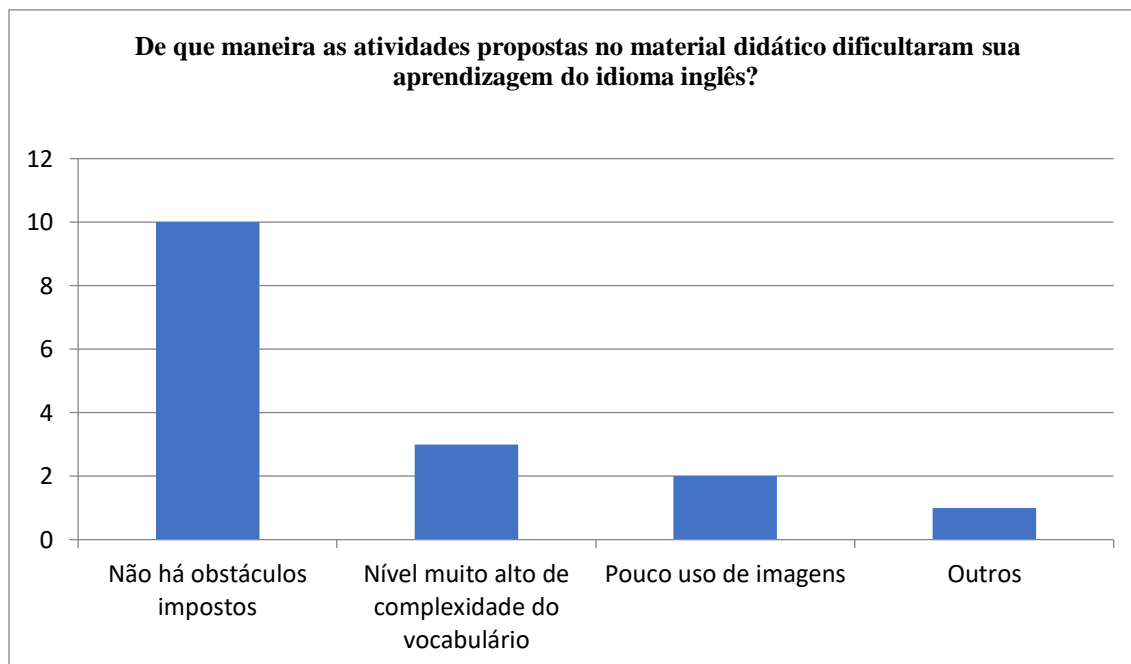
Gráfico 3 – Material permite desenvolvimento e aprendizagem



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Nas respostas oferecidas pelos 24 alunos à pergunta “De que maneira as atividades propostas no material didático dificultaram sua aprendizagem do idioma inglês?”, gráfico 4, houve 10 menções ao fato de que o uso do material não impôs nenhum obstáculo ao aprendizado da língua; 3 menções ao nível muito alto de complexidade do vocabulário; 2 menções ao pouco uso de imagens e houve 1 menção a cada um dos seguintes itens: dificuldade de manuseio do material; falta de diversidade de temas; falta de áudio; excesso de textos; dificuldade para se manter o foco; contexto muito genérico; excesso de tempo de dedicação que demanda do estudante; desafios e estímulos insuficientes para alunos mais avançados.

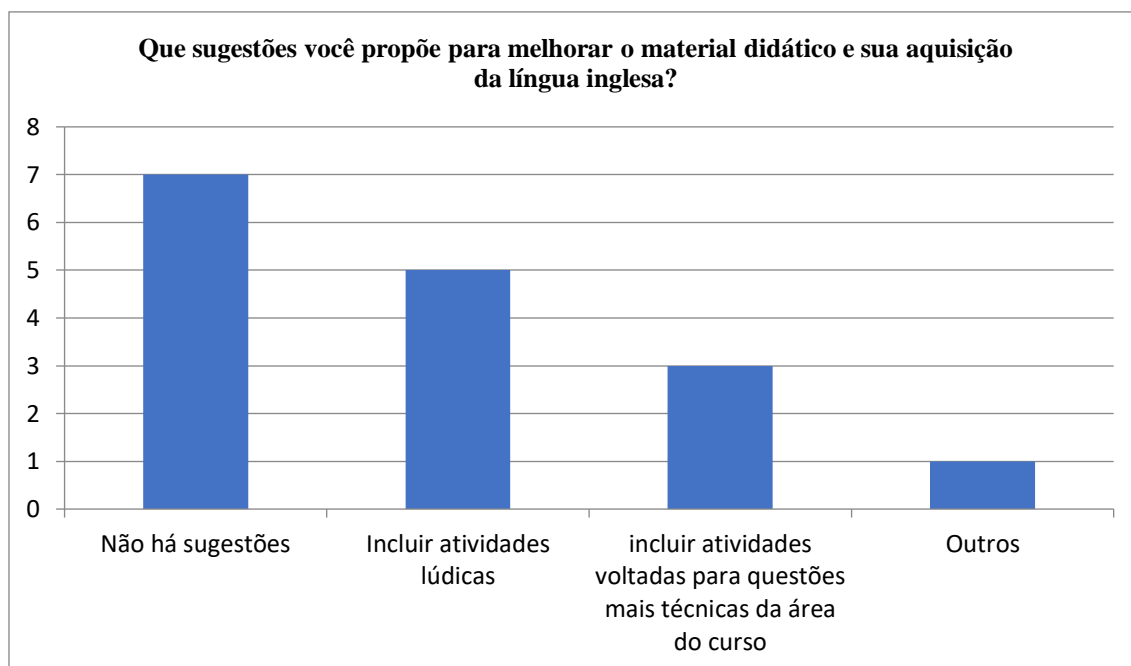
Gráfico 4 – Material dificultou aprendizagem



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Nas respostas mencionadas pelos 24 alunos à pergunta “Que sugestões você propõe para melhorar o material didático e sua aquisição da língua inglesa?”, gráfico 5, houve 7 menções ao fato de que não haveria sugestão a ser oferecida; houve 5 sugestões de inclusão de atividades lúdicas; houve 3 sugestões de inclusão de questões mais técnicas relacionadas ao curso e houve 1 menção a cada um dos seguintes itens: mais atividades em sala; melhor formatação do material; mais atividades com estímulo à criatividade e autonomia; inclusão de temas mais aprofundados e inclusão de interação com o próprio professor.

Gráfico 5 – Sugestões para melhorar material



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As atividades e os conteúdos elaborados no material didático de inglês mais recentemente implementado foram embasados em princípios que subjazem as metodologias ativas, que, entre outras características, focam na autonomia da aprendizagem do sujeito, na busca pelo conhecimento e no respeito às diferentes formas e tempo de aprendizagem. Nas palavras de Colvara & Santo (2019):

as metodologias ativas referem-se a um conjunto de estratégias pedagógicas elaboradas pelo docente com o objetivo de tornar o estudante o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, combinando tempos individuais e coletivos na realização de projetos pessoais e em grupo (COLVARA; SANTO, 2019, p. 04).

Quando analisamos o resultado apresentado na primeira questão, aquela em que se pede a indicação dos pontos positivos do material, as respostas mais recorrentes foram as que mencionaram que o material era didático e de fácil entendimento, respeitando o tempo de aprendizagem do aluno. No caso das professoras que criaram as atividades do material, a ênfase foi no desenvolvimento da oralidade do idioma inglês e algumas respostas indicaram que o material estimula a conversa, e tem ênfase na oralidade/fala.

Na segunda pergunta, quando os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre os aspectos negativos do material, as respostas foram variadas, entre elas: poucos exemplos visuais, pouca variedade de assuntos, pouco vocabulário técnico e poucas atividades com vocabulário. No entanto, um número maior de respondentes mencionou que não havia ponto negativo. É interessante destacar

que as indicações negativas apresentadas pelos discentes correspondem a aspectos que as professoras já reconheciam que precisavam de revisão e modificação. Nesse sentido, mais um dos elementos que constituem a base das metodologias ativas se faz presente nas respostas ao questionário: contribuir para que o discente se torne um sujeito analítico e crítico. A pesquisa de Colvara e Santo (2019, p. 05) corrobora esta análise quando os autores mencionam que “as metodologias ativas precisam acompanhar os objetivos de ensino, induzindo os estudantes a ser proativos com metodologias que os envolvam em atividades criativas cada vez mais complexas, capazes de despertar seu protagonismo.”.

Quando os alunos foram questionados com a terceira pergunta se o material didático contribuía para seu desenvolvimento e aprendizagem do idioma, houve uma variedade de respostas, sendo as mais recorrentes aquelas que destacavam a possibilidade do uso do material fora da sala de aula, o que revela o interesse dos alunos em avançarem com seus estudos de maneira mais independente, um dos grandes objetivos das metodologias ativas. É importante ressaltar, também, que um número significativo de alunos citou a vantagem de poder ter o material como apoio em sala de aula para a realização das tarefas, lembrando que apesar do estímulo à autonomia do aluno, o professor em sala de aula ainda precisa nortejar os estudos do grupo discente, oferecendo suporte e monitoramento a todos. Além das indicações supracitadas, as respostas à terceira pergunta do questionário indicaram diversos fatores reconhecidos pelos alunos que contribuem para a aprendizagem, conforme palavras dos respondentes: “devido aos vários exercícios práticos, o material de inglês torna o idioma mais presente e ativo no meu dia a dia” e “como o material é bem completo (conta com textos, áudios e atividades) aprendizagem é ótima e constante”. De acordo com Xavier e Souza (2008), tudo aquilo que é acessível aos alunos, no que tange à compreensão do material didático, parece gerar atitudes mais positivas deles.

Quando o grupo discente foi indagado com a quarta questão sobre como as atividades propostas no material didático teriam dificultado a aprendizagem do idioma, houve uma recorrência considerável de respostas mencionando que as atividades não teriam dificultado a aprendizagem do inglês. Tal indicação traz à tona a reflexão em torno do fato de que talvez seja uma tendência de alguns alunos silenciarem suas opiniões por esta não ser uma prática comum em sala de aula ou por sentirem certo desconforto diante do professor.

Ainda em relação à quarta pergunta do questionário, é importante dar destaque à colocação de alguns alunos a respeito do alto nível de complexidade do vocabulário apresentado nos textos. É reconhecida a importância do uso de materiais autênticos no ensino de línguas e da oferta de tarefas desafiadoras para que os estudantes sejam estimulados a progredirem em seus estudos, todavia, tal

alerta sinalizado no questionário destaca a necessidade de cuidado especial com a característica heterogênea da maioria dos grupos discentes, renovando a preocupação das docentes em atender as necessidades de todos os participantes do curso.

Também na quarta questão, os entrevistados que manifestaram seu ponto de vista mencionaram, entre outros fatores: “por conta do material se alongar muito em um assunto, não havia muita diversidade de temas”; “necessita de muito foco, pois não há tantas imagens claras e, às vezes, o contexto era muito genérico”; “alguns textos eram muito complexos, não dando para evitar a usabilidade do Google tradutor”. As professoras que elaboraram o novo material didático de inglês seguiram uma linha teórica, metodológica e prática que enfatiza o uso de material autêntico e, sendo assim, os textos geralmente são mais complexos e longos. Baseando-se no estudo de Xavier e Souza (2008), podemos inferir pelas respostas dos alunos que tudo aquilo que é considerado difícil ou complexo, tanto em termos linguísticos como cognitivo, e que afeta a compreensão dos estudantes, gera atitude negativa da parte deles.

Quando os entrevistados foram solicitados, na quinta questão, a sugerir atividades para melhorar sua aquisição da língua, a maioria alegou que não tinha sugestão a oferecer, o que permite uma leitura de satisfação de grande parte dos estudantes com o novo material. Houve, no entanto, um número significativo de alunos que sugeriram a inclusão de atividades lúdicas, como se observa nas seguintes falas dos respondentes: “Mais vídeos, áudios, música para estudo e compreensão dos temas”; “Atividades mais "informais", que não dependa tanto de eu ler 2 ou 3 páginas + ver vídeos, normalmente o que gosto de fazer é ouvir música e ver série em inglês com legenda em inglês, isso ajuda bastante”. O uso de atividades lúdicas na busca da motivação dos alunos é algo que algumas ferramentas de metodologias ativas podem propiciar, e é algo que deve ser considerado quando a revisão do material for realizada.

Outro grupo de respostas recorrentes, ainda em relação à quinta e última pergunta do questionário, sugeriu a inclusão de atividades voltadas para questões mais técnicas da área do curso, conforme alguns depoimentos: “Acredito que se abordar algumas questões técnicas, como documentação simples de algum software, possa ser muito interessante e também algumas conversações simulando um ambiente de trabalho, por exemplo”; “Trazer mais situações parecidas com as vividas na área de tecnologia, como simular reuniões, reportes diários, resolução de bugs, documentação de processos...”. Incluir materiais e atividades especificamente direcionadas para os temas da profissão escolhida pelos discentes já é uma preocupação das professoras dos cursos de BD e PEA, todavia, percebe-se, diante dos enunciados de alguns alunos, que tal questão precisa receber uma atenção ainda maior. Lembrando, mais uma vez, que aproximar as aulas dos interesses reais do

aluno é essencial para a proposta das metodologias ativas. Esta, sem dúvida, é uma sugestão a ser levada em consideração durante a reformulação do material agora utilizado.

Pode-se inferir que há uma relação coerente entre as respostas dos alunos como indicam os gráficos, pois nos aspectos positivos do material e suas contribuições favoráveis à aprendizagem, as recorrências maiores foram a didaticidade na composição dos conteúdos e das atividades propostas e a possibilidade e o estímulo ao estudo autônomo fora da sala de aula; enquanto que nos aspectos negativos e obstáculos à aprendizagem, as maiores recorrências foram a não identificação de pontos a serem criticados e a não existência de obstáculos, o que reforça a conclusão de que os alunos, em geral, têm uma percepção de que o material atinge de maneira satisfatória os objetivos que se propõe. Percebe-se, também, uma relação entre as sugestões e os pontos negativos e obstáculos indicados sem recorrência, uma vez que aquilo que é apontado como negativo tende a ser visto como obstáculo para a aprendizagem e é colocado como sugestão de aprimoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tantos estímulos proporcionados por um mundo cada vez mais conectado, é muito difícil fazer os alunos se interessarem por aulas de inglês em formatos convencionais. Por esse motivo, a educação e a prática pedagógica em sala de aula precisam reinventar-se e encontrar outras ferramentas de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, este estudo buscou verificar se o material didático utilizado nas aulas de língua inglesa em dois cursos do ensino superior tecnológico atende às expectativas e às necessidades de seus graduandos.

As percepções apontadas pelos discentes durante a pesquisa constituem-se informações e saberes muito ricos e produtivos para que se pense no movimento constante que um material didático deve proporcionar. Para sair do repetível, também se faz necessário ouvir os pontos de vista dos alunos, em adição aos oriundos das reflexões das docentes e do apoio teórico-prático dos pesquisadores da área, pois além de eles serem o centro do processo de ensino-aprendizagem, e terem demonstrado insatisfação com os materiais anteriores, olhares e posições diferentes contribuem de maneira positiva e eficiente para a identificação de possíveis necessidades de melhorias. Os resultados obtidos com esta investigação são indícios de que o uso do material alternativo elaborado com base nas metodologias ativas pelas docentes dos cursos de Banco de Dados e Projetos de Estruturas Aeronáuticas da Faculdade de Tecnologia de São José dos Campos favorece a comunicação e a interação dos alunos entre si e com os conteúdos e objetivos propostos nas atividades, contribuindo para o êxito da aprendizagem.

O que se pode perceber também é que os princípios das metodologias ativas usados na construção do material didático atendem os objetivos inerentes ao curso e à formação acadêmica e profissional dos alunos, pois entre outras habilidades e saberes almejam facilitar o avanço no conhecimento da língua, estimular a interação comunicativa e desenvolver a autonomia do aluno na busca da aprendizagem.

Tendo em mente que o material didático proposto se encontra em fase investigativa, torna-se importante salientar que esse recurso se coloca acessível à reflexão e recomposição no que tange aos textos trabalhados, as tipologias de atividades assim como os estímulos à autonomia do estudante e ao seu estudo contínuo da língua inglesa. Foi exatamente essa abertura que motivou esta pesquisa. As situações-problema propostas pela primeira versão dessa nova ferramenta pedagógica, por exemplo, enfatizam a produção oral, outros estudos que priorizem as outras habilidades linguísticas devem ser formulados. Outra possibilidade também interessante, indicada, aliás, mais de uma vez em respostas ao questionário norteador deste estudo, é a adaptação do material atual utilizando recursos digitais mais interativos e motivacionais. Todos os apontamentos colocados pelos discentes devem ser levados em consideração quando a nova versão do recurso proposto for construída.

Por fim, não se pode deixar de reconhecer a existência de certas limitações impostas a esta pesquisa. Percebe-se pelas respostas de alguns graduandos, por exemplo, que nem sempre é simples para eles a distinção entre uma avaliação do material didático e uma avaliação do professor em si e de sua aula, o que pode ofuscar indicações de melhorias possivelmente necessárias não identificadas previamente pelas professoras pesquisadoras. Outro complicador a ser levado em consideração é que certas vezes o carinho e o reconhecimento dos alunos diante do empenho das docentes podem inibir alguma colocação mais crítica ao material. Algo difícil de ser contornado, uma vez que todos sabem que o recurso foi elaborado pelas professoras. Um último aspecto que merece destaque por impor desafios consideráveis a esta investigação é a heterogeneidade natural das turmas. Apesar dos alunos passarem por testes de nivelamento no período em que ingressam no curso escolhido, cada um tem seu ritmo de desenvolvimento no idioma ao longo dos semestres. Tal heterogeneidade é refletida em algumas respostas antagônicas oferecidas pelos participantes. Por exemplo, quando se observa que um estudante julga o material muito difícil enquanto outro o julga pouco desafiador. Ou quando um pensa que o material é bastante objetivo e outro acredita que ele se alonga demais em um único assunto. Seria de relevância significativa a busca de soluções para tais limitações em um novo trabalho de coleta de dados. Por ora, todas essas ponderações precisarão ser avaliadas no momento da reelaboração do recurso didático atualmente utilizado.

REFERÊNCIAS

BRITO, Cristiane C. de P.; SILVEIRA, Pedro H. 2018. Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no programa IsF. Olhares e Trilhas, Uberlândia, vol. 20, n. 3, set/dez. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/reader/dc928e4989380f2689d0751b4a83b9152e4eb4a3>. Acesso em 28/09/2023.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. 2018. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. 1ª. ed. Porto Alegre: Penso.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. 2016. *Metodologias ativas: Introdução*. São Paulo: FTD.

COLVARA, Jonas dos S.; SANTO, Eniel do E. 2019. Metodologias ativas no ensino superior: o hibridismo da sala de aula invertida. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 18, n. 1. doi: <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v18i1.325>. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/325/306>. Acesso em 11/09/2023.

GRIGOLETTO, M. 1999. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, p. 79-91.

MORÁN, José. 2015. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A. de; MORALES, Ofélia E. T. (orgs.) *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, p. 15-33.

_____. 2019. *Metodologias Ativas de Bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. São Paulo: Editora do Brasil.

XAVIER, Rosely P.; SOUZA, Daniele T. 2008. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 47(1), junho. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/yCdhrqQFpsj6grKwLPQBFQr/>. Acesso em 11/09/2023.

O USO DA WEBQUEST NA AULA DE ESPANHOL COMO FERRAMENTA DE INTERAÇÃO COMUNICATIVA

USING THE WEBQUEST IN SPANISH CLASS AS A COMMUNICATIVE INTERACTION TOOL

Silmara Ribeiro Moscatelli
silmaria.moscatelli@fatec.sp.gov.br
Fatec Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

Juliana Casarotti Ferreira dos Santos
juliana.cferreira@fatec.sp.gov.br
Fatec Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

Rozana Aparecida Lopes Messias
rozana.messias@unesp.br
UNESP, São Paulo, Brasil

Maisa de Alcântara Zakir
maisa.zakir@unesp.br
UNESP, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta a descrição e análise da aplicação de uma Webquest como ferramenta pedagógica na construção de um cartaz digital de divulgação de um evento on-line. Escolhemos essa atividade didática no curso de Eventos, na disciplina de Língua Espanhola II, cujo foco é desenvolver habilidades de compreensão e produção oral e escrita, atendendo às especificidades acadêmico-profissionais. Ela ocorreu no segundo semestre de 2020 - ano em que se vivenciou a pandemia da COVID-19 e, por esse motivo, as aulas foram ministradas remotamente. Assim, o objetivo principal foi estabelecer um diálogo sobre os eventos virtuais e os efeitos que a pandemia causou no setor. A pesquisa teve como fundamentação teórica os estudos sobre Ensino de Línguas Estrangeiras (LEFFA, 2008), gêneros discursivos, sob a perspectiva de VOLÓSHINOV (1995) e BAKHTIN (1997), além dos conceitos de Webquest, desenvolvido por DODGE (1995) e MARCH (2004). A metodologia do trabalho assume a perspectiva qualitativa, tendo como foco o processo pelo qual uma atividade foi desenvolvida pelos estudantes no decorrer de sua aplicação. Os resultados da análise evidenciaram a contribuição linguística no processo de ensino-aprendizagem, pois os estudantes foram capazes de produzir um cartaz, de forma interativa, levando em consideração todas as características do gênero, além disso, contribuiu para trabalhar com a língua estrangeira para fins específicos.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Webquest; Gêneros discursivos.

Abstract: The objective of this qualitative work is to describe and analyze the experience of applying a Webquest as a pedagogical tool in the construction of a digital poster to publicize an on-line event. The activities were carried out in the Events course, offered by FATEC in Presidente Prudente, in the Spanish Language II discipline, whose focus is to develop oral and written comprehension and production skills, taking into account academic-professional specificities. The research was theoretically based on studies on Teaching Foreign Languages (LEFFA, 2008), discursive genres, from the perspective of VOLÓSHINOV (1995) and BAKHTIN (1997), in addition to the concepts of Webquest, developed by DODGE (1995) and MARCH (2004). The results of the analysis highlighted the linguistic contribution to the teaching-learning process, as students were able to produce a poster, interactively, taking into account all the characteristics of the genre, furthermore, it contributed to working with the foreign language for specific purposes.

Keywords: Language teaching; Webquest; Discursive genres.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito da disciplina de Espanhol II, no curso superior tecnológico de Eventos - Fatec/Presidente Prudente -, representa uma ação com vistas à produção significativa de textos. Nesse caso específico, o gênero trabalhado foi “cartaz”, elaborado para divulgar um evento on-line. Outro aspecto que torna a experiência relevante quanto ao intuito de refletir acerca do ensino de línguas no contexto atual é a utilização da tecnologia, no caso, o recurso da *Webquest*.

Diante da temática, oriunda da prática das aulas de língua espanhola, eclodem questões tais como o uso da tecnologia da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita significativas para os alunos, considerando a especificidade da formação esperada.

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2016), o Curso Superior de Tecnologia em Eventos está situado no eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, que abrange tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, organização de eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação.

Para trabalhar com a língua espanhola nas grades curriculares do curso de Eventos, são recomendados livros voltados para o mundo dos negócios, uma vez que não há um livro específico para este curso de Eventos, já que é uma profissão recente. As habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nos alunos para essa área de atuação são: compreensão e produção oral e escrita contemplando as especificidades acadêmico-profissionais da área, abordando aspectos socioculturais da língua espanhola, tais como a capacidade de expressão e compreensão no ambiente profissional e produção de textos na área de atuação do profissional.

O decreto 58.385, apresentado em 30 de novembro de 2018, explicita os objetivos do Centro Paula Souza para o ensino de línguas:

A Diretora Superintendente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, com fundamento no artigo 12, do Regimento aprovado pelo Decreto 58.385, de 13-09-2012, expede a presente Portaria: Art. 1º. Fica instituída a Política Linguística Institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” CEETEPS. Art. 2º. São princípios norteadores da Política Linguística Institucional do CEETEPS:

- I. a democratização do acesso às línguas estrangeiras, buscando a melhoria dos níveis de proficiência de membros dos corpos docente, discente e administrativo;
- II. o desenvolvimento dos letramentos acadêmico, científico e profissional, seja em língua vernácula, seja em língua estrangeira;
- III. o estímulo à comunicação intercultural dos corpos docente, discente e administrativo do CEETEPS com seus homólogos em Instituições de Educação estrangeiras;
- IV. difusão de conhecimentos resultantes de pesquisas de membros dos corpos docentes e discentes do CEETEPS;

V. valorização da diversidade linguística e cultural;

VI. cooperação interinstitucional, a fim de tornar acessível o conhecimento linguístico. (SÃO PAULO, 2018)

Pelo exposto, podemos observar que a visão de ensino de LE explicitada na Resolução está voltada para o letramento acadêmico, científico e profissional. Sendo assim, a elaboração de atividades específicas para tal área de atuação faz-se necessária, a fim de que o estudante seja inserido em uma situação comunicativa de uso da língua em seu ambiente profissional.

Nesse contexto, ressaltamos a relevância de contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos para que ampliem suas participações nas práticas sociais. Esse encaminhamento, além de fazer parte da Política Linguística Institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, auxilia na implementação de uma formação autônoma e significativa do aprendiz. Dessa forma, com o intuito de explicar os passos da sequência de atividades desenvolvidas com o grupo em foco, dividimos as seções que seguem em 1) fundamentação teórica - Ensino de Línguas Estrangeiras; 2) Conhecendo a *Webquest*; 3) Percurso metodológico; 4) Análises das atividades propostas pela ferramenta *Webquest*. Finalmente, nas considerações finais avaliamos o quanto as tarefas desenvolvidas foram significativas para os alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao longo do tempo, muitas abordagens foram utilizadas no ensino e aprendizagem de LE, levando em consideração os aspectos teóricos da língua e as discussões acerca de quais seriam os melhores caminhos para que os estudantes pudessem desenvolver suas habilidades na língua-alvo.

De acordo com Leffa (1988), nas abordagens de *gramática e tradução, para a leitura, direta e audiolingual*, o docente de LE ocupava o lugar central na sala. Com o passar dos anos, os professores, estudiosos do ensino--aprendizagem de línguas estrangeiras, refletiram sobre a importância da competência comunicativa e a relevância de estabelecer trocas entre docente-discente.

Posteriormente, com o advento da abordagem comunicativa, passou-se a se dar mais importância às necessidades de comunicação: ganha espaço a ideia de que o aluno deve usar a língua em contextos reais, ou seja, interações verbais que o cercam cotidianamente. Afastam-se as práticas de mera repetição de estruturas; acredita-se que as habilidades como ouvir, falar, ler e escrever estão interligadas com as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. De acordo com Richards (2006, p. 14):

Embora a competência gramatical fosse necessária para a produção de sentenças gramaticalmente corretas, a atenção se voltou ao conhecimento e às habilidades necessárias para usar a gramática e outros aspectos linguísticos de maneira apropriada para diferentes finalidades comunicativas como, por exemplo, fazer solicitações, dar conselhos, sugestões, descrever vontades e necessidades e assim por diante. O que era necessário a fim de usar a linguagem de modo comunicativo era a competência comunicativa.

Nesse sentido, tendo como esteio os pressupostos da abordagem comunicativa, não podemos descartar o uso das tecnologias, nem os gêneros discursivos que circulam nela, pois, estamos imersos nas leituras digitais advindas do uso de imagens, cores, desenhos e formas para atrair a atenção do leitor. Para isso, o conceito de gênero textual, baseado em um modelo funcionalista da linguagem e na definição de gênero textual proposta por Bakhtin (1992), sendo a mesma perspectiva encontrada em Marcuschi (2002), em que os gêneros textuais são eventos sociais com grande maleabilidade, oriundos das necessidades e das atividades socioculturais de cada comunidade, influenciados pelas inovações tecnológicas. Com isso, percebemos a importância de ensinar língua estrangeira em diferentes suportes, cada um com seus gêneros característicos. Sendo assim, a proposta de atividade em questão, conforme já exposto, busca formular um contexto que atenda aos profissionais de evento, sua esfera comunicativa, para que possam promover seus trabalhos e divulgar seus eventos.

Para isso, partimos da necessidade de que devemos ter clareza de que todos nós nos envolvemos em diferentes situações comunicativas no nosso cotidiano. Para cada uma das situações há interlocutores envolvidos, pessoas que, ao se comunicarem, o fazem com certa finalidade; se comunicam para dizer algo a alguém, em um determinado tempo e espaço. Esse dizer é marcado pelo que a pessoa pensa a respeito de algo, pelos valores e visões de mundo que ela tem naquele momento. Então, podemos afirmar que essa situação de comunicação define muito do que se quer construir como sentido. Conhecer a situação comunicativa é procurar entender de que lugar a pessoa está falando, quais são as suas intenções. De acordo com Volóshinov (1995),

[...] a personalidade falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior. Consequentemente, todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é “expresso”) e a sua objetivação exterior (o “enunciado”) percorre o território social. Já quando a vivência é atualizada em um enunciado finalizado, a sua orientação social adquire uma direção para a situação social mais próxima da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (p. 211)

Para entender um discurso, um texto, deve-se considerar tudo o que envolveu e resultou na produção. Dessa forma, a análise se fundamenta na situação comunicativa, conhecendo o gênero e suas especificidades e analisando as formas gramaticais da língua, em um movimento dialógico. Com isso, não é possível analisar as formas gramaticais da língua separadas de uma compreensão da situação comunicativa na qual a língua foi usada como meio de interação, pois é nesse momento que

ela - a língua em uso [ou o texto produzido com o uso dos recursos da língua] - recebe contornos de significados específicos é moldada pelas intencionalidades.

Figura 1 - Esquema proposto por Volóshinov.



Fonte: VOLÓSHINOV, V. (2019)

A concepção de ensino de línguas, na qual esse artigo se fundamenta, considera que o foco não está mais na gramática tradicional, mas na análise linguística, isto é, deve ser pautado no texto, para, a partir dele, refletir sobre a estrutura gramatical e entender qual intenção discursiva o perpassa. Esse posicionamento torna explícita a necessidade de se ampliar a competência comunicativa/discursiva nos discentes, para que compreendam e produzam diferentes gêneros discursivos nas variadas situações de interação sociocomunicativa. De acordo com Almeida Filho (2011, p.82) “a abordagem comunicativa não é uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua.”

Segundo Bakhtin (1997, p. 106), “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo” - está em constante mudança e isso está relacionado a diferentes situações comunicativas desenvolvidas pelos interlocutores. Bakhtin (1997) elege três dimensões norteadoras para caracterizar os gêneros textuais: conteúdo temático, estilo e forma composicional. São estes elementos que, em uma relação intrínseca, constituem os enunciados nas diversas esferas das relações humanas. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, isto é, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

O conteúdo temático é o assunto sobre o qual o texto ou enunciado vai tratar. Mas o assunto, segundo Bakhtin (1997), pode alcançar várias atribuições de sentidos e os mais diversificados e

possíveis recortes para um dado gênero textual. Assim, percebe-se que a característica deste está ligada à capacidade discursiva. O tema constitui a visão de mundo que é própria do gênero.

A estrutura formal do gênero textual está ligada ao plano composicional, que agrupa elementos das estruturas textuais, discursivas e semióticas que compõem um gênero. São as regularidades organizacionais deste que ajudam no reconhecimento de características lexicais, sintáticas, aspectos verbais e relações lógicas. O estilo constitui as características dos gêneros textuais, as particularidades dos enunciados, mas há alguns casos em que o estilo é padronizado e não há manifestações individuais do enunciador. Exemplo disso são os documentos oficiais, as bulas de remédios etc. Para Bakhtin (1992),

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (p.320-321).

Os gêneros discursivos estão carregados de estilo, e este é indissociável dos enunciados. Além disso, apresentam sua forma composicional e o seu assunto, ou seja, o seu conteúdo temático. Todos os enunciados circulam nas esferas sociais com objetivos, intenções e carregados de ideologias particulares.

Segundo Bakhtin (1992), para cada contexto social, produzimos diversos gêneros discursivos e as formas de interação diferem nos variados tipos de comunicação. Dessa forma, o professor de LE deve estar atento aos chamados gêneros digitais, bem como aos letramentos digitais que estão presentes no século XXI, a fim de oportunizar o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Ao discorrer sobre a relevância de um ensino de línguas voltado à situação comunicativa, em que a construção dialógica está presente, acredita -se que a consideração do conceito de gênero discursivo no ensino de língua pode possibilitar ao aluno uma forma mais interativa de aquisição da língua. Moita Lopes (2010) defende que os letramentos digitais são práticas sociais e

[...] envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multissemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.), em comunidades de práticas (Wenger, 1998) no mundo digital. A tela do computador deixa de ser somente um local onde se busca informação e passa a ser principalmente um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados. Ou seja, passa a ser um espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos infinitamente [...] (MOITA LOPES, 2010, p. 398).

MODELO WEBQUEST

De acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2018), o Modelo WebQuest (MWQ) é a soma de duas palavras, ou seja, *Web* (rede de hiperligações) e *Quest* (questionamento, busca ou pesquisa). O conceito da WebQuest surgiu em Fevereiro de 1995, na *San Diego State University* (SDSU), pelo professor Bernard Dodge e seu colaborador (ex-aluno de graduação) Thomas March, a partir da necessidade de orientar os alunos a pesquisarem informações mais direcionadas na internet, isto é, com objetivos específicos para a sua aprendizagem, com busca de conhecimento sobre um tema que esteja sendo trabalhado em sala de aula, além de motivar o trabalho em grupo e testar hipóteses num contexto real (March, 2000). Para alcançar a eficiência e clareza da proposta, WebQuests precisam ter o que Dodge (1997) chama de atributos críticos, que são:

1) **INTRODUÇÃO:** define o cenário e dá informações iniciais, apresenta o contexto de produção e, portanto, é importante construir essa parte de forma atrativa para despertar o interesse nos alunos;

2) **TAREFA:** descreve o projeto, o percurso e o produto final para que os alunos estejam conscientes das etapas de produção;

3) **PROCESSO:** fornece as etapas que os estudantes seguirão para completar as atividades. Todos os passos devem estar claros para os alunos. É nessa etapa que as atividades são propostas;

4) **AValiação:** o professor explica os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho dos alunos, Aqueles podem aparecer como uma breve descrição do que se espera ao final das etapas. Essa avaliação pode ocorrer em forma de rubrica, autoavaliação do grupo, entre outras formas;

5) **QUESTIONÁRIO** (opcional): uma autoavaliação da metodologia proposta;

6) **RECURSOS:** disponibiliza aos estudantes uma lista de referências bibliográficas a serem consultadas durante as tarefas, opções de ferramentas - tais como infográficos, mapas conceituais, sites que oferecem recursos visuais;

7) **CONCLUSÃO:** encerra o projeto, compartilhando a apresentação dos produtos finais elaborados por cada grupo; retoma o caminho metodológico percorrido com os estudantes e propõe uma reflexão.

De acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2018, p. 05), a Webquest pode ser definida como “[...] um instrumento de aprendizagem, centrado na resolução de um problema, que pode ser visto como uma atividade que permite ao aluno a liberdade de aprender com a utilização de múltiplos recursos, que podem estar on-line ou não”. Essa ferramenta vem se destacando no meio educacional, pois consegue aproveitar positivamente as mais diversas informações disponíveis da internet,

direcionando os alunos para transformarem-nas em conhecimento (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2018).

PERCURSO METODOLÓGICO

As análises apresentadas neste artigo servem para contribuir com o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, no curso superior de Eventos - Faculdade de Tecnologia de Presidente Prudente, situada no oeste do estado de São Paulo. Essa pesquisa, em formato de estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1996), insere-se no âmbito da disciplina de Espanhol II, que se realiza em regime semestral, com um total de 40 horas, cujo objetivo é aprimorar a produção escrita e oral da língua estrangeira, considerando as necessidades profissionais dos futuros gestores de eventos. A sala participante era composta por 32 alunos, cuja maioria trabalhava na área de eventos.

Além disso, as reflexões aqui apresentadas assumem a perspectiva qualitativa, tendo como foco o processo pelo qual uma atividade foi desenvolvida pelos estudantes no decorrer de sua aplicação. A elaboração dessa sequência didática foi realizada por meio de reflexões das professoras de Língua Espanhola da Fatec-Presidente Prudente, após formações continuadas - oferecidas pelo Centro Paula Souza - e pelas leituras feitas por parte de uma das professoras, na disciplina Formação do Professor de Línguas e Noções de Língua e Cultura: papéis sociais em debate. Nas duas situações, o pensar a prática pedagógica de maneira dialogada, contextualizada e respeitando as especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos foi colocado como ponto principal para se alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem pretendidos.

Dessa forma, escolheram-se essas metodologias a fim de desenvolver uma atividade didática no curso de Eventos, no segundo semestre de 2020 - ano em que se vivenciou a pandemia da COVID-19 e, por esse motivo, as aulas foram ministradas remotamente. Assim, o objetivo principal foi estabelecer um diálogo sobre os eventos virtuais e os efeitos que a pandemia causou no setor.

Vale ressaltar que o contexto pandêmico direcionou esse trabalho, pois foi realizado de forma remota, utilizando o recurso do *Google Sites* na elaboração de *Webquest* como ferramenta pedagógica para contribuir com o ensino-aprendizagem dos estudantes. O contexto de produção (*on-line*) foi escolhido dado o aumento das demandas de eventos nessa modalidade a partir de abril de 2020.

Na atividade proposta, o enunciado é a produção de um cartaz sobre um evento virtual. O tema direcionado centrou-se em uma tarefa que pudesse ser realizada de forma *on-line*. A configuração do gênero discursivo “cartaz de divulgação de eventos”, estrutura-se da seguinte forma: linguagem verbal e não-verbal, texto curto, adequado ao público-alvo, com informações sobre data,

horário, local; quanto ao estilo, precisa refletir sobre a harmonia entre tamanho das letras e das imagens, espaçamento, utilização de cores - uma vez que o foco é chamar a atenção do interlocutor para que participe do evento.

Para alcançar o objetivo, organizamos, por meio da ferramenta digital *Google Site*, uma *Webquest*. Esta atividade didática foi estruturada para que os alunos desenvolvessem tarefas utilizando os recursos da internet.

Na análise apresentada na seção a seguir, evidenciamos como trabalhar com *Webquest*, uma vez que esta proporciona diferentes etapas a serem cumpridas para a elaboração do produto final

ANÁLISE DAS ETAPAS DE ATIVIDADES PROPOSTAS PELA WEBQUEST

A partir de um tema específico delimitado pelo professor, a *Webquest* tem como foco apresentar uma sequência de atividades utilizando recursos da Web para chegar ao aprendizado pretendido. Sendo assim, Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Orientações, Avaliação e Conclusão fazem parte desse processo como um roteiro a ser elaborado pelo criador da *Webquest*: o docente. Todas as etapas devem ser seguidas, criteriosamente, pelos estudantes.

Como a atividade foi produzida com foco em desenvolver competências linguísticas, levando-se em consideração o contexto situacional, os sujeitos envolvidos, os conhecimentos prévios e todos os direcionamentos foram escritos em língua espanhola. A abertura do site apresentamos o título da sequência de atividades que serão desenvolvidas.

Figura 2- Abertura da página da “Webquest: Los eventos virtuales: oportunidades para divertirse y aprender”



Fonte: Elaborado pela autora.

Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home>>

Observa-se que ao lado direito, ao clicar na opção *Home*, aparecem todas as etapas da sequência de atividades que devem ser cumpridas. A etapa *El escenario* trata de uma visão geral do tema - a introdução e contextualização do assunto. Nesse quesito, os discentes têm a oportunidade de refletir um pouco sobre a temática das atividades e retomar as características do profissional no setor de Eventos.

Figura 3- Apresentação da atividade, contextualizando as etapas de produção



Fonte: Elaborado pela autora.

Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home>>

Na sequência, *La Tarea* explica o produto final - o gênero textual que será elaborado após todas as etapas -, neste caso, a construção de um cartaz digital sobre um evento *on-line*, feito em grupos com até cinco integrantes. Ainda nessa página, há uma sugestão para que os alunos utilizem a ferramenta *on-line* CANVA na construção do cartaz.

Figura 4- Explicação do produto final



Fonte: Elaborado pela autora.

Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home>>

Em seguida, a etapa intitulada *Proceso* chama a atenção dos estudantes para alguns aspectos específicos do cartaz, ou seja, as características textuais que o classificam como este gênero. Além das orientações feitas no site, houve uma formação feita pelas professoras durante a apresentação da atividade via aplicativo *Microsoft Teams*, a fim de chamar a atenção dos alunos para os aspectos da ortografia, linguagem verbal e não-verbal, linguagem formal e informal, considerando-se o público-alvo a ser atingido, isto é, levando-se em consideração a função social que esse cartaz exercerá na situação comunicativa proposta. Com isso, discutiram-se alguns tipos de imagens, frases de efeito, tipos de eventos *on-line* que ocorrem, o que eles estão representando para a sociedade, com qual comunidade discursiva eles estão dialogando.

Figura 5- Etapas que os discentes têm que seguir para alcançar os objetivos das atividades

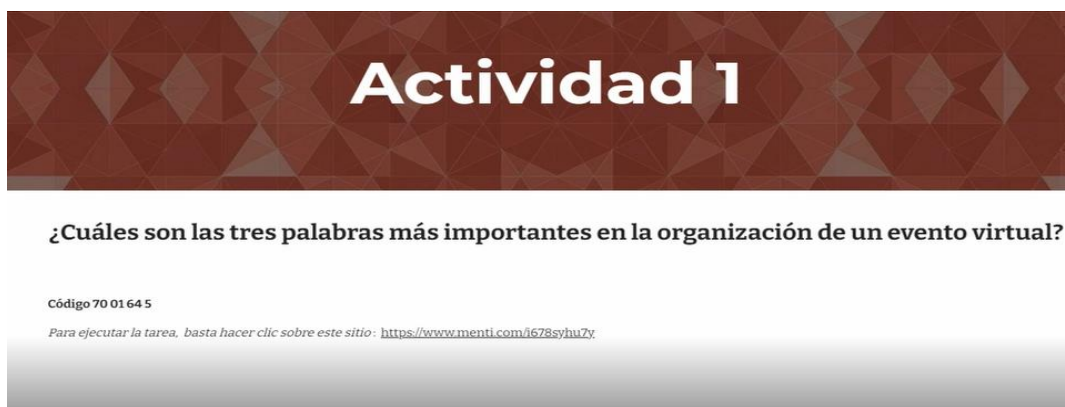


Fonte: Elaborado pela autora.

Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home>>

Na atividade 1, trabalhou-se com os conhecimentos prévios dos estudantes por meio da pergunta: *Quais são as três palavras mais importantes para a organização de um evento virtual?*

Figura 6- Levantamento dos conhecimentos prévios



Fonte: Elaborado pela autora.

Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home>>

Os alunos responderam utilizando o site *MENTI* - que tem como função formar uma nuvem de palavras com os principais conceitos respondidos na questão. O resultado foi:

Figura 7 – Nuvem de palavras



Fonte: Nuvem de palavras gerada no site: <https://www.menti.com/i678syhu7y>

Na atividade 2, foi solicitado que os estudantes fizessem um levantamento de alguns exemplos de cartazes sobre eventos na internet, com o intuito de comprovarem que esse gênero circula na sociedade e cumpre seus objetivos junto a diferentes sujeitos.

Figura 8- Características do gênero em análise: Cartaz



Un buen cartel de eventos debe llevar a la acción. Debe lograr que las personas que lo vean participen de la fiesta, concierto, congreso, feria, se interesen por vuestra propuesta.

Buscad imágenes en internet de dos carteles de eventos efectivos e increíbles.

Enviar las imágenes a la profesora: silmara.moscatelli@fatec.sp.gov.br

En el e-mail debe aparecer los nombres de los estudiantes.

Fonte: Elaborado pela autora. Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home> >

O processo de avaliação resultou em duas etapas: primeiramente, o grupo, após a elaboração do cartaz, analisou-o por meio de uma rubrica feita pelas professoras, que levava em consideração o tempo de elaboração, a organização, o conteúdo apresentado e a ortografia. Vale ressaltar que todos os critérios estavam descritos e seguidos da pontuação para que o grupo se autoavaliasse.

Tabela 1: Rubrica

CRITERIO	CALIFICACIÓN			
	10	8	6	5
TIEMPO DE ELABORACIÓN	Utiliza el tiempo asignado para la elaboración del cartel y se entrega en forma puntual. Cumple con las especificaciones requeridas.	Utiliza el tiempo asignado para la elaboración del cartel y se entrega en forma puntual. No cumple con todas las especificaciones requeridas.	Utiliza el tiempo asignado para la elaboración del cartel y se entrega en forma puntual. No cumple con las especificaciones requeridas.	Ocupó más tiempo del asignado y no se entregó en forma puntual. No cumple con las especificaciones requeridas.
ORGANIZACIÓN	Todos los integrantes del equipo están presentes, se aprecia el trabajo colaborativo, cada integrante conoce el contenido total del cartel, comprensible	No están presentes todos los integrantes del equipo, se aprecia el trabajo colaborativo, los integrantes conocen el contenido total del cartel.	Todos los integrantes del equipo están presentes, no se aprecia el trabajo colaborativo, ni todos conocen el contenido total del cartel.	No están presentes todos los integrantes del equipo, no se ve trabajo colaborativo, no conocen el contenido del cartel.
CONTENIDO	Los contenidos indicados se presentan en forma clara, precisa y completa.	Los contenidos indicados se presentan en forma clara, precisa, pero falta información. Usa vocabulario apropiado y	Los contenidos indicados se presentan, pero falta información. Usa vocabulario apropiado y	Los contenidos no están completos, poca información y vocabulario pobre

	Usa vocabulário apropriado y coherencia en las ideas.	coherencia en las ideas.	coherencia en las ideas.	
ORTOGRAFIA	No hay errores ortográficos ni gramaticales.	Tiene un o dos errores ortográficos o gramaticales.	Tiene tres o cuatro errores ortográficos o gramaticales.	Tiene cinco o más errores ortográficos o gramaticales.

Fonte: Elaborado pela autora. Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home> >

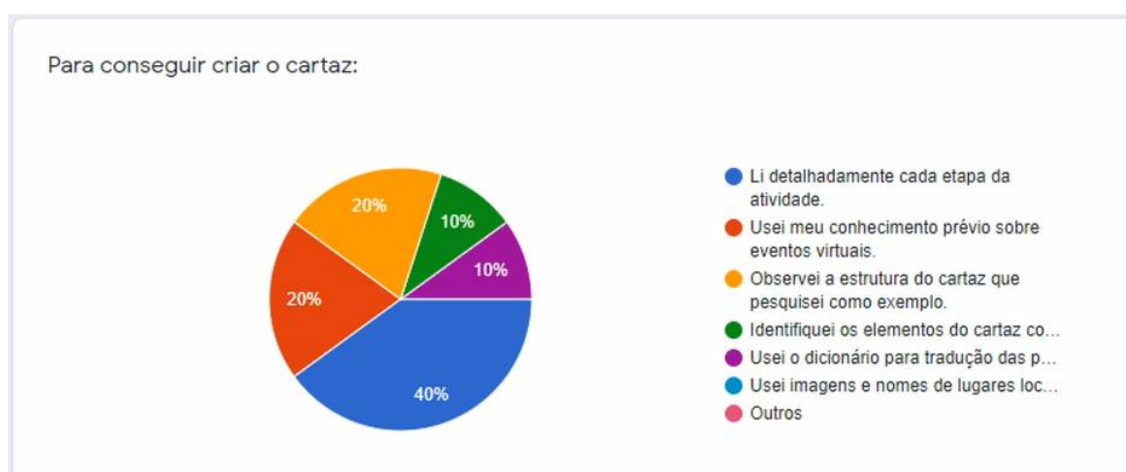
Também foi realizada uma autoavaliação, por meio de um questionário on-line, para que os alunos pudessem refletir sobre a experiência de criar um cartaz para um evento digital, identificando quais as dificuldades e como se sentiram antes, durante e após a tarefa.

Figura 9 - Questionário



Refletindo sobre a atividade

Leia as perguntas com atenção e antes de respondê-las reflita sobre quais aspectos foram importantes para atingir os objetivos da atividade:



Como você se sentiu antes, durante e após a atividade?

Muito satisfeito e grato
achei bem divertido todos os procedimento
Senti nervosismo por ser algo novo, fiquei realizada ao ver que eu e meu grupo realizamos exito a atividade.
Foi muito bom dividir as informações que eu tinha pra ajudar o grupo e usar o que todos sabiam também
Satisfeita, e feliz
Com receio antes, porém muito satisfeita com o resultado.
Antes uma ansiedade pois não domino muito o mundo digital. Durante fui ficando mais segura e foi fluindo com a união do grupo. Após a atividade um sentimento de superação, aprendizado e companheirismo.
Me senti bem

Fonte: Elaborado pela autora. Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home> >

Observamos, por meio do questionário, que grande parte da turma se atentou a passar por todas as etapas atentamente, entretanto, mais da metade dos alunos, utilizaram outros recursos para chegar a produção final.

Há, ainda, a aba com o nome *Recursos*, local em que foram disponibilizados *links* de fontes confiáveis para pesquisa.

Figura 10 - Recursos



Canva: https://www.canva.com/pt_br

Eventos virtuales:

<https://orquideatech.com/guia-eventos-virtuales/>

<https://www.eventbrite.es/blog/11-propuestas-para-tus-eventos-virtuales-ds00/>

<https://marketing4ecommerce.net/herramientas-para-eventos-virtuales-con-las-que-sorprender-a-tu-publico/>

Cartel:

<https://www.marketingconsciente.org/como-hacer-un-cartel-que-venda/>

<https://www.trigraphis.com/blog/6-consejos-crear-buen-cartel-publicitario/>

<http://implik2.com/como-hacer-cartel-publicitario/>

Diccionarios:

Fonte: Elaborado pela autora. Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home> >

Na última aba - *Conclusión* - encerrando todo esse processo de ensino-aprendizagem com uma leitura complementar, há uma reportagem da revista *Ámbito*, da Argentina, com o título: *Los eventos empresariales virtuales, la nueva normalidad*, em que trouxe a discussão de como os eventos virtuais são organizados, além de ser um nicho promissor para o futuro, segundo a matéria.

Figura 11 - Conclusão



Seguramente de la Fatec - Prudente ha quedado mucho satisfecha con el cartel que les habéis preparado y vosotros habéis aprendido algo más sobre los eventos virtuales.

Si os ha sobrado tiempo podéis leer más sobre los cambios en el mundo de los eventos.

<https://www.ambito.com/negocios/evento/los-s-empresariales-virtuales-la-nueva-normalidad-n5119787>

Fonte: Elaborado pela autora. Acesso em < <https://sites.google.com/view/los-eventos/home> >

Após toda essa sequência de atividades, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar os cartazes e relatar o que os motivou a pensar nesses eventos *on-line*, por que as pessoas se interessariam em participar e quais as vantagens dos eventos *on-line*; levantaram, também, como podem promover e organizar esses acontecimentos a fim de que atinjam muitos participantes.

Os eventos foram bem variados: exibição de filmes em locais abertos para que as pessoas possam assistir de dentro dos carros, cursos de artesanato, virada cultural, palestra sobre homofobia e machismo, um ciclo de conversas com o objetivo de aprender os novos protocolos de segurança relacionados à organização de mesas em eventos sociais. Abaixo podemos observar os cartazes elaborados pelos alunos.

Figura 12 – Trabalhos elaborados pelos alunos





Ao observarmos os cartazes acima, constatamos a integração de elementos verbais e não-verbais, há a presença de estratégias de persuasão. Além disso, os alunos executaram todas as etapas da *WebQuest* de forma consciente e coerente. A aprendizagem aconteceu de forma significativa e dialogou com as necessidades dos alunos do curso de Eventos, uma vez que eles devem pensar em todas as etapas do Evento e saber elaborar um cartaz para divulgar o Evento contribui muito para o êxito da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia *WebQuest* ainda é pouco explorada no ensino de nível superior, sendo assim este artigo tem o objetivo de incentivar outros docentes do ensino superior a utilizarem esta estratégia, uma vez que a aprendizagem, por meio dela, é ativa e colaborativa. Além disso, a sequência de atividades desestabilizou os alunos para que pudessem ter um olhar voltado às construções sociais e, também, valorizassem suas experiências e expectativas.

Saber buscar e processar informações, por meio da familiaridade com os gêneros textuais é uma das demandas sociais, sendo assim, ao elaborarem o cartaz, foi levado em consideração o processo de inferências e de construção de sentidos a partir do conhecimento prévio dos discentes.

Em todas as etapas, observamos uma grande motivação dos alunos para com a descoberta de uma nova possibilidade de aprender servindo-se dos recursos mais utilizados pelos alunos e professores nos dias atuais, ou seja, os recursos e ferramentas disponibilizados pela internet.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO. (2011) *Linguística Aplicada-Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª edição

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. M-learning e **WebQuest: as novas tecnologias como recurso pedagógico**. In: VIII Simpósio Internacional de Informática Educativa SIIIE, 2006.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves Santos do. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a **Metodologia WebQuest**. *Revista Educaonline*, v. 8, p. 1-42, 2014. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=564&path%5B%5D=602t>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DODGE, B. Some Thoughts about WebQuests. 1995. Disponível em: http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html Acedido a 09/02/2009.

DODGE, B. Building Blocks of a WebQuest. 1997. Disponível em: <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm> Acedido a 09/02/2009.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

MARCH, T. **WebQuest: The Fulcrum for Systemic Curriculum Improvement**. 2004. Disponível em: http://center.ouregon.edu/ISRE/NECC2004/handout_files_live/KEY_106238/Webquest_fulcrum_necc.pdf Acedido a 12/02/2009

MARCH, T. (2000): “**WebQuests 101**”, em *Multimedia Schools*, n.º 5, EUA, pp. 55-58.

MOITA LOPES, L.P. (2010). **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n.º 2, jul/dez, pp. 393-417.

RICHARDS, Jack C. (2006) *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. [Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia] São Paulo: Special Book Services Livraria, PORTFOLIO SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas 13.

SÃO PAULO. **Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em Eventos, 2015b**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://fatecpp.edu.br/wp->

content/uploads/2020/05/Projeto_Pedagogico_Eventos_a_partir_1_2015-20150827134248.pdf> Acesso em: 20 nov.2018.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1929].

VOLOCHINOV, M. Língua, linguagem e enunciado. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, p. 173-200.

VOLOCHINOV, M. A interação discursiva. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, p. 201-225. (1995).