



Revista **CB** TecLE

REVISTA.CBTECLE.COM.BR

Junho
2024

ISSN 2526-4478
VOLUME 8
NÚMERO 1

Expediente CEETEPS

Diretora-Superintendente

Laura Laganá

Vice-Diretora-Superintendente

Emilena Lorenzon Bianco

Chefe de Gabinete da Superintendência

Armando Natal Maurício

Expediente Cesu

Coordenador 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

Editoras Responsáveis

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

Prof^a Simone Telles (Assessoria Internacional - Secretaria da Educação do Est. de SP e Centro Paula Souza, SP)

Comitê Editorial

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

Avaliadores

Prof^a Dr^a Ana Carolina Freschi (Fatec Catanduva, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Clarice Nunes Ferreira (Fatec Jundiá, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Cláudia Maria Paixão Mattos (Instituto Federal do Maranhão, Maranhão, Brasil)
Prof^a M^a Cybelle Croce Rocha Crane (Fatec Baixada Santista, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Denise Maria de Paiva Bertolucci (Fatec Ourinhos, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Eveline Kátia de Souza Pontual Cavalcante (Fatec Baixada Santista, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Glauce Gomes de Oliveira Cabral (Fatec Americana, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. José Hamilton Maruxo Júnior (Unifesp, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Janaína Olsen Rodrigues (Fatec Itapira, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Linda Catarina Gualda (Fatec Itapetininga, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Luciani Vieira Gomes Alvareli (Centro Universitário Teresa D'Ávila e Fatec Cruzeiro, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Luciene Maria Garbuio Castello Branco (Fatec Americana, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Margarete Castilho (Fatec Guarulhos, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias (Fatec Cruzeiro, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Maria Cláudia Delfino (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Marlucy Maria da Silveira Ribeiro (Fatec Campinas, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Michelle Carvalho Santos (Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil)
Prof. Me. Odenildo França Almeida (Fatec Ipiranga, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez (Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil)
Prof^a Dr^a Taciana Oliveira Carvalho Coelho (Fatec Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)
Prof. Me. Ulysses Camargo Corrêa Diegues (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. Vanderlei de Souza (Fatec Carapicuíba, São Paulo, Brasil)

EDITORIAL VOL 8 N° 1 2024

Com grande satisfação, apresentamos a primeira edição do Volume 8, 2024, (Vol.8 n°1 2024) da Revista CBTecLE, composta por 15 artigos e 3 relatos de experiência relacionados ao ensino de línguas.

Publicada desde 2017 na modalidade *on-line*, a Revista CBTecLE tem oferecido um espaço essencial para que docentes e pesquisadores divulguem os resultados de suas pesquisas e experiências sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Ao longo desses anos, o periódico vem ganhando relevância no campo do ensino de línguas, visto que à medida que são divulgados trabalhos vinculados às temáticas abordadas pela revista, crescem as contribuições para a comunidade acadêmica e o enriquecimento das práticas docentes. Esta iniciativa tem promovido uma cultura acadêmica vibrante e inovadora, além de estimular o pensamento crítico entre os pares e assim fomentar o diálogo e a colaboração científica entre diversas áreas do conhecimento linguístico e educacional. Assim, a revista CBTecLE vem se consolidando como uma plataforma essencial para avanços teóricos e práticos no ensino de línguas.

A seguir, apresentamos os artigos e relatos que compõem este volume.

Artigos

No primeiro artigo desta edição, "A inclusão do texto literário nos livros didáticos Síntesis, de Ivan Martin, para o ensino de língua espanhola," a autora, Silmara Ribeiro Moscatelli, apresenta uma análise do material utilizado em um centro de línguas com o objetivo de averiguar se as obras literárias são empregadas para abordar aspectos culturais e propor debates, discussões, reflexões e socializações sobre os temas tratados.

No artigo "A política de exames e a formação das salas de aula: o caso de um material digital de ensino de língua inglesa como língua estrangeira," os autores Guilherme Carraro Pedronero, Joceli Catarina Stassi-Sé e Luisa Moreira da Silva analisam as implicações do uso de aulas prontas no formato *PowerPoint* para o componente curricular de Língua Inglesa em uma escola pública estadual paulista.

No terceiro artigo, "A produção de *Limericks* como forma de promover a escrita criativa e a interação nas aulas de inglês," produzido por Maria Isabel Rios de Carvalho Viana, é descrito e analisado o modo como uma atividade com *Limericks* foi planejada para promover a escrita criativa e a interação nas aulas de inglês.

No artigo "Apontamentos sobre a noção de assujeitamento na análise de discurso Pêcheutiana", Palmira Heine Alvarez faz reflexões sobre a noção de assujeitamento de Pêcheux, destacando a influência das noções de interpelação e ideologia oriundas da obra de Althusser (1970).

Os autores Patrícia Pereira Martins e Orlando Vian Jr. apresentam o artigo "Concepções sobre língua, sobre a relação aluno-professor e sobre a aprendizagem em aulas de inglês pelo Youtube", no qual eles caracterizam elementos das aulas de língua inglesa veiculadas em três canais do YouTube.

O artigo "Ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa: um panorama da pesquisa científica entre 2018 e 2023", das autoras Iandra Maria W. S. Coelho, Isabella Marcela T.L. Mendes e Marta de Faria C. Monteiro, apresenta uma visão geral da pesquisa científica que aborda como o vocabulário tem sido tratado no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Bárbara A. R. Franco, Marcela Ricardo, Sara C.M. Amâncio e William S. Pereira, no artigo "Enxergando além das barreiras: estratégias inovadoras para o ensino de língua inglesa a alunos com deficiência visual", relatam sobre os desafios e estratégias para o ensino inclusivo de inglês para alunos com deficiência visual na educação básica.

Levando em consideração as demandas por formação continuada, os autores Priscila C.J. Baumann, Adriana Salvanini, Rodrigo A. Ramirez e Fábio L. Silva apresentam e analisam, no artigo "*Lifelong Learning* e o ato de narrar como elementos multiplicadores: estudo de caso de uma capacitadora de professores de língua inglesa", a trajetória profissional de uma professora de língua inglesa que atua na formação de professores de inglês.

O nono artigo, "Metodologias ativas de aprendizagem da língua inglesa: explorando *Mentimeter*, *Padlet* e *Lyrics Training*", de autoria de Bárbara A. R. Franco, Marcela Ricardo, Sara C.M. Amâncio e William S. Pereira, explora o uso de metodologias ativas no ensino da língua inglesa, com foco em ferramentas digitais.

No décimo artigo, Karla Rabelo Bernardo apresenta o artigo intitulado "Modos semióticos em postagens em um perfil para aprendizagem informal no *Instagram*: uma análise pela perspectiva da linguística sistêmico-funcional", no qual realiza uma análise dos modos semióticos presentes em seis postagens de uma conta voltada para aprendizagem informal de inglês, publicadas em um perfil na rede social *Instagram*.

Partindo da premissa de que o uso da língua inglesa (LI) revela questões culturais, linguísticas e sociais, e que essa perspectiva impacta a formação de professores de línguas adicionais, Ana Igraíne G. Barreto e Aline Priscilla B. Züge, no artigo "O inglês como língua franca nos editais para contratação de professores de língua inglesa em universidades públicas paranaenses", analisam a forma pela qual o inglês como língua franca é abordado pelas universidades estaduais do Paraná em seus processos de seleção de professores.

O décimo primeiro artigo, "O papel dos gêneros textuais: língua portuguesa em curso tecnológico", de autoria de Rosana Helena Nunes, apresenta os resultados de um projeto desenvolvido

com alunos de cursos tecnológicos, cujo enfoque teórico privilegia diferentes gêneros textuais, tais como entrevista de emprego, oficina de leitura e artigo acadêmico.

No artigo intitulado "O título, a isca e a notícia," a autora, Michelle de Carvalho Santos, demonstra os recursos discursivos utilizados pela imprensa digital na disputa por cliques dos seus leitores-clientes e discute também a urgência de se adotar um ensino voltado para a prática da análise discursiva.

No artigo em língua inglesa, "*The interpretativeness of the imaginary formation in the therapy session*", Thiago Barbosa Soares interpreta a importância da comunicação na psicoterapia, conforme o conceito de formação imaginária e os possíveis sentidos resultantes, destacando como são construídos nesse contexto terapêutico. Além disso, o autor visa aprimorar a formação do terapeuta, fornecendo-lhe uma ferramenta da análise do discurso para sua prática.

O último artigo, "Uma proposta de análise linguístico-semiótica das obras do artista de rua Banksy", de autoria de Mônica Oliveira Raimundo, apresenta uma análise linguístico-semiótica da arte visual encontrada nos espaços urbanos como forma de linguagem e expressão cultural, para aplicação no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Relatos de Experiência

No primeiro relato de experiência, "A sala de aula invertida no ensino de gramática de francês língua estrangeira: um relato de experiência", a autora Adriana Almeida Colares apresenta exemplos das atividades desenvolvidas para a aprendizagem de gramática com alunos em processo de aquisição do nível A1.

O segundo relato, intitulado "Nem de humanas, nem de exatas: usando poesia para conectar a língua inglesa e a matemática," do autor Victor Carreão, apresenta um projeto interdisciplinar realizado em uma escola bilíngue e desenvolvido em conjunto pelas disciplinas de língua inglesa e matemática, ambas ministradas em inglês. O projeto visava trabalhar a diferenciação em sala de aula para duas habilidades: a pronúncia em língua inglesa e as operações matemáticas com elementos representados na métrica de poemas em inglês.

E, finalmente, no último relato de experiência, realizado por Maria Ayane Costa Bastos, "Refletindo possibilidades para a sala de aula do interior do Amazonas: relato de experiência a partir de uma formação de professores", são descritas reflexões que emergiram durante uma formação de professores de línguas e outros componentes curriculares realizada em Coari, no interior do Amazonas.

Profª Me. Darli R. Paschoalini Vaccari

Coordenadora de Projetos

Cesu, Centro Paula Souza, SP

SUMARIO

.....	0	
EDITORIAL VOL 8 Nº 1 2024	3	
SUMARIO	6	
 ARTIGOS		
 A INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS SÍNTESES, DE IVAN MARTIN, PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA		9
<i>THE INCLUSION OF LITERARY TEXT IN SÍNTESES TEXTBOOKS, BY IVAN MARTIN, FOR TEACHING THE SPANISH LANGUAGE</i>		9
<i>Silmara Ribeiro MOSCATELLI</i>		9
 A POLÍTICA DE EXAMES E A FORMATAÇÃO DAS SALAS DE AULA: O CASO DE UM MATERIAL DIGITAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA		22
<i>ASSESSMENT POLICIES AND THE FORMATTING OF THE CLASSROOM: THE CASE OF AN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE DIGITAL TEACHING MATERIAL</i>		22
<i>Guilherme Carraro PEDRONERO</i>		22
<i>Joceli Catarina STASSI-SÉ</i>		22
<i>Luisa Moreira da SILVA</i>		22
 A PRODUÇÃO DE LIMERICKS COMO FORMA DE PROMOVER A ESCRITA CRIATIVA E A INTERAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS		41
<i>PRODUCING LIMERICKS AS A WAY TO PROMOTE CREATIVE WRITING AND INTERACTION IN ENGLISH CLASSES</i>		41
<i>Maria Isabel Rios de Carvalho VIANA</i>		41
 APONTAMENTOS SOBRE A NOÇÃO DE ASSUJEITAMENTO NA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUTIANA		55
<i>NOTES ON THE NOTION OF SUBJECTING IN PÊCHEUX'S DISCOURSE ANALYSIS</i>		55
<i>Palmira Heine ALVAREZ</i>		55
 CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA, SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR E SOBRE A APRENDIZAGEM EM AULAS DE INGLÊS PELO YOUTUBE		66
<i>CONCEPTIONS ABOUT LANGUAGE, ABOUT THE STUDENT-TEACHER RELATONSHIP, AND ABOUT LEARNING IN YOUTUBE ENGLISH CLASSES</i>		66
<i>Patricia Pereira MARTINS</i>		66
<i>Orlando VIAN JR.</i>		66
 ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA: UM PANORAMA DA PESQUISA CIENTÍFICA ENTRE 2018 E 2023		82

TEACHING AND LEARNING VOCABULARY IN THE ENGLISH LANGUAGE: AN OVERVIEW OF THE SCIENTIFIC RESEARCH BETWEEN 2018 AND 202382

Iandra Maria Weirich da Silva COELHO82

Isabella Marcela Teixeira Laborda MENDES82

Marta de Faria e Cunha MONTEIRO82

ENXERGANDO ALÉM DAS BARREIRAS: ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 95

SEEING BEYOND BARRIERS: INNOVATIVE STRATEGIES FOR TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT95

Barbara Alves da Rocha FRANCO95

Marcela RICARDO95

Sara Cristina Marques AMÂNCIO95

Willian de Souza PEREIRA95

LIFELONG LEARNING E O ATO DE NARRAR COMO ELEMENTOS MULTIPLICADORES: ESTUDO DE CASO DE UMA CAPACITADORA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA 107

LIFELONG LEARNING AND THE ACT OF STORYTELLING AS MULTIPLIER ELEMENTS: A CASE STUDY OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAM 107

BAUMANN, Priscila Claudia J. Antunes 107

SALVANINI, Adriana 107

RAMIREZ, Rodrigo Avella 107

SILVA, Fabio Lopes 107

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: EXPLORANDO MENTIMETER, PADLET E LYRICS TRAINING 124

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES OF ENGLISH LANGUAGE: EXPLORING MENTIMETER, PADLET AND LYRICS TRAINING 124

Barbara Alves da Rocha FRANCO 124

Marcela RICARDO 124

Sara Cristina Marques AMÂNCIO 124

MODOS SEMIÓTICOS EM POSTAGENS EM UM PERFIL PARA APRENDIZAGEM INFORMAL NO INSTAGRAM: UMA ANÁLISE PELA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL 136

SEMIOTIC MODES IN POSTS ON A PROFILE FOR INFORMAL LEARNING ON INSTAGRAM: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS 136

Karla Rabelo BERNARDO 136

O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NOS EDITAIS PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES 150

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN PUBLIC NOTICES FOR HIRING ENGLISH PROFESSORS IN PARANÁ'S PUBLIC UNIVERSITIES 150

Ana Igraíne de Góis BARRETO 150

Aline Priscilla Brancalhão ZÜGE 150

O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS: LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSO TECNOLÓGICO 169

THE ROLE OF TEXTUAL GENRES: PORTUGUESE LANGUAGE IN TECHNOLOGICAL COURSES	169
Rosana Helena NUNES	169

O TÍTULO, A ISCA E A NOTÍCIA 192

THE TITLE, THE CLICKBAIT AND THE NEWS	192
Michelle de Carvalho SANTOS	192

THE INTERPRETATIVENESS OF THE IMAGINARY FORMATION IN THE THERAPY SESSION 203

A INTERPRETATIVIDADE DA FORMAÇÃO IMAGINÁRIA NA SESSÃO DE TERAPIA	203
Thiago Barbosa SOARES.....	203

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICO-SEMIÓTICA DAS OBRAS DO ARTISTA DE RUA BANKSY 216

A PROPOSAL FOR A LINGUISTIC-SEMIOTIC ANALYSIS OF THE WORKS OF STREET ARTIST BANKSY	216
Mônica Oliveira RAIMUNDO	216

RELATOS

A SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE GRAMÁTICA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 232

THE USE OF FLIPPED CLASSROOM IN TEACHING FRENCH GRAMMAR: AN EXPERIENCE REPORT	232
Adriana Almeida COLARES	232

NEM DE HUMANAS, NEM DE EXATAS: USANDO POESIA PARA CONECTAR A LÍNGUA INGLESA E A MATEMÁTICA 250

NOT INTO HUMANITIES, NOR INTO NUMBERS: USING POETRY TO CONNECT ENGLISH TO MATH	250
Victor CARREÃO.....	250

REFLETINDO POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA DO INTERIOR DO AMAZONAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES 262

REFLECTING POSSIBILITIES FOR THE CLASSROOM IN THE INTERIOR OF AMAZONAS: AN EXPERIENCE REPORT FROM A TEACHER TRAINING COURSE	262
Maria Ayane Costa BASTOS.....	262

A INCLUSÃO DO TEXTO LITERÁRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS *SÍNTESES*, DE IVAN MARTIN, PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

THE INCLUSION OF LITERARY TEXT IN *SÍNTESES* TEXTBOOKS, BY IVAN MARTIN, FOR TEACHING THE SPANISH LANGUAGE

Silmara Ribeiro MOSCATELLI
silmara.moscatelli@fatec.sp.gov.br
Fatec Presidente Prudente, SP, Brasil

Resumo: A presente pesquisa pretende analisar o material que foi utilizado pelo Centro de Estudos de Línguas, do Estado de São Paulo, para averiguar se o mesmo trabalha com obras literárias com o intuito de abordar os aspectos culturais presentes no texto, bem como propor debates, discussões, reflexões e socializações sobre os temas abordados nos trechos eleitos pelo autor Ivan Martín (2012) em sua coleção de três livros didáticos intitulados *Síntesis*. O procedimento metodológico consta de duas etapas: a primeira corresponde à revisão bibliográfica e ao estudo de pressupostos teóricos sobre a leitura, o texto literário e o papel do leitor no texto literário, embasados em Solé (1998); Kleiman (2011); Soares (2011). Já a segunda etapa propõe uma análise das obras citadas no livro, bem como dos enunciados dos exercícios propostos para trabalhar os aspectos literários, por meio dos estudos de Widdowson (1984); Mendoza (2007) e Souza (2008). Como resultado constata-se que o professor precisa assumir o papel de mediador para traçar os objetivos que deseja alcançar; assim, conseguirá compreender como os alunos recebem a obra literária e isso facilita todo o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; Texto literário; Ensino de línguas.

Abstract: This research aims to analyze the material that was used by the Center for Language Studies, in the State of São Paulo, to determine whether it works with literary works with the aim of addressing the cultural aspects present in the text, as well as proposing debates, discussions, reflections and socializations on the themes covered in the excerpts chosen by author Ivan Martín in his collection of textbooks entitled *Síntesis*. The methodological procedure consists of two stages: the first corresponds to the bibliographical review and the study of theoretical assumptions about reading, the literary text and the role of the reader in the literary text, based on Solé (1998); Kleiman (2011); Soares (2011). The second stage proposes an analysis of the works cited in the book, as well as the statements of the exercises proposed to work on literary aspects, through studies by Widdowson (1984); Mendoza (2007) and SOUZA (2008). As a result, it appears that the teacher needs to assume the role of mediator to outline the objectives he wants to achieve; This way, you will be able to understand how students receive literary work and this facilitates the entire teaching and learning process.

Keywords: Reading strategies; Literary text; Language teaching.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios dos professores de escola regular no Ensino Fundamental e do Ensino Médio está relacionado a leitura do texto literário. Muitos alunos acreditam que a leitura desse tipo de texto é difícil, sem funcionalidade. Quando o texto literário está relacionado à língua estrangeira, os alunos acreditam que não há motivos para conhecer autores e obras em outra língua.

Sabe-se que o texto literário desenvolve a imaginação, a criticidade, o domínio da linguagem e auxilia o leitor a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo diante de sua própria vida e perante a sociedade.

As obras literárias, além de encorajar a identificação do leitor com as personagens, também auxiliam no desenvolvimento de sua própria opinião. Por isso, o interesse em investigar o material didático de um Centro de Estudos de Língua, do Estado de São Paulo, para averiguar se ele contempla a leitura e a interpretação de textos literários que valorizem a cultura e a compreensão da narrativa de maneira autônoma e crítica.

Dessa maneira, este estudo mostra-se importante à medida que discute o texto literário em língua estrangeira não como pretexto para gramática nem como compreensão leitora, por meio de atividades de “buscas” de respostas automáticas dentro do texto.

A proposta deste trabalho é analisar o material utilizado pelo Centro de Estudos de Línguas para averiguar se o mesmo tem esse olhar para com o texto literário. Sabe-se que hoje, além de ensinar a língua estrangeira para desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, escutar e falar), também deve-se trabalhar os aspectos culturais dos países que falam a língua, para isso a leitura do texto literário é uma forma de trabalhar essa quinta habilidade, uma vez que conhecer os autores de obras literárias do país é também conhecer um pouco de sua cultura e o contexto em que foi escrito.

Para que o texto literário seja trabalhado não como pretexto para gramática, mas sim como estratégia de leitura para que os alunos compreendam e reflitam sobre a obra, Soares (2003) aponta que a escola não só deve ater-se aos objetivos lidos, mas também, e principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada pelos professores e realizadas pelos alunos. Para Solé (1998), o leitor constrói o sentido do texto quando o compreende a partir de suas próprias experiências, expectativas e conhecimentos prévios. Dessa maneira, é imprescindível apresentar ao aluno todas as formas de leitura e não apenas a leitura escolarizada, com o objetivo de responder questões sobre o conteúdo trabalhado. O discente deve aprender a utilizar a leitura fora da escola e a ter contato com a literatura estrangeira da língua que está aprendendo. Dessa maneira, é imprescindível apresentar ao aluno todas as formas de leitura e não apenas a leitura escolarizada, com o objetivo de responder questões sobre o conteúdo trabalhado. O discente deve aprender a utilizar a leitura fora da escola e a ter contato com a literatura estrangeira da língua que está aprendendo.

REVISÃO TEÓRICA

Tendo em vista a proposta apresentada, este trabalho discorre a respeito de concepções de leitura e do texto literário e suas funções. Em seguida, trata de questões relativas ao leitor do texto literário, apresenta a metodologia utilizada e as respectivas estratégias, baseadas na obra de Isabel Solé, intitulada *Estratégias de Leitura* (1998).

Ao ler um texto, dentre outros aspectos, trabalha-se no indivíduo aquilo que ele já sabe, isso é, o seu conhecimento prévio. Segundo Kleiman (2011, p. 13):

É mediante a interseção de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Para que o sujeito seja inserido nessa sociedade tão complexa, torna-se primordial que ele saiba utilizar os meios que o habilitem a realizar uma leitura autônoma e a desenvolver o raciocínio abstrato. Por isso, a leitura de qualquer texto – verbal e não verbal – nos permite vivenciar outras experiências, ativando um movimento de reconstrução do mundo.

Rojo (2004) afirma que o ato de ler é analisado por meio da relação do discurso (texto) com outros discursos, ou seja, o ler implica produção de sentidos a partir da relação entre o homem e o mundo, influenciados pelos aspectos sociais, culturais e ideológicos. Assim, o autor declara:

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (Rojo, 2004, p. 3).

Dessa forma, para que haja de fato interação do leitor com o texto, deve existir uma busca por parte dele ao se deparar com o discurso. Ele deve conseguir entender as ‘pistas’ deixadas pelo autor, por meio da estrutura e coerência do texto, com isso consegue formular hipóteses significativas para cada tipo de texto. De acordo com Kleiman (2011), quando o leitor estabelece objetivos na leitura o mesmo utiliza uma estratégia metacognitiva, ou seja, consegue exercer um controle do próprio conhecimento, para isso ele faz uso do processamento visual, para a apreensão rápida da informação e, assim, alcança o objetivo pretendido.

Quando se faz a leitura de um texto, percebe-se sua esfera social, sua forma composicional e seu conteúdo, consegue-se formular estratégias de leitura para aquele texto. Dessa maneira, um conjunto de elementos formam ligações com marcas linguísticas (gramaticais ou lexicais) importantes para a interação pragmática. Quando na leitura se estabelece relações com o texto por meio, da micro e macro estrutura textual, há interação, discussão e a real identificação da intenção do discurso, sendo assim, ele tem êxito em sua leitura. Sob essa ótica Kleiman (2011, p. 24) afirma que, “a

reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada como um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto”.

Para H. N. Brandão e G. Micheletti (1997), o leitor é aquele que dialoga com o texto, "recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto". Quando assume essa posição, ele consegue realizar uma leitura participativa e cooperativa, ou seja, é um "sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações" (Brandão; Micheletti, 1997 p.23).

Com isso, o ensino de literatura deve ser pensado como parte de um processo que concebe língua e linguagem como interação entre sujeitos (autor e leitor) com papéis ativos, tendo cada um algo a oferecer, o que envolve aspectos linguísticos, sociais, históricos e culturais. Quando se pensa em um ensino de literatura nesta configuração, confirma a perspectiva dialógica que o texto literário carrega em sua gênese. Segundo Guimarães e Batista (2012, p. 20), quando adotado esse método:

Nessa perspectiva, dialógica por natureza, ler é ativar o conhecimento linguístico ao lado do conhecimento de mundo (enciclopédico). Assim, o ato de ler deve levar em conta a ação do leitor que, de posse de seus conhecimentos, reconstruirá o texto, suas intenções e formas e, então, passará à tarefa de reconstrução dos efeitos de sentido, a partir do que o autor propôs. Ler passa a ser produção de sentidos, levando em conta, inclusive, o implícito, o não-dito. Para que se compreenda essa concepção é preciso considerar que as atividades de leitura exigem mais do leitor, que deve colocar em jogo, nessa atividade de interação que passa a ser o ato de ler, experiências e conhecimentos não apenas linguísticos. Ainda é importante lembrar que se o leitor constrói sentidos (a partir das sinalizações do texto), não se fala de um sentido textual, mas de uma pluralidade de sentidos, de leituras possíveis, empreendidas pelo leitor, seu conhecimento da língua, de mundo e das contingências das diferentes situações em que o texto exercerá seu papel de articulador da interação com o autor do texto.

A leitura pressupõe o conceito de texto de forma ampla. Ao longo da vivência escolar, o educando aprende a ler uma diversidade de textos, pois, nesta perspectiva de leitura, tida como letramento, as habilidades devem ser desenvolvidas e aplicadas em diferentes suportes e textos: "literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horários, catálogos, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas..." (Soares, 2001, p. 69).

Sendo assim, o conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura. Paulino declara que o letramento literário é: "como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela" (1998, p. 16). Ainda destaca que o leitor do texto literário deve saber escolher e usar muito bem algumas estratégias de leituras, com isso explica:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leituras adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56).

Para Paulino (2004) e Soares (2005), existe uma diversidade de textos, e com eles uma diversidade de leituras. Então, não basta defender a presença de diversos gêneros textuais na escola, deve-se pensar nos diferentes modos possíveis de ler os textos, de acordo com as especificidades de cada um. Paulino destaca que “as diferenças se localizariam nos objetivos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (2004, p. 56).

Com isso, percebe-se que no âmbito escolar, cabe ao docente traçar os objetivos para os diversos tipos de leitura. Para Solé (1998, p. 22), “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos da leitura”. Dessa forma, a autora pressupõe que o leitor seja ativo, que tenha metas claras para guiar a leitura, seja para se informar, instruir, desfrutar o texto. Isso deve ser considerado quando está ensinando o aluno a ler e compreender os diversos tipos de textos.

O texto literário nos livros didáticos de Língua Espanhola

A proposta deste trabalho é analisar o material utilizado pelo Centro de Estudos de Línguas para averiguar se o mesmo tem esse olhar para com o texto literário. Sabe-se que hoje, além de ensinar a língua estrangeira para desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, escutar e falar), também deve-se trabalhar os aspectos culturais dos países que falam tal língua e o texto literário é uma das maneiras para assegurar essa quinta habilidade nos alunos, uma vez que, por meio das obras literárias entramos em contato com aspectos culturais e sociais de determinado país.

Para Solé (1998), o leitor constrói o sentido do texto quando o compreende a partir de suas próprias experiências, expectativas e conhecimentos prévios, assim:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (Solé, 1998, p. 23)

Souza (2008) reforça que o objetivo de trabalhar com os gêneros literários não deve ser para responder perguntas gramaticais, não como pretexto para gramática nem como compreensão leitora, por meio de atividades de “buscas” de respostas automáticas dentro do texto. Assim, afirma:

Se o professor possui a intenção de trabalhar no texto aspectos de natureza gramatical ou aspectos relacionados à apreensão do vocabulário pode utilizar materiais previamente preparados para este fim. Contudo, se a intenção do professor é conduzir o aluno a entrar em contato com a complexidade presente no ato de compreender, ou de propor uma leitura para que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação, é de extrema importância que o docente escolha materiais autênticos para lograr o fim desejado. (Souza, 2008, p.33)

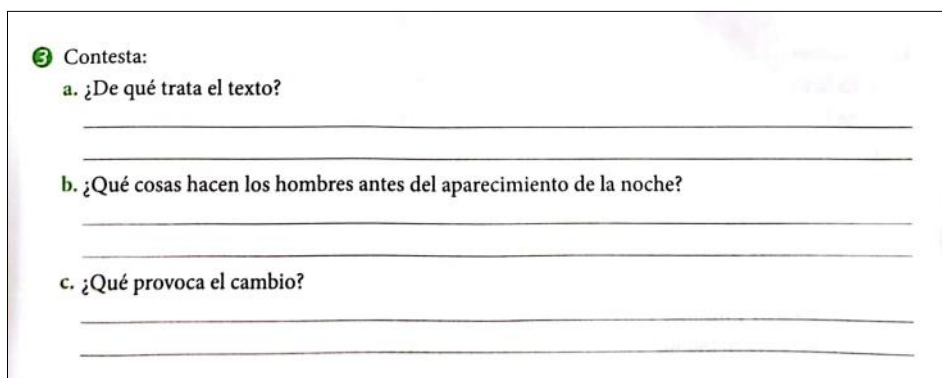
Widdowson (1984) defende a eficácia do uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira, assegurando que o professor não deve dar, diretamente, a sua interpretação do texto.

Ao contrário, deve estimular o aluno para que ele mesmo o interprete. Segundo Mendoza (2007) quando utilizado na sala de aula, o texto literário é um material selecionado para que o aprendiz observe, infira e sistematize diferentes referências normativas, pragmáticas, modalidades discursivas, além dos recursos poéticos.

O uso de obras literárias nas aulas de espanhol deve ser praticado, por causa de seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário. Segundo Widdowson (1984), o texto literário é superior aos diálogos habituais usados, tradicionalmente, nos manuais de ensino, por ser capaz de mostrar a língua como criação de sentido.

Com isso, ao analisar a coleção de Ivan Martín com o intuito de verificar se o mesmo contempla a leitura de textos literários de maneira autônoma e crítica, além dos conhecimentos culturais que o mesmo pode oferecer para os alunos, nos deparamos com poucos textos literários.

No livro Síntesis, volume 1, o autor oferece no capítulo 3 – *¿Qué hacemos?*, cujo objetivo é trabalhar com a rotina, traz na seção “*Para ler y reaccionar*”; a recopilação do texto de María Acosta, “*Cuentos y leyendas de América Latina*”, *Los mitos del Sol y la Luna*, Barcelona, Editorial Océano, 2002; com isso, trabalha a leitura do texto, em seguida pede para ordenar os quadros da imagem com a história e, no exercício 3 pede para responder as perguntas, que são:



3 Contesta:

a. ¿De qué trata el texto?

b. ¿Qué cosas hacen los hombres antes del apareamiento de la noche?

c. ¿Qué provoca el cambio?

Imagem do livro.

Percebe-se que as perguntas são pontuais e no manual do professor não há nenhuma recomendação de leitura compartilhada, por meio da fruição e das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), que envolve perguntar sobre o título, o que eles conseguem inferir, sobre o que a história trabalha, durante a leitura, realizar pausas e discutir com os alunos os principais pontos da narrativa e, ao final do texto, propor atividades que podem ser perguntas diretas, mas também que trabalhe as intenções do texto li

A próxima obra literária aparece no capítulo 7, do volume 1 – *¿Cómo es tu familia?*, também na seção “*Para ler y reaccionar*”; *Ah, los hijos*, de Mario Benedetti, *El porvenir de mi pasado*, Argentina,

Seix Barral, 2003. Nessa seção apresenta apenas dois exercícios, o primeiro é para ler o conto e o segundo responder as seguintes questões:

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿Quiénes son los personajes de la historia?

b. ¿Qué hace Raquel?

c. ¿Qué le pasó a Carlos?

d. ¿Dónde vive Ana y por qué?

Imagem do livro.

Nota-se, novamente, exercícios bem direcionados, em que a busca é por respostas explícitas no texto, sendo que poderia ser trabalhado todo o processo de construção da narrativa, para causar o efeito no leitor sobre essa mãe que relembra dos seus filhos e de suas experiências com cada um deles.

No volume dois, da obra *Síntesis*, o primeiro capítulo aborda o tema: ¿Cómo es la ciudad donde vives?; e traz na seção “Para leer y reaccionar” o conto de Julio Cortázar “Viajes”. Por meio desse texto, o autor do livro explora perguntas pontuais sobre o conto, nas quais o único trabalho do aluno é buscar no texto a resposta correta, sem contextualizar a obra, nem explorar o diálogo entre leitura e leitor. As perguntas são as seguintes:

Julio Cortázar, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿Cuál es el tema del cuento?

b. ¿Cómo son los famas?

c. ¿Cómo son los cronopios?

d. ¿Cómo son las esperanzas?

e. ¿Con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?

Imagem do livro.

Novamente, poderia ser explorado os momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, além de solicitar uma pesquisa sobre o autor e seu estilo literário, para sensibilizá-los sobre como a obra de Julio Cortázar foi construída ao longo de sua carreira.

Ainda no volume 2, no capítulo 6 volta a aparecer uma obra literária, agora de Horacio Quiroga, o conto “A la deriva”. Por meio dessa obra, o livro traz três exercícios, o primeiro para ler

o texto, o segundo para que os alunos busquem os significados das palavras, para isso, devem relacionar as definições com as palavras correspondentes:

2 Relaciona las definiciones a las palabras correspondientes:

a. Sensación de frío en el cuerpo, acompañada de temblores.	<input type="radio"/> morcilla
b. Embutido de sangre de cerdo, cocido con cebolla y especias.	<input type="radio"/> cabeza
c. Pieza circular que gira sobre un eje.	<input type="radio"/> escalofrío
d. Parte superior del cuerpo de los animales.	<input type="radio"/> somnolencia
e. Pesadez producida por el sueño.	<input type="radio"/> rueda

Definiciones adaptadas del Diccionario de bolsillo de la lengua española. Madrid, SGEL, 1988.

Imagem do livro.

O terceiro exercício, novamente, de perguntas pontuais para que os alunos busquem no conto uma resposta também pontual, que ele possa simplesmente copiar o que está no texto. O conto foi transcrito integralmente, mais um ponto positivo para ser trabalhado de forma autêntica com todas as partes do conto, as informações explícitas e implícitas, além de destacar a construção da narrativa.

3 Contesta a las preguntas:

a. Después de ser mordido por la culebra, ¿qué sintió inmediatamente el hombre?

b. Hay un momento en el texto en que la cara de la muerte se presenta implacablemente. ¿Qué momento es ese? ¿Qué expresiones utiliza el autor para demostrarlo?

c. Cuando cesa de respirar el hombre no tiene conciencia de que va a morir. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Por qué?

Imagem do livro.

No último livro da série *Síntesis*, isto é, volume 3, para alunos dos níveis mais avançados, o primeiro texto literário para ser trabalhado aparece no capítulo 4 – “¿Manda quien puede, obedece quien quiere?”; um poema de Rafael Alberti, intitulado “El matador”, com as seguintes perguntas:

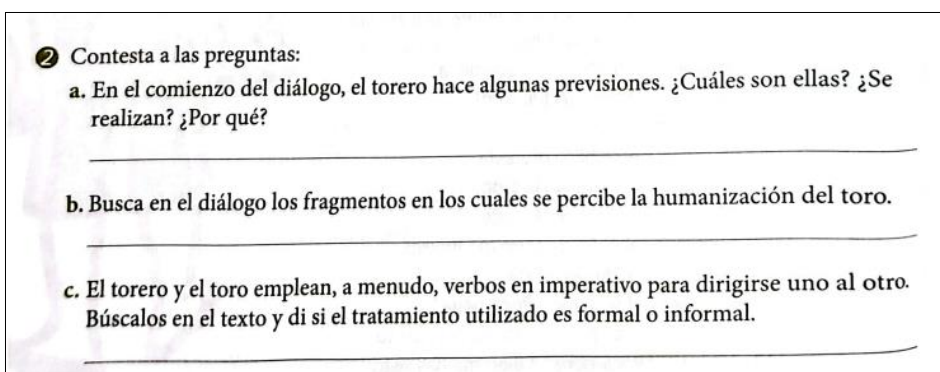


Imagem do livro.

Percebe-se pelas indagações que o texto literário sempre é utilizado como pretexto para a gramática e interpretação de texto e não como um momento para refletir sobre o que a obra quer dizer, conhecer os aspectos culturais, o momento histórico em que ela foi produzida até mesmo sobre o autor da obra.

No capítulo 7 – “La literatura y la música”, uma seção que pelo título iria explorar o tema da literatura vai aparecer o texto literário pela obra: *La belleza, el arte, la literatura*, de F. Lázaro y V. Tusón, na parte do texto complementar, sem nenhum tipo de perguntas para o aluno, um texto aberto que cabe ao professor querer trabalhar ou não.

No último capítulo, cujo título é *¿Se transformó en príncipe el sapo?*; na seção texto principal: *El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse*. A partir do texto, aparecem as seguintes questões: *lee la fábula e traduce libremente*; depois, a partir do exercício três perguntas pontuais, voltadas para a análise linguística, como podemos comprovar com a imagem abaixo:

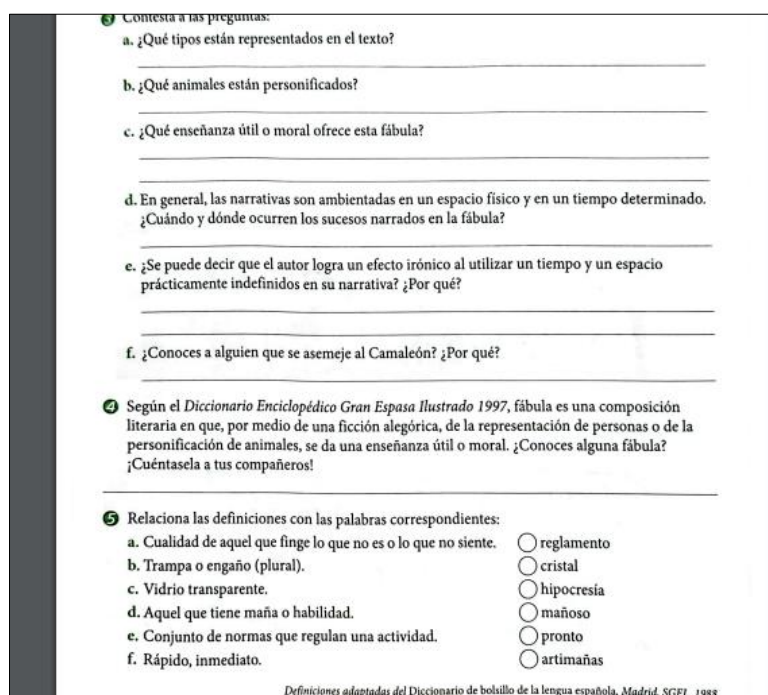


Imagem do livro.

Esse tipo de estratégia não instiga ao debate, à imaginação, não aborda os aspectos culturais e não há interação entre a leitura e o leitor. Com isso não queremos dizer que o texto foi mal escolhido e que as perguntas da citação acima sejam totalmente inadequadas, mas defendemos que são necessários “um senso crítico e analítico do docente” com base em Grigoletto (1999). Apesar do livro não oferecer no manual do professor a maneira como utilizar o texto literário, o próprio professor pode estabelecer alguns critérios e utilizar algumas estratégias. Trabalhar literatura em sala de aula é trabalhar com textos de ficção que jogam os leitores num espaço de recriação, que exige participação. Sendo assim, o espaço que a literatura deve ocupar na escola é do diálogo entre autor, texto e leitor, para que os textos literários sejam lidos com prazer e fruição, que possam atingir a experiência estética, atravessar épocas, costumes e valores. Dessa forma que a escola conseguirá proporcionar para os seus discentes que o texto literário estabeleça uma relação de interação efetiva entre o leitor e o texto literário.

Ao pensar em leitura do texto literário, também estão em jogo as experiências pessoais, o contexto, a interação com o ambiente social e cultural, conforme apontado por M. H. Martins (1994), pois quem lê o texto literário dialoga com ele, atribuindo sentidos e estabelecendo relações com suas experiências de vida e de leitor de outros tipos de textos. Tendo em vista essas características, mesmo que o texto literário imponha limites para a sua interpretação, por meio da estrutura linguística construída pelo autor, propomos a partir do estudo do texto literário em sala de aula proporcionado pelo docente, em colaboração com os discentes, que se explore a abertura e pluralidade de sentidos que a obra literária pode oferecer.

O ensino de literatura deve, portanto, motivar o gosto pela leitura que se estenderá ao longo da vida. Dessa maneira, a leitura transforma o leitor em produtor de sentidos, este participa do processo de significação. Segundo Lajolo (1993, p. 106):

É à literatura, como linguagem e instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Para Colomer (2007), mais do que ensinar “literatura” a escola precisa “ler literatura”, para que seus discentes se tornem leitores literários competentes. Ao considerar essa função formativa no ambiente escolar, a autora aponta os objetivos que se convencionou chamar de educação literária, denominação que, a partir dessa mudança de foco, passou a substituir a forma convencional de ensino de literatura. Com isso, Colomer (2007, p. 32) declara:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissociavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem [...] Em segundo lugar o confronto com textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. [...] Em terceiro lugar, a literatura em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso.

Assim, fica claro que é papel da escola mediar a leitura de textos literários de maneira consciente, clara e com estratégias bem definidas para que o aluno/leitor alcance o amplo grau de letramento literário. Para ler um poema, um romance, um conto, uma crônica, é necessário fruí-los, passar por uma experiência estética, para que os mesmos tenham o desejo e a sabedoria para fazer novas leituras. Zilberman (1989), após vários estudos feitos com essa perspectiva de que o leitor tem um papel importante diante do texto literário, afirma:

Ler assume hoje um significado tanto literal, sendo nesse caso um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob esse duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretações e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações (Zilberman, 1989, p. 6).

A autora argumenta e defende a importância do ensino de literatura nas escolas ser voltado para a Estética da Recepção, já que esta ressalta o leitor nas leituras e interpretações feitas e, com isso, encontra-se a identidade de uma comunidade, uma vez que as vozes desses sujeitos são identificadas. Logo, com maior interação entre obra e leitor há mais possibilidades de identificação, de pertencimento e de apropriação tanto da cultura como da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pequena análise, comprova-se que a literatura não está atrelada ao ensino de língua estrangeira, para muitos especialistas são áreas divergentes, quando na verdade deveria ser algo complementar.

Sendo assim, cabe ao professor traçar estratégias eficazes para trabalhar o texto literário na sala de aula, como verdadeiros mediadores da leitura, para que o aluno possa perceber que por meio da obra literária ele consegue trabalhar a oralidade, a cultura, a escrita, a compreensão auditiva e, o que é mais interessante, desenvolver habilidades que não serão utilizadas apenas nas aulas de língua estrangeira.

Tais estratégias estão atreladas em todas as etapas do trabalho com o texto literário, desde o momento do título, em que se pode trabalhar as inferências em relação ao texto, o durante a leitura, em que se pode traçar diferentes questionamentos para que os alunos percebam como a narrativa

está sendo construída e o pós-leitura, em que há uma discussão da obra como um todo, uma contextualização do momento em que a narrativa foi escrita.

Além de estabelecer estratégias de leitura, o professor precisa assumir o papel de mediador para traçar os objetivos que deseja alcançar; assim, conseguirá compreender como os alunos recebem a obra literária e isso facilita todo o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a leitura de textos literários acompanhados de estratégias de leitura bem definidas permite a formação de leitores autônomos que, diante de uma obra que lhes cause estranhamento, possam recorrer às suas experiências literárias e interpretar o novo, sempre observando as instruções presentes no texto literário, suas convenções e normas, para recriar sentimentos e valores culturais e sociais. Com isso, a literatura torna-se também capaz de recriar indivíduos, promover a atualização da obra e permitir a fruição estética, além de trabalhar com as competências leitora, escritora e desenvolver a audição, oralidade e reflexão sobre os aspectos culturais. A leitura de obras literárias para o ensino de língua estrangeira é, portanto, primordial para a formação dos discentes.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- GRIGOLETTO, M. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação? CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 79-91.
- GUIMARÃES, A.H.T; BATISTA, R.O. **Língua e Literatura – Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem**. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras. 2011.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola** (org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- _____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira – história e histórias**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V.T. (org) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- MARTÍN, I. Síntesis - Curso de Lengua Española, VOL1. Ed. Ática, 2010.
- MARTÍN, I. Síntesis - Curso de Lengua Española, VOL2. Ed. Ática, 2010.
- MARTÍN, I. Síntesis - Curso de Lengua Española, VOL3. Ed. Ática, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MENDOZA, FILLOLA, A.(org.). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICEHorsori, 2007.

MONTES A, S. & GARRIDO, A. La literatura en la clase de lengua. In: S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.). **Español para extranjeros: didáctica e investigación**. Actas del II Congreso de ASELE. Málaga: ASELES, 1994. p. 449-457.

NAVARRO, M. V. **La lectura en la clase de español en los niveles principiante- intermedio: ¿misión imposible?** IZ München, 2006. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2012.

PAULINO, G. Saberes literários como saberes docentes. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.

PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Lenguaje y textos**, n. 16. Universidade da Coruña, 2000. p. 101-129.

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In: **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, n. 1. Embaixada de Espanha en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. p. 33-45, 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2. Ed. 2001. Pt. 1: cap. 1 17-48.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 10. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J; GIROTTO, C. G.G.S. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

WIDDOWSON, H.G. The use of literature. En: *Explorations ins Applied Linguistics*, 2. Oxford: O.U.P., 1984. pp. 160-173.

A POLÍTICA DE EXAMES E A FORMATAÇÃO DAS SALAS DE AULA: O CASO DE UM MATERIAL DIGITAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

ASSESSMENT POLICIES AND THE FORMATTING OF THE CLASSROOM: THE CASE OF AN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE DIGITAL TEACHING MATERIAL

Guilherme Carraro PEDRONERO
guilherme.pedronero@estudante.ufscar.br
UFSCar, São Paulo, Brasil

Joceli Catarina STASSI-SÉ
jocelistassise@ufscar.br
UFSCar, São Paulo, Brasil

Luisa Moreira da SILVA
luisams@estudante.ufscar.br
UFSCar, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva analisar as implicações do uso de aulas prontas no formato *Powerpoint*, para o Componente Curricular Língua Inglesa, em uma escola pública estadual do interior paulista. Analisou-se uma experiência vivenciada no contexto de estágio supervisionado curricular de língua inglesa, em um curso de Letras, numa Universidade Federal. Trata-se de materiais digitais elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, atrelados à Prova Paulista, avaliação externa cujos usos incluirão a aprovação de estudantes em instituições de ensino superior. Para isso, será feito um breve panorama histórico do ensino de línguas no Brasil, desde a colonização até os dias atuais, e será traçado um paralelo entre o neoliberalismo e a política de exames que impõe a aplicação de avaliações externas. Em seguida, a partir das contribuições teóricas da área de desenvolvimento de materiais de ensino de línguas (Tomlinson, 2011; Leffa, 2007), será analisada parte de um material digital de ensino de inglês como língua franca. As análises objetivam evidenciar como a implementação desses materiais digitais afetam tanto professores, que têm sua autonomia cerceada, quanto alunos da rede pública, submetidos à lógica neoliberal de consumo de informações e treinamento para a obtenção de bons resultados nas avaliações externas.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Materiais didáticos digitais; Avaliação externa; Neoliberalismo.

Abstract: This article aims to analyze the implications of the use of ready-made classes in *Powerpoint* format, for the English Language curricular component, in a state public school. The analyses derived from an experience in the context of a supervised English Language curricular internship. The digital material, provided by the Secretary of Education of São Paulo State, is directly linked to a bimonthly external evaluation known as *Prova Paulista*, whose uses will determine the access of high school students to institutions of higher education. For this, a brief overview of the history of language teaching in Brazil will be made, from the colonization period until the present day. Next, a parallel will be drawn between neoliberalism and the assessment policies. Finally, part of a digital teaching material of English as a *Lingua Franca* will be analyzed, drawing upon the contributions of the field of Materials Development in Language Teaching (Tomlinson, 2011; Leffa, 2007). The analyses intend to demonstrate how the implementation of such digital materials affects both teachers, whose autonomy is curtailed, and students from public schools, who are subjected to the neoliberal logic that treats information as consumer goods and prescribes training to achieve high marks in external evaluations.

Keywords: Language teaching; Digital teaching materials; External evaluation; Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Arena ideológica na qual o embate de interesses se materializa em discursos e práticas que a formatam, a educação pública é um terreno em disputa. Submetida à filosofia liberal que, ao admitir que oportunidades de aprendizagem (ou, mais exatamente, e nem sempre, de acesso à escola) são igualmente distribuídas entre todos os cidadãos, as desigualdades educacionais, de natureza socioeconômica e política, são naturalizadas e reduzidas a fatores intrínsecos. No caso do ensino de línguas estrangeiras, essa simplificação se manifesta no discurso capacitista que reconhece no estudante de escola pública incapacidades supostamente inerentes; é o caso das falaciosas teorias que lhe atribuem déficit cultural e linguístico, o que supostamente o impossibilitaria de aprender uma língua adicional (Moita Lopes, 1996).

Essa naturalização - que individualiza o insucesso escolar e que se traduz no binômio sucesso-fracasso a partir do qual estudantes são classificados e hierarquizados - escamoteia a estrutura socioeconômica injusta que produz e sustenta desigualdades educacionais. Sucumbe-se à falácia meritocrática e, por ela capturados, os estudantes de escola pública que experimentam o “fracasso” escolar, alheios à existência de uma dinâmica social iníqua produtora de desigualdades de toda sorte, responsabilizam-se e reconhecem a si próprios como incapazes. Nesse sentido, Moita Lopes (1996, p. 66) afirma que a escola pública “tem sido descrita como uma escola contra o povo ao invés de uma escola para o povo”. A isso, alia-se a apropriação da educação pelo neoliberalismo, em cujo seio os direitos do consumidor suplantam direitos sociais (Marrach, 1996), de modo a reificá-la, convertendo-a em bem de consumo, em mercadoria cuja produção deve estar submetida à lógica tecnicista “que reduz problemas sociais a questões administrativas” (*idem*, p. 51).

Descorporificados e apartados do corpo social de que fazem parte, convertidos em cifras, aprendizes e professores passam a compor estatísticas que justificam práticas e discursos formatadores da sala de aula e do currículo. Essa dinâmica, neoliberal e meritocrática, é recrudescida pela aplicação regular de avaliações externas, no contexto dos sistemas públicos de ensino, sem compromisso com uma educação pública e de qualidade. Nesse quadro, os estudantes são submetidos a sessões de treinamento que lhes garantam bom desempenho nas avaliações aplicadas em larga escala, e os professores, são convertidos em meros executores de orientações externas.

Como consequência, as práticas adotadas em sala de aula são formatadas pelas demandas institucionais que reduzem resultados de aprendizagem a desempenho quantificável. Orientações curriculares tornam-se a ordem do dia e, como atualmente se verifica no contexto educacional da rede estadual paulista, materiais de ensino digitais que materializam a referida lógica de consumo e treinamento são colocados à disposição de professores de todos os componentes curriculares em substituição a livros didáticos impressos que, no caso do componente Língua Inglesa, são distribuídos desde 2011 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Este artigo é subdividido em três seções principais: a primeira, na qual oferecemos um breve panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com o objetivo de patentear o processo de marginalização a que foi submetido o componente curricular Língua Inglesa, processo materializado em determinações legais que reduziram drasticamente a carga horária destinada ao componente no ensino público.

Na seção subsequente, propusemo-nos, de modo geral, a refletir criticamente sobre implicações dos usos de avaliações em larga escala para a qualidade de oferta do ensino público; de modo específico, objetivamos evidenciar como os usos - correntes e anunciados - dos resultados da Prova Paulista, associados ao fornecimento de materiais e plataformas digitais atrelados à avaliação, revelam a intenção de reduzir e formatar as práticas de sala de aula, submetendo-as à lógica neoliberal de consumo e treinamento.

Na terceira seção, com base em autores da área da Linguística Aplicada ao desenvolvimento de materiais de ensino de línguas (Tomlinson, 2011; Leffa, 2007), procedemos à uma breve análise de parte de um material digital elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o componente Língua Inglesa. Trata-se de uma sequência de 21 *slides*, dos quais selecionamos apenas três, e a partir dos quais analisamos aspectos do material didático, como objetivos de aprendizagem e adequação a princípios contemporâneos de aquisição de segunda língua.

Por fim, nas considerações finais, afirmamos a necessidade de que os profissionais docentes sejam proponentes de atividades de ensino-aprendizagem e desenvolvedores de materiais de ensino a partir de fatores internos, isto é, aqueles diretamente relacionados a seu contexto particular de atuação e às turmas de estudantes sob sua responsabilidade. No entanto, para que isso seja possível, a atual política de exames adotada pelo Governo do estado de São Paulo deve ser arrefecida e, no mínimo, associada à elaboração de uma matriz de referência para a Prova Paulista.

UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO: A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Nesta seção, com base em Leffa (1999), apresentamos um breve panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com objetivo de patentear o gradual processo de marginalização a que este ensino foi submetido, por meio, sobretudo, de drástica redução da carga horária destinada aos componentes curriculares que o compõem. Esse traçado histórico, iniciado no período colonial, atribui ênfase aos marcos legais que balizaram a oferta do ensino de línguas no sistema público brasileiro, até a instituição da LDB de 1996, por meio da Lei nº 9.394, que instituiu a obrigatoriedade de ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da então quinta série (atual sexto ano) e, dessa forma, a necessidade de regulamentação do ensino de Língua Inglesa, língua estrangeira privilegiada, a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Como desdobramento

desse marco legal, a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apenas em 2017, contempla (apenas) o ensino de Língua Inglesa a partir da referida etapa escolar, em conformidade com a obrigatoriedade estabelecida pela LDB de 1996.

De acordo com o autor, o ensino de línguas no contexto brasileiro remonta ao período colonial e imperial, configurando-se como um elemento fundamental para a comunicação entre os colonizadores portugueses e as populações indígenas. Nesse cenário inicial, a língua portuguesa era tratada como uma língua estrangeira, sendo empregada, juntamente ao latim e ao grego, pelos Jesuítas em suas atividades educacionais, notadamente na catequização.

A expulsão dos Jesuítas, promovida pelo Marquês de Pombal, não interrompeu o uso das línguas clássicas, que persistiram no ensino de história e geografia, por meio de exercícios de tradução e de leituras comentadas sobre as obras. A introdução das línguas modernas no cenário educacional ocorreu com a chegada da família real em 1808, e sua consolidação, equiparada às línguas clássicas, apenas se deu com a reforma de 1855.

No entanto, tanto o ensino de línguas clássicas quanto o de línguas modernas enfrentaram desafios metodológicos, com ênfase na tradução de textos e análise gramatical, além de sérios problemas administrativos por parte das escolas. Ao final do período imperial, a carga horária dedicada ao estudo de línguas experimentou uma notável redução, influenciada por regulamentações regionais e políticas institucionais. Naquele período, a média de idiomas estudados oscilava entre quatro e seis, incluindo latim, grego, francês, inglês, alemão, espanhol e, ocasionalmente, italiano.

Na transição para a Primeira República, observou-se uma significativa redução nas horas dedicadas ao ensino de línguas: de “[...] 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade” (Leffa, 1999, p. 16). O grego foi eliminado do currículo, o italiano tornou-se facultativo, e o inglês e o alemão passaram a ser oferecidos de forma exclusiva, iniciando uma diminuição gradual e constante nas cargas horárias dedicadas ao ensino de línguas.

A reforma de 1931, promovida por Francisco de Campos após sua nomeação como ministro, representou uma reestruturação profunda do sistema educacional brasileiro, visando a adaptá-lo à nova realidade do país. Esta reforma estabeleceu políticas nacionais de educação, criou o Conselho Nacional de Educação, organizou o ensino superior, estabeleceu um currículo seriado com frequência obrigatória e prescreveu o método direto para o ensino de línguas estrangeiras. Este método foi instituído oficialmente para o ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931.

No período de 1934 a 1945, liderada pelo Ministro Gustavo Capanema, ocorreu a Reforma Capanema, marcada por uma política centralista e autoritária durante o Estado Novo. Nesse contexto, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, com a oferta de cursos em dois ramos: científico e clássico. As línguas estrangeiras, tanto clássicas

quanto modernas, foram valorizadas, dedicando-se 35 horas semanais ao ensino de idiomas. O ensino de línguas deveria ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos culturais e educativos. As decisões concernentes à educação nacional ficaram centralizadas no Ministério de Educação e a metodologia de ensino de línguas passou por transformações, com uma simplificação gradual, dando-se ênfase, novamente, às práticas de leitura e tradução.

Depois de quase duas décadas, a promulgação da LDB, de 1961, estabeleceu os Conselhos Estaduais como responsáveis pela decisão sobre o ensino de línguas. Posteriormente, em 1996, por meio da Lei nº 9.394, instituiu-se uma nova LDB. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série (atual sexto ano) foi tornado obrigatório, e, no ensino médio, incluiu-se uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e uma segunda de caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Recentemente, a instituição, em 2017, de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não promoveu alterações na carga horária semanal destinada ao componente curricular Língua Inglesa, a única língua estrangeira moderna para a qual estabelece diretrizes e que reconhece como componente de um currículo mínimo para o ensino brasileiro.

De modo geral, as mudanças às quais o ensino de línguas estrangeiras no setor público foi submetido justificam a marginalização do componente curricular Língua Inglesa, materializada em reduzida carga horária que se lhe destina, hoje limitada, na melhor das hipóteses, a duas horas-aula. Assim, as mudanças históricas que gradativamente condicionaram sua precarização, sobretudo por meio da drástica retração da carga horária, aliadas à “disponibilização” (para que se não utilize o termo imposição) de materiais didáticos digitais atrelados a avaliações externas, determinam o engessamento do currículo e das práticas pedagógicas adotadas pelo profissional docente responsável pelo componente Língua Inglesa. A isso, somam-se condições aviltantes de trabalho, com excessiva carga horária distribuída por várias unidades escolares, e a remuneração indigna dos professores de línguas estrangeiras, impedindo-os de dedicar o tempo necessário ao planejamento de aulas e, evidentemente, à adequação dos materiais de ensino que são orientados a utilizar.

PROVA PAULISTA: INSTRUMENTO DE CONTROLE E FORMATAÇÃO DO ENSINO NA REDE ESTADUAL

Nesse cenário de incertezas e de propostas superficialmente delineadas, que atingem não somente a área historicamente desprivilegiada do ensino de línguas estrangeiras, mas também todo o campo da educação, anuncia-se um novo mecanismo de monitoramento e controle das ações pedagógicas desenvolvidas em unidades escolares da rede estadual de São Paulo: a Prova Paulista,

avaliação externa aplicada em regime bimestral e implementada em março de 2023 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹, para a qual se anuncia um futuro “auspicioso”:

A prova será seriada e aplicada para os alunos de todas as séries do ensino médio, mas já neste ano, em novembro, os resultados do exame poderão ser usados para efeitos de ingresso [em universidades públicas estaduais] dos estudantes da 3ª série do ensino médio. [...] No próximo ano, será utilizada uma nota acumulada das provas feitas na segunda e terceira séries do ensino médio. A partir de 2025, serão consideradas as avaliações nas três séries (Governo do Estado de São Paulo, 2023).

A notícia diz respeito, especificamente, à avaliação externa que aplicada no semestre final das séries do Ensino Médio: o “Provão” Paulista. A projeção de um uso ampliado dos resultados dessas avaliações externas para a referida etapa de ensino permite formar ligeira noção de seu impacto, corrente e, principalmente, vindouro, na vida dos estudantes, cujo acesso a instituições prestigiadas de ensino superior dependerá diretamente de seu desempenho no “Provão” Paulista. A partir de 2025, caso os esclarecidos projetos da Secretaria da Educação sejam concretizados, os estudantes serão submetidos a uma situação triplamente delicada: seu desempenho ao final dos três anos da etapa de ensino será considerado para efeitos de ingresso nas instituições de ensino superior.

Levando em consideração a periodicidade bimestral de aplicação dessa avaliação em larga escala, além da proposta de apropriação dos resultados de desempenho dos estudantes para fins de ingresso em instituições de ensino superior estaduais, pode-se genuinamente questionar a motivação subjacente aos usos anunciados da Prova Paulista. De acordo com Fernandes (2010, p. 18 *apud* Calderón; Borges, 2020, p. 39), “toda ação avaliativa deve ser útil [...] e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral”. Sobretudo a partir de 2025, momento em que os resultados da avaliação externa configurarão um sistema de admissão (e, portanto, de seleção-exclusão) em instituições de ensino superior que considerará o desempenho estudantil ao longo de todo o Ensino Médio, é fácil compreender que o mal-estar será generalizado (e justificado).

O uso ampliado dos resultados de avaliações em larga escala intensifica os riscos de que o desempenho quantificável e, portanto, hierarquizável dos estudantes seja concebido como critério único e suficiente de qualidade de ensino, reduzindo a necessária multirreferencialidade que esses mecanismos de avaliação devem adotar a um único fator: o desempenho dos aprendentes. Nesse sentido, Machado e Alavarse (2015, p. 67) alertam para o risco de que, ao confundir-se qualidade de ensino com resultados quantitativos, as avaliações externas configurem “uma política de

¹ Conforme notícia veiculada no portal do Governo do Estado de São Paulo em 31 de março de 2023, a edição inaugural da Prova Paulista teve o primeiro de aplicação em 28 de março do mesmo ano. Os estreadores, alunos do 5º ano, foram submetidos à avaliação nos dias 28 e 29. Disponível em: <[27](https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-aplicacao-da-prova-paulista-comecou-nesta-semana/#:~:text=Come%C3%A7ou%20nesta%20ter%C3%A7a%20feira%20(28,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20(CMSP))>. Acesso em: 28 ago. 2023.</p></div><div data-bbox=)

accountability, ou seja, de responsabilização” das unidades escolares e de seu corpo docente pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

Assim reduzida a necessária multirreferencialidade de processos avaliativos que reconheçam a multidimensionalidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem à dimensão única do desempenho estudantil, fomentam-se discursos e práticas sociais que promovem a individualização das unidades escolares e dos agentes educacionais nelas atuantes, tornados individualmente imputáveis pelo malogro da educação. Assim, uma miríade de fatores - sociais, econômicos, culturais, políticos, dentre outros - que perpassam o processo de ensino e aprendizagem são escamoteados, pois se reduz essa complexidade a uma questão técnica, gerencial e procedimental, “com metas definidas e mensuração de resultados” (Esteban; Fetzner, 2015, p. 79). Diante desse cenário de desarticulação e individualização de instituições e sujeitos, estudantes incluídos (*idem*), sucumbe-se facilmente à falácia meritocrática, que naturaliza o sucesso de poucos e o fracasso de muitos. No âmbito de uma lógica da reprodução do *status quo*, em que o fracasso escolar é fato comezinho:

Os estudantes e os docentes são descontextualizados, apartados dos processos que conformam a dinâmica aprendizagem-ensino de que participam, desconsiderados como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento e reduzidos a denominações referidas a níveis de desempenho: seus rostos, corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis (*idem*, p. 80).

O Estado-avaliador, caracterizado pelo recrudescimento da política educacional de avaliação, “têm fracassado na promoção da qualidade educacional e contribuído com o aumento da desigualdade” (*idem*, p. 81). A essa lógica neoliberal de avaliação como “controle de qualidade”, mesma lógica adotada pelo livre-mercado, configura, de acordo com Afonso (2005, p. 128):

[...] um retrocesso considerável, não apenas porque promove a recuperação e atualização de muitos dos pressupostos positivistas e quantitativistas tornados anacrônicos pelo próprio aperfeiçoamento das teorias da avaliação, mas sobretudo porque, do nosso ponto de vista, favorece a desvalorização da multirreferencialidade dos processos avaliativos.

As práticas e os discursos que sustentam essa “pedagogia do exame” (Barriga, 2004 *apud* Esteban; Fetzner, 2019, p. 79) - cuja lógica opera por meio da identificação e visibilização das diferenças no âmbito escolar, concebidas como expressão de desajustamento e insuficiência que devem ser reparadas e incluídas em um quadro de práticas pedagógicas e resultados homogêneos - também incidem sobre a organização curricular das unidades de ensino, de modo a promover “políticas públicas cujos sentidos orientam a formatação da sala de aula” (*idem*, p. 90). As autoras especificam as implicações práticas desse discurso com claras intenções homogeneizantes e que desconsidera as especificidades de cada contexto escolar:

Ao definir externamente o conteúdo da escola (por meio da política de exames), impede-se a escola de pensar-se, fazer-se, propor-se, enquanto um projeto coletivo da comunidade, das famílias e dos educadores que dela participam. A escola é ocupada por treinamentos para a prova, com exercícios que não apresentam a discussão de questões que possam ser consideradas interessantes pelos alunos ou relevantes para a comunidade. Não há espaço para a reflexão, mas para o exercício. As provas externas chegam prontas da Secretaria de Educação [...]. O bom desempenho nas provas transforma-se em objetivo e fim da escola (idem, p. 86).

Assim (des)orientada, a escola é reduzida a um espaço de treinamento para a bons números nos *rankings*. A isso somam-se as medidas de bonificação de professores e unidades escolares por desempenho dos estudantes, de modo a submeter, em definitivo, a educação à lógica de competição do livre-mercado; disputam-se resultados e posicionamentos em classificações, em detrimento do compromisso com a construção de uma escola democrática. Dessa forma, negam-se aos estudantes direitos fundamentais de aprendizagem, estabelecidos em documentos oficiais. De acordo com a Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, grifos nossos).

Marcos legais recentes especificam essa noção de “pleno desenvolvimento” por meio da assunção do compromisso com a educação integral de crianças, jovens e adultos, aos quais o direito à educação deve ser assegurado por toda a vida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assim afirma seu compromisso com a educação integral:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 14, grifos nossos).

A aplicação de avaliações estandardizadas em larga escala, atrelada a medidas que visam à formatação das práticas em sala de aula - como é o caso da “recomendação” do uso do Material Digital pelas unidades de ensino estaduais - e, conseqüentemente, dos sujeitos implicados nessas práticas de ensino e aprendizagem, normalizando-os, nega-lhes o direito à educação integral como processo que decorre do reconhecimento da “não linearidade do desenvolvimento humano” e das singularidades de cada estudante.

A propósito dos efeitos de mecanização das atividades em sala de aula, reduzindo-as a sessões de treinamento para a realização de avaliações externas, Franco (2016, p. 130) afirma:

limitam a autonomia docente, devido às práticas de regulação, e estimulam o desenvolvimento de atividades de treinamento sem que haja preocupação com a aprendizagem efetiva, ao mesmo tempo em que reafirmam práticas que convergem à ideologia neoliberal.

De acordo com Marrach (1996, p. 42-43), o neoliberalismo corresponde à ideologia dominante fundamentada na garantia de liberdade econômica a grandes corporações, uma vez que se fundamenta no princípio de que a economia internacional é autorregulável. Nesse contexto de hipertrofia do campo econômico, os direitos sociais, como o direito à educação, e as liberdades democráticas são suplantadas pelos direitos do consumidor. A educação, submetida à lógica de mercado, é reificada e convertida em mercadoria. Corroborando a noção de qualidade, as avaliações externas inserem-na no “bojo do tecnicismo que reduz problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento” (*idem*, p. 51).

Em um cenário no qual a escola é reduzida a vitrine de exibição de parafernalia tecnológicas que, vendidas pelos discursos oficiais como “inovações” educacionais, apenas reproduzem fórmulas tradicionais em embalagens mais atraentes, e os estudantes são bombardeados por plataformas e recursos didáticos digitais, “o aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo” (Marrach, 1996, p. 54).

Em vídeo recentemente publicado no canal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹, na plataforma YouTube, que esclarece as diferenças entre a Prova Paulista e o “Provão” Paulista², uma das depoentes, uma professora da rede pública, afirma que os estudantes têm “a faca e o queijo na mão”, porque vêm sendo treinados a responder às avaliações externas, mas que o aproveitamento das oportunidades tão generosamente oferecidas só “depende deles”. Esse desafortunado depoimento apenas reforça os discursos que sustentam a individualização de percursos e medidas educacionais, sob a égide da falácia meritocrática, que imputa aos próprios indivíduos a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar. Disso decorre a naturalização das desigualdades de ordem socioeconômica, as que efetivamente subjazem à disparidade de oportunidades escolares, convertendo-as em supostas desigualdades de ordem cognitiva, biológica etc. Assim, ao assumir a responsabilidade pelo próprio insucesso, o indivíduo vitimado por esse mecanismo reprodutor do *status quo* passa a operar, inadvertidamente, a favor de sua própria subalternização e em prol da ideologia dominante que escamoteia as desigualdades subjacentes a esse dinâmica de sucesso e fracasso.

1 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. PROVA X PROVÃO PAULISTA: entenda a diferença entre as avaliações. YouTube, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6du8VzLalKM>. Acesso em: 27 ago. 2023.

2 Trata-se, respectivamente, de uma avaliação externa de caráter diagnóstico aplicada para avaliar o desempenho dos estudantes nos três primeiros bimestres do ano letivo e de uma avaliação anual aplicada no último semestre letivo cujos resultados, no Ensino Médio, serão utilizados para fins de ingresso de estudantes da rede estadual em universidades estaduais.

O referido depoimento, indiretamente, também reconhece à escola pública um caráter assistencialista, em detrimento de seu compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, as medidas governamentais que implementaram a aplicação da Prova Paulista constituem um gesto de generosidade, necessário aos alunos das classes populares e da rede pública. Reforça-se o estigma de “menos capaz” impingindo ao aluno da escola pública, à qual, por sua vez, reconhece-se a primazia da função assistencialista.

Em oposição a esse discurso, Moita Lopes (1996) é categórico ao afirmar que as justificativas para o insucesso dos alunos de escolas públicas no processo de ensino e aprendizagem de LEs, ao apoiarem-se nas teorias do déficit linguístico e cultural, são de natureza ideológica, na medida em que escamoteiam “uma estrutura social injusta” (*idem*, p. 69). Nesse sentido, o autor reafirma: “[...] o diferente é tomado como carente: os valores que diagnosticam a pobreza cultural das classes subalternas são de ordem socioeconômica” (*id. ibid.*).

No que concerne à filosofia liberal de educação, para a qual os direitos à educação são assegurados a todos e, por conseguinte, o fracasso só pode ser justificado pela existência de inaptidões individuais, inspirando, dessa forma, a escola capitalista, o pesquisador afirma:

[...] o que a escola – enquanto instituição capitalista – tem feito é impedir o reconhecimento das relações de exploração, colaborando para que as classes subalternas acreditem nas suas deficiências que, por serem próprias de sua natureza, as impedem de alterar o processo da história (*idem*, p. 70).

Em última instância, a despeito de todas as imposições que incidem sobre o trabalho docente, deve-se salientar a dimensão micropolítica das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, inclusive os de línguas estrangeiras. O cotidiano da sala de aula, com suas discontinuidades e possibilidades de negociação, patenteia a natureza política da profissão docente e a profunda implicação, independentemente de sua vontade, de qualquer professor nos processos de construção emancipatória do conhecimento, junto aos educandos sob sua responsabilidade, ou de reprodução do *status quo*, de acordo com paradigma da reprodução bourdieusiano, situação em que opera a “profecia autorrealizadora” (Rosenthal; Jacobson, 1973 *apud* Moita Lopes, 1996, p. 75).¹

MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA: UMA BREVE ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DE SLIDES

Nesta seção, valendo-nos de contribuições do campo da área de Desenvolvimento de Materiais de Ensino (Tomlinson, 2011; Leffa, 2007), descreveremos e analisaremos alguns aspectos

¹ De acordo com os autores, trata-se da introjeção, por parte dos estudantes de escola pública, da “percepção que a escola tem deles”, situação que “pode determinar a qualidade de seu rendimento escolar”. No quadro de uma visão capacitista do aluno de escola pública, que escamoteia desigualdades socioeconômicas por convertê-las em déficits linguístico-cognitivos e culturais, “mesmo quando não explicitadas para o aluno, estas mensagens tácitas chegam a ele” (Moita Lopes, 1996, p. 75).

de parte de uma sequência de *slides* que compõem o material digital elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, destinado a uma aula de língua inglesa. Disponibilizado no formato de uma apresentação em *PowerPoint* editável, o material digital intitula-se *Can you express your opinion about cultural misunderstandings? (Parte 2)*; trata-se da segunda parte de uma aula cujo assunto central são mal-entendidos culturais.

Para a análise, de uma sequência de 22 *slides*, foram selecionados três, os quais apresentam, na ordem em que serão analisados, os objetivos, a atividade central da aula e, sob o título *O que aprendemos hoje?*, os resultados de aprendizagem. Ainda que sumárias, a descrição e a análise do material didático objetivam patentear a impropriedade dos objetivos e dos resultados de aprendizagem apresentados, que não fazem referência qualquer comportamento indicador de aprendizagem, e a transposição didática de um vídeo (que compõe a atividade central da sequência) pouco significativo para estudantes de 8º ano, série a que se destina o material digital.

Diante da propaganda governamental e das declarações eufóricas a propósito da substituição de livros didáticos impressos pelos Materiais Digitais disponibilizados aos professores da rede estadual paulista,¹ uma postura crítico-reflexiva deve ser anteposta a esse discurso neoliberal, de modo que não se perca de vista o óbvio: “Os materiais mediados por computador assemelham-se aos materiais tradicionais em vários aspectos, haja vista que ambos funcionam como ferramentas para propiciar o desenvolvimento em uma segunda língua e estão sujeitos às mesmas restrições pedagógicas (Reinders; White, 2010 *apud* Guilherme, 2021, p. 91). A implementação desses materiais, como faz crer o discurso oficial, não pode limitar-se à simples exibição do conteúdo por meio de *slides*, reduzindo a sala de aula a “uma grande TV”; o processo de ensino-aprendizagem, dentre outras particularidades, é caracterizado pela mediação dialógica, por parte do profissional docente, da construção de conhecimentos junto aos educandos.

É digno de nota que o enunciado proferido pelo secretário da Educação Paulista deixe de mencionar o professor e as implicações para sua atuação profissional. A declaração subentende, contudo, em conformidade com a visão neoliberal que reduz estudantes a consumidores de informações, que ao professor compete apenas exercer a função de controlador dessa “grande TV”: *slide* após *slide*, basta que o docente consiga pressionar uma simples tecla para que a apresentação avance e os alunos façam suas anotações.

De acordo com Tomlinson (2011), que considera material didático como “qualquer coisa que seja deliberadamente usada para aprimorar o conhecimento e/ou a experiência do estudante na

¹ Em entrevista concedida ao Estadão, declarou Renato Feder, secretário da educação do Estado de São Paulo: “A aula é uma grande TV, que passa os slides em PowerPoint, alunos com papel e caneta, anotando e fazendo exercícios. O livro tradicional, ele sai”. Matéria publicada em 01/08/2023. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/sp-troca-livros-do-mec-por-material-digital-passam-os-slides-e-o-aluno-anota-diz-secretario/>>. Acesso em: 31 ago. 2023.

língua[-alvo]" (idem, p. 2, tradução nossa), para que os materiais fornecidos aos aprendizes tenham valor, os conteúdos a serem aprendidos devem ser potencialmente úteis e os procedimentos didáticos devem fornecer condições para que as necessidades de aprendizagem e os interesses dos estudantes sejam, na medida do possível, contemplados na proposta do material. Nesse sentido, o autor concebe "os principais objetivos do desenvolvimento de materiais como o fornecimento de experiência significativa da língua em uso e de oportunidades de reflexão sobre essa experiência" (idem, p. 5, tradução nossa).


O pesquisador advoga o conúbio entre princípios e procedimentos de aprendizagem informados tanto por professores de línguas estrangeiras quanto por pesquisadores em aquisição de segunda língua, de modo a compor uma lista de recursos potencialmente vantajosos para desenvolvedores de materiais, os quais incluem, em conformidade com sua concepção pragmática de material didático, desde professores em atuação a pesquisadores. Apoiado em saberes experienciais e teóricos, o autor compôs uma lista de princípios básicos que devem ser observados durante a elaboração de materiais didáticos:

1. Um pré-requisito para a aquisição de língua é que os estudantes estejam expostos a um insumo rico, significativo e compreensível da língua em uso.
2. Para que os estudantes otimizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados tanto afetiva quanto cognitivamente na experiência de linguagem.
3. Aprendizes de línguas que alcancem afeto positivo têm mais probabilidade de desenvolver sua competência comunicativa do que aqueles não afetados positivamente.
4. Aprendizes de uma L2 podem beneficiar-se do uso dos recursos mentais que tipicamente empregam quando da aquisição e uso da L1.
5. Aprendizes de línguas podem beneficiar-se do reconhecimento de aspectos salientes do insumo e da descoberta de como são utilizados.
6. Aprendizes precisam de oportunidades de uso da língua para tentarem alcançar propósitos comunicativos (Tomlinson, 2011, p. 7).

Tomando por base os princípios expostos, os quais exibem nítidos entrelaçamentos, salienta-se a necessidade de que os materiais forneçam um insumo (*input*) significativo e compreensível, de modo que sejam criadas condições para experiências relevantes na língua-alvo. Essa percepção de relevância tem maiores chances de impactar positivamente o aprendiz de línguas, despertando-lhe o interesse e engajando-o afetiva e cognitivamente no processo de ensino-aprendizagem, o que facilita o desenvolvimento de sua competência comunicativa.


A atividade central (conforme **figura 1**) que consta do material digital propõe que os estudantes assistam a um breve vídeo¹ cujo tema é a superação de mal-entendidos culturais por meio do diálogo respeitoso entre culturas distintas. Não se pode negar a importância do tema; no entanto, o vídeo, uma animação, apresenta a história de uma professora que atua em contexto pré-escolar e que, diante da aparente inadequação do comportamento de duas mães, uma brasileira e outra nigeriana, questiona os motivos de tais comportamentos. Sensibilizada por colegas de trabalho a respeito das particularidades das culturas de origem das mães cuja postura inicialmente recrimina, a professora passa a reconhecer a existência de fatores culturais subjacentes ao comportamento humano; passa a “olhar o mundo com outras lentes” (*to look at the world with other glasses*), expressão a que o material atribui centralidade.

Figura 1 – Atividade

 **Foco no conteúdo**

O vídeo, no próximo slide, conta a história de Ana, uma professora que dá aula para estudantes de várias partes do mundo. Cada estudante possui uma experiência cultural distinta. Para conseguir estabelecer um vínculo com eles e com seus pais, ela precisa aprender [to look at the world with other glasses](#). Em duplas, assistam ao vídeo e prestem atenção às questões abaixo:

- How many mothers could you identify?
- Where are the mothers from?
- What is the country where the story takes place?

 20 minutos

Fonte: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2023).

Reafirmamos a relevância do tema e da possibilidade de se desenvolver “uma educação linguística voltada para a interculturalidade” (Brasil, 2018, p. 242); um bom tema, contudo, não basta, sobretudo quando as atividades propostas não se fundamentam em princípios contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas, os quais, dentre outros aspectos, atribuem relevo às necessidades e aos interesses dos aprendizes. Não podemos deixar de questionar a adequação do material à faixa etária a que se destina: é relevante, ao menos verossímil, para alunos de oitavo ano, o contexto de atuação de uma professora de pré-escola, na Itália? Esses estudantes, ao assistirem ao vídeo, conseguiriam identificar-se imediatamente com a professora ou com uma das mães, tornando

¹ Trata-se de um vídeo de sensibilização elaborado sob os auspícios do programa de pesquisa e inovação European Union’s Horizon 2020. Intitulado *Looking at the world with other glasses: how to understand cultural misunderstanding*, o vídeo é fruto de um projeto colaborativo - ISOTIS - que objetiva o combate a desigualdades educacionais. O acesso ao conteúdo pode ser feito por meio do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=WtZityEril0>>. Acesso em 31 ago. 2023.

significativo o contexto apresentado pela animação? Essa proposta de atividade se adequa ao princípio estabelecido por Tomlinson (2011) de engajamento afetivo e cognitivo como forma de facilitar a aquisição de segunda língua?

Atividades mal planejadas e distantes da experiência de mundo dos estudantes podem suscitar frustração, desinteresse e imediata rejeição da tarefa a ser realizada. A esse respeito, Leffa (2007, p. 33) afirma que, para ser motivadora, além de percebida como importante. “a atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto, mesmo depois que tenha terminado”. Também faz menção ao modelo conhecido pela sigla ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), desenvolvido por John Keller, e descreve os princípios que o sustentam, dos quais salientamos o de Relevância, de acordo com o qual a percepção de importância e utilidade sobre uma tarefa depende de sua relação com a “experiência e os valores apreciados pelos alunos” (*idem*, p. 34). Depreende-se, portanto, que uma atividade irrelevante se afasta da experiência e dos valores dos estudantes, desmotivando-os.

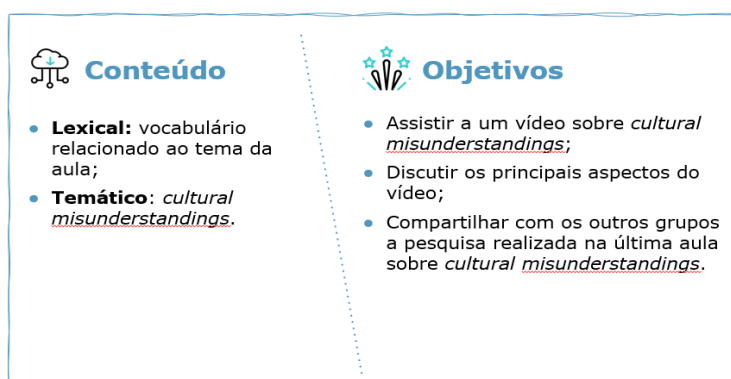
O autor afirma que a produção de materiais de ensino, que resulta na construção de um instrumento de aprendizagem composto de uma sequência de atividades, deve contemplar, “minimamente, [...] quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação” (*idem*, p. 15-16). A etapa inicial consiste na análise de necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes aos quais a sequência de atividades se destina; essas necessidades “são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem” (*idem*, p. 16). A etapa subsequente, a de desenvolvimento, procede da definição precisa de objetivos de aprendizagem (gerais e/ou específicos), os quais, por sua vez, derivam da análise inicial de necessidades; incluem-se, na etapa de desenvolvimento, a definição dos conteúdos e da abordagem de ensino, a escolha de recursos pedagógicos e a ordenação das atividades de ensino-aprendizagem. Em seguida, deve-se proceder à implementação do material de ensino, etapa que consiste na elaboração de orientações de uso da sequência de atividades em conformidade com o público a que se destina. Por fim, a avaliação dos materiais de ensino, tanto formal quanto informal, deve fornecer recursos para que a adequação das atividades seja verificada, de modo a permitir reformulações.

Essa sequência encadeada de etapas de produção de materiais de ensino é necessariamente iniciada pela análise de necessidades, para que, subsequentemente, objetivos claros de aprendizagem sejam formulados, de modo que se dê “uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material” (*idem*, p. 17). Evidentemente, a definição precisa e consequente de objetivos de aprendizagem requer que o desenvolvedor de materiais de ensino saiba o que são. Esclarece-nos Leffa (2007, p. 18):

[...] o objetivo é sempre apresentado em termos do que o aluno deve alcançar, sob a perspectiva do próprio aluno, não do material desenvolvido. A ênfase está na aprendizagem, naquilo que o aluno deve adquirir e no comportamento que ele deve demonstrar – não no ensino, não no material que vai ser usado para levar o aluno a atingir o objetivo.

Torna-se evidente, portanto, a absoluta inadequação dos objetivos estabelecidos para a sequência de slides (conforme **figura 2**), uma vez que adotam a perspectiva do material de ensino e apenas descrevem procedimentos óbvios que, na verdade, são condições de desempenho, os quais especificam “as circunstâncias sob as quais o comportamento [do aluno] deve ser demonstrado” (*idem*, p. 19). Assistir a um vídeo, discutir aspectos do vídeo e compartilhar resultados de pesquisa constituem condições de desempenho em função das quais o estudante manifestará o comportamento esperado, este sim, um objetivo de aprendizagem. Dessa forma, os objetivos do material digital deveriam ser formulados, por exemplo, nos seguintes termos: “Ao assistir a um vídeo, o aluno deverá ser capaz de...”.

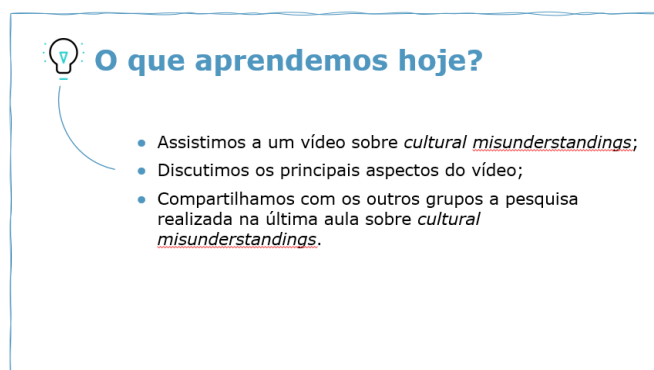
Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2023).

Reduzidos a meros procedimentos que não descrevem comportamentos que manifestem aprendizagem, os “objetivos” apresentados pelo material permitem antecipar resultados igualmente mecânicos e óbvios, tanto que sua formulação apenas exigiu a substituição do infinitivo impessoal, presente nas sentenças que descrevem os objetivos, pelo pretérito imperfeito, conforme a **figura 3**:

Figura 3 – Resultados de aprendizagem



Fonte: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2023).

Além de todas as fragilidades analisadas, impressiona a completa ausência de orientações metodológicas destinadas a esclarecer as possibilidades de desenvolvimento das atividades propostas. Ao discorrer sobre a etapa de implementação de materiais de ensino, Leffa (*idem*, p. 35) afirma que, “quando o material vai ser usado por um outro professor, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos”.

Pode-se afirmar que, de forma geral, o material não apresenta atividades significativas para os estudantes, distanciando-se de seus interesses e necessidades de aprendizagem. Assim, no que concerne ao componente de Língua Inglesa, o material deixa de atender ao que consta do Currículo Paulista, de acordo com o qual “a aprendizagem da Língua Inglesa deve estar vinculada a um trabalho que lhes possibilite [aos estudantes] confiar na própria capacidade de aprender e interagir de forma cooperativa com os colegas em torno de temas de seu interesse” (São Paulo, 2019, p. 205). Além disso, competências e habilidades fundamentais, estabelecidas pelo documento oficial para a faixa etária a que o material se destina, são completamente negligenciadas.

A despeito de todas as análises que atribuem visibilidade à necessidade de que algum nível de adaptação do material seja empreendido pelo professor, pois, conforme Harwood (2010, p. 4 *apud* Andrade, 2019, p. 64), “mesmo autores reconhecidos de materiais didáticos assumem que não existem materiais didáticos desenvolvidos que possam satisfazer plenamente as necessidades de cada grupo de aprendizes”, o fato de as sequências de *slides* disponibilizadas pela Secretaria de Educação estarem atreladas à Prova Paulista constitui um fator limitante da referida necessidade de adaptação, na medida em que engessa práticas pedagógicas adotadas pelo profissional docente e o submete à função que insidiosamente lhe é prescrita: o professor deixa de ser proponente e protagonista no processo de ensino e aprendizagem, e, reduzido a mero executor de orientações externas, veicula conteúdo para cuja elaboração pouco ou nada contribuiu, preservando sequências de *slides* mal formuladas de urgentes adaptações pelo risco que podem oferecer ao desempenho dos estudantes na Prova Paulista.

O engessamento curricular formatador das práticas adotadas em sala de aula é recrudescido pela possibilidade (visto que não há garantias) de que os conteúdos apresentados no Material Digital sejam cobrados nas avaliações externas. Assim, precariamente orientados e receosos de que adequações drásticas no material disponibilizado comprometam o desempenho dos estudantes - transformado em objetivo e fim da educação pública - nas avaliações externas, essas deidades punidoras, nutridas pelo temor e pela insegurança da comunidade escolar, devem ser apaziguadas pela concentração de esforços no treinamento dos alunos; sacrílego é o gesto de atentar contra medidas que supostamente garantiriam o êxito nas provas e, para estudantes do Ensino Médio, o anelado ingresso em instituições públicas de ensino superior. Incertezas e desmandos que descaracterizam a profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões a que nos propusemos ao longo deste trabalho, particularmente sobre o ensino de língua inglesa, evidenciam a seriedade das mudanças em vias de implementação na rede estadual paulista: o recrudescimento de uma política de exames e a substituição de livros didáticos impressos por plataformas e materiais digitais mal elaborados apenas intensificam a lógica utilitária que concebe a educação como mercadoria e a escola pública como espaço de estudantes desprivilegiados e menos capazes.

O uso ampliado das tecnologias de informação e comunicação (TICs) - no caso dos materiais digitais fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cujos processos de elaboração e implementação se submetem à lógica de produção e consumo que privilegia os interesses mercantis - apenas favorece a repetição de “fórmulas [tradicionais] com embalagens mais atraentes, [...] num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos” (Moran, 2015, p. 27). A essa manutenção do *status quo* por meio de roupagens que escamoteiam os interesses subjacentes, alia-se a vinculação desses materiais às avaliações externas: coisifica-se o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo-o à dimensão utilitária das informações necessárias para a aprovação em testes; coisificam-se os estudantes, reduzidos a cifras que indicam seu sucesso ou, muito provavelmente, seu fracasso escolar; coisificam-se professores, transformados em autômatos que veiculam informações tratadas como bens de consumo.

Urge, portanto, reafirmar a importância do professor de línguas estrangeiras no ensino público como proponente de atividades de ensino significativas e desenvolvedor de materiais de ensino, na medida em que “materiais didáticos elaborados por professores para as suas aulas (um contexto mais situado, próximo, conhecido e real) sofrem mais influências e direcionamentos de fatores de natureza interna, relacionadas ao contexto específico de ensino-aprendizagem” (Vilaça, 2012, p. 54). No entanto, para que os professores possam planejar materiais de ensino de forma autônoma, no mínimo e a curto prazo, a atual política de exames adotada pelo Governo do Estado de São Paulo deve ser arrefecida e associada à elaboração de uma matriz de referência para a Prova Paulista, sem que se deixe de atender à não menos urgente demanda por melhores condições de trabalho, salários condignos e jornadas que prevejam, de forma equilibrada, momentos dedicados ao planejamento de aulas e às atividades profissionais de natureza burocrática.

Ainda que os materiais digitais implementados na rede estadual paulista sejam índice e materialização da ideologia neoliberal, é necessário que os meios não sejam tomados pelos fins (e os princípios que os informam); isto é, o recurso às TICs não constitui um problema *per se*. A questão de interesse reside na ideologia, alinhada aos interesses mercantis, que orienta os processos de elaboração e utilização desses materiais digitais em sala de aula, os quais, por sua vez, submetem-

se a imperativos de ordem burocrática, como a necessidade de elevar os níveis de desempenho estudantil para otimizar a captação de recursos pelas unidades de ensino.

Diante do exposto, devem-se, sobretudo, rechaçar propostas visivelmente homogeneizadoras, submetidas aos interesses do mercado, e reconhecer a “potência da sala de aula como espaço de formação, [...] que não pode resumir a prática pedagógica à aplicação de modelos construídos a partir de espaços, discursos e lógicas reducionistas, avessos ao diálogo e à reflexão” (Esteban; Fetzner, 2015, p. 90), em defesa da escola pública, como espaço potente, por sua heterogeneidade, de construção de saberes, e do compromisso com a educação integral de todos os educandos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRADE, Érika Chiarello. Análise de material didático em língua inglesa: foco no ensino de gramática. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. *Meta*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 1. 2015, p. 75-92.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1084/1089>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 9 (PIPE 9)**. 2. ed. Uberlândia: ILEEL, 2021. E-book. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33923/1/Guia_An%C3%A1lise_e_elabora%C3%A7%C3%A3o_de_material_did%C3%A1tico_para_ensino_de_l%C3%ADngua_inglesa_integrada_%C3%A0_pr%C3%A1tica_educativa_9.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Provão Paulista irá servir para ingresso em universidades públicas**. 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-ira-servir-para-ingresso-em-universidades-publicas/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ISOTIS. **Looking at the world with other glasses: how to understand cultural misunderstanding**. YouTube, 15 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WrZityEriI0>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____ (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/304446405_Responsabilizacao_ou_contro_le_da_qualidade_do_ensino_a_que_serve_a_avaliacao_externa. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Eles não aprendem inglês quanto mais Português: a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: _____. **Oficina de Linguística Aplicada**. 5ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-79.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. vol. II, Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Can you express your opinion about cultural misunderstandings?**. 2023. Apresentação de Power Point. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/96707/566111.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. v.1. São Paulo: SEE, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **PROVA X PROVÃO PAULISTA: entenda a diferença entre as avaliações**. YouTube, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6du8VzLlKM>. Acesso em: 29 ago. 2023.

TOMLINSON, B. Introduction: principles and procedures of materials development. In: _____. (Org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 1-31.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, No 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, p. 51- 60. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/JLEwV>. Acesso em: 20 ago. 2023.

A PRODUÇÃO DE LIMERICKS COMO FORMA DE PROMOVER A ESCRITA CRIATIVA E A INTERAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS

PRODUCING LIMERICKS AS A WAY TO PROMOTE CREATIVE WRITING AND INTERACTION IN ENGLISH CLASSES

Maria Isabel Rios de Carvalho VIANA
mariaisabel@cefetmg.br
CEFET-MG - Divinópolis - Brasil

Resumo: O aprendizado de uma nova língua envolve mais que o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Compreende também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Cabe ao professor criar condições que ajudem a construir um ambiente de aprendizado seguro no qual o aluno se sinta bem em experimentar a linguagem. Tendo isso em mente, foi desenvolvida com 86 alunos de três turmas do primeiro ano do ensino médio integrado do CEFET-MG Campus Divinópolis uma dinâmica de troca de *Limericks*, que são poemas curtos com uma estrutura fixa de versos, rimas e ritmo. O objetivo deste trabalho é descrever e analisar o modo como esta atividade foi planejada de forma a promover a escrita criativa e a interação nas aulas de inglês. Para tal, serão apresentados os passos na proposição da atividade e será feita uma análise das produções dos alunos à luz das discussões sobre a Escrita Criativa e das habilidades e competências definidas pela BNCC. Além disso, uma avaliação da dinâmica através de um questionário respondido pelos alunos será utilizada. Os *Limericks* produzidos foram reunidos e organizados em *Limerick Books* que foram impressos, encadernados e expostos para toda a escola. A partir dessa produção escrita e da avaliação da dinâmica foi possível perceber os resultados positivos do trabalho não apenas no que se refere ao aprendizado do gênero e das habilidades linguísticas, mas também no que diz respeito à criação de um ambiente seguro para o aprendizado de uma nova língua.

Palavras-Chave: *Limericks*; Língua inglesa; Escrita; Poemas.

Abstract: Learning a new language involves more than just developing communication skills; it also includes the development of socioemotional abilities. It is the teacher's role to create a safe learning environment where students feel comfortable experimenting with language. With this in mind, the dynamics of exchanging *Limericks* (short poems with a fixed structure of verses, rhymes, and rhythm) was developed with 86 first-year students of three integrated high school courses at CEFET-MG - Campus Divinópolis. This study aims to describe and analyze how this activity was planned to promote creative writing and interaction in English classes. To achieve this, the steps in proposing the activity will be presented, and an analysis of the students' productions will be conducted considering discussions on Creative Writing and the skills and competencies defined by the BNCC. Moreover, an assessment of the activity through a questionnaire answered by students will be used. The produced *Limericks* were collected and organized into *Limerick Books*, which were printed, bound, and displayed for the entire school. Based on the poems produced and the evaluation of the dynamics, it was possible to perceive the positive results of the work not only regarding the learning of the genre and linguistic skills but also concerning the creation of a safe environment for learning a new language.

Keywords: *Limericks*; English language; Writing; Poems.

INTRODUÇÃO

O aprendizado de uma nova língua envolve bem mais que o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Compreende também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como autonomia, autoestima e confiança para que o aluno consiga se expressar na língua alvo. Neste caso, cabe ao professor criar condições que ajudem a construir um ambiente de aprendizado seguro e colaborativo no qual o aluno se sinta bem em experimentar a linguagem e não tenha medo de cometer erros, uma vez que estes fazem parte do processo de aprendizagem de qualquer língua. Para que isso aconteça, boas relações devem ser estabelecidas a partir do primeiro momento tanto no que se refere ao relacionamento aluno-professor, mas também entre alunos. Em um ambiente seguro de aprendizagem, os estudantes se sentem respeitados em seus modos de ser e pertencer culturalmente e estimulados a se manifestarem, compreendendo e acolhendo as diferenças e a pluralidade de formas de existência. Não existe o medo de julgamentos, pois entendem que a sala de aula é o lugar para fazer experimentações e que sempre um tem a aprender com o outro.

Todos os anos, o CEFET-MG Campus Divinópolis recebe cerca de 100 novos alunos vindos de diferentes realidades e contextos socioeconômicos que ingressam na escola através de processo seletivo. Quando chegam à escola, os alunos demonstram níveis bastantes distintos no que se refere à proficiência em língua inglesa, fazendo com que as turmas se apresentem de maneira bastante heterogênea. Para muitos estudantes iniciantes, a convivência com colegas mais proficientes pode gerar inseguranças e é um desafio para o professor planejar atividades em que todos possam interagir, colaborar, além de desenvolver as habilidades linguísticas de alguma forma.

As competências e habilidades linguísticas e socioemocionais que os alunos do Ensino Médio devem desenvolver para a sua formação integral estão previstas na BNCC¹. O ensino da língua inglesa deve trazer a possibilidade de expandir o repertório cultural dos estudantes e promover a interação e comunicação. No que se refere à área de Linguagens e suas Tecnologias, pede-se que o aluno seja capaz de “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro (BRASIL, 2018, p.481). Além disso, o documento prevê o exercício do autoconhecimento, da empatia, do diálogo e da cooperação como formas de atuação social e o fato de que o estudante do Ensino Médio deve “mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2018, p.482). Pensando nestas habilidades e competências previstas na BNCC e na realidade encontrada pelos alunos ingressantes

¹ Base Nacional Comum Curricular

no primeiro ano do médio integrado dos cursos de Produção de Moda, Mecatrônica e Informática do CEFET-MG Campus Divinópolis foi proposta a atividade de Escrita e troca de *Limericks* de que trata este trabalho.

Este artigo tem como objetivo principal descrever e analisar o modo como a atividade de escrita de *Limericks* foi desenvolvida e de que forma foi possível promover a escrita criativa e a interação nas aulas de inglês, proporcionando a criação de um ambiente seguro, colaborativo e acolhedor para a aprendizagem da língua.

A ESCRITA CRIATIVA E O USO DE LIMERICKS

O termo escrito criativo é usado para se referir a produções escritas de caráter mais estético, em contraposição a composições puramente informativas e técnicas, como é comum em gêneros acadêmicos. Compreende a criação não apenas de textos literários como contos e poemas, mas também de outros textos que demandam alto grau de criatividade, tais como, o desenvolvimento de campanhas publicitárias, por exemplo. Caracteriza-se por ser um tipo de escrita autoral que expressa ou apela para os sentimentos. Segundo Harper (2010), a escrita criativa é a mais humana de todas as atividades. Em introdução ao seu livro *On creative writing*, o autor afirma que “A Escrita Criativa envolve atividades pessoais e sociais com a intenção de produzir arte e comunicação”(Harper, 2010, p.X)¹ Dessa forma, o trabalho com a escrita criativa nas aulas de inglês permite uma abordagem pedagógica interdisciplinar em conformidade com as diretrizes da BNCC e a concepção de formação integral do estudante, uma vez que envolve não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também elementos culturais e criativos do campo das artes e da literatura, mostrando como estas diferentes áreas do conhecimento podem ser integradas.

Apesar de o trabalho com a escrita criativa envolver a imaginação e a liberdade de criação, isso não quer dizer que tudo é válido. Existem gêneros com regras e normas específicas que, ao contrário de limitarem o processo de criação do autor, promovem o exercício de sua criatividade. Este é o caso dos *Limericks*, por exemplo.

Limericks são poemas curtos e bem-humorados formados por 5 versos, um esquema de rimas AABBA e uma métrica padrão com 3 batidas no primeiro, segundo e quinto versos e duas batidas no terceiro e quarto versos. Por estarem bastante ligados à tradição oral, sua origem é incerta, mas acredita-se que tenham surgido na cidade de *Limerick*, na Irlanda. Algumas fontes sugerem que os poemas receberam esse nome devido à popularidade que tiveram entre os soldados ingleses estacionados em *Limerick* durante o século XVIII. Quanto à temática, os *Limericks* normalmente tratam de pessoas, sendo que o primeiro verso é reservado à sua apresentação (Menezes et al, 2013).

¹ Todas as citações em inglês foram traduzidas pela autora deste artigo.

Trazendo uma estrutura de linguagem simples que, pela construção do poema, apresenta-se de maneira divertida, os *Limericks* são de fácil memorização e constituem-se como uma valiosa estratégia metodológica para o ensino de língua inglesa, especialmente para jovens aprendizes e iniciantes, pois além de permitirem a brincadeira com a linguagem, ainda possibilitam a abordagem de aspectos da cultura irlandesa.

Incorporar a escrita criativa de *Limericks* nas aulas de língua proporciona aos alunos a possibilidade de explorar a linguagem de maneira lúdica, experimentando diferentes formas e ousando na busca pela criação de significados. De acordo com Cook (2000), por um tempo, o trabalho com a escrita criativa e a literatura foi deixado de lado e considerado inútil para o aprendizado de língua. Segundo o autor, esse jogo com a linguagem foi evitado em muitos contextos porque foi considerado “imaturado, trivial e supérfluo” (Cook, 2020, p. 186), razão que ele atribui a uma sociedade ocidental industrializada contemporânea focada apenas no trabalho. Assim, a prioridade no ensino de línguas concentrou-se no desenvolvimento de uma linguagem técnica com finalidades práticas e na comunicação oral. A partir dos anos 80, com a Abordagem Comunicativa, o uso da literatura nas aulas de língua passou a ser reavaliado, considerando que estes textos constituiriam materiais autênticos para a leitura. No entanto, no que se refere à escrita, esta metodologia ainda foi pouco explorada, pois fica o desafio ao professor: Como criar uma situação autêntica e um contexto para o desenvolvimento da escrita criativa? É possível trabalhar a escrita de textos literários de maneira comunicativa de forma a promover a interação dos alunos?

Para o caso da escrita de poemas, por exemplo, Yavuz argumenta que,

Os professores precisam identificar tarefas de escrita relevantes às necessidades dos alunos e estabelecer um ambiente de aprendizado para sua prática e experimentação [...] Os professores precisam relacionar as atividades de escrita com outras habilidades, de forma que os estudantes possam apreciá-la como uma atividade real. (Yavuz, 2010, p.75)

Ao integrar a construção de um ambiente propício que favoreça a criatividade e confiança dos estudantes com a prática de outras habilidades como a leitura, a fala, a escuta e até mesmo habilidades tecnológicas, o trabalho com a escrita de poemas deixa de ser visto como uma mera atividade escolar e pode adquirir significado e relevância na vida dos estudantes.

METODOLOGIA

Planejamento

Conforme afirma Luckesi, “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido (Luckesi, 2011, p.124) É importante estar ciente dessas ideologias, pois elas influenciam a escolha do conteúdo, os métodos de ensino e, ainda, a experiência que os alunos terão em sala.

O trabalho com a escrita criativa de *Limericks* previsto para o final do primeiro bimestre iniciou-se com o planejamento de atividades voltadas para a temática de talentos. Essa temática é trazida pelo livro didático *New Alive High* (Braga et al, 2020) adotado pela escola para os três anos do ensino médio. Embora a escola tenha feito a opção pelo livro didático no PNLD¹, as tarefas e atividades são todas adaptadas de modo a atender à metodologia de sala de aula invertida (Bergman, 2018), na qual os alunos têm acesso ao conteúdo antes do encontro em sala, quando, então, poderão adotar uma postura mais ativa, realizando atividades e trabalhos em grupo que envolvem o desenvolvimento das habilidades comunicativas. A escolha da temática de talentos no primeiro bimestre propicia a oportunidade aos 86 estudantes do primeiro ano do ensino médio dos cursos técnicos integrados de Informática, Produção de Moda e Mecatrônica de se conhecerem, permitindo que expressem suas habilidades, desafios, gostos e preferências. Dessa forma, os alunos passam a tomar conhecimento da grande diversidade presente em sala de aula.

A partir desta temática foram desenvolvidas diversas atividades com trabalho de vocabulário (verbos indicando talentos), estrutura gramatical (uso do verbo modal *can* indicando habilidades, do verbo *like* para falar de gostos e preferências), estruturas que permitiam aos alunos realizar descrições (*there is, there are*), exercícios de *listening* (com apresentação de pessoas em um show de talentos), atividades de prática de *speaking* (*role play* de uma pequena audição em um show de talentos). Tais atividades foram elaboradas de forma a fornecer o suporte aos alunos e a linguagem necessária para a realização da atividade de escrita de *Limericks*. Com o objetivo de oferecer níveis sucessivos de apoio aos alunos, o professor dividiu o conteúdo e as habilidades em pequenas unidades, possibilitando que os alunos fossem gradualmente alcançando a autonomia para conseguirem desenvolver tarefas mais complexas sem assistência.

Primeiramente, foi passado como tarefa de casa um vídeo² sobre como escrever *Limericks* para que os alunos pudessem ter o primeiro contato com o gênero. Nesta atividade, foram propostas perguntas como “*What is a Limerick?*”, “*How many lines are there in a Limerick?*”, “*Which lines rhyme in a Limerick?*”, “*How many syllables are there in each line?*”, a serem respondidas com base na compreensão oral do vídeo.

A aula

Na aula seguinte, em sala, iniciou-se o trabalho propondo a leitura de um pequeno perfil no qual um garoto irlandês se apresentava e falava sobre suas habilidades, talentos, dificuldades, gostos e preferências.

1 Programa Nacional do Livro Didático

2 <https://youtu.be/kQ79VFgDr8Q>

Quadro 1 - PERFIL DO GAROTO IRLANDÊS

My name is Michael. I am fourteen years old. I'm from a city called Limerick in Ireland. I can speak two languages: Gaelic and English. I can also play the harp, but I can't sing. I like to go to the beach and talk to friends. My favorite food is Shephard's pie.

Fonte: autor

Em seguida, foi mostrado um *Limerick* escrito pelo professor em terceira pessoa que apresentava o garoto em questão e abordava as informações fornecidas pelo seu perfil.

Quadro 2- LIMERICK PRODUZIDO A PARTIR DO PERFIL DO GAROTO IRLANDÊS

There is a young boy named Michael
He is from old Limerick in the isle.
At the age of fourteen
He speaks two languages, quite keen
And plays the harp with such a great
style.

Fonte: autor

A partir deste *Limerick*, os alunos foram levados a fazer uma análise do gênero, buscando listar suas características como número de versos e formas de rima.

Quadro 3 - ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

1 There is a young boy named Michael A
2 He is from old Limerick in the isle. A
3 At the age of fourteen B
4 He speaks two languages, quite keen B
5 And plays the harp with such a great

Fonte: autor

Identificadas as características como número de versos e esquemas de rimas, procedeu-se ao ensino da métrica a partir da música Hickory Dickory Dock¹, uma rima infantil popular que possui o mesmo ritmo dos *Limericks*. Os alunos foram convidados a bater palmas durante a escuta da música para reconhecer as batidas e, em seguida, transpor a musicalidade para a leitura do *Limerick*, de forma a compreender como o ritmo se aplicava ao poema.

A fim de checar a compreensão dos alunos sobre o gênero, rever o conteúdo e demonstrar o processo de escrita através de experimentações, foram apresentados versos fora de ordem de um *Limerick* sobre como escrever este tipo de poema (Quadro 4) e outro *Limerick* com algumas palavras faltantes (Quadro 5). Na primeira atividade, os alunos deveriam propor formas possíveis de ordenação de maneira a produzir significado e, na segunda, buscar rimas adequadas que dessem sentido ao poema. Para isso, os alunos poderiam utilizar como recurso um dicionário de rimas online².

1 https://youtu.be/yxoSyFkX_eA?si=4nFblfc0Djv5B6Wf

2 <https://www.rhymezone.com/>

Quadro 4 - LIMERICK COM VERSOS FORA DE ORDEM

You'll learn how to make a limerick
It has 5 lines
Don't worry I'll show you the trick
Attention to the beats , get it quick
AABBA rhymes

Fonte: autor

Quadro 5 - LIMERICK PARA COMPLETAR

There is a young woman named Meg,
Who accidentally broke her_____.
She slipped on the_____,
Not once, but thrice,
Take no pity on her, I _____

Fonte: autor

Possibilidades distintas de ordenação e rimas foram apresentadas e os alunos puderam testar e discutir sobre os significados produzidos. Além disso, foram apresentadas algumas opções para o primeiro verso com linguagem já trabalhada previamente pelo professor. Estas poderiam nortear a escrita do *Limerick* prevista como atividade.

Quadro 6 - SUGESTÕES PARA O PRIMEIRO VERSO DO LIMERICK

There is a young boy/girl named (name)
There is a young boy/ girl who can (ability)
There is a young boy/girl of (age)
There is a young boy/girl from (city)
There is a young girl/ boy who likes (verb)

Fonte: autor

A atividade de escrita e troca dos *Limericks*

Nos minutos finais da aula, os alunos foram convidados a escrever, em uma folha avulsa, o próprio perfil baseando-se no modelo do garoto irlandês apresentado no início da aula (Quadro 1).

O texto deveria conter suas informações pessoais e apresentar suas habilidades, talentos, gostos e preferências em inglês. Os alunos poderiam substituir as partes sublinhadas e ainda acrescentar informações que julgassem necessárias para melhor defini-los.

Esses textos foram posteriormente reunidos em uma caixa e sorteados entre os alunos. Cada estudante recebeu o perfil de um colega e teve a tarefa de criar um *Limerick* para esta pessoa sorteada e escrevê-lo em um cartão personalizado para um momento de descontração e troca dos poemas. Para isso, os alunos receberam as seguintes instruções:

Quadro 7 - INSTRUÇÕES PARA A ESCRITA CRIATIVA DE *LIMERICKS*

1. Pick up a profile. Don't tell anyone.
2. Write a Limerick for your classmate, based on the information she/he gave in the profile.
3. Prepare a card with the Limerick.
4. Next class, we're going to play "Secret friend Limerick".

Fonte: autor

A dinâmica recebeu o nome de Secret friend Limerick, lembrando o tradicional "Amigo Oculto" que normalmente acontece nas escolas no final do ano. Isso fez com que algumas turmas organizassem também a troca de chocolates para serem entregues com o cartão personalizado contendo o *Limerick*. Juntamente com as instruções, o professor lembrou que não seriam admitidas qualquer forma de *bullying* e que o respeito aos colegas deveria ser o foco principal da atividade. Essa temática do *bullying* como forma de violência foi discutida com suas consequências e punições e alguns alunos a associaram a eventos de invasões e ataques a escolas que haviam acontecido na época. Em algumas turmas, a realização da dinâmica aconteceria no dia 20 de abril de 2023, dia em que falsas notícias divulgadas nas redes sociais previam um ataque organizado às escolas no Brasil. Os alunos foram tranquilizados a respeito das medidas de segurança tomadas pela escola e a data foi mantida, aproveitando-se da situação para promover um ambiente de paz, respeito e companheirismo entre os alunos.

A atividade seria avaliada em 3 pontos e para que os alunos pudessem compreender o que era esperado deles, o professor apresentou uma rubrica com os critérios e suas respectivas pontuações.

Quadro 8 - RUBRICA PARA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

CRITERIA	(1.0)	(0.5)	(0.0)
Number of lines and rhythm	The Limerick has 5 lines and the correct rhythm.	The Limerick has 5 lines, but not the correct rhythm.	The Limerick doesn't have 5 lines or the correct rhythm.
Rhymes	The Limerick has AABBA rhymes with words that corroborate the meaning.	The Limerick has AABBA rhymes, but the meaning of the words is not clear.	The Limerick doesn't have AABBA rhymes.
Card	The card containing the Limerick was well prepared.	The card containing the Limerick was not well prepared.	The student didn't prepare any cards for his/her classmates.

Fonte: autor

Como é possível perceber a partir da rubrica, o foco da avaliação consistiu nas características do gênero, na criatividade e no efeito de significado alcançado pela seleção lexical e pelas rimas, e não em aspectos ou conteúdos gramaticais.

Os alunos tiveram uma semana para produzir seus *Limericks* e foram autorizados e incentivados a procurar o professor em horários extraclasse, caso apresentassem dúvidas com relação ao vocabulário e à pronúncia de palavras. Durante a semana, alguns alunos procuraram o professor para esclarecer suas dúvidas e foi possível ver pela escola alunos no processo de escrita, fazendo testes com a linguagem e buscando encontrar rimas adequadas.

Na aula seguinte, procedeu-se à dinâmica. Os alunos de cada turma (em média 28 alunos) se sentaram no chão em círculo em um espaço aberto na escola. Cada aluno deveria ler em voz alta ou declamar o seu *Limerick*, omitindo o nome da pessoa para o qual o poema foi produzido. Cabia aos colegas a tentativa de adivinhar de quem se tratava o poema. Alguns combinados foram estabelecidos previamente. Os alunos não poderiam gravar os colegas lendo ou declamando, a não ser que assim fosse o seu desejo. A dinâmica transcorreu conforme um amigo oculto. Alguns alunos preferiram cantar o *Limerick* com o ritmo da música que foi apresentada. Muitos pediram que fossem tiradas fotos do momento de entrega dos cartões. Durante a dinâmica, alguns alunos perceberam, a partir da leitura dos colegas, alguns problemas na escrita de seu *Limerick*. Pediram então ajuda aos próprios companheiros de classe e ao professor para que o poema produzido se adequasse à norma, o que gerou um ambiente colaborativo de troca de aprendizado.

Para fechar a atividade de escrita e promover um registro dos resultados, cada uma das três turmas criou um arquivo compartilhado a partir da plataforma de sua escolha para a confecção de um *Limerick Book*. Cada aluno ficaria responsável por acrescentar o poema recebido no arquivo e ilustrá-lo. O título deveria ser “Nome do aluno que recebeu o *Limerick*” por “Nome do aluno que produziu o *Limerick*”, acrescentado em ordem alfabética ao arquivo para posterior confecção de um

sumário. Sugestões de revisão poderiam ser feitas aos colegas. Dessa forma, a ênfase da atividade se baseou em um processo de escrita colaborativo e não apenas no produto final.

Ao término de toda a atividade, foi formado um grupo de alunos colaboradoresⁱ com um representante de cada turma para elaboração de um instrumento de avaliação da sequência didática e sua apresentação na 32ª META (Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações) do CEFET-MG na categoria Modelo Didático. A este grupo coube a elaboração de um breve questionário de múltipla escolha a ser aplicado aos colegas com o objetivo coletar informações e suas opiniões a respeito da dinâmica de escrita e troca dos Limericks realizada. O questionário foi criado pelos alunos no *Google forms* e enviado no grupo de *WhatsApp* de cada turma para ser respondido pelos colegas.

RESULTADOS

Os *Limerick Books* de cada turma foram impressos, encadernados e expostos para toda a escola no dia 12 de maio, data em que se comemora o Dia Nacional do *Limerick* na Irlanda, em homenagem ao aniversário do autor de *Limericks* e ilustrador Edward Lear.

Foi selecionada uma amostra de cada turma das três turmas para se fazer a análise dos resultados. As amostras foram coletadas do *Limerick Book* depois de passadas pela revisão dos alunos que tiveram que reescrever os poemas do cartão que receberam para o arquivo. Nomes ou informações pessoais que poderiam trazer a identificação dos participantes foram omitidos para se preservar sua identidade. A publicação dos *Limericks* neste artigo para fins educacionais foi autorizada por seus autores.

Quadro 9 - AMOSTRA DOS LIMERICKS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Curso técnico em Mecatrônica	Limerick 1 In volleyball she wins a crown Chat with her friends around At the age of fifteen She cooks like a queen _____ is her hometown.
Curso técnico em Informática	Limerick 2 There is a girl that sings She likes to play the strings She wears glasses I see her at the classes And she writes beautiful things.
Curso técnico em Produção de Moda	Limerick 3 There is a young girl of fifteen She is beautiful and serene Speak two languages Portuguese and English Her name is _____, I mean.

Fonte: autor

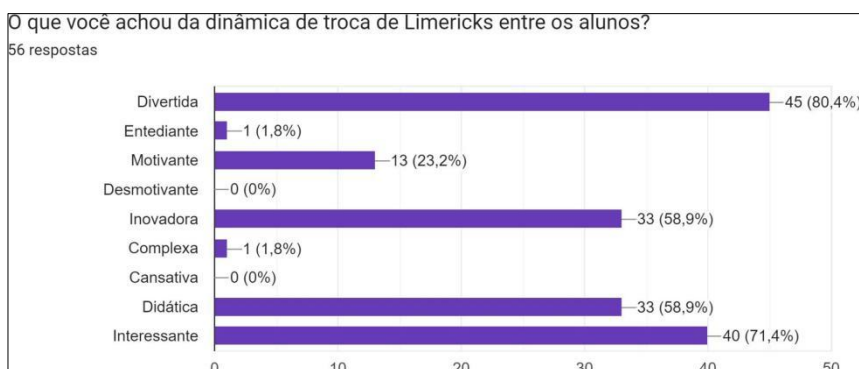
Os *Limericks* produzidos pelos alunos demonstraram o aprendizado das características do gênero no que se refere ao número de linhas, às rimas e ao ritmo. No *Limerick 3*, as palavras “*languages*” and “*English*” formam rimas imperfeitas com sons finais não idênticos, mas bastante parecidos, o que demonstra uma adequação e um trabalho com a linguagem empreendido pelo aluno para alcançar o efeito de sentido pretendido e utilizar as informações dadas pelo colega em seu perfil. Nos *Limericks 1 e 3*, observa-se que o “s” indicativo da terceira pessoa nos versos “*Chat with her friends around*” e “*Speak two languages*” não foi utilizado. Embora os poemas tenham passado por revisão, optou-se por manter essa forma coloquial da linguagem pela tradição oral dos *Limericks* e por corroborar para manutenção do ritmo do poema.

A análise das amostras permite observar como se deu o processo da escrita criativa. A partir dos perfis produzidos pelos colegas, os alunos tiveram que desenvolver um trabalho com a linguagem com o objetivo de adequar as informações fornecidas para o gênero *Limerick*. O trabalho com a linguagem foi muito além de simplesmente passar um texto em primeira pessoa para a terceira, pois envolveu a busca e o aprendizado de vocabulário e pronúncia na tentativa de encontrar palavras de um campo semântico que pudessem parafrasear as informações fornecidas pelos colegas nos perfis e adequá-las às rimas. Esse desafio levou os alunos à criação de metáforas como em “*In volleyball she wins a crown*”, e comparações como em “*She cooks like a queen*” para significar a excelência do colega em habilidades como jogar vôlei e cozinhar. Tais figuras de linguagem são muito utilizadas em textos poéticos e, no caso dos *Limericks* produzidos, permitiram que os alunos pudessem construir, a partir de estruturas simples aprendidas durante o bimestre que possibilitavam falar sobre suas habilidades, talentos, gostos e preferências, textos bastante ricos em significado.

No que se refere à proposição da dinâmica com a criação de uma situação autêntica de uso da escrita criativa e à sua realização com o amigo oculto de *Limericks*, os resultados do trabalho foram avaliados como positivos. Os alunos demonstraram entusiasmo, empenho e dedicação ao escrever os *Limericks* para seus colegas e uma preocupação em homenageá-los através de suas produções, enfatizando seus talentos e qualidades. A forma como a dinâmica foi realizada, com os alunos dispostos em círculos e com propósitos comunicativos reais para a participação da dinâmica de grupo, proporcionou um ambiente propício para a aprendizagem criativa da língua, onde os estudantes não se sentiram julgados, mas sim motivados a tentar cometer erros e aprender com eles. A troca de *Limericks* incentivou a interação e o respeito mútuo, permitindo que os alunos valorizassem suas próprias habilidades e as de seus colegas, além de possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, pois, aplicando as estruturas aprendidas e o vocabulário de forma contextualizada, os alunos tiveram a oportunidade praticar a língua em uso.

A aplicação do questionário criado com o objetivo de avaliar a dinâmica obteve os seguintes resultados:

Tabela 1 - AVALIAÇÃO DA DINÂMICA



Fonte: Alunos colaboradores¹

Dos 86 alunos que participaram da dinâmica, 56 responderam ao questionário de avaliação, o que corresponde a 65,1%. A maior parte dos alunos associaram a dinâmica a adjetivos positivos como divertida, motivante, inovadora, didática e interessante.

Uma outra pergunta foi usada para avaliar as habilidades e conteúdos que os alunos puderam desenvolver com a atividade.

Tabela 2 - HABILIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS



Fonte: Alunos colaboradores¹

O gráfico demonstra o destaque ao aprendizado da escrita criativa e ao desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. 87,5% marcaram o aprendizado de pronúncia, que está relacionado à habilidade de fala. Os alunos também deram ênfase ao desenvolvimento da interação e ao bom relacionamento com os colegas e professor, o que confirma a hipótese de que a atividade contribuiu para criar um ambiente mais seguro de aprendizagem.

O registro dos poemas em um *Limerick Book* deu aos alunos a oportunidade de experimentarem a escrita como processo, revisando os textos a partir das sugestões dos colegas e fazendo escolhas conscientes com relação às variedades da língua. Esta atividade criou um registro da experiência educativa que documentou o progresso dos alunos e serviu como objeto de memória da turma e do momento vivido. Algumas turmas optaram por doar os livros à biblioteca, deixando ali suas produções autorais.

Com relação ao uso da literatura no ensino de línguas, Carter e Long (1991) identificam três modelos de metodologia e prática em sala de aula: o modelo cultural, o modelo de linguagem e o modelo de crescimento pessoal. O primeiro possibilita ao estudante conhecer e apreciar diferentes culturas através da literatura. O segundo possibilita o aprendizado da língua por meio de vocabulário e estruturas, além de estimular o pensamento crítico, uso criativo de diferentes variedades da língua, o trabalho em equipe, a cooperação e o aprendizado experimental. E, por fim, o terceiro modelo estimula o envolvimento dos alunos em atividades que despertam o prazer pela literatura.

Da forma como foi proposta, a produção de *Limericks* cumpriu todos os objetivos apontados pelos modelos sugeridos por Carter e Long (1991). Os alunos puderam aprender sobre a cultura irlandesa, a tradição dos *Limericks*, o autor Edward Lear e a celebração do Dia Nacional do *Limerick* na Irlanda. No campo da linguagem, tiveram a oportunidade de colocar em prática o conteúdo aprendido no bimestre e desenvolver outras habilidades e competências linguísticas e socioemocionais previstas pela BNCC, dentre elas, uso de diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) e (re) construção de produções autorais individuais e coletivas. No campo do crescimento pessoal, os alunos se sentiram intelectualmente e emocionalmente envolvidos pela produção dos *Limericks* e pela dinâmica de grupo, desenvolvendo habilidades socioemocionais como a empatia, a colaboração e a boa relação com os colegas e professor.

CONCLUSÕES

Enquanto muitos métodos de ensino de línguas se concentram apenas em atividades tradicionais de escrita com propósitos técnicos e acadêmicos, a metodologia de ensino com a escrita criativa apresentou um diferencial. O grande desafio do trabalho com este tipo de escrita neste contexto é criar condições de comunicação e interação autênticas que motivem os alunos a realizá-la. A descrição e a análise dos resultados obtidos a partir das atividades de produção de *Limericks* demonstraram que é possível desenvolver uma atividade comunicativa que promova ao mesmo tempo a escrita criativa e a interação nas aulas de inglês, trazendo ainda uma série de outros benefícios relacionados à aquisição de habilidades e competências que a BNCC espera de um aluno do Ensino Médio, como o desenvolvimento da expressão escrita e oral, a colaboração, a valorização da diversidade linguística, cultural e identitária.

A escolha desse formato poético possibilitou, além da criatividade, o trabalho com a imaginação e a experimentação linguística. A interação entre os alunos ao escreverem *Limericks* sobre e para seus colegas promoveu empatia, respeito mútuo e habilidades sociais essenciais para construir relacionamentos saudáveis e para contribuir positivamente em uma sociedade diversificada.

A metodologia do trabalho introduziu uma abordagem pedagógica inovadora e interdisciplinar, uma vez que envolveu não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também

elementos culturais, literários e criativos, mostrando como diferentes áreas do conhecimento podem ser integradas. Além disso, a atividade também está inserida nas metodologias ativas (Moran, 2015) que colocam o aluno como protagonista no seu processo de aprendizagem.

Em conclusão, a atividade com os *Limericks* se mostrou eficaz na promoção da escrita criativa e na interação dos alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e propício para o aprendizado da língua. Por meio dessa experiência lúdica e interativa, os estudantes puderam explorar as estruturas, sons e significados da língua inglesa e fortalecer seus laços de amizade, o que contribuiu também para o enriquecimento de suas habilidades comunicativas.

REFERÊNCIAS

- BERGMAN, J. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa da aprendizagem**. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BRAGA, J.; RACILAN, M.; GOMES, R. **New Alive High: Língua Inglesa: Ensino Médio**. São Paulo: Edições SM, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARTER, R.; LONG, M.N. **Teaching Literature**. Essex: Longman., 1991.
- COOK, Guy. **Language Play: Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- HARPER, G. **On Creative Writing**. Bristol, Buffalo, New York and Toronto: Multilingual Matters, 2010.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENEZES, V.; VELLOSO, M. et al. **Alive high: inglês, 1º ano: ensino médio**. São Paulo: SM, 2013.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso: 31 mai.2024.
- YAVUZ, A. Enhancing creativity in the communicative language classroom through poetry as a literary genre. *Dil Dergisi Language Journal*. Ankara, n.149, p.64-79 2010.

¹ Alunos colaboradores que contribuíram para a realização deste projeto: Luís Felipe Siqueira Mezêncio, Lya Natsumi Ananias Nakano e Melyssa Silva Vaz. Os três alunos foram eleitos representantes das turmas dos primeiros anos de Mecatrônica, Informática e Produção de Moda, respectivamente, para apresentação deste trabalho na 32ª META do CEFET-MG. Neste evento, o trabalho ganhou o 2º lugar geral na categoria Modelo Didático, sendo indicado e classificado como semifinalista na 22ª FEBRACE.

APONTAMENTOS SOBRE A NOÇÃO DE ASSUJEITAMENTO NA ANÁLISE DE DISCURSO PÊCHEUTIANA

NOTES ON THE NOTION OF SUBJECTING IN PÊCHEUX'S DISCOURSE ANALYSIS

Palmira Heine ALVAREZ
pheine@uefs.br
Universidade Estadual de Feira de Santana

Resumo: A noção de assujeitamento tem sido alvo de muitos questionamentos dentro das teorias do discurso. Neste trabalho, faço reflexões sobre a noção de assujeitamento em Pêcheux, mostrando a influência das noções de interpelação e ideologia provenientes da obra de Althusser (1970). Como resultado, mostro que a noção de assujeitamento não corresponde à ideia de sujeito passivo, difundida por algumas teorias críticas da Análise de discurso de Michel Pêcheux, mas corresponde à noção de sujeito constituído ideologicamente, que é marcado por determinações históricas e ocupa uma posição no dizer.

Palavras-chave: Ideologia; Assujeitamento; Discurso.

Abstract: *The notion of subjection has been the target of many questions within discourse theories. In this work, I reflect on the notion of subjection in Pêcheux, showing the influence of the notions of interpellation and ideology coming from the work of Althusser (1970). As a result, I show that the notion of subjection does not correspond to the idea of a passive subject, disseminated by some critical theories of Michel Pêcheux's Discourse Analysis, but corresponds above all to the notion of an ideologically subjectivity, which is marked by historical determinations and occupies a position in discourse.*

Keywords: *Ideology; Discourse; Subjection.*

INTRODUÇÃO

Periodicamente, tenho me deparado com questionamentos sobre a noção de sujeito da Análise de Discurso de vertente pecheutiana. As dúvidas giram em torno do conceito de assujeitamento e da interpretação desta noção dentro dos estudos do discurso. Uma das interpretações mais comuns e apressadas da noção de assujeitamento feita sem uma reflexão mais aprofundada, é a ideia de que o sujeito assujeitado é um sujeito marionete, que não se constitui como agente social, sendo, portanto, apenas reproduzidor de discursos e sentidos.

Teóricos de diversas vertentes têm criticado a noção de assujeitamento com base nesta ideia de inércia do sujeito, tendo como foco a noção de sujeito intencional, ser no mundo e não ser no discurso, avesso às determinações históricas que o constituem inexoravelmente. A noção de intencionalidade defendida por algumas vertentes críticas ao conceito noção de assujeitamento, por sua vez, também já foi alvo de diversos questionamentos dentro da Análise de Discurso (AD) pecheutiana, justamente porque, além de denotar uma forma de controle do sentido de uma palavra ou enunciado por parte da intenção do sujeito ou do que o sujeito quis dizer, não dá conta de compreender que o sentido sempre pode ser outro, diferente do que intencionou o sujeito do dizer. Segundo a AD, esta noção desconsidera, por exemplo, a ideia de um sujeito que só existe após o processo de interpelação ideológica, e que o que se chama comumente de intenção é, na verdade, fruto da posição ideológica do sujeito do discurso.

Assim, a ideia de assujeitamento como sinônimo de inércia ou passividade é fruto de uma interpretação perigosa da noção de interpelação, trazida pelo filósofo francês Althusser de quem Pêcheux bebeu na fonte para costurar a noção sujeito de discurso. O objetivo deste texto, portanto, é trazer de maneira mais clara o conceito de assujeitamento, explicando-o à luz da teoria de discurso de vertente materialista. Neste processo, a compreensão de dois conceitos ligados constitutivamente é fundamental. São eles ideologia e interpelação. A seguir, introduzirei a discussão.

AS ORIGENS ALTHUSSERIANAS DO CONCEITO DE INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA

Segundo Althusser (1970, p.77) “a ideologia é a representação das relações imaginárias do indivíduo com suas condições reais de existência”. Esta é a primeira tese lançada pelo filósofo para explicar o funcionamento da ideologia na constituição do sujeito. Ao se referir às relações imaginárias, o filósofo francês pretende ressaltar que a ideologia não é a realidade em si mesma, mas o modo como o sujeito interpreta essa realidade, ressaltando que essa interpretação corresponde a concepções de mundo que não representam um espelho da realidade pura, como se houvesse uma correspondência direta entre os sentidos e o mundo concreto, mas, antes de tudo, representam interpretações das condições reais de existência, ou seja, formas de interpretação desta realidade. Sendo assim, a ideologia seria o filtro através do qual o sujeito interpreta as condições reais de existência.

A segunda tese sobre a constituição da ideologia trazida pelo referido filósofo francês é a de que a ideologia tem uma existência material. Com esta tese, o pensador refuta as teorias que colocavam a ideologia no campo abstrato das ideias (sem relação com a realidade concreta) e demonstra que ela se concretiza em práticas sociais dos sujeitos. O filósofo, ao comentar sobre essa existência material da ideologia salienta que ela “não possui a mesma modalidade que a existência material de uma pedra ou de uma espingarda” (Althusser, 1970, p. 84), mas seu funcionamento deriva da existência do sujeito no mundo, das relações de classe e produção.

Assim, a ideologia, ao contrário de ser uma ideia abstrata de um sujeito, corresponde à concretização das concepções de mundo dos sujeitos nas práticas sociais das quais fazem parte. Na citação a seguir, tal questão está explicada por Althusser, ao afirmar que a ideia de crença em Deus, nas leis, etc. que correspondem a uma ideologia religiosa, cidadã, etc. se concretiza em práticas de ida à missa, assinaturas de petições, etc.

Se crê em Deus, vai à Igreja para assistir à Missa, ajoelha-se, reza, confessa-se, faz penitência (antigamente esta era material no sentido corrente do termo) e naturalmente arrepende-se, e continua, etc. Se crê no Dever, terá comportamentos correspondentes, inscritos nas práticas rituais, conformes aos bons costumes. Se crê na Justiça, submeter-se-á sem discussão às regras do Direito, e poderá até protestar quando estas são violadas, assinar petições, tomar parte numa manifestação, etc (Althusser, 1970, p. 86).

Assim, ao agir socialmente segundo suas ideias, o sujeito concretiza a ideologia nas práticas, e isto comprova a existência material da ideologia. Segundo referido filósofo “as ideias de um sujeito humano existem nos seus actos” (Althusser, 1970, p. 87). Deste ponto de vista, podemos compreender a crítica ao idealismo abstrato nos moldes hegelianos, que considerava o mundo das ideias como sendo transcendental à realidade. Hegel (1995) considerava que era o mundo das ideias que criava a realidade e não o contrário. Para Marx e Engels “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência...” (Marx, Engels, 2007, p. 94), o que invertia a lógica hegeliana e indicava que as ideias não eram abstratas e tinham um funcionamento material, pois elas derivavam da relação dos homens com o mundo e não estavam acima da realidade. Assim, Althusser, filósofo de orientação marxista, acreditava que a ideologia tinha um funcionamento material, não era um conjunto abstrato de ideias, se concretizava nas práticas sociais.

Essas práticas, nas quais a ideologia se materializa não são, por sua vez, aleatórias segundo o filósofo. Antes de tudo, estas práticas estão reguladas por um aparelho ideológico de estado, os quais por sua vez correspondem às diversas instituições sociais que funcionam pela ideologia. Desse modo, a ideologia religiosa se concretiza na ida à missa, mas a ida à missa é uma prática que nada tem de aleatória, já que é regulada pelo aparelho ideológico da Igreja. Segundo Althusser (1970, p. 87), as práticas são reguladas por rituais em que elas se inscrevem, no seio da existência material de um aparelho ideológico. Assim, a ida à missa é regulada por rituais ideológicos

que indicam como se deve orar, e enumeram os passos que devem ser seguidos para falar com Deus etc.

Diante desses apontamentos, já se percebe que Althusser trata de um sujeito inserido em práticas sociais, histórico, que ocupa uma posição de classe. Mas, além disso, o referido filósofo traz um ponto de extrema importância para a compreensão do modo como a ideologia funciona através dos sujeitos: a interpelação. E para entender tal processo, o filósofo lança mão de duas outras teses complementares: 1 - Só existe prática através e sob uma ideologia; e 2 - Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos.

A ideia de que só existe prática através e sob uma ideologia, indica o fato já mencionado anteriormente, que as práticas sociais não derivam de ações aleatórias de sujeitos. Antes de tudo, elas derivam de aparelhos ideológicos, ligam-se às posições de classe. Já a ideia de que só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos, indica algo crucial nessa reflexão: sujeito e ideologia são duas faces da mesma moeda, o que significa dizer que não existe sujeito fora da ideologia e, por sua vez, não existe ideologia fora das práticas dos sujeitos.

Este ponto é de extremo interesse para a reflexão aqui proposta, uma vez que “a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) constituir os indivíduos concretos em sujeitos” (Althusser, 1970. p. 94). Neste ponto, acho necessário fazer uma observação: ao dizer que toda a ideologia tem por função constituir os indivíduos concretos em sujeitos, Althusser indica uma diferença fundamental entre indivíduo e sujeito. O segundo só existe porque é interpelado ideologicamente, sendo que o primeiro não tem uma existência real, é uma abstração, já que só existe concretamente nas práticas sociais, sendo, portanto, a noção de indivíduo como pura essência e abstração deslocada para a noção de sujeito. E ainda neste trecho, o filósofo nos traz mais uma importante informação: a de que não existem sujeitos que não sejam sujeitos ideológicos.

Assim, a ideologia transforma os indivíduos em sujeitos a partir do processo de interpelação, em que o indivíduo é chamado a se constituir como sujeito, chamamento este que não pode ser negado, afinal, todo o indivíduo é constituído como sujeito no processo de interpelação ideológica, por isso não existe sujeito fora da ideologia. Assim, todos nós somos sempre já sujeitos, inseridos nas práticas sociais reguladas pela ideologia. Segundo Althusser (1970, p. 97) “somos sempre-já sujeitos e, como tais, praticamos ininterruptamente os rituais do reconhecimento ideológico, que nos garantem que somos efetivamente sujeitos concretos, individuais, inconfundíveis e (naturalmente) insubstituíveis”.

Ao pontuar essas questões, Althusser (1970) nos indica que o processo de interpelação é automático e inconsciente e ocorre com todos os sujeitos, de modo que não pode existir sujeito que esteja fora da ideologia. Vejamos a citação a seguir:

Sugerimos então que a ideologia age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou transforma os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a que chamamos a interpelação que podemos representá-los com base no tipo da mais banal interpelação policial (ou não) de todos os dias: Eh! Você! (Althusser, 1970, p. 99).

Assim, chegamos aqui ao processo de interpelação conforme postulado pelo referido filósofo. A interpelação é, portanto, o ritual de transformação do indivíduo em sujeito pela ideologia. É um processo automático e inconsciente que recruta todos os indivíduos (sem escapatória) transformando-os em sujeitos ideológicos. Disto, é possível concluir, a partir das ideias althusserianas que “a existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos como sujeitos são uma única e mesma coisa” (Althusser, 1970, p.100).

O filósofo ressalta ainda que a ideologia é eterna, ou seja, sempre existe e sempre existirá e, por isso, os sujeitos são desde sempre interpelados ideologicamente, sendo, portanto, a noção de indivíduo (antes de ser interpelado pela ideologia) apenas uma abstração, já que somos sempre já sujeitos.

Como a ideologia é eterna, vamos suprimir a forma da temporalidade na qual representamos o funcionamento da ideologia e afirmar: a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: os indivíduos são sempre-já sujeitos. Portanto, Os indivíduos são abstractos relativamente aos sujeitos que sempre-já são (Althusser, 1970, p.102).

Desse modo, o processo de interpelação é a base para a constituição do sujeito e, também para a noção de assujeitamento trazida por Pêcheux, o que será discutido nos tópicos seguintes. A noção de que os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia passa a ser ponto crucial, portanto, para a compreensão da complexa noção de assujeitamento, uma vez que Pêcheux bebe na fonte das ideias de Althusser.

DA NOÇÃO DE ASSUJEITAMENTO NA AD PECHEUTIANA

Começo aqui dizendo que a ideia de que o assujeitamento na AD materialista seria sinônimo de determinismo histórico, de fatalismo ou de passividade não é adequada e deve ser refutada por não corresponder à interpretação desse termo no seio dos estudos discursivos pecheutianos.

Assim, para entender essa noção, vou retomar a ideia de Althusser, já explicada anteriormente, que se tornou um dos princípios básicos do conceito de sujeito para a AD: “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (Althusser, 1970). A noção de assujeitamento tem como base a ideia de interpelação (pois se considera na AD que não existe sujeito fora da ideologia). Pêcheux retoma a ideia de interpelação ideológica para refutar a noção de que o sujeito seria a origem do dizer e do sentido, uma vez que ele sempre enuncia a partir de posições ideológicas que o atravessam. No entanto, Pêcheux reconhece que a ideologia é um ritual com falhas, e que, nas frestas

da interpelação ideológica, pode haver o processo de resistência do sujeito, o que vai de encontro à ideia mecanicista de sujeito assujeitado.

Segundo Orlandi (2007, *online*) “é preciso pensar que a ideologia é um ritual com falhas e a língua não funciona fechada sobre ela mesma, ela abre para o equívoco. Por seu lado, a história é história porque “os fatos reclamam sentidos”. Assim, deriva da ideia de interpelação ideológica, a noção de que os sentidos das palavras na língua não preexistem e nem estão presos ao sistema imanente da estrutura linguística, eles derivam do caráter material das formações ideológicas que funcionam no processo discursivo. Daí a famosa tese pecheutiana de que:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo (isto é numa relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões ou proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (Pêcheux, 2009, p. 146).

Assim, o conceito de interpelação ideológica é aproveitado por Pêcheux e utilizado por ele para consolidar o conceito de sujeito como submetido a uma ideologia que, por sua vez, é tomada como um ritual com falhas que deixa brechas para a movimentação, resistência e questionamento. Esse conceito de interpelação é também uma das bases para se compreender o assujeitamento.

Se o sujeito produz sentido na língua, como diz Pêcheux (2009) a partir da interpelação ideológica, isso significa que a língua é também marcada ideologicamente. Tomaremos agora o assujeitamento retomando duas ideias de Orlandi (2007), que são: o sujeito se submete à língua e à história para enunciar e o sujeito se constitui através da determinação histórica. Assim, temos como uma das bases do assujeitamento o fato de que para enunciar, para entrar na ordem do dizer, o sujeito precisa se submeter à língua.

Podemos iniciar dizendo que se é sujeito pela submissão à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Portanto não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua. Quando nascemos não inventamos uma língua, entramos no processo discursivo que já está instalado na sociedade e desse modo nos submetemos à língua subjetivando-nos (Orlandi, 2007).

Temos aí o primeiro sentido de assujeitamento presente na AD materialista: o de submissão à língua. O sujeito se submete à língua para enunciar, uma vez que não inventa uma língua nova para falar, ele precisa, para isto, se assujeitar a uma língua já existente para fazê-lo. Mas este processo de submissão à língua não acontece de modo isolado, pois deriva de um outro processo: o de determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos. Ou seja, os sujeitos se submetem à língua determinados desde sempre pela história. Segundo Orlandi (2007): “o sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia.” Daí o processo de assujeitamento à língua não se liga a questões do

sistema formal, imanente do sistema linguístico, uma vez que não existe língua fora da determinação histórica, e, portanto, os sentidos também são moldados historicamente.

A noção de determinação histórica dos sentidos não é sinônima da noção de determinismo histórico (que considera a passividade do sujeito, no sentido fatalista do termo, como se o sujeito fosse refém passivo das estruturas históricas), muitas vezes utilizada para criticar a ideia de assujeitamento. Pelo processo de determinação histórica, considera-se que o sentido das palavras é sempre fruto de uma memória histórica, pois deriva de já-ditos que podem ser reafirmados ou reformulados, entre o Mesmo e o Outro. Assim,

É isso que significa a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos: nem fixados ad eternum, nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns. É porque é histórico (não natural) é que muda e é porque é histórico que se mantém. Os sentidos e os sujeitos poderiam ser sujeitos ou sentidos quaisquer, mas não são. Entre o possível e o historicamente determinado é que trabalha a análise de discurso. Nesse entremeio, nesse espaço de interpretação. A determinação não é uma fatalidade mecânica, ela é histórica. (Orlandi 2007).

Um outro sentido de assujeitamento também muito importante, é o que deriva da noção de interpelação ideológica. Já foi dito que a interpelação segundo Althusser chama todos os indivíduos a se transformarem em sujeitos. Desse modo, o indivíduo se submete à ideologia para se constituir como sujeito. E isto não é fruto de sua vontade como sujeito de escolhas. O processo de submissão à ideologia para se constituir como sujeito é automático e inconsciente. Os sujeitos entram no sentido a partir da interpelação ideológica, do assujeitamento à ideologia. Essa é mais uma das bases do assujeitamento: não pode existir sujeito fora da ideologia. Então, o processo de assujeitamento à ideologia é a base para a constituição do sujeito, uma vez que o sujeito só existe se for interpelado ideologicamente, sendo a noção de indivíduo abstrata.

Pêcheux (2009) destaca que o funcionamento da ideologia mascara a determinação histórica dos sentidos na língua, uma vez que é a ideologia que faz com que uma palavra pareça ter apenas um sentido, mascarando a opacidade da linguagem. Assim, o processo de interpelação do indivíduo em sujeito, ou seja, o assujeitamento do sujeito à ideologia produz a evidência do sentido, isto é, “evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado queira dizer o que realmente dizem e que mascaram sob a transparência da linguagem, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (Pêcheux, 2009, p. 146).

É pela evidência ideológica que o sujeito de discurso é colocado como origem do dizer, como se fosse o primeiro a gerar sentidos na língua. No entanto, o sujeito é marcado pelo inconsciente, através do qual a ideologia o interpela, uma vez que, segundo Pêcheux o sujeito: “se esquece das determinações que o colocaram no lugar que ocupa – entendamos que, sendo ‘sempre-ja’ sujeito, ele ‘sempre-ja’ esqueceu das determinações que o constituem como tal (Pêcheux, 2009, p. 158).

DA NOÇÃO DE IDEOLOGIA: ENTRE ALTHUSSER E PÊCHEUX

Uma das críticas feitas à teoria de Althusser sobre a ideologia é que esta teoria não pressupõe formas de resistência à interpelação ideológica. Pêcheux, ao retomar as teses centrais de Althusser como a da interpelação, amplia esta noção, indicando a possibilidade de resistência do sujeito, uma vez que o processo ideológico é um ritual com falhas. “Por essa perspectiva, o enunciado descritível como uma série de pontos de deriva é afetado pela história e se inscreve na língua que, por sua vez, carrega as marcas de funcionamento da ideologia, e é marcada pela não transparência dos sentidos” (Alvarez, Castro, 2023, p.97).

Segundo Pêcheux (2009), a interpelação do indivíduo em sujeito se desdobra em três modalidades: a primeira, denominada de bom sujeito faz com que o sujeito do discurso reproduza os saberes da forma-sujeito da formação discursiva, de modo a incorporá-los, pressupondo um processo de identificação completa com tais saberes, sem espaço para críticas, dúvidas ou digressões. Neste processo, teríamos a pura reprodução do sentido. A segunda, denominada de mau sujeito, pressupõe que no processo de interpelação ideológica, o sujeito do discurso não reproduz completamente os saberes da forma-sujeito da formação discursiva que o domina. Assim, ele se afasta desses saberes, a partir da contradição, da crítica etc. Esse é um espaço que indica um movimento do sujeito de crítica aos saberes da forma-sujeito do discurso, esboçando as falhas no ritual da interpelação ideológica, já que o sujeito não reproduz de maneira automática todos os saberes e sentidos da forma-sujeito com a qual se identifica. Esse processo do mau sujeito deriva do que se chama de contraidentificação: o sujeito não se identifica completamente com os saberes da FD, já que esta é invadida por saberes de outras FDs constituindo, assim uma contradição. Aqui não há reprodução acrítica dos sentidos, há um espaço para críticas e questionamentos.

Já a terceira modalidade pressupõe um afastamento completo dos saberes da forma-sujeito da FD com a qual o sujeito do discurso está ligado. Esse afastamento se chama de desidentificação e indica um rompimento total com FD que domina o sujeito, fazendo com que este se identifique com outra formação discursiva. Assim, nesta última modalidade, o sujeito rompe com os saberes da FD que o domina, o que pressupõe a transformação, resistência e o movimento em direção a outra FD. Aí abre-se o espaço para que o sujeito resista à ideologia, podendo se movimentar entre a identificação completa ou a desidentificação.

Dessa forma, o processo de identificação, contra identificação, desidentificação permite a movimentação do sujeito, possibilitando a reprodução e a transformação, elemento que extrapola as ideias de Althusser. Segundo Pêcheux (2009): “ao falar de reprodução/transformação, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo princípio é a luta de classes* (Pêcheux, 2009, p. 130, grifo do autor).

Pêcheux, por outro lado, reconhece e concorda com a ideia de que a ideologia tem um funcionamento material, tal como apontado por Althusser e destaca essa questão quando afirma que “as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas” (Pêcheux, 2009, p. 130). Assim fica constituída a ideologia como tendo uma materialidade concreta fato que será determinante para a observação da língua como elemento material em que se concretiza a ideologia. Ele também concorda com a ideia althusseriana de que sujeito e ideologia são duas faces da mesma moeda. Pêcheux indica que a ideologia não é abstrata, concordando com a tese althusseriana já explicada anteriormente e demonstra a importância crucial deste conceito para o estudo do discurso.

Pêcheux critica os estudos linguísticos que não consideram a ideologia na compreensão do funcionamento da língua. “Os linguistas e todos aqueles que recorrem à Linguística com diferentes fins tropeçam frequentemente em dificuldades que decorrem do desconhecimento do jogo dos efeitos ideológicos em todos os discursos – inclusive os discursos científicos” (Pêcheux, 2009, p. 140).

Ao fazer a releitura de Althusser, Pêcheux (2009, p.146) também traz a noção de “caráter material do sentido das palavras e dos enunciados”. Sobre isso, gostaria de pontuar algumas questões: a primeira é que Pêcheux faz isso reconhecendo que sujeito e sentido são constituídos simultaneamente, o que nos faz compreender que não existe sentido antes dos sujeitos, e que os sentidos não existem por si mesmos. A segunda é que ele recorre à noção de interpelação para mostrar como a ideologia funciona na produção de sentidos. Assim, ele afirma que:

(...) todo o nosso trabalho encontra aqui sua determinação pela qual a questão da constituição do sentido se junta à constituição do sujeito, e não de um modo marginal (por exemplo no caso particular dos ‘rituais ideológicos’ da leitura e da escritura), mas no interior da própria tese central, na figura da interpelação (Pêcheux, 2009, p. 140).

No entanto, ao se constituírem juntos sujeito e sentido, o sujeito, já marcado ideologicamente, não percebe que o sentido pode sempre ser outro, pois a ideologia mascara o caráter material do sentido, ou seja, a ideologia produz para os sujeitos a evidência da transparência da linguagem, escondendo sua constituição material e histórica. Assim, o caráter material do sentido que está ligado à posição do sujeito no discurso, à memória histórica, é escamoteado pelo funcionamento ideológico, através da interpelação. O caráter material do sentido consiste no fato de que o sentido não é gerado por um sujeito livre das determinações históricas e ideológicas, o sentido não é gerado por uma pura intenção em ato, mas “mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos o todo complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 2008, p. 146). Assim, aqui há a ligação inexorável entre sentido e ideologia que é uma das bases da Análise de discurso materialista.

Desse modo, sobre essa questão, Pêcheux destaca que é a ideologia que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que

mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido das palavras e dos enunciados*’ (Pêcheux, 2008, p. 146, grifo do autor).

Dessa forma, o processo de interpelação trazido por Pêcheux da teoria althusseriana, explica o fato de que “os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem, dizem, leem ou escrevem” (Pêcheux, 2008, p. 144). Por isso, a necessidade de uma teoria materialista de discurso que possa compreender os efeitos ideológicos na geração dos sentidos, rompendo com a ideia de transparência dos sentidos e indo em busca do seu caráter material. Através da teoria do discurso, se questionará a evidência do sentido, demonstrando que este não está ligado à literalidade das palavras, mas ao processo ideológico que constitui os sujeitos. Daí a noção de que os sentidos passam pelo filtro da formação ideológica, já que “uma palavra, expressão ou proposição não tem um sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade” (Pêcheux, 2008. p. 147).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM MOVIMENTO DE FECHAMENTO

Diante das observações e reflexões feitas até aqui, é possível pontuar que a noção de assujeitamento passa longe da ideia de passividade ou da noção fatalista de um sujeito marionete das estruturas sociais. O sujeito, tanto em Althusser, quanto em Pêcheux, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito no mundo, que ocupa uma posição na relação de classes, que ocupa um lugar social.

Esse sujeito, chamado pela ideologia e constituído por ela, gera sentidos, é levado a interpretar o mundo e esta interpretação não é livre, mas regulada por rituais que são também ideológicos.

Trazendo uma metáfora em relação ao funcionamento da ideologia na reflexão que ora foi feita neste texto, indico que o olhar do sujeito sobre a realidade não é nunca autônomo. A ideologia é a lente através da qual os sujeitos observam suas condições materiais de existência e geram sentidos sobre elas. Mas esta lente, não é externa, nem algo que o sujeito usa e depois descarta, como um instrumento de uso fortuito. É uma lente interna que determina o olhar do sujeito sobre o mundo, o faz significar.

Assim, o processo de interpelação, que não é fruto da escolha do sujeito, constitui todos os indivíduos neste ato de significar o mundo, de significar a história, de se constituir dentro do simbólico. E o processo de interpelação é a base para compreensão do assujeitamento. Um assujeitamento que também pressupõe o movimento dos sujeitos nas teias dos sentidos, uma vez que estes sujeitos podem identificar, contraidentificar e desidentificar com os saberes das formações discursivas nos quais se inserem. Assim, não existem graus para o assujeitamento, este, fruto da interpelação, é processo primeiro de constituição de uma subjetividade em conexão com a realidade material e histórica. E é esse legado da compreensão dessa subjetividade que a Análise materialista de discurso nos traz.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ALVAREZ, Palmira. CASTRO, Geórgia. Gotas d' histórias: rompendo o silêncio da memória. In: ALVAREZ, Palmira; FERREIRA, Geórgia Machado. **Discurso, memória e história**. São Paulo: Pontes, 2023. p. 95-110.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio (1830)**. São Paulo: Loyola, 1995

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ORLANDI, Eni P. **A questão do assujeitamento**: um caso de determinação histórica. *Comciência*. Campinas: LABJOR-UNICAMP, n. 89, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=...>>; Acesso em 30 mar. 2018.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2009.

CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA, SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR E SOBRE A APRENDIZAGEM EM AULAS DE INGLÊS PELO YOUTUBE

CONCEPTIONS ABOUT LANGUAGE, ABOUT THE STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP, AND ABOUT LEARNING IN YOUTUBE ENGLISH CLASSES

Patricia Pereira MARTINS
patricia.martins10@unifesp.br
PPGL UNIFESP, São Paulo, Brasil

Orlando VIAN JR.
vian.junior@unifesp.br
UNIFESP, São Paulo, Brasil/CNPq

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar a caracterização de elementos de aulas de língua inglesa pelo YouTube. Para atingir tal objetivo, analisamos aulas de inglês veiculadas em três canais. Adotamos uma abordagem de pesquisa qualitativa no campo da Linguística Aplicada para descrevermos como as aulas dos três canais observados concebem a língua, os papéis e relações entre alunos e professores e a aprendizagem, com base em teorias sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira e como se caracterizam tais ocorrências na referida plataforma. Os resultados parecem sugerir que esses aspectos são concebidos de uma forma bastante tradicional: a língua é um conjunto de estruturas a ser “transmitido” para o aluno, a relação alunos-professores é totalmente assimétrica e a aprendizagem é mecânica, no sentido da “educação bancária” criticada por Paulo Freire, mesmo inseridos em contextos hipermediáticos em que são comuns práticas multi e translingues.

Palavras-chave: Metodologias de ensino de línguas; Linguística Aplicada; Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa; YouTube.

Abstract: The objective of this text is to present the characterization of elements of English language classes using YouTube. To achieve this objective, we analyzed classes from three English teaching channels. We adopted a qualitative research approach in the field of Applied Linguistics to observe and describe how the classes from the three channels conceive language, student-teacher roles and relationships, and learning, based on theories about English teaching-learning as foreign language and how such occurrences are characterized. The results seem to suggest that language, the student-teacher relationship, and learning are conceived in a very traditional way: language is a set of structures to be “transmitted” to the student, the student-teacher relationship is totally asymmetrical, and learning is mechanical, in the sense of the “banking education” criticized by Paulo Freire, even inserted in hypermedia contexts where multi and translingual practices are common.

Keywords: Language teaching methodology; Applied Linguistics; English teaching and learning; YouTube.

INTRODUÇÃO: O CENÁRIO DE ENSINO DE INGLÊS NA ERA DIGITAL

As práticas multi e translíngues passaram a fazer parte do cotidiano das realidades hipermídias em que as interações ocorrem por meio de tecnologias móveis com acesso às redes sociais e as diversas formas de comunicação possibilitadas pelas Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação vinculadas ao advento da globalização. Nesse contexto, o inglês foi alçado à condição de língua global (CRYSTAL, 2003) e, do contato global por meio da rede mundial de computadores, as redes sociais trouxeram novas possibilidades para o ensino de línguas, pois muito pode ser feito por meio das tecnologias.

As possibilidades advindas dessas novas realidades justificam a necessidade de compreender como se caracterizam tais práticas como forma de obter subsídios para a formação de professores, visando fornecer elementos para as práticas de futuros professores.

Inserido nesta realidade e em meio a essas novas possibilidades, o objetivo deste texto é o de investigar como se caracterizam as aulas de inglês que ocorrem via redes sociais, por meio da análise de aulas veiculadas em canais do YouTube, objetivando caracterizar como as aulas que compõem o *corpus* de pesquisa concebem a língua, os papéis e relações entre alunos e professores e a aprendizagem. Tomamos como base para tais análises algumas teorias sobre o ensino e aprendizagem de línguas, tais quais os trabalhos de Jacquemet (2005), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Araújo e Leffa (2016), Ribeiro (2018), entre outros, e como se caracterizam tais ocorrências na referida plataforma.

Como forma de atingir o objetivo proposto, apresentamos, primeiramente, perspectivas teóricas relacionadas à Linguística Aplicada (LA) no cenário da globalização e suas práticas, bem como questões relativas ao ensino de línguas por plataformas digitais e as possíveis metodologias para essa modalidade de ensino. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, envolvendo a geração, a organização e a análise dos dados utilizados como *corpus* para a pesquisa. Apresentamos, na sequência, nossa discussão em relação aos três aspectos observados nas aulas (concepções sobre a língua, sobre a relação aluno-professor e sobre a aprendizagem) e os resultados obtidos, seguida de considerações sobre o que os dados revelam sobre atual cenário de aulas de inglês *online* ministradas por professores nos três canais mais acessados da plataforma YouTube.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa aqui relatada¹ insere-se no campo da LA e envolve, em seu embasamento teórico, tanto teorias sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira quanto questões relacionadas aos multiletramentos e redes sociais. Tal articulação se deve ao fato de a pandemia de Covid-19 ter

11 Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária, no âmbito do curso de graduação em Letras/Inglês, da Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, desenvolvida pela primeira autora, sob orientação do segundo.

potencializado a necessidade de ensino de forma remota. Com o ensino remoto, as práticas de ensino e aprendizagem passaram a ocorrer em ambientes virtuais de aprendizagem, por meio de aplicativos para o encontro de pessoas que não poderiam mais ser realizados presencialmente em função da pandemia. Uma das consequências desse cenário foi o fato de que práticas de ensino passaram a ocorrer por meio de videoaulas e outras formas de postagens em redes sociais, como é o caso das aulas de línguas veiculadas pela plataforma YouTube.

Na cultura hipermediática em que estamos inseridos, a comunicação passou a ocorrer prioritariamente por meio de plataformas, tais como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, dentre outras, apenas para mencionar as mais conhecidas. A interação dos usuários é massiva, pois esses têm a oportunidade de participar e colaborar dessas redes e dos posts veiculados, pois estão à sua disposição recursos para produzir comentários (Barton; Lee, 2015).

Trabalhos sobre o YouTube, como o de Burgess e Green (2017), por exemplo, explicitam que este e outros portais “transformaram definitivamente a nossa maneira de absorver conteúdo” (Burgess; Green, 2017, p. 9). Além disso, há uma significativa variedade de caminhos possíveis para o uso das tecnologias na educação, como ilustram os trabalhos reunidos em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Coscarelli (2016), Araújo e Leffa (2016) Neves *et al.* (2019), Ribeiro e Vecchio (2020), Camargo e Daros (2021), apenas a título de exemplo, mostram uma variedade de caminhos possíveis para o uso das tecnologias na educação, não apenas no campo da Linguística Aplicada.

Em função dessa transformação a que se referem essas novas práticas, fica explícita a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre essa modalidade de ensino, pois, nesse contexto, passaram a ser veiculadas uma enorme quantidade de videoaulas. A pesquisa de Carvalho (2020), por exemplo, debruçou-se sobre as videoaulas de ensino de redação, no ensino de língua portuguesa, o que demonstra que há um campo para o estudo de aulas de língua inglesa para que tenhamos uma compreensão mais ampla de como se configuram tais aulas nas redes sociais.

As questões focalizadas nesta pesquisa abordam a língua em contextos específicos, ou seja, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem de inglês para sua compreensão, descrição e caracterização, portanto, utilizaremos princípios teóricos da LA e do ensino de inglês como língua estrangeira, apresentados de forma sintética a seguir.

Ao abordarmos o ensino e a sala de aula, mesmo falando sobre um ambiente não formal, também foi levada em consideração a obra de Paulo Freire (1974) e o conceito de educação bancária e as metodologias tradicionais de se pensar em ensino, bem como Larsen-Freeman e Anderson (2011) e Mikuzami (1986) para as reflexões pretendidas neste trabalho sobre uma aula de língua inglesa.

LINGUÍSTICA APLICADA E GLOBALIZAÇÃO

O fenômeno a ser estudado insere a pesquisa, do ponto de vista teórico e metodológico, no campo da LA, uma área marcadamente interdisciplinar, cujo objeto de investigação é a linguagem em uso como prática social. Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 25), acrescentam a esse pensamento o fato de que isso acontece “independentemente de escolhas teóricas e metodológicas”.

Ao mapear a evolução da LA no Brasil, Moita Lopes (2009) indica que, na primeira virada, nos anos 1970, distinguia-se a aplicação da linguística e a LA, e chama a atenção para a necessidade de a LA não ser dependente de uma teoria linguística. A segunda virada acontece quando o campo de investigação da LA não se restringe mais somente ao ensino de línguas e tradução, e se expande para outros contextos institucionais (MOITA LOPES, 2009).

Chega-se, assim, a uma LA Indisciplinar, como proposto por Moita Lopes (2006; 2009). O prefixo in-, neste caso, deve ser entendido que a LA vai além da inter e da transdisciplinaridade, como uma área que se apropria de outros campos para investigação de seu objeto, preocupada com o uso da linguagem nas práticas sociais, pois “é uma LA que deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Nessa proposta da LA, insere-se a investigação de novos acontecimentos surgidos a partir das mudanças causadas pela globalização, com a desterritorialização e grande mobilidade de pessoas e artefatos culturais, em que a língua é resultado desse processo de superdiversidade (VERTOVEC, 2010; MOITA LOPES, 2013). Segundo Moita Lopes (2013, p. 102), “tal mobilidade de pessoas significa que o linguajar (o uso de línguas diferentes na fala e na escrita, misturando línguas para agir no mundo social [...]) por entre as fronteiras tende, portanto, a aumentar no Brasil”, o que aponta para um aumento das práticas de ensino, pela necessidade do uso do idioma em nosso país e para nosso contato com falantes de outras línguas por meio do inglês.

Na concepção de Jacquemet (2005), os estudos desenvolvidos sobre linguagem e comunicação devem levar em consideração os impactos que a globalização exerce sobre as práticas comunicativas.

A globalização, além das significativas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais trazidas ao mundo, fez ainda emergir muitas possibilidades de intercâmbio sociocultural, com denominações como “difusão, assimilação, aculturação, hibridação, sincretismo, mestiçagem e outras” (IANNI, 1996, p. 154). Esse fenômeno, para o campo da LA, revela-se como bastante profícuo para o estudo da linguagem em uso nesses intercâmbios socioculturais, já que a língua é o veículo de troca entre os falantes de diferentes idiomas. Por conseguinte, compreender os fenômenos envolvidos nessas trocas traz subsídios para uma melhor compreensão dos fenômenos, seu estudo e sua futura disseminação na formação do aluno em um curso de licenciatura para que seja crítico da realidade que o cerca e na qual se inserirá como futuro profissional, podendo atuar, inclusive, em aulas por plataformas digitais.

ENSINO DE LÍNGUAS E REDES SOCIAIS

Em seus estudos sobre as tecnologias digitais no ensino, Ribeiro (2018, p. 115) afirma que “temos mais firmeza para dizer que há muito trabalho pela frente, se quisermos reeditar aulas mediadas por dispositivos de tecnologia digital”, ou seja, é necessário compreender como essas práticas se caracterizam para que, na formação inicial do professor, no âmbito da graduação, possam ser formados em relação ao que irão vivenciar em suas futuras práticas.

Da mesma forma, em obra que reúne trabalhos sobre o impacto das redes sociais no ensino, Araújo e Leffa (2016) sinalizam que “o virtual funciona como espelho da sociedade” e que as redes sociais “têm profundo impacto na realidade” (Araújo; Leffa, 2016, p. 10), confirmando a relevância de compreendermos como as novas práticas de ensino se configuram, fornecendo subsídios para que, ao mesmo tempo, compreendamos a sociedade.

Para compreendermos, a partir da perspectiva da LA, as práticas nos ambientes digitais, é preciso levar em conta os multiletramentos e a multimodalidade dos diferentes meios e redes sociais, bem como as potencialidades que cada rede pode propiciar, tais como vídeos, áudios, jogos, imagens, animações e todas as demais semioses possibilitadas pelas tecnologias digitais e hipermediáticas.

Com base nas práticas discursivas nesse contexto superdiverso e híbrido, o problema focalizado neste texto, como se depreende pelo complexo cenário linguístico que vivenciamos em tempos hipermodernos, globalizados e desterritorializados, encontra respaldo no que argumenta Cavalcanti (2013) sobre a educação linguística do professor de línguas. Segundo a autora:

A educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco, para incluir estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e de práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo. Essa visão de educação linguística ampliada teria espaço para o conceito de intercompreensão via, por exemplo, práticas translíngues. Teria também abertura de espaço, por exemplo, para uma pedagogia culturalmente sensível e dialogaria com a educação do entorno proposta por Maher (2007) (Cavalcanti, 2013, p. 226).

O que indica o texto de Cavalcanti, desse modo, prevê um conhecimento do contexto em que atuamos para que se conheçam as práticas linguísticas nele veiculadas e que podem contribuir para o professor de língua estrangeira sendo formado na universidade e que irá atuar em escolas do entorno e que devem, portanto, ter essa visada mais ampla sobre a língua estrangeira e como esta circula no contexto.

Os aspectos dos usos multilinguísticos e do papel do inglês no cotidiano dos cidadãos no mundo atual, bastante acentuado pela reclusão social e isolamento trazidos pela pandemia, realça a importância da formação do professor de inglês para uma visão mais ampla para as redes. Compreender novas práticas de ensino e aprendizagem de inglês no contexto hipermediático globalizado, desse modo, revela-se como um aspecto de suma importância para o currículo do curso

de Letras/Inglês e para a formação do professor, bem como para sua educação linguística e o currículo do curso, aspectos caros aos estudos em LA.

Tais práticas são analisadas e caracterizadas, com base no corpus selecionado e a partir de seus aspectos tecnológicos, multimodais e multissemióticos, tomando como ponto de partida as teorias que explicitam os aspectos envolvidos no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, com base em estudos da área como os de Richards e Rodgers, (2001), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Lightbown e Spada (2019) sobre métodos, abordagens e técnicas para o ensino.

Em sua obra, Richards e Rodgers (2001) apresentam as principais tendências no ensino de línguas no século XX e, após uma breve apresentação sobre a história desse tipo de ensino, discutem a natureza dos métodos e abordagens e o método audiolingual. São expostas, na segunda parte do livro, o que os autores consideram métodos e abordagens alternativos possíveis para o ensino de línguas, dentre eles: Resposta Física Total, Método Silencioso, Aprendizado de Línguas em Comunidade, Sugestologia, Língua Total, Inteligências Múltiplas, Programação Neurolinguística, Abordagem Lexical e Ensino de Línguas baseado em Competência. Essas possibilidades sugerem as diversas perspectivas que podem ser utilizadas por professores de línguas. Por fim, na terceira parte da obra, apresentam abordagens comunicativas mais atuais, entre as quais incluem: Ensino Comunicativo de Língua, Abordagem Natural, Aprendizagem Cooperativa de Língua, Instrução com base em Conteúdo, Ensino de Língua baseado em Tarefa e a era pós-método. O trabalho dos autores permite travar contato com os diferentes elementos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira nas diferentes abordagens apresentadas e discutidas.

O conteúdo sobre as abordagens e técnicas apresentados por Larsen-Freeman e Anderson (2011) seguem sequência similar à de Richards e Rodgers, com o diferencial de que apresentam um exemplo de uma aula ministrada em que a abordagem discutida é utilizada. As autoras apresentam as características dos seguintes métodos e abordagens: Método da Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Método Silencioso, Desugestologia, Aprendizado de Línguas em Comunidade, Resposta Física Total, Ensino Comunicativo de Língua, Instrução com base em Conteúdo, Ensino de Língua baseado em Tarefa, além de dedicarem um capítulo às dimensões políticas relacionadas ao ensino de línguas, ao aprendizado de estratégias, Aprendizagem Cooperativa e Inteligências Múltiplas e, por fim, o uso emergente das tecnologias.

Baseamo-nos, ainda, no trabalho de Lightbown e Spada (2019) pelo fato de as autoras abordarem o processo de aquisição de uma primeira língua e, a partir dela, o aprendizado de uma língua estrangeira. As autoras também abordam as diferenças individuais no aprendizado e observam como se dá o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira na sala de aula, além de discutirem ideias populares e crenças sobre o aprendizado de línguas.

Por fim, tomamos também como base teórica o que explicita Mizukami (1986), a partir de uma perspectiva pedagógica, as possibilidades de se abordar o ensino. A autora discute as abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Para analisar cada uma delas, Mizukami se baseia nos seguintes pressupostos: Homem, Mundo, Sociedade-cultura, Conhecimento, Educação, Escola, Ensino-aprendizagem, Professor-aluno, Metodologia e, por fim, a avaliação em cada abordagem. O conhecimento desses elementos permite aos professores e professoras um rico menu de opções para usar em suas aulas a depender de seus contextos de atuação, bem como das necessidades dos alunos e do segmento de ensino. Esses elementos embasam, portanto, a nossa discussão sobre as três concepções abordadas neste texto: (1) como a língua é concebida nessas aulas; (2) como a relação aluno-professor é verificada nas aulas e, por fim, (3) como a aprendizagem é concebida.

Temos, a partir desses referenciais, distintas possibilidades de análise para vislumbrarmos as aulas veiculadas em plataforma digital e como se organizam. O conhecimento desses métodos e abordagens tem um importante papel na formação de estudantes de Letras/Inglês, futuros professores de língua para que se conheçam as maneiras como se caracterizam e como estes est(ar)ão presentes no cotidiano das práticas sociais e de sala de aula e como o ensino de língua estrangeira pode ser abordado a partir de diferentes abordagens, a depender do contexto em que irão atuar.

METODOLOGIA: GERAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Com base no atual cenário hipermediático em que estamos inseridos, e principalmente com o advento da pandemia de Covid-19 em 2020 ao redor mundo, uma quantidade significativa de práticas que exigiram o isolamento social dos indivíduos passaram a ser mediadas por computador e eventos sociais passaram a ocorrer via plataformas digitais.

Isso fez com que se acentuassem as buscas por cursos remotos, além de o ensino regular passar a ser online. Todo esse contexto exige que se compreenda, de forma mais ampla, quais mudanças ocorreram nas práticas de ensino de inglês no modo remoto e como ensino dessa língua passou a ser concebido a partir dessa nova realidade.

Como forma de fornecer subsídios para essa compreensão, a pesquisa pretendeu analisar como se caracterizam as aulas de inglês veiculadas em uma rede social e como são concebidos os papéis da língua, da relação aluno-professor e da aprendizagem.

A composição do *corpus* teve por base a plataforma YouTube, por compreendermos que se trata de uma rede amplamente utilizada e divulgada como ferramenta não apenas de entretenimento, mas também de ensino e divulgação de inúmeros materiais de estudo.

A geração dos dados que compõem o *corpus* foi feita de acordo com os três canais brasileiros com maior número de seguidores. A partir da seleção dos três canais mais acessados, foram

acompanhadas aulas ao longo de uma semana no mês de maio de 2022 de cada um desses três canais e, a partir delas, foi gerado o *corpus* da pesquisa. Foram selecionados, assim, os três professores que ofereciam em seus canais aulas de inglês para brasileiros e captamos as informações, organizadas de acordo com os dados no Quadro 1:

Quadro 1 - Dados sobre os canais que compõem o *corpus* da pesquisa

	Canal 1	Canal 2	Canal 3
Nome do canal	Mário Vergara	English in Brazil by Carina Fragoso	Professor Kenny
Inscritos	2,7mi	1,62mi	1,85mi
Ano de criação	2017	2015	2018
Frequência das aulas	Lives diárias	Um vídeo por semana	Semana de <i>Lives</i> em que ele, ao vivo, dá aulas de inglês e oferece seu aplicativo.
Observações	Mini-aulas que, apesar de numeradas, não têm uma sequência preestabelecida. <i>Lives</i> agendadas para um horário fixo.	Faz o uso de <i>shorts</i> (vídeos curtos feitos para serem vistos via <i>smartphones</i>)	<i>Lives</i> no YouTube. Aplicativo para aprendizado de Inglês via celular.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Tomando os elementos apresentados no Quadro 1 como ponto de partida, procedemos à análise a partir de uma perspectiva qualitativa. Conforme apontam Denzin e Lincoln (1998, p. 3), a pesquisa qualitativa implica uma abordagem interpretativa e naturalista dos fatos pesquisados, o que significa que o(a) pesquisador(a) os estuda em seu ambiente natural com o objetivo de entender ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles. Partindo dessa perspectiva, apresentamos a seguir os dados e suas características. Foram selecionados os três canais brasileiros com aulas via YouTube, fazendo a busca por “aulas de língua inglesa para brasileiros”. A partir da seleção dos canais, foram selecionados os três vídeos mais vistos durante aquele mês para análise das videoaulas.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Com base nos dados elencados no Quadro 1, nesta seção apresentamos elementos da análise das aulas que compõem o *corpus* gerado a partir dos três canais estudados e os aspectos que as caracterizam a partir da pergunta de pesquisa e dos objetivos propostos. Considera-se aqui cada vídeo uma aula (ou ainda cada *Live* uma aula).

Canal 1

O Canal 1, mantido pelo professor Mairo Vergara, tem por objetivo, como indicado na seção "Sobre nós", do próprio canal, ensinar inglês de forma rápida e eficiente. O canal no YouTube foi criado em 2009 e faz parte de uma plataforma com método próprio. O idealizador desse canal relata que começou a elaborar seu método quando foi morar no Japão para aprender o idioma e, mesmo convivendo e estudando japonês, não conseguiu evoluir. A partir de então, ao retornar ao Brasil e iniciar seus estudos na língua inglesa, optou por modificar totalmente o formato de seus estudos em uma língua estrangeira e isso baseava-se em estudar vocabulário. Ele relata que alcançou um nível avançado sem ter jamais estudado gramática, ou seja, seu método é criado de forma que o aluno não estude através de regras gramaticais.

No canal ainda é indicado que o professor estudou Letras e, após alguns anos lecionando e trabalhando com tradução, optou por criar uma plataforma *online* de estudos e ministrar aulas que pudessem ajudar seus alunos a usufruir de um método que funcionou para ele. Em seu canal no YouTube, o professor disponibiliza videoaulas, também tem um *website* onde disponibiliza textos e dicas relacionadas a vocabulário. Nesse *website*, o aluno que decidir comprar o curso tem acesso a um pacote de videoaulas gravadas. O professor também faz aulas ao vivo programadas e avisadas em suas redes sociais.

Nas aulas do Professor Vergara, é possível notar que, para este docente, a língua é representada pelo vocabulário, pelo número de palavras que um estudante consegue adquirir em seu vocabulário. Antes de apresentar o método, feito com o auxílio de um programa de computador chamado Anki, ele enfatiza diversas vezes como uma pessoa aprende um novo idioma: incorporando novas palavras ao seu vocabulário, logo, fica explícita a concepção de língua para o professor: saber a língua é saber seu vocabulário, seu léxico, o que pode ir de encontro a muitas das teorias de linguagem no campo da LA, como a abordagem comunicativa, sendo que algumas concebem a língua como um fenômeno social mais amplo e não apenas seu aspecto lexical.

O professor trabalha com dois métodos: memorização e tradução. Apesar de tratar-se de uma aula em uma plataforma *online*, pode-se notar que se utiliza de uma metodologia considerada tradicional na aquisição de L2, uma vez que, segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), o método da gramática e tradução tem como propósito fundamental a leitura de textos literários na língua em que se objetiva aprender. O método não foca em comunicação, mas sim apenas na aquisição de vocabulário e memorização de regras gramaticais e a figura do professor é vertical, ele é a autoridade que deve corrigir e passar a tradução correta das palavras que são vistas, o que parece dialogar de forma direta com o método utilizado neste canal.

Canal 2

O Canal 2, o segundo mais acessado de acordo com o levantamento quantitativo dos canais mais acessados, é mantido pela professora Carina Fragoso e intitula-se English in Brazil.

De acordo com seu perfil no YouTube, o canal tem por objetivo democratizar o ensino de inglês no Brasil e quebrar os principais mitos relacionados ao aprendizado de línguas estrangeiras de forma leve e descontraída. Carina Fragoso é uma professora que tem doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo e já escreveu livros relacionados ao aprendizado de inglês por brasileiros. Em seu canal no YouTube, ela disponibiliza dicas relacionadas à pronúncia, à gramática e ao vocabulário, além de dicas de estudo, cultura, viagens e curiosidades.

Foram observados os quatro vídeos com maior número de visualizações postados em maio de 2022, um deles sendo um vídeo curto, que se configura como *shorts*, isto é, vídeos em formato vertical de até 60 segundos com foco em usuários de *smartphones*.

As aulas observadas do Canal 2 focam em uma diversidade de temas, com vídeos com foco em pronúncia ou em gramática. Um deles traz dez palavras que todo brasileiro tem dificuldades em pronunciar, onde ela enumera essas palavras, de acordo com comentários feitos em postagens anteriores, e ela vai palavra por palavra revisando a pronúncia. O canal tem diversos temas que dialogam com um público jovem, como séries e músicas e, ao longo de seus vídeos, ela menciona seus livros, indicando *link* para a compra e uma plataforma de aulas *online* que conta com professores nativos para aulas ao vivo.

Podemos relacionar as aulas do Canal 2 com método Audiolingual, já que nele, como preceituam Larsen-Freeman e Anderson (2011), o professor torna-se o maestro de uma orquestra. Ele fala uma frase e os alunos devem repetir, adquirindo vocabulário e pronúncia por meio da repetição.

No método Audiolingual, o professor é o modelo a ser seguido. Porém, as aulas no YouTube não permitem à docente verificar e corrigir os alunos. Ou seja, não há interação entre aluno e professor, nem entre os alunos. O professor detém o conhecimento que é passado de forma vertical como ocorre com métodos mais tradicionais e centrados no professor.

Canal 3

O Canal 3 é administrado pelo Professor Kenny, um canadense que vive no Brasil, como indicam as informações do canal. Kenny afirma que as metodologias podem atrapalhar o aprendizado do aluno, e que algumas escolas de idiomas insistem em uma metodologia única e isso às vezes limita o aprendizado prático do aluno. O objetivo do canal é oferecer um curso que comece do iniciante, desde a alfabetização com foco nas quatro habilidades, até a conversação fluente.

O professor trabalha com lives, ou seja, aulas ao vivo em que, à medida que a transmissão acontece, as pessoas participam via YouTube. Ele as chama de Kenny Week, que foram

acompanhadas para verificar as metodologias das quais o professor se utiliza. Há, no cenário, uma lousa, já preenchida com verbos conjugados em diferentes tempos verbais. O professor aparenta estar em uma sala de aula e não olha para a câmera, o que pode sugerir que tem um grupo de alunos presencialmente ao mesmo tempo em que transmite a aula ao vivo via YouTube.

Os alunos fazem diversas perguntas no *chat* enquanto o professor ensina, mas, como naquele momento ele está explicando, ele parece não estar acompanhando o *chat*. Eventualmente, ele responde algumas perguntas, porém não consegue ler todas, pois as pessoas são bastante participativas via *chat*.

O professor do Canal 3, como se pode verificar, utiliza uma abordagem semelhante ao Método da Gramática e Tradução, já que, em suas aulas, ele coloca expressões na lousa e as explica e traduz uma a uma. Apesar de as aulas serem ao vivo, o que poderia facilitar a comunicação entre ele e seus alunos, o professor prefere manter-se na estrutura e nas frases que estão escritas no quadro. A abordagem que ele utiliza faz com que seja a autoridade da sala e apenas a voz dele seja ouvida, a aula é completamente centrada no professor, sem a oportunidade de troca entre os alunos, assim como os métodos tradicionais de ensino.

Com base nos elementos das aulas nos três canais apresentados, é possível estabelecer algumas características, bem como aspectos do papel do professor e dos alunos e das metodologias utilizadas, conforme nosso objetivo principal e que são apresentadas na próxima seção.

Discussão dos dados e resultados

Os três canais abordados foram os mais acessados na categoria de aulas de inglês para brasileiros quando os dados foram gerados, em maio de 2022. Por serem canais com muitos acessos, como foi indicado no Quadro 1, o formato dos vídeos se assemelha bastante ao dos *influencers*, com assessoria e estratégias de marketing, o que é possível verificar antes mesmo de iniciar os vídeos, com a imagem que fica exposta e o título da aula.

Os três professores cujas aulas foram analisadas não iniciam a aula mostrando um planejamento ou um objetivo da aula, porém os três canais têm uma outra plataforma em que, mediante o pagamento de uma certa quantia, o aluno terá acesso a um conteúdo específico, um aplicativo ou mesmo aulas e mentoria individuais. A impressão que se tem é que as aulas gratuitas oferecidas funcionam apenas como um chamativo para vender os cursos.

As aulas têm uma interação bastante limitada com os alunos, não sendo possível criar uma conexão entre professor e aluno, uma vez que apenas a voz do docente é ouvida. As aulas *online*, apesar de trazerem todo um aparato tecnológico inovador, muitas vezes, como verificamos nos casos observados, trazem poucas ferramentas de interação, sendo apenas uma nova plataforma para um método tradicional de ensino.

Autores que abordam os papéis de alunos e professores nas distintas metodologias, como Mizukami (1986) e Larsen-Freeman e Anderson (2011), indicam que professores e alunos assumem papéis diferentes, a depender da abordagem utilizada. Nas ocorrências analisadas, as aulas são totalmente centradas nos professores e no que eles pretendem apresentar. Parece que o papel atribuído ao aluno é o de apenas assistir passivamente às aulas, na antiga concepção bancária referida por Freire (1974), em que o professor apenas deposita os conteúdos. Como ficou evidenciado, os alunos até fazem perguntas e tentam esclarecer dúvidas pelo *chat*, no caso do Canal 3 do professor Kenny, mas nem sempre são atendidos.

Mizukami (1986) aponta que, para o método tradicional de ensino, o conhecimento é concebido como a capacidade de armazenar e acumular informações. É possível entender o aluno como alguém que não possui conhecimento algum e irá adquiri-lo com o professor, que detém o conhecimento e passa para as pessoas que estão supostamente aprendendo. Os três canais observados possuem características que podem ser relacionadas com esse método de ensino: o aluno é passivo, em alguns casos o professor lê interações no *chat*, porém quem traz toda a informação e conhecimento necessário é apenas o docente. O professor do Canal 1 comenta, inclusive, que o mais importante para adquirir um novo idioma é possuir vocabulário, colocando o acúmulo de informações e palavras como o principal responsável para uma comunicação em uma L2, algo que foi contrastado posteriormente em outras metodologias.

Coscarelli (2021) também verificou a mesma questão nas escolas durante a pandemia, conforme relata a autora:

Infelizmente, as escolas (por várias razões) priorizaram uma pedagogia mais transmissiva, insistindo em transmitir saberes considerados imutáveis e essenciais. O(a) professor(a) continuava no centro e ainda como o grande “transmissor”. O contexto da pandemia revelou como as escolas estão distantes das pedagogias participativas em que o(a) professor(a) é o responsável por organizar eventos de aprendizagem significativa em interação com os(as) aprendentes e as comunidades. Essa pedagogia do vínculo envolveria pensar como as diferentes redes familiares, as diferentes pessoas da sociedade e a escola podem juntos(as) construir processos mais coletivos de aprendizagem (Coscarelli, 2021, p. 23).

O que ilustra Coscarelli (2021) na citação acima, portanto, é que, apesar de as escolas utilizarem tecnologias e veicularem metodologias mais ativas, a prática revelou, especialmente durante a pandemia, que ainda se trabalha com uma pedagogia mais transmissiva, em que o aluno não participa ativamente da aula, o que pode acabar gerando um desinteresse quando o aluno não constrói significados a partir de suas ações.

Nesse sentido, Paiva (2020) afirma que nem sempre ao falarmos sobre inovação com novas tecnologias no ensino, como é o caso de videoaulas pelo YouTube, isso representa uma mudança de método. A autora discute sobre como, no período pandêmico, rompemos as paredes das salas de aula. Durante os meses (em alguns casos passando de anos) da pandemia de Covid 19, alunos e

professores se acompanharam em viagens e passaram a conhecer as casas uns dos outros. O professor deixou de trabalhar apenas no momento da aula, pois a todo o momento os alunos poderiam se comunicar com ele/ela.

Para que haja inovação, é necessário que a escola pense em práticas de aula invertida, em que o aluno seja a figura central em sala de aula de forma que se repensem nos multiletramentos, sem transformar aulas *online* em uma sala de aula tradicional em uma plataforma diferente, como indicado por Rojo (2020).

O que parece ter ficado evidenciado, a partir das aulas dos três canais estudados, é que houve apenas uma transposição do quadro para a tela, sem outras adaptações aos papéis de alunos e professores, que poderiam ocorrer de maneiras mais interativas propiciadas pelas tecnologias, mas que parece não ter acontecido, voltando aos velhos métodos em que o professor ensina e o aluno aprende, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas o receptor, como já indicava Freire (1974) na concepção bancária de educação.

É importante apontar, finalmente, que é preciso considerar novas formas de ensino híbrido. Como indica Moran (2015), a educação híbrida é um conceito-chave atualmente, pois nela "cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades em grupos" (Moran, 2015, p. 42), o que não parece ter acontecido nas aulas analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo neste texto foi o de apontar como se caracterizam as concepções sobre a língua, sobre a relação entre alunos e professores e sobre a aprendizagem nos três canais de ensino de inglês mais acessados na plataforma YouTube. É relevante compreender como tais fenômenos se caracterizam, pois podem ser usados na formação de professores que terão contato com tais práticas e precisam compreendê-las como parte de sua futura atuação profissional.

O que percebemos pela análise das aulas que compuseram o *corpus* da pesquisa, e que parece ter acontecido durante a pandemia, é que muitas vezes o professor ensina com o auxílio de uma lousa, pelo formato digital a lousa muitas vezes acaba sendo um programa no computador que cumpre essa função e os alunos apenas assistem ao conteúdo, sendo passivos nessa situação e não tendo nenhum tipo de interação ativa.

No caso das aulas dos Canais 1, 2 e 3 abordados no decorrer do texto, fica sugerido pelos professores que há uma plataforma que eles oferecem que proporcionam, segundo as propagandas veiculadas nas próprias aulas, uma interação maior, tais como exercícios para fixação de conteúdos, possibilidades de aulas de conversação, o que poderia ser interessante na aquisição de uma L2.

A educação, como indicava Freire (1974; 2014), precisa propiciar ferramentas para a construção de conhecimento de forma crítica e autônoma, trazendo relações horizontais e não verticais

como as que ocorrem nas aulas. Trazendo esse aspecto para os tempos atuais, conforme Rojo (2020), é necessário que a escola pense em práticas de aula invertida, em que o aluno seja a figura central em sala de aula de forma que se repensem nos multiletramentos, sem transformar aulas *online* em uma sala de aula tradicional em uma plataforma diferente.

O que parece ter ficado evidenciado a partir das aulas analisadas dos três canais estudados, e também tomando por base o que afirmam pesquisadoras como Rojo (2020) e Coscarelli (2021), é que houve apenas uma transposição da lousa ou do quadro branco para a tela, sem outras adaptações aos papéis de alunos e professores, que poderiam ocorrer de maneiras mais interativas propiciadas pelas tecnologias, mas que parece não ter acontecido, voltando aos velhos métodos em que o professor ensina e o aluno aprende, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas o receptor, na concepção bancária de educação a que se referiu Freire.

Ao discutirem os novos cenários da sala de aula digital, Camargo e Daros (2021) apresentam estratégias pedagógicas objetivando fomentar o aprendizado ativo, *online* e híbrido e investir em uma concepção de ensino inovadora. Segundo esses autores, é importante conceber “uma prática pedagógica capaz de garantir aos alunos uma aprendizagem sólida, que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças da atual sociedade da informação e do conhecimento” (Camargo; Daros, 2021, p. 37).

Por fim, é preciso considerar novas formas de ensino híbrido que, como indica Moran (2015), é um conceito-chave para a educação atual. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) também reforçam o aspecto da personalização e a inclusão de modelos tais como a rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual e flex. Na educação híbrida, “cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades em grupos” (Moran, 2015, p. 42), o que não parece ter acontecido nas aulas *online* estudadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.
- CARVALHO, Gabriela G. *Videoaulas no YouTube® sobre dissertação para ENEM e vestibulares: uma análise de aspectos hipertextuais e multimodais*. Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula digital: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 211-226

COSCARELLI, Carla Viana (Org). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de Língua: surtos durante a pandemia. *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia, v. 1, p. 15- 21, 2020.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications, 1994.

DÖRNYEI, Zoltán. *Reserach methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e terra, 2014.

IANNI, Octávio. Globalização e transculturação. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis v.14 n. 20 p.139-170 1996.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, vol. 25, n. 3, p. 257-277, jul. 2005.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. *Techniques and principles in language teaching*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. 4th edition. Oxford: Oxford University Press, 2019.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: L.P. da MOITA LOPES. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 101-119.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologia digital em época de pandemia. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-12. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje – Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos (Orgs.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia* [recurso eletrônico], 2020.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge Univ Press, 1986.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A.E.; VECCHIO, P.M. (orgs.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia* [recurso eletrônico], p. 40-43, 2020.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>>. Acesso em: 01/03/2023.

Webgrafia: vídeos dos canais acessados

FRAGOSO, Carina. English In Brazil. 35 abreviações comuns de internet YouTube. 2 de maio de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/kr9tDRfPzWQ> Acesso em: 03 de abril de 2024.

FRAGOSO, Carina. English In Brazil. As 30 palavras MAIS DIFÍCEIS de pronunciar em inglês. YouTube. 5 de abril de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/4O8czR-BxfQ> Acesso em 03 de abril de 2024.

FRAGOSO, Carina. English In Brazil. "ERROS" DE INGLÊS que são mais comuns que os ACERTOS (como nativos realmente falam). YouTube. 25 de abril de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/4O8czR-BxfQ> Acesso em 03 de abril de 2024.

FRAGOSO, Carina. English In Brazil. Shorts. YouTube. 19 de maio de 2022. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/9XWacJmyD6E?feature=share> Acesso em 03 de abril de 2024.

MENDES, Kenny Pires, Professor Kenny, Kenny week. YouTube. 5 a 7 de abril de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/CeeNdCesaZA> Acesso em 03 de abril de 2024.

VERGARA, Mario. Curso Mineração de Sentenças. YouTube. 21 de março de 2021. Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLI_7J18zHKKCwoplWshSDTDmWrvez27Qr Acesso em 30 de março de 2024.

VERGARA, Mario. Live do Vergara #115. YouTube. 25 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LLn8eaHFPWA&t=4139s> Acesso em 30 de março de 2024.

VERGARA, Mario. Live do Vergara #116. YouTube. 26 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PcC-X7YHTTg&t=1508s> Acesso em 28 de março de 2024.

VERGARA, Mario. Live do Vergara #117. YouTube. 27 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EhElpMC2rOs&t=1388s> Acesso em 28 de março de 2024.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA: UM PANORAMA DA PESQUISA CIENTÍFICA ENTRE 2018 E 2023

TEACHING AND LEARNING VOCABULARY IN THE ENGLISH LANGUAGE: AN OVERVIEW OF THE SCIENTIFIC RESEARCH BETWEEN 2018 AND 2023

Iandra Maria Weirich da Silva COELHO
iandrawcoelho@gmail.com
IFAM, Manaus, Brasil

Isabella Marcela Teixeira Laborda MENDES
isabella.marcela@gmail.com
IFAM, Manaus, Brasil

Marta de Faria e Cunha MONTEIRO
Martamonteiro20@hotmail.com
UFAM, Manaus, Brasil

Resumo: Neste artigo, temos por objetivo apresentar um panorama da pesquisa científica que contempla como o vocabulário tem sido abordado no contexto de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. Os procedimentos metodológicos envolvem a realização de um estudo de caráter exploratório e ancorado na abordagem qualitativa. Realiza-se uma revisão sistematizada da literatura específica sobre vocabulário publicados no período de 2018 a 2023. Entre os aspectos investigados destacam-se a ênfase de propostas implementadas no Ensino Fundamental, o uso de aplicativos como uma das estratégias metodológicas mais utilizadas para o desenvolvimento do vocabulário e uso de atividades impressas como um dos recursos tecnológicos mais evidentes para fomentar a prática do vocabulário. Na verificação da aprendizagem do vocabulário, o uso de testes e questionários demonstraram resultados positivos.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Vocabulário; Língua Inglesa.

Abstract: In this article, we aim to present an overview of scientific research that contemplates how vocabulary has been approached in the context of vocabulary teaching and learning in English. The methodological procedures involve a study of exploratory nature anchored in the qualitative approach. In this article we carried out a systematised review of the specific literature on vocabulary, published between 2018 and 2023. Among the aspects investigated, the emphasis is on proposals implemented in Elementary School, the use of applications as one of the most used methodological strategies for developing vocabulary and the use of printed activities as one of the most evident technological resources to encourage the practice of vocabulary. When verifying vocabulary learning, the use of tests and questionnaires demonstrated positive results.

Keywords: Teaching and Learning; Vocabulary; English language.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de um segundo idioma exige o conhecimento de diferentes aspectos da língua, o que fortalece a ideia de que cada elemento importa. Aliado à essa assertiva, o vocabulário se apresenta como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (doravante LI), “uma vez que o léxico é essencial para o aprendizado da língua estrangeira” (TERENZI, 2021, p. 72).

Apesar da sua importância, o vocabulário é apontado como umas das principais dificuldades de aprendizagem da língua (YAMAMOTO; OTA, 2016; TERENZI, 2021). Além dessa justificativa, que respalda a realização deste estudo, evidenciamos também a motivação das pesquisadoras, professoras de línguas, que reconhecem os desafios enfrentados pelos estudantes no tocante à aprendizagem do vocabulário em sala de aula.

Sendo assim, com o propósito de contribuir para ampliar as pesquisas e evidenciar aspectos que possam auxiliar os professores durante o processo, neste artigo, temos como objetivo apresentar um panorama geral de como o vocabulário tem sido abordado no contexto de ensino e aprendizagem de LI. Para tanto, abordamos alguns elementos que constituem as práticas de ensino e as temáticas de pesquisa em geral, que são: os níveis de ensino, as metodologias utilizadas, os recursos tecnológicos adotados e o tipo de avaliação.

Para atingir esse objetivo, realizamos um estudo exploratório, descritivo e de cunho qualitativo, utilizando como encaminhamento, uma metodologia orientada para a realização de estudos educacionais, preconizada nos moldes de Coelho (2022; 2023a; b). Tais procedimentos incluem uma revisão de cunho mais sistemático, com ênfase na adoção de critérios explícitos para coleta, seleção, compilação de um *corpus* específico para realização de análise e síntese dos resultados.

Vale ressaltar que este estudo foi realizado na disciplina de Ferramentas e estratégias de ensino com base em dados da Web, nível de mestrado, ofertada pela segunda autora. Essa disciplina é optativa e faz parte do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas. Teve como propósito desenvolver conhecimentos e habilidades para realização de um mapeamento, com auxílio de encaminhamento metodológico sistematizado e uso de *software* para gerenciamento e análise de dados empíricos.

O mapeamento contempla o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em LI, visando destacar uma visão geral dessa temática. Com isso, buscou-se identificar aspectos como: níveis de ensino em que as propostas têm sido implementadas, metodologias, estratégias, ferramentas e recursos tecnológicos utilizados, bem como os tipos de avaliação implementados.

Este artigo está dividido em quatro seções. A primeira, refere-se à introdução, seguida pelo referencial teórico que amparou esta pesquisa e trata da importância do ensino e aprendizagem de

vocabulário. Na terceira, descrevemos o encaminhamento metodológico. Na quarta, são trazidos os resultados das análises e, em seguida, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência tem demonstrado que no processo de ensino e aprendizagem de LI, diferentes estratégias devem ser utilizadas para a melhor aquisição do idioma. Quanto a isto, Araújo (2018) afirma que se faz necessário repensar o ensino de LI por meio de novas abordagens que possam atender às necessidades dos estudantes, preparando-os de modo que aprendam o novo idioma e consigam interagir com a atual sociedade globalizada.

Considerando os materiais disponíveis a respeito do estudo de vocabulário como unidade linguística, Scaramucci e Gattolin (2007) apontam a real necessidade de tratar sobre esse tema, sob a perspectiva do estudante, uma vez que se torna parte integrante e fundamental do processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma.

O vocabulário proporciona inúmeras possibilidades não somente quanto ao significado, mas também quanto à relevância de seu uso. Em decorrência disso, Nation (1990) afirma que lidar com o vocabulário no processo de aquisição de uma nova língua é inevitável, pois se encontra em esferas formais e informais da comunicação, ou seja, “[...] mesmo as abordagens mais formais ou direcionadas à comunicação para o ensino de línguas devem lidar com o vocabulário necessário de uma forma ou de outra” (NATION, 1990, p. 2, tradução nossa).

No que diz respeito aos fatores a serem levados em conta, o tratamento dado ao vocabulário é considerado trivial e limitado à memorização por contato devido ao destaque que as estruturas fonéticas e gramaticais do novo idioma recebem (YAMAMOTO; OTA, 2016).

Algumas estratégias adotadas por parte dos professores são necessárias para que o ensino de vocabulário aconteça de forma proveitosa nas aulas de inglês. Tal objetivo pode ser naturalmente alcançado, a partir do momento em que os estudantes tenham mais alternativas de estudo (RODRIGUES, 2006). Concordando com essa afirmação, Leffa (2000) trata sobre como o ensino de vocabulário pode estar centrado no que o professor expõe ao estudante, com ênfase no desenvolvimento das estratégias a serem usadas para se apropriar do vocabulário de uma língua.

Oliveira e Silva (2016) apontam que, independentemente da abordagem pedagógica utilizada pelo professor em sala de aula, sendo o foco da aula de LI o vocabulário, a comunicação será concretizada. Os autores defendem ainda que o aprendizado de vocabulário ocorre de forma incidental, ou seja, sem que o aprendiz tenha consciência de que aprendeu ou fixou determinado item lexical. Isso ocorre porque na medida em que os estudantes são apresentados a atividades de leitura, mais avançado pode se tornar seu repertório lexical, e isso também contribui no desenvolvimento de suas habilidades em compreensão textual e leitura.

Leffa (2016) também faz referências sobre trabalhar estratégias para desenvolver o vocabulário de forma significativa, a partir da contextualização central de palavras em um tema ou área específica. Esse processo enfatiza a necessidade de entender o contexto. Dessa forma, podemos perceber “[...] que toda palavra ensinada deve ser mostrada em uso, por isso introduzir vocabulário em grande quantidade sem contextualização não é considerado produtivo” (YAMAMOTO; OTA, 2016, p. 63).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico. A metodologia está fundamentada em uma revisão sistematizada, nos moldes de Coelho (2022; 2023a; b), a partir da adoção de cinco passos: I) identificar o problema de pesquisa; II) selecionar e empregar estratégias de pesquisa; III) compilar um corpus de pesquisa; IV) explorar e analisar os dados de pesquisa; e V) identificar os resultados de pesquisa.

Esse percurso metodológico teve como objetivo ampliar a confiabilidade e diminuir os possíveis vieses das pesquisadoras durante as etapas de busca, seleção e análise dos dados, visando potencializar uma seleção qualitativa e abrangente das publicações. Além disso, contou com o auxílio de um *software* de análise qualitativa, DataCon (Coelho, 2022; 2023a;b), devido aos benefícios relacionados à sua potencialidade de automatização das etapas da pesquisa (facilitando o acesso e a análise), capacidade de gerenciamento de grandes volumes de dados de forma eficiente, possibilidade de integração de dados de diversas fontes e a viabilidade de utilizar ferramentas e estratégias para a mineração de dados, identificação de padrões e insights a partir dos dados coletados.

Desse modo, as etapas envolveram a seleção padronizada com critérios explícitos e estratégias de busca avançadas que incluíram: a criação das questões de pesquisa, a seleção das fontes de pesquisa, a identificação dos estudos por meio da escolha dos descritores e criação de *strings* de busca, a seleção dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos primários, tendo em vista o escopo da pesquisa para seleção dos estudos relevantes, a análise e síntese dos resultados.

Durante a primeira etapa, foram construídas, a questão de pesquisa principal: qual é o estado das pesquisas empíricas sobre o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa? e as secundárias: QP1: Em quais níveis de ensino, as propostas de ensino e aprendizagem de vocabulário vêm sendo implementadas? QP2: Quais metodologias/estratégias são utilizadas para trabalhar o vocabulário em língua inglesa? QP3: Quais recursos ou ferramentas tecnológicas são utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês? QP4: Que tipo de avaliação tem sido utilizada para verificação da aprendizagem de vocabulário em LI?

Apresentamos, então, uma revisão da literatura, considerando-se os artigos publicados entre 2018 e 2023, com o uso do Google Acadêmico como fonte de busca. Para realizar a seleção, foram adotados alguns descritores, combinados com uso dos operadores booleanos: ensino de inglês, ensino de língua inglesa, desenvolvimento lexical, aquisição de vocabulário e aprendizagem de vocabulário. A partir disso, foram criadas três strings de busca: String 1: ("ensino de inglês" OR "ensino de língua inglesa" AND "aquisição de vocabulário"); String 2: ("ensino de inglês" OR "ensino de língua inglesa" AND "aprendizagem de vocabulário"). Para a língua inglesa foi adotada uma String de busca: "english as foreign language" AND "vocabulary" AND "lexical acquisition". As buscas foram construídas com os operadores booleanos OR e AND entre os termos buscados e seus sinônimos, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Resultados de pesquisa

Strings de busca	Resultados	Total de publicações
String 1	399	663
String 2	208	
String em LI	56	

Fonte: Elaborado pelas autoras

O processo de seleção das publicações levou em conta alguns critérios de inclusão e exclusão, aplicados para cada artigo retornado das buscas. O primeiro filtro envolveu uma leitura com uso da técnica de *full-screening* ("folhear" o artigo em tela) e em segundo momento, uma leitura completa. Podemos visualizar no Quadro 2, os critérios de inclusão e exclusão utilizados na seleção das publicações:

Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Trabalhos de cunho acadêmico	Trabalhos de natureza não acadêmica
Estudos publicados entre 2018 e 2023	Estudos publicados fora do período estabelecido
Estudos voltados para o ensino-aprendizagem de vocabulário	Trabalhos que focam somente no vocabulário
Estudos completos	Estudos duplicados e/ou incompletos
Estudos publicados em língua portuguesa e inglesa	Estudos publicados em outras línguas

Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise das publicações se deu pelos critérios descritos, sendo encontrados 663 trabalhos e após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 24 estudos. No Quadro 3, elencamos os estudos selecionados, autores e ano de publicação.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados

Estudos	Autor(es)/Ano	Estudos publicados em língua portuguesa
E1	Ouro (2018)	A aquisição de vocabulário por intermédio das imagens
E2	Sousa, Cardoso e Toassi (2018)	Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira

Estudos	Autor(es)/Ano	Estudos publicados em língua portuguesa
E3	Traqueia (2018)	As canções como recurso para a Aprendizagem de Vocabulário em Aula de inglês do 1.º CEB
E4	Nicomedes (2019)	Uma análise dos Procedimentos Metodológicos no Ensino Explícito de Vocabulário em Escola de Idiomas
E5	Peralta (2019)	Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão
E6	Oliveira (2019)	Ensino-aprendizagem de vocabulário de Inglês como língua estrangeira baseado em corpus: experiência com alunos do Mestrado profissional em educação e Diversidade (UNEB)
E7	Ney (2019)	A consciência linguística lexical sob o viés da teoria sociocultural: A possibilidade da percepção de construção de conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa
E8	Silva (2020)	Jogos de computador como estratégia de ensino de vocabulário de língua inglesa
E9	Farias (2020)	A música como instrumento de aprendizagem de vocabulário em língua inglesa: experiência com uma sequência de atividades didáticas em uma turma do ensino médio
E10	Stang e Raimundo (2021)	Hard rock e heavy metal: aquisição de vocabulário na língua inglesa por meio da música
E11	Ariotti (2021)	O efeito da frequência de jogar um mesmo jogo digital na aprendizagem de vocabulário e na compreensão leitora em língua inglesa
E12	Terenzi (2021)	Linguística de corpus no ensino de inglês para fins específicos: sequência didática com foco em vocabulário e a perspectiva dos alunos de tecnologia em manutenção de aeronaves
E13	Melo (2021)	Construção de um glossário bilingue como auxiliar na retenção de vocabulário em um curso de inglês instrumental de curta duração
E14	Pinheiro (2022)	Aquisição de vocabulário em língua inglesa mediado por desenhos
E15	Jacóbsen (2022)	A prática reading e listening na aquisição léxico-semântica e na proficiência em inglês como língua adicional
E16	Borsatti (2022)	Os processos cognitivos na leitura em língua inglesa para fins acadêmicos: o papel da tradução automática como suporte para a aquisição lexical e a compreensão leitora
E17	Gürkan (2018)	The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning
E18	Derdouri e Maarouf (2019)	The impact of graded texts and assessment factors on students' vocabulary acquisition the case study of third year secondary school students
E19	Helaimia e Derki (2020)	The impact of using theatrical activities in teaching vocabulary in EFL classes
E20	Aljumaily (2020)	The effectiveness of using smartboard in teaching vocabulary for EFL intermediate school students
E21	SangitaDulal (2021)	Effectiveness of YouTube videos in teaching vocabulary
E22	Quoc e Van (2023)	Enhancement of EFL learners' lexical retention: The role of social constructivism
E23	Abidin (2023)	Screen distractions and vocabulary gains in Memrise mobile-assisted vocabulary learning (MAVL) setting
E24	Bensayah (2023)	The role of task-based approach in developing EFL students' vocabulary

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na seção seguinte, apresentamos as análises das publicações realizadas para responder às questões de pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Foram totalizadas vinte e quatro publicações referentes ao ensino do vocabulário nas diferentes esferas de ensino. A primeira a ser discutida se refere a: em quais níveis de ensino, as propostas de ensino e aprendizagem de vocabulário vêm sendo implementadas?

Pode-se observar no Quadro 4 que grande parte das publicações são voltadas para o público do Ensino Fundamental, seguido pela graduação, Ensino Médio, Escola de Idiomas, Pós-Graduação e Cursos de Formação Complementar.

Quadro 4 - Níveis de ensino

Níveis	Estudos
Ensino Fundamental	E1, E2, E3, E8, E10, E11, E14, E17, E20, E21
Graduação	E5, E7, E12, E22, E23, E24

Ensino Médio	E9, E18, E19
Escola de idiomas	E4, E15
Pós-graduação	E6, E16
Formação complementar	E13

Fonte: Elaborado pelas autoras

Verifica-se, pois, o nível do Ensino Fundamental como principal interesse de pesquisa das publicações. Por outro lado, constata-se uma carência nos estudos voltados para a Educação Infantil, já que este *corpus* compilado não contemplou nenhum estudo durante o período de busca realizado.

Quanto à segunda questão de pesquisa: Quais metodologias/estratégias são utilizadas para trabalhar o vocabulário em língua inglesa? podemos observar alguns exemplos nas pesquisas sobre vocabulário, no Quadro 5:

Quadro 5 – Metodologias/estratégias

Metodologias/estratégias	Estudos
Uso de aplicativos	E2, E17
Sequência Didática	E9, E12
Músicas/canções	E3, E10
Jogos	E5, E8
Smartboard	E20
Uso de textos	E18
Vídeos	E21
Imagens/desenhos	E14
Tradutor	E16
Story-based approach (abordagem baseada em história)	E1
Reading-while-listening (leitura e audição simultânea)	E15
Computer-Assisted Language Learning (Aprendizagem de línguas assistida por computador)	E11
Instrução implícita	E7
Linguística de corpus	E6
Abordagem explícita	E13
Abordagem construtivista	E22
Abordagem lexical	E4
Teatro	E19

Fonte: Elaborado pelas autoras

As estratégias e metodologias adotadas para se trabalhar o vocabulário em sala de aula pelos estudiosos são variadas como observado no Quadro 5. Dentre as pesquisas, observa-se o uso de aplicativos como um dos recursos mais utilizados como estratégia para o aprendizado de vocabulário em LI (GÜRKAN, 2018; SOUZA, CARDOSO; TOASSI, 2018; GÜRKAN, 2018; ABIDIN, 2023).

Souza, Cardoso e Toassi (2018, p. 120) “investigaram a eficácia do aplicativo *Duolingo* como ferramenta para aprender uma língua estrangeira e conseqüentemente aprimorar o conhecimento de vocabulário”. Gürkan (2018), em seu estudo, desenvolveu um aplicativo chamado *Vocastyle*, que foi utilizado para complementar o livro didático (LD) utilizado pelos participantes no que tange o aprendizado de vocabulário. Nesse aplicativo “[...] as palavras-alvo dos textos do LD foram selecionadas e adicionadas ao aplicativo. Assim, na medida em que o estudante se depara com uma palavra desconhecida em seu texto hipermídia, ao clicar, uma série de opções são fornecidas para

que ele veja a palavra em diferentes aspectos, como por exemplo, em texto, áudio, gráfico e vídeo. Outra pesquisa relevante sobre uso de aplicativos foi a de Abidin (2023), que demonstrou como o uso do aplicativo *Memrise* contribuiu positivamente na aquisição de vocabulário e na aprendizagem de línguas de modo geral.

Em seguida, observamos o uso da Sequência Didática (SD) como metodologia de ensino nas pesquisas de vocabulário (FARIAS, 2020; TEREZI, 2021). A SD é uma alternativa mais sistemática de apresentar o vocabulário para os estudantes (FARIAS, 2020). Em sua pesquisa, a autora utilizou-se da SD para investigar que possíveis contribuições essa metodologia traz para as práticas de sala de aula, especificamente, como apresentar para os estudantes o vocabulário de uma canção de forma lúdica, mas sem distanciar-se do aprendizado efetivo (FARIAS, 2020).

Terenzi (2021, p. 80) corrobora a importância de se utilizar da SD para contextos “em que os aprendizes precisam do idioma para fins específicos”. Em seu estudo, a SD foi elaborada e aplicada para alunos do curso de tecnologia em manutenção e aeronaves, a fim de promover e ampliar o conhecimento lexical dos estudantes “bem como ensiná-los como as linhas de concordância podem ser utilizadas em prol do entendimento do significado e uso de determinada palavra” (TERENZI, 2021, p. 89).

As músicas e canções foram utilizadas por Traqueia (2018), Stang e Raimundo (2021) como uma estratégia adotada para promover o aprendizado de vocabulário de forma lúdica e fomentar a consolidação das palavras na memória dos estudantes, por meio da repetição de palavras e diferentes sensações e emoções que a música pode proporcionar.

Nas pesquisas de Peralta (2019) e Silva (2020), o uso de jogos, quando bem planejados, podem contribuir no processo de aprendizagem de LI e vocabulário, uma vez que, os estudantes se sentirão estimulados a desenvolver novos conhecimentos com atividades lúdicas (PERALTA, 2019; SILVA, 2020). Peralta (2019) desenvolveu com seus alunos “[...] atividades autorais com intuito de fazer com que os alunos aprendessem a língua inglesa de uma forma mais prazerosa com aulas voltadas para aprendizagem explícita da consciência morfológica” (PERALTA, 2019, p. 55). Silva (2020, p. 211), por sua vez, optou pelo uso de “jogos oriundos das tecnologias de informação, [...] devido à facilidade de interação entre o aluno, o computador e o jogo”.

Dentre as demais estratégias e metodologias nos estudos sobre vocabulário, evidenciamos o uso de: *Smartboard* (ALJUMAILY, 2020), textos (MAROOUF, 2019), vídeos (SANGITADULAL, 2021), imagens/desenhos (PINHEIRO, 2022), tradutor (BORSATTI, 2022), abordagem baseada em história (OURO, 2018), Leitura e audição simultânea (JACÓBSEN, 2022), aprendizagem de línguas assistida por computador (ARIOTTI, 2021), instrução implícita (NEY, 2019), Linguística de Corpus (OLIVEIRA, 2019), abordagem explícita (MELO, 2021), abordagem

construtivista (QUOC; VAN, 2023), abordagem lexical (NICODEMES, 2019) e teatro (HELAIMIA; DERKI, 2020).

Em suma, apesar das diferentes estratégias que os estudos apresentaram, compreendemos que o objetivo final de cada proposta foi demonstrar que o ensino e aprendizagem de vocabulário em LI é possível em diferentes esferas de ensino, considerando as particularidades de cada aprendiz.

Na terceira questão referente aos recursos (tecnológicos) que são utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem de inglês, listamos no Quadro 6, itens que são apontados pelos autores. Dentre os resultados encontrados estão: atividades impressas (questionários, letra de música, folha de exercícios e testes), recursos tecnológicos (computador, projetor, vídeos, câmeras, som, aplicativos, jogos online, AVA, smartphones, smartboard e internet) e recursos extras (flashcards, jogos físicos, livro didático).

Quadro 6 – Recursos tecnológicos

Recursos	Estudos	Total de estudos
Atividade impressa	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E18, E19, E21	12
Computador/internet	E2, E11, E13, E16, E20, E22	6
Vídeos	E2, E4, E7, E14, E21	5
Flashcards/desenhos	E1, E3, E4, E14	4
Dispositivo móvel	E17, E23	2
Livros/audiobooks	E15, E20	2
Projetor	E1, E22	2
Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	E12	1
Jogos (físico)	E8	1
Lousa/smartboard	E20	1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os resultados evidenciam a utilização de diversas atividades em formato impresso como principal recurso na aplicação dos estudos selecionados, bem como do uso de tecnologia digital como o computador, acesso à internet e outros, como recursos mais atuais adicionados às práticas de ensino e aprendizagem de vocabulário. De maneira geral, a presença de meios tecnológicos é explícita em diferentes propostas analisadas, contudo, vale ressaltar a predominância de atividades impressas.

Considerando a quarta e última questão, destacamos no Quadro 7, as diferentes formas de avaliação encontradas nos estudos.

Quadro 7 – Avaliações

Avaliações	Estudos	Total de estudos
Testes (Pré, pós, tardio)	E1, E2, E5, E6, E7, E11, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E22	13
Questionário e/ ou fichas escritas	E1, E2, E3, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E18, E19	12
Observação	E3, E8, E14	4
Atividades avaliativas	E1, E8	2
Videogravação	E3, E7	2
Dados gerados de aplicativo	E23	1
Sem avaliação	E4, E13	2

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dos estudos analisados, o de Nicomedes (2019) e Melo (2021) não fizeram avaliação de vocabulário, contudo, no segundo estudo, os estudantes criaram um glossário de forma coletiva em sala de aula que se tornou parte importante do aprendizado de vocabulário.

O formato de avaliação mais utilizado pelas pesquisas é o uso de testes. Destacamos, especificamente, o trabalho de Ariotti (2021) que fez uso de três etapas de testes (pré, pós e tardio/postergado). Ariotti (2021) verificou, por meio do pré-teste, o conhecimento lexical prévio dos estudantes, o pós verificou o aprendizado do vocabulário logo após as atividades e o tardio/postergado verificou a retenção de vocábulos aprendidos.

Em seguida, observamos o uso de questionário como formato avaliativo frequente para coleta de dados, seguidos da observação, atividades avaliativas, vídeogravação e, por último, dados gerados de aplicativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo principal evidenciar um panorama referente ao processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em LI, a partir de um levantamento de estudos brasileiros e estrangeiros, publicados entre 2018 a 2023.

Entre os aspectos analisados, foram identificados os principais níveis de ensino em que as propostas de ensino e aprendizagem de vocabulário vêm sendo implementadas, as metodologias e as estratégias, os recursos (tecnológicos) e a avaliação adotada.

No que se refere aos níveis, foi observada a concentração dos estudos aplicados no Ensino Fundamental, sendo este com maior número de trabalhos encontrados. Em relação às metodologias adotadas, foi possível perceber a existência de diferentes metodologias para se trabalhar o vocabulário em LI em sala de aula, contudo, as que se destacaram foram os aplicativos, sequências didáticas, canções e jogos.

Com relação aos recursos tecnológicos utilizados, os dados evidenciaram o uso de atividades impressas e mídias digitais. A partir disso, vemos o quão é presente no aprendizado de vocabulário, o uso de mídias tecnológicas. Por outro lado, no que se refere às avaliações, o uso de testes e questionários foram mais relevantes.

Tendo em vista os resultados encontrados, pode-se destacar a necessidade de fomentar estudos futuros que possam contemplar outros aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem de vocabulário, considerando-se metodologias ativas, estratégias e instrumentos avaliativos, como componentes que podem somar na apresentação de um panorama significativo para professores e pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

ABIDIN, A. Screen distractions and vocabulary gains in Memrise mobile- assisted vocabulary learning (MAVL) setting. **Journal on English as a Foreign Language**, v. 13, n. 2, p. 524-551, set. 2023. Disponível em: <https://e-journal.iain-palangkaraya.ac.id/index.php/jefl/article/view/6500>. Acesso em: 22 out. 2023.

ARAÚJO, A. F. D. Desconstruindo o Imperialismo Linguístico e Cultural, no Ensino de Língua Inglesa, através da Pedagogia Crítica. In: **Congresso nacional de educação**, 5, 2018, Olinda – PE. **Anais [...]** Olinda: Realize, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46919>. Acesso em: 10 out. 2023.

ARIOTTI, K. B. **O efeito da frequência de jogar um mesmo jogo digital na aprendizagem de vocabulário e na compreensão leitora em língua inglesa**. 2021. 157f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

BORSATTI, D. A. **Os processos cognitivos na leitura em língua inglesa para fins acadêmicos: o papel da tradução automática como suporte para a aquisição lexical e a compreensão leitora**. 2022. 282f. Tese (doutorado), Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Santa Cruz do Sul, RS, 2022.

COELHO, I. M. W. da S. Desenvolvimento de pesquisas educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. e022069, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1762>. Acesso em: 16 dez. 2023.

COELHO, I. M. W. da S. DATACON: uma proposta metodológica para realização de pesquisas na área educacional. **Revista Contrapontos**, v.23, 2023a, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/19053>. Acesso em: 2 set. 2023.

COELHO, I. M. W. da S. Ensino e aprendizagem de língua espanhola na modalidade a distância: limitações, desafios e perspectivas. **Edapeci**, São Cristóvão, p. 72-85, 2023b. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/19096/14821>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DERDOURI, M.; MAAROUF, F. The impact of graded texts and assessment factors on students' vocabulary acquisition the case study of third year secondary school students. 2019. 71f. Dissertação (mestrado), Université Kasdi Merbah Ouargla, Argélia, 2019.

DULAL, S. Effectiveness of YouTube videos in teaching vocabulary. 2021. 87f. Dissertação (mestrado), Tribhuvan University, Nepal, 2021.

FARIAS, A. P. B. **A música como instrumento de aprendizagem de vocabulário em língua inglesa: experiência com uma sequência de atividades didáticas em uma turma do ensino médio**. 2020. 78f. Monografia (Conclusão de curso), Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020.

GATTOLIN, S. R. B. **O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. 2005. 402f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005.

GÜRKAN, S. The Effects of a Mobile Assisted Vocabulary Learning Application on Vocabulary Learning. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**, v. 9(3), 288-31, jul. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326722575_The_Effects_of_a_Mobile_Assisted_Vocabulary_Learning_Application_on_Vocabulary_Learning. Acesso em: 21 out. 2023.

HELAIMIA, I; DERKI, S. The Impact of Using Theatrical Activities in Teaching Vocabulary in EFL Classes. 2020. 88f. Dissertação (mestrado), Larbi Tébessi University-Tébessa, Argélia, 2020.

JACÓBSEN, R. T. A prática reading e listening na aquisição léxico-semântica e na proficiência em inglês como língua adicional. 2022. 234f. Tese (Doutorado), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Cruz do Sul, RS, 2022.

LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MELO, C. S. R. A construção de um glossário bilíngue como auxiliar na retenção de vocabulário em um curso de inglês instrumental de curta duração. *LinguaTec*, Bento Gonçalves, v. 6, n. 1, p. 70-83, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4748/2875>. Acesso em: 22 out. 2023.

NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

NEY, V. Z. **A consciência linguística lexical sob o viés da teoria sociocultural**: A possibilidade da percepção de construção de conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa. 2019. 139f. Tese (Doutorado), Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.

NICODEMES, M. T. P. **Uma análise dos procedimentos metodológicos no ensino explícito de vocabulário em escola de idiomas**. 2019. 32f. TCC (Licenciatura em Letras), Curso de Letras Inglês, Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

OLIVEIRA, D. A. Ensino-aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira baseado em corpus: experiência com alunos do mestrado profissional em educação e diversidade (UNEB). In: SILVA, T.I.; OLIVEIRA, D. A (org). **Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa – volume II**: Relatos de experiências. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. p. 125-140.

OLIVEIRA, L. D.; SILVA, E. B. Impacto da leitura intensiva em língua inglesa no repertório lexical: uma análise quantitativa. **Domínios de lingu@agem**, v. 10, n. 01, jan./mar. 2016.

OURO, S. **A aquisição de vocabulário através de histórias na aula de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado), Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

PERALTA, C. DA. **Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão**. 2019.125F. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Bagé, RS, 2019.

PINHEIRO, D. da. R. Aquisição de vocabulário em língua inglesa mediado por desenhos. *Revista CBtecle*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 74–91, jul. 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/CBtecle/article/view/11>. Acesso em: 22 out. 2023.

NGUYEN, L. Q.; LE, H. V. Enhancement of EFL learners' lexical retention: The role of social constructivism. *Cogent Education*, v. 10, n. 1, p. 1-16, jun. 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.222381>. Acesso em: 21 out. 2023.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 45 (1), p.: 55-73, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639422>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. (org). **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, A. M. Z. Jogos de computador como estratégia de ensino de vocabulário de língua inglesa. *Palimpsesto*, 19(34), 2020, p. 209–226. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/54180>. Acesso em: 21 out. 2023.

SOUSA, G. M. B.; CARDOSO, L. A. B.; TOASSI, P. F. P. Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira. *Letras em Revista*, v. 9, n. 01, jan./jun. 2018.

RAIMUNDO, C. M.; STANG, M. N. Hard rock e heavy metal: aquisição de vocabulário na língua inglesa por meio da música. **L&P - Licenciaturas & Pesquisa Uniandrade**, Paraná, v.1, n.1, p. 78-89, 2021. Disponível em: <https://revistahom.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasepesquisa/index>. Acesso em: 21 out. 2023.

TERENZI, D. Linguística de corpus no ensino de inglês para fins específicos: Sequência didática com foco em vocabulário e a perspectiva dos alunos de tecnologia em manutenção de aeronaves. In: SANTOS, G. M.; SERRA, L. H.; SILVEIRA, T. S. (org). **Estudos do léxico geral e especializado teorias e aplicações - Volume II**. Catu: Bordô-Grená, 2021, p. 72-94.

TRAQUEIA, C. M. G. **As canções como recurso para a aprendizagem de vocabulário em aula de inglês do 1º CEB.** 2018. 113f. Relatório de Mestrado (Mestre em Ensino de Inglês), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal, 2018.

VAZ, P. P. **Os recursos multimédia e a retenção de vocabulário na aprendizagem da língua inglesa no 1o ciclo do ensino básico.** 2012. 103f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2012.

YAMAMOTO, M. J. A. F.; OTA, J. O tratamento dado ao vocabulário nos métodos de ensino: levantamento e análise de atividades. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 18, n. 23, p. 57-74, jul./dez.2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/3054>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ENXERGANDO ALÉM DAS BARREIRAS: ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

SEEING BEYOND BARRIERS: INNOVATIVE STRATEGIES FOR TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Barbara Alves da Rocha FRANCO
barbara.franco5@etec.sp.gov.br
ETEC Ângelo Cavalheiro, Serrana, Brasil

Marcela RICARDO
marcela.ricardo01@etec.sp.gov.br
ETEC Ângelo Cavalheiro, Serrana, Brasil

Sara Cristina Marques AMÂNCIO
sara.amancio3@etec.sp.gov.br
ETEC Ângelo Cavalheiro, Serrana, Brasil

Willian de Souza PEREIRA
willian.pereira17@etec.sp.gov.br
ETEC Ângelo Cavalheiro, Serrana, Brasil

Resumo: A deficiência visual foi, por muitos anos, motivo de segregação, inclusive no contexto educacional, sendo que mudanças significativas foram observadas apenas no final do século XVII. Assim, o presente artigo aborda os desafios e estratégias para o ensino inclusivo de inglês para alunos com deficiência visual na educação básica, destacando as barreiras específicas enfrentadas por este grupo, a importância de reconhecer suas necessidades únicas e de fornecer recursos acessíveis, como materiais em *braille* e tecnologias assistivas, bem como adaptações curriculares e estratégias pedagógicas. A formação docente é sinalizada brevemente, quando se traz à tona a necessidade de se formar um docente reflexivo, capaz de reconhecer e atuar a partir das particularidades discentes. A conclusão reforça a necessidade de uma abordagem inclusiva no ensino de LI, que valorize a diversidade e promova um ambiente de aprendizado acessível e capacitador, garantindo o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os alunos.

Palavras-chave: Alunos cegos e com baixa visão; Deficiência visual; Ensino de língua inglesa; Educação especial.

Abstract: *Visual impairment was, for many years, a reason for segregation, including in the educational context, with significant changes only being observed at the end of the 17th century. Therefore, this article addresses the challenges and strategies for inclusive teaching of English to students with visual impairments in basic education, highlighting the specific barriers faced by this group, the importance of recognizing their unique needs and providing accessible resources, such as materials in braille and assistive technologies, as well as curricular adaptations and pedagogical strategies. Teacher training is briefly highlighted, when the need to train reflective teachers, capable of recognizing and acting based on student particularities, is brought to light. The conclusion reinforces the need for an inclusive approach to LI teaching, which values diversity and promotes an accessible and empowering learning environment, ensuring equitable access to quality education for all students.*

Keywords: *Blind and low vision students; Visual impairment; Teaching English language; Special education.*

INTRODUÇÃO

No panorama global atual, o domínio da Língua Inglesa (LI) é amplamente reconhecido como uma competência fundamental para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal. No entanto, para alunos com deficiência visual, o acesso a uma educação linguística de qualidade pode ser significativamente dificultado devido a uma série de barreiras específicas. A falta de recursos adequados, a escassez de estratégias pedagógicas inclusivas e a limitada conscientização sobre as necessidades desses alunos são algumas das questões que desafiam sua plena participação no aprendizado de inglês.

Ao abordar esses desafios, é fundamental reconhecer a importância de desenvolver estratégias específicas que levem em consideração as necessidades únicas dos alunos com deficiência visual. Tais estratégias não apenas facilitam o acesso ao conteúdo linguístico, mas também possibilitam um ambiente educacional inclusivo e capacitador.

Destaca-se aqui a necessidade imediata de superar as barreiras que limitam o acesso dos alunos com deficiência visual a uma educação linguística de qualidade. Além disso, importante enfatizar a relevância de adotar uma abordagem holística e centrada no aluno, que reconheça e valorize a diversidade de capacidades e experiências presentes nesse grupo específico de aprendizes.

Ao enxergar além das limitações físicas, é fundamental criar um ambiente de aprendizado que capacite esses alunos a desenvolver suas habilidades linguísticas e a expandir suas perspectivas culturais, sociais e profissionais. Por meio do desenvolvimento de práticas inclusivas e da implementação de estratégias pedagógicas eficazes, é possível garantir que estes alunos se tornem cidadãos atuantes em uma sociedade cada vez mais globalizada.

A escolha deste tema se justifica pela importância de garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades visuais, tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade e possam desenvolver suas habilidades linguísticas de forma plena e significativa. Ao direcionar o foco para o ensino da LI a alunos com deficiência visual, este trabalho busca não apenas destacar os desafios e obstáculos enfrentados por esse grupo específico de aprendizes, mas também propor soluções e estratégias concretas que possam contribuir para a promoção de um ambiente educacional inclusivo e acessível.

Para condução deste estudo, realizou-se revisão bibliográfica da literatura, abrangendo livros e artigos científicos ligados ao tema em questão. A busca foi realizada em bases de dados, tais como Scientific Electronic Library Online (SciELO), e outras voltadas para a área da educação.

Ao longo do artigo, serão abordadas diversas questões relacionadas ao ensino de inglês para alunos com deficiência visual, incluindo uma análise das necessidades específicas desse público, adaptações curriculares e tecnológicas, estratégias pedagógicas eficazes e práticas inclusivas. Por

meio dessa abordagem abrangente e detalhada, busca-se contribuir para o desenvolvimento de um ensino de inglês mais inclusivo e acessível.

BREVE ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Muito se tem falado, na atualidade, sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. As discussões com foco em políticas inclusivas no Brasil buscam suporte nas organizações sociopolíticas de direitos individuais. Entre os assuntos que permeiam tais debates, um dos mais abordados é a de construção de espaços sociais não excludentes e de caminhos possíveis para o convívio de grupos heterogêneos. Analisando o passado das civilizações, constata-se que os obstáculos envolvidos no tema inclusão atravessaram diversas fases, nas mais diferentes épocas e culturas. Assim, a sociedade atravessou longos caminhos para que chegássemos ao que hoje conhecemos como educação inclusiva (Silva; Silva, 2015).

Para Mazzota (2005), a educação especial no Brasil surgiu a partir de ações isoladas, por parte de indivíduos que estavam envolvidos de maneira direta com a questão da deficiência. As ações iniciais com foco no atendimento educacional e/ou assistencial para a pessoa com necessidades especiais foram baseadas na criação de campanhas voltadas para grupos específicos de deficiências que, frequentemente, eram comandadas por associações privadas, tais como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com apoio do Governo Federal.

As primeiras ações sistematizadas remontam, entretanto, do século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto de Surdos Mudos, ambos localizados no Rio de Janeiro, no período imperial.

As instituições especializadas, como as mencionadas assim, tinham, historicamente, o desafio de implementar métodos e recursos voltados para as deficiências auditiva e visual. Entretanto, as falhas eram evidentes no que diz respeito ao trabalho com aluno surdos e cegos, com deficiências múltiplas ou que apresentassem qualquer outro tipo de deficiência. Com frequência, estes alunos eram encaminhados para as instituições sem que fossem consideradas as particularidades, por exemplo, da condição de baixa visão vinculada ao autismo em alguns adolescentes (Costa Filho; Berezovsky, 2005). Mudanças mais significativas passaram a ocorrer a partir do século XX, um período:

[...] repleto de transformações no campo educacional brasileiro, aliadas aos anseios políticos e sociais do período republicano, bem como às mudanças econômicas com a expansão da industrialização e a urbanização das cidades. As primeiras décadas são marcadas pela ausência de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. As ações ficam a cargo de iniciativas privadas, com ênfase no assistencialismo e filantropia (Fonseca, 2022).

A real expansão da Educação Especial ocorreu nos anos 1960, entretanto, não foi suficiente para suprir de forma satisfatória a demanda das pessoas com deficiência (PcD), excluindo-as do sistema de ensino. Isto porque, na época, havia um quantitativo reduzido de escolas públicas com foco na Educação Especial que concorriam com a rede privada. Os direcionamentos de atendimentos

oferecidos para este grupo específico de pessoas eram dois: a rede privada, que possibilitava serviços de educação e saúde adequados; e as instituições filantrópicas que ofertavam tal atendimento, em caráter assistencialista, para as camadas mais baixas da população (Bueno, 2004).

Sá, Campos e Silva (2007) afirmam que entre 1950 e 1980, teve início o movimento contra a política segregadora, com a defesa da ideia de integração das PcD, cabendo a estas o esforço para reverter o quadro de deficiência e a atingir sua adaptação ao meio social. Essa é a ideia da integração, que posteriormente irá confrontar a concepção de inclusão. No conceito de integração, o indivíduo deve estar adaptado às instituições sociais, procurando se igualar aos considerados “normais”. Por sua vez, dentro da proposta da inclusão, as instituições e demais espaços é que devem estar adaptados e procurar atender as demandas das PcD.

Ainda segundo as autoras, para que isso seja possível, é necessário que estejamos atentos quanto aos conceitos, preconceitos, posturas e atitudes, com disposição para rever as práticas tradicionais e estar familiarizados com a diversidade como desafios positivos e manifestação natural das potencialidades humanas.

COMPREENDENDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual abrange uma variedade de condições que afetam a capacidade de uma pessoa de perceber o mundo visualmente. Essas condições podem variar desde a cegueira total até diferentes graus de visão residual. Ao compreender as necessidades dos alunos com deficiência visual, é essencial considerar não apenas o aspecto físico da deficiência, mas também suas implicações no processo de aprendizagem, especialmente no contexto do ensino de LE como o inglês.

Uma das principais necessidades dos alunos com deficiência visual está relacionada ao acesso à informação. Devido à sua limitada ou nula capacidade de enxergar, esses alunos dependem fortemente de outros sentidos, como audição e tato, para compreender o mundo ao seu redor. Assim, é essencial que sejam oferecidos materiais e recursos educacionais acessíveis, como versões em *braille*, áudio descrições, materiais táteis e tecnologias assistivas, que permitam a esses alunos acessar o conteúdo linguístico de maneira eficaz e independente.

Além disso, é importante reconhecer que cada aluno com deficiência visual é único, com suas próprias habilidades, interesses e preferências de aprendizagem. Portanto, as estratégias de ensino devem ser adaptadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, levando em consideração fatores como o tipo e o grau de deficiência visual, experiências prévias de aprendizagem e preferências pessoais.

A este respeito, é possível dizer que

Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas são muito mais comprometedoras do processo de

desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão. Em outras palavras, a cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações do indivíduo com o meio. As dificuldades de elaboração e de desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso ao significado dos conceitos (Domingues, 2010, p. 3).

Outro aspecto fundamental a ser considerado é a promoção da autonomia e da autoconfiança dos alunos com deficiência visual. Frequentemente, esses alunos enfrentam estereótipos e preconceitos que podem afetar sua autoestima e autoeficácia. Portanto, é importante criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde esses alunos se sintam valorizados, respeitados e capacitados a desenvolver todo o seu potencial linguístico.

Ao compreender e atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, podemos criar um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, que permita a todos os alunos, independentemente de suas habilidades visuais, alcançar o sucesso no aprendizado da LI.

Adaptações Curriculares e Tecnológicas

O ensino da LI para alunos com deficiência visual requer uma abordagem cuidadosamente planejada e adaptada às suas necessidades específicas. Isso envolve a implementação de adaptações curriculares significativas, bem como o uso eficaz de tecnologias assistivas e recursos educacionais acessíveis.

Conforme apontado por Marchesi (2004 apud Silva; Silva, 2015), os alunos são diferentes quando se trata do ritmo de aprendizagem, havendo particularidades na maneira e cadência de aprendizado, assim como também diferem as maneiras como cada um enfrenta o processo educacional. Neste contexto, é necessária expandir, equilibrar e variar, desde a formação das turmas até a escolha do perfil docente para cada grupo discente específico. Entretanto, é importante destacar que estas adaptações não buscam a deturpação ou criação de um novo currículo, mas sim sua transformação em um currículo funcional, que englobe todos os alunos e estabeleça uma boa relação entre suas necessidades e a programação curricular.

Abaixo, serão apresentadas algumas as principais adaptações curriculares, bem como algumas das tecnologias e recursos que podem apoiar o processo de aprendizagem discente:

Adaptações curriculares:

1. **Material Didático Acessível:** Uma das primeiras considerações ao adaptar o currículo para alunos com deficiência visual é garantir que o material didático seja acessível. Isso pode incluir a disponibilização de versões em *braille* de livros, textos e materiais de estudo, bem como o uso de áudio descrições para conteúdo visual, como vídeos e imagens.
2. **Desenvolvimento de Habilidades Auditivas e Táteis:** Devido à sua limitada ou nula capacidade visual, alunos com deficiência visual muitas vezes dependem fortemente

de habilidades auditivas e táteis para aprender. Portanto, é importante incluir atividades que desenvolvam essas habilidades, como exercícios de escuta, jogos táteis e práticas de leitura em *braille*.

3. Adaptação de Avaliações: As avaliações devem ser adaptadas para garantir que os alunos com deficiência visual possam demonstrar seu conhecimento de forma eficaz. Isso pode envolver o uso de formatos alternativos de avaliação, como testes orais, projetos práticos e portfólios de trabalho.

Tecnologias Assistivas e Recursos Educacionais:

1. Leitores de Tela: Os leitores de tela são programas de software que convertem texto em fala ou *braille*, permitindo que os alunos com deficiência visual acessem e interajam com conteúdo digital de forma independente. Essas ferramentas são essenciais para o acesso a materiais online, como sites, documentos eletrônicos e aplicativos educacionais.
2. Softwares de Ampliação e Contraste: Softwares de ampliação e contraste permitem que os alunos com baixa visão ajustem o tamanho do texto e a cor de fundo para facilitar a leitura em dispositivos eletrônicos. Essas ferramentas são úteis para tornar o conteúdo digital mais legível e acessível para alunos com visão residual.
3. Dispositivos Táteis e Tecnologias Hápticas: Dispositivos táteis, como impressoras *braille* e displays táteis, oferecem aos alunos com deficiência visual a oportunidade de explorar e interagir com informações de forma tátil. Além disso, tecnologias hápticas, como simuladores de feedback tátil, podem proporcionar experiências sensoriais imersivas durante o aprendizado de inglês.
4. Recursos de Realidade Virtual e Aumentada: Recursos de realidade virtual e aumentada podem oferecer experiências de aprendizagem imersivas e interativas para alunos com deficiência visual. Por exemplo, aplicativos de realidade virtual podem simular ambientes linguísticos autênticos, enquanto aplicativos de realidade aumentada podem fornecer informações adicionais sobre objetos e imagens do mundo real.

Ao integrar adaptações curriculares eficazes e tecnologias assistivas inovadoras, é possível implementar um ambiente de aprendizagem mais acessível para alunos com deficiência visual. Essas abordagens não apenas permitem que esses alunos participem de forma ativa do processo de aprendizagem de inglês, mas possibilitam também o desenvolvimento suas habilidades linguísticas.

Estratégias Pedagógicas Eficazes

Mantoan (1997) aponta que, provavelmente, em nenhuma outra modalidade de educação os recursos didáticos possuam tanta relevância como na educação de indivíduos deficientes visuais, levando-se em consideração diversos aspectos, tais como o fato de que a falta de material apropriado pode levar o aluno deficiente visual a um reles verbalismo, desconectado da realidade; e que a formação de conceitos está ligada ao estreito contato da criança com as coisas do mundo.

Assim, o ensino de LI a alunos com deficiência visual demanda a adoção de estratégias pedagógicas que sejam voltadas para a comunicação oral e auditiva, além de explorar métodos de ensino tátil e sensorial. Uma abordagem eficaz é a utilização de recursos de áudio, como gravações de textos e diálogos, para desenvolvimento das habilidades auditivas e de compreensão oral.

Atividades participativas e interativas, como discussões em grupo e jogos de simulação, promovem a prática da comunicação oral em inglês de forma envolvente.

No contexto do ensino de segunda língua aos alunos com deficiência visual, infere-se que suas capacidades de aprendizado são equivalentes às de aluno videntes. Motta (2004), ao abordar suas experiências como docente em uma sala formada apenas por alunos cegos e com baixa visão, relata que os preconceitos que possuía em relação ao ensino e aprendizagem do grupo mencionado deram lugar à certeza de que todos são capazes de aprender, a despeito de qualquer dificuldade que apresentem. A falta de visão não representa impedimento a seu aprendizado e desenvolvimento, e sim, produz uma reorganização das funções mentais e dos sentidos, assim como a audição, o tato, a memória, o raciocínio e a capacidade verbal representam outro referencial perceptivo que não a visão.

Ainda sobre a deficiência, afirma-se que a mesma

pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas (Domingues, 2010, p.6).

A linguagem, comunicação e diversas formas de expressão artístico-cultural são formadas por imagens e acenos visuais cada vez mais complexos. Os conteúdos pedagógicos priorizam a visualização em todas as áreas do conhecimento, de um universo repleto de símbolos gráficos, letras, números e imagens. Dessa forma, demandas oriundas de limitações visuais não devem ser deixadas de lado ou confundidas com concessões e necessidades fictícias (Sá; Campos; Silva, 2007).

Ademais, o uso de tecnologia assistiva, como *softwares* de reconhecimento de voz, pode facilitar a comunicação oral e auditiva para alunos com deficiência visual. Essas ferramentas permitem que os alunos expressem suas ideias e se comuniquem de maneira eficaz.

No que tange aos métodos de ensino tátil e sensorial, a utilização de materiais táteis, como letras em relevo e mapas táteis, é fundamental para facilitar a compreensão e a expressão em inglês. Esses materiais permitem que os alunos explorem conceitos linguísticos de forma tátil e sensorial.

Além disso, a incorporação de experiências sensoriais, como o uso de aromas e texturas associadas a conceitos linguísticos, pode enriquecer o processo de aprendizagem de inglês para os alunos com deficiência visual, tornando o aprendizado mais memorável e significativo.

Não é possível falar de estratégias pedagógicas sem trazer à tona a questão da formação docente, elemento fundamental quando se trata da compreensão e atendimento das necessidades dos alunos. No caso do professor de LE, Magalhães (2002) evidencia a necessidade da formação de um profissional reflexivo, que seja capaz de estabelecer uma ponte entre teoria e prática, pesquisa e ensino, tornando-se, ele próprio, um pesquisador da sala de aula e um profissional conhecedor das

teorias de aprendizagem. Para isto, é preciso que o docente compreenda sua prática como prática política, estreitamente vinculada à princípios sociais e culturais, capazes de contribuir para a transformação social.

Tal pensamento converge com o de Celani (2001), para quem a profissão de ensinar línguas tem sido “invadida”, ao ser exercida por qualquer indivíduo que tenha conhecimento da língua, sem nenhuma formação. A autora reforça a necessidade de que o profissional seja formado como um educador, que possui um compromisso com o aluno e com a sociedade, estando informado sobre a cultura da língua a qual leciona, sobre o mundo e sobre a cultura de seus alunos, sendo também capaz de trazer para a sala de aula a cultura da tecnologia e da mídia. Este profissional deve ainda ser capaz de relacionar a LE a outras disciplinas e com o universo no qual o aluno está inserido e para isso é fundamental que a formação e o desenvolvimento sejam constantes.

Inclusão e Colaboração

A inclusão efetiva de alunos com deficiência visual no ensino de inglês requer estreita colaboração entre educadores especializados em deficiência visual e professores de inglês. Essa colaboração é fundamental para garantir que as necessidades específicas dos alunos sejam atendidas de forma abrangente e eficaz.

A importância da colaboração entre educadores especializados em deficiência visual e professores de inglês reside no reconhecimento das perspectivas trazidas por cada um para o processo educacional. Enquanto os educadores especializados possuem conhecimentos sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual e estratégias pedagógicas adaptadas, os professores de inglês trazem consigo conhecimentos linguísticos e experiência na condução de aulas de inglês.

Essa colaboração pode se manifestar de diversas formas, incluindo o planejamento conjunto de atividades e recursos, a troca de experiências e estratégias de ensino, e a coleta de feedback e avaliação do progresso dos alunos. Ao trabalharem em conjunto, educadores especializados e professores de inglês podem desenvolver abordagens pedagógicas mais inclusivas e personalizadas, que atendam às necessidades individuais de cada aluno com deficiência visual.

Através da colaboração entre educadores e da implementação de práticas inclusivas, podemos criar um ambiente de aprendizado que reconheça e valorize as habilidades e potencialidades de todos os alunos, promovendo assim uma educação de qualidade e equitativa para alunos com deficiência visual no ensino de inglês.

O ENSINO DA LI PARA DEFICIENTES VISUAIS

Apesar de toda evolução observada, aspectos que fazem diferença no processo de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência visual demandam revisão, não apenas no sentido de

simplificar a transmissão de regras gramaticais, mas, sobretudo, para dar foco ao que é considerado o papel educativo da língua. Para Jorge (2009), a natureza educativa do ensino de uma LE reside nas possibilidades que o aluno passa a alcançar acerca da diversidade no mundo. As oportunidades de ser diferente pode trazer consciência de si próprio ao indivíduo, tanto no que diz respeito ao seu contexto local quanto ao global.

Figura 1: Ensino para aluno com deficiência visual



Fonte: Blog Ensino Digital (2020)

Campos, Sá e Silva (2007), defendem ser essencial que, quanto aos alunos com deficiência visual, considerando o prejuízo na visão, os outros sentidos sejam devidamente explorados, de forma que haja contextualização daquilo que se pretende ensinar. A audição desempenha papel fundamental para assimilação dos sentidos, considerando que a linguagem expande o desenvolvimento cognitivo ao beneficiar o relacionamento e propicia meios de controle daquilo que está fora de alcance devido à ausência de visão.

Dessa forma, nota-se que a compreensão oral, que deve ser o foco para alunos cegos e com baixa visão, não é a habilidade central a ser desenvolvida em sala de aula, o que demanda atenção por parte do professor, visto que a prática de leitura em um segundo idioma, com alunos que apresentem deficiência visual, depende quase que exclusivamente da comunicação oral e que tais alunos devem ter domínio da compreensão oral.

Sobre essa questão, Domingues (2010) destaca que as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação, bem como as limitações nas vivências de deficientes visuais são muito mais comprometedoras do que a falta de visão. Isto é, a deficiência visual propriamente dita não ocasiona

problemas cognitivos ou de formação de conceitos, sendo importante levar em consideração o contexto sociocultural, a trajetória de vida e as relações do indivíduo com o meio. Os desafios de formação e desenvolvimento de conceitos são oriundos da ausência de experiências enriquecedoras, que permitem construir e acessar o significado dos conceitos.

Em pesquisa realizada por Motta (2004), junto a alunos do ensino médio que apresentam deficiência visual, verificou-se que estes alunos se posicionam de maneira crítica quanto à realidade educacional na qual estão inseridos, pontuando a necessidade de mudança na formação docente e enfatizando as dificuldades observadas no aprendizado da LI. O uso de abordagens diferenciadas é uma necessidade, especialmente quando se trata de soletração e do foco na comunicação oral. A partir do mesmo estudo, foram identificados diversos desafios enfrentados pelos docentes de LI, que precisam se adequar a diferentes níveis de aprendizado em salas inclusivas, reforçando a necessidade de investimento na formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Ainda segundo Motta (2004), professores costumam acompanhar tendências e, uma vez em sala de aula, teorias e métodos pedagógicos transformam-se em procedimentos, somados às práticas e experiências de cada um. Assim, a sala de inglês tem sido cenário de diversas teorias e tendências de aprendizagem, que influenciam a prática docente e misturam-se com os sentidos construídos sobre o que significa ensinar e aprender.

Magalhães (2002) sinaliza a necessidade de formação do professor de LI como um profissional reflexivo, capaz de estabelecer relação entre teoria e prática, pesquisa e ensino e sendo conhecedor das teorias de aprendizagem, do contexto onde atua e das demandas discentes. Para este fim, é fundamental que o professor de inglês enxergue os valores sociais e culturais e que possa fomentar, de fato, uma mudança na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Martins (2005) pontua que a trajetória das pessoas com deficiência visual foi caracterizada por silenciamentos e exclusões. A emergência histórica do conceito de deficiência os tratava como inferiores e inaptos e, comumente, a eles era negado o direito à vida.

Apenas com os avanços sociais, passou-se a observar o progresso das pessoas cegas e com baixa visão. O surgimento das primeiras escolas europeias para cegos que, posteriormente, foram criadas no Brasil, permitiu que muitos atingissem um nível de pertencimento, bem como a oportunidade de educação e de usufruir uma vida de inclusão e autonomia.

Ao longo deste artigo, foram exploradas diversas estratégias e considerações fundamentais para o ensino eficaz da LI a alunos com deficiência visual. Desde a compreensão das necessidades específicas desses alunos até a implementação de adaptações curriculares, tecnologias assistivas e

práticas inclusivas, destacou-se a importância de uma abordagem holística e colaborativa para promover um ambiente de aprendizado acessível e capacitador.

Enfatizou-se a importância de práticas inclusivas e de um ambiente de aprendizado acessível para todos os alunos. Ao adotar uma abordagem que valorize a diversidade e promova a inclusão, é possível garantir que cada aluno, independentemente de suas habilidades visuais, tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial na aprendizagem da LI.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de uma abordagem mais inclusiva no ensino de LI a alunos com deficiência visual. É fundamental que educadores, gestores escolares, famílias e a sociedade em geral trabalhem juntos para garantir que esses alunos tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade, capacitando-os a participar plenamente do mundo globalizado em que vivemos.

Embora tenha sido tema de diversos estudos nos últimos anos e recebido significativa contribuição no processo de ensino e aprendizagem, ainda se verifica escassez de pesquisas sobre a educação inclusiva, principalmente quando se trata do ensino de LE, o que pode estar relacionado à recente aceitação de alunos com necessidades especiais em salas do ensino regular e que evidencia alguns dos obstáculos de adaptação das atividades pedagógicas para alunos com deficiência visual.

Ao reconhecer e valorizar as habilidades e potencialidades de todos os alunos, podemos criar um ambiente educacional mais inclusivo, diversificado e enriquecedor para todos. Que este artigo sirva como um ponto de partida para reflexões e ações concretas em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível para alunos com deficiência visual no ensino da LI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**, 2. Ed, 2004.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

COSTA FILHO, H.A; BEREZOVSKY, A. Análise crítica do desempenho evolutivo da visão subnormal no Instituto Benjamin Constant. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 68, n.6, p. 815-820, 2005.

DOMINGUES, C.A; **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

MAGALHÃES, M.C.C. **O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa**. In GIMENEZ, T. (org) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTINS, B.F.G.S. **A angústia da transgressão corporal: a deficiência assim pensada**. Centro de Estudos Sociais. Coimbra, 2005.

MAZZOTTA, M.J.S; **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ, E.D; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007.

SILVA, A.P.R; SILVA, G.K. **A inclusão da pessoa com deficiência visual nas séries iniciais da rede regular de ensino.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

LIFELONG LEARNING E O ATO DE NARRAR COMO ELEMENTOS MULTIPLICADORES: ESTUDO DE CASO DE UMA CAPACITADORA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

LIFELONG LEARNING AND THE ACT OF STORYTELLING AS MULTIPLIER ELEMENTS: A CASE STUDY OF AN ENGLISH
LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAM

BAUMANN, Priscila Claudia J. Antunes
priscila@baumann.net.br
CEETEPS, São Paulo, Brasil

SALVANINI, Adriana
adriana.salvanini@cellep.com
CEETEPS, São Paulo, Brasil

RAMIREZ, Rodrigo Avella
roram1000@hotmail.com
CEETEPS, São Paulo, Brasil

SILVA, Fabio Lopes
fabio.silva8@cpspos.sp.gov.br
CEETEPS, São Paulo, Brasil

Resumo: Em uma sociedade cada vez mais global e interconectada, que tem na língua inglesa seu principal meio de comunicação acadêmica, tecnológica, científica, comercial e profissional, isto é, sua língua-franca (ILF), as demandas por formação continuada estão em crescimento. E justamente neste contexto de *lifelong learning*, reside o objetivo deste estudo em apresentar e analisar a trajetória profissional de uma professora de língua inglesa que atualmente atua na formação de professores de inglês. Por meio de uma abordagem biográfico-narrativa, baseada nos estudos de Christine Delory-Momberger, Alheit, Sacristán, dentre outros, adota-se uma entrevista semiestruturada, em profundidade, com uma professora cuja trajetória de três décadas de experiência na docência, contribui para a reflexão e a constituição identitária desta professora como formadora de formadores. Os resultados da análise da entrevista indicam que por meio de sua trajetória biográfica, singular, outros docentes e aspirantes a formador de professores podem encontrar sentido e ressignificar suas próprias aprendizagens ao longo da vida.

Palavras-chave: Narrativa Autobiográfica; Formação do Formador; *Lifelong Learning*.

Abstract: In an increasingly global and interconnected society, where English is the main means of academic, technological, scientific, commercial, and professional communication, in other words, its língua franca (LF), the demands for continuous education are on the rise. It is precisely within this context of *lifelong learning* that the objective of this study resides: to present and analyze the professional trajectory of an English language teacher who currently works in teacher training programs. Through a biographical-narrative approach, based on the studies of Christine Delory-Momberger, Alheit, Sacristán, among others, a semi-structured, in-depth interview is adopted with a teacher whose three-decade journey in teaching contributes to the reflection and identity formation of this teacher as a trainer of trainers. The results of the interview analysis indicate that through her unique biographical trajectory, other educators and aspiring teacher trainers can find meaning and redefine their own *lifelong learning* journeys.

Keywords: Autobiographical Narrative; Teacher Training; *Lifelong Learning*.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo utiliza a língua inglesa como o principal idioma na comunicação internacional, pois conecta povos, países e nações, na esfera do mercado de trabalho, cultura, economia e vida em sociedade. Nota-se então, a importância de se pensar na formação docente dos professores de língua inglesa com cautela e fazer com que esse educador tenha e desenvolva uma prática docente contextualizada e efetiva.

Para o formador de professores, passa a ser de extrema importância se pensar a formação docente do professor de inglês baseado em seu contexto histórico, na sua vivência, além do caráter social em que ocupa na sociedade, uma vez que:

O professor de língua estrangeira é um profissional, sim, que atua em uma área com características próprias, que fogem às demais áreas nas quais se situam outras profissões. Porém, vejo o professor de língua estrangeira antes de tudo como um educador, e, portanto, tudo o que se aplica ao educador também se aplica a ele (Leffa 2001, p. 28).

Faz-se necessário, portanto, entender a concepção de formação com que se deseja trabalhar. Não existe uma única e correta forma de se ensinar inglês, ou qualquer outro idioma. Certo é que todas têm, ou terão, forte implicação no trabalho e na formação docente (Ramirez 2014, p.60). E por consequência, no trabalho do formador deste docente.

Este artigo tem a finalidade de entender como uma professora, formadora de professores de língua inglesa, constitui sua identidade como formadora de professores ao narrar sua trajetória biográfico-profissional. Quais os aprendizados que traz em sua bagagem do período de docência? Quais desafios têm enfrentado em sua prática como formadora de professores?

E, como neste artigo parte-se da premissa de que as identidades profissionais na contemporaneidade são constituídas em um contexto de *lifelong learning*, qual o potencial multiplicador da narrativa desta professora?

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico discute-se o papel de língua-franca instituído à língua inglesa no mundo contemporâneo e sua interface com o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

A ascensão da língua inglesa à condição de língua internacional traz mudanças paradigmáticas para seu ensino; algumas já estão em andamento, outras em fase de implementação e outras ainda não passam de construtos acadêmicos.

Uma dessas mudanças paradigmáticas seria o intensificado processo de globalização que vem a fortalecer o papel de destaque da 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 mais utilizada para intercâmbio informacional entre os povos. Para Rajagopalan (2013), a conceituação da língua inglesa como Língua Franca é múltipla, sendo atualmente considerada como

língua de contato, isto é, aquela que inclui falantes tanto não nativos quanto nativos que usam um idioma para comunicarem entre si. O autor (Rajagopalan, 2013, p. 158-159) salienta que “no mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego [...]”.

Outra mudança paradigmática decorrente de um mundo em constante transformação e mudança a impactar a formação dos formadores seria a aprendizagem ao longo da vida, ou, *lifelong learning*.

Nas duas últimas décadas, os debates que envolvem a educação têm, com grande frequência, apontado a educação, a escola e o professor ora como grandes culpados, ora como “salvadores”. A estes agentes educacionais é imputada tanto a responsabilidade pelas mazelas, como os elogios pelos feitos transformadores em busca de uma sociedade com melhor qualidade de vida. De acordo com Alheit (2006), neste cenário, nos debates sobre políticas de formação, o conceito de aprendizagem ao longo da vida tomou uma dimensão estratégica e funcional.

A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos), por exemplo, publicou um relatório com o título: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005), em português, “Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes”

Existe atualmente um volume considerável de pesquisa que indica que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Existem também consideráveis evidências de que os professores variam em sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo (OCDE, 2005, p. 12).

Deste trecho do relatório da OCDE, observa-se a preocupação em tornar a profissão docente mais interessante e atrativa, e não apenas em nível de formação inicial, mas especificamente em nível de formação continuada, uma vez que o trecho já faz menção à professores em atuação nas escolas.

O termo “*Lifelong Learning*”, mencionado no estudo a seguir Chapman; Aspin (2001), procura significar o conceito de aprendizagem ao longo da vida em uma perspectiva na qual a escola seria o *locus* de aprendizagem, por excelência, para o professor.

A consciência de que embora se comece a perceber que a escola não é a principal fonte de aquisição de conhecimento, ela está se convertendo em instituição fundamental na socialização da população jovem. A ideia de que os caminhos de aprendizagem entre as escolas e as instituições de ensino superior, os trabalhadores desse setor e outros provedores de educação, terão um alto impacto na formação de relações entre a escola e a comunidade. A necessidade de promover a ideia da escola como comunidade de aprendizagem e como centros de aprendizagem ao longo da vida (Chapman; Aspin 2001, p. 133 apud Silva et.al, 2022, p.5).

A formação continuada de professores, na história da educação brasileira esteve comumente ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de se manter uma educação

permanente que permitisse uma atualização dos conteúdos escolares conforme parâmetros curriculares em curso (Alvaro-Prada; Campos Freitas; Freitas, 2010). A aprendizagem da docência não se dá de forma linear, mas é construída por um conjunto de determinações sociais que expressam os espaços que foram importantes na constituição das disposições a ensinar. A formação continuada deve ser pensada e planejada como um aprendizado que possa ser compartilhado, e como espaço aberto para que o professor possa discutir os problemas cotidianos e em conjunto com outros colegas possam transformar em novas metodologias e concepções operacionais

O discurso dominante é o de que o professor deve aprender ou buscar conhecimentos ao longo da sua vida. O trecho da OCDE analisado anteriormente, evidencia a necessidade de se realizar profundas transformações nos sistemas educacionais atuais diante dos desafios impostos na contemporaneidade.

Por outro lado, existe uma dimensão que desafia o discurso hegemônico sobre formação ao longo da vida. Conforme Alheit (2006, P. 184) “O rótulo elogioso de *Lifelong Learning Society* não faz desaparecer, de nenhum modo, os mecanismos de seleção e de exclusão do” antigo” sistema de formação. Ele se contenta em encobri-lo e talvez até o agrave”.

O autor cita uma segunda dimensão sobre estudos de formação ao longo da vida, cujo foco reside nos aspectos individuais da aprendizagem que não se restringem a atos situados de indivíduos particulares, mas que considera a aprendizagem como (trans)formação de experiências, de saberes e de estruturas de ação na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais (Alheit, 2006, p.185)

De acordo com Alheit e Hernades-Carrera (2018) nesta dimensão da experiência biográfica, distinções analíticas, como as que existem entre aprendizagem formal, não formal e informal não são necessariamente claras. Pelo contrário, por meio da estruturação da experiência na história de vida, a biografia ressignifica os saberes experienciais institucionais, e socialmente construídos pelo profissional.

Illeris (2009) sintetiza em seu livro as ideias de Alheit sobre aprendizagem ao longo da vida, ao dizer que o interesse, a motivação e a emoção conduzem à aprendizagem, e desse modo, ao desenvolvimento pessoal (Illeris, 2009, p. 4). A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma estratégia que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Delory-Momberger resgata a expressão de Alheit e Dausien “o mundo interior do mundo exterior (2000, p. 276) para explicar que a dimensão socializadora da atividade biográfica e seu papel desempenhado na compreensão de si e na estruturação de uma coelaboração de si e do mundo social, evidenciando a dupla operação da atividade biográfica: “ela é ao mesmo tempo e

inseparavelmente aquilo porque os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais”.

Não seria a educação afinal um processo feito, essencialmente, por atores, historicamente situados em contextos econômicos, sociais, políticos, regionais-global, culturais, linguísticos, entre outros? O entrelaçamento dessas relações passa a constituir a educação, e sobretudo, a ação-formação docente.

E é precisamente neste contexto que surge o foco deste artigo, que reside nos aspectos biográficos da aprendizagem do adulto professor. Fala-se tanto em aprendizagem ao longo da vida, pois de que vidas estamos falando? Ao focarmos na aprendizagem biográfica, a biograficidade ganha destaque, isto é, a reflexão sobre as experiências vividas, dentro de um recorte temporal, espacial e analítico.

Para Delory-Momberger (2016), esse processo é nomeado como biografização, que “surge como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência exercendo-se uma forma constante na relação do homem com sua vivência e com seu ambiente social e histórico”. A biograficidade permite a elaboração de novas estruturas de experiências educativas, culturais, profissionais. É a esse potencial...

... de formação contido na lógica da construção biográfica da experiência e da ação que se reúnem – ao menos no nível das intenções declaradas – as políticas e os conceitos pedagógicos do *Lifelong Learning* (Alheit, 2006, p.186).

Jarvis (2006) define aprendizagem como um processo que tem em conta as componentes do indivíduo – o corpo e a mente, mas também afirma que o processo de transformação de experiência em um novo conhecimento, capacidade e atitude é uma construção do *self*, ou seja, da própria pessoa.

ABORDAGEM BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Para a elaboração deste artigo, fizemos uso do percurso metodológico pautado nos estudos de Delory-Momberger, Bueno, Bragança, e outros autores que estudaram em profundidade o uso de histórias de vida em formação e narrativas formativas. Realizamos uma entrevista escrita com uma profissional que atuou durante mais de quinze anos na docência da língua inglesa em instituições privadas e, após destacar-se com a obtenção de certificados internacionais, recebeu o convite para atuar como formadora de docentes.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica introduz a dimensão temporal e, mais especificamente, a temporalidade biográfica, definida como “uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem”. Para a autora, o entendimento da dimensão biográfica deve ser visto como uma acumulação e integração das experiências, partindo de uma hermenêutica que vislumbra a trama narrativa como um modo de apreensão e de inteligibilidade da vida.

Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência” (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

Ao definir a abordagem biográfico-narrativa como fundamento metodológico para a elaboração deste artigo, consideramos o potencial formativo e social implicado na formação de formadores.

Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de forma a dar forma e sentido – da experiência vivida. A trama narrativa tem então uma dimensão performativa: ela age, ela produz a ação, e a ação que ela produz interfere no texto (produto da atividade narrativa), mas também interfere no agir humano a que se refere no texto (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Para Delory-Momberger (2016), narrar é a modalidade de discurso que mais se aproxima da relação entre o tempo, a ação e a experiência dos indivíduos. O simples ato de narrar uma história, gera o poder de efetivação do que é narrado, e esse é o principal combustível para acender o interesse pelas narrativas em pesquisas biográficas.

ENTREVISTA

Aplicou-se neste estudo a abordagem biográfico-narrativa por meio de uma entrevista. A entrevista foi realizada no período entre 18/03/2023 a 29/03/2023. Para este artigo, utilizaremos o pseudônimo Ana Malone para identificar a entrevistada. Ana é formada em Letras (Português-Inglês), possui três pós-graduações em língua inglesa e dez certificações voltadas para profissionais de língua inglesa. Atuou como docente por 30 anos e há 15 anos desempenha o papel de formadora de professores de língua inglesa em renomadas escolas de idiomas da cidade de São Paulo.

A entrevistada recebeu as perguntas elaboradas pela pesquisadora, construídas de maneira semiestruturada, na qual foi permitida a possibilidade de incluir informações que a entrevistada considerasse importantes, assim como foi permitida que a redação do texto ocorresse da forma em que Ana sentisse maior conforto para responder. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de conhecer a trajetória profissional da professora em questão, que atualmente trabalha com a formação de professores de língua inglesa, e compreender sua leitura de mundo em relação às histórias de vida em formação e ao trabalho em comunidades de práticas docentes. Os dados da entrevista coletados são analisados a seguir.

ANÁLISE DA ENTREVISTA

Ana Malone inicia seu texto afirmando que a docência sempre foi sua escolha profissional. Isso revela que a prática docente tem o poder de inspirar o alunado e que o papel de educador envolve sim, um grande prestígio, embora muitos autores apontem a situação precária que os profissionais da educação encontram para exercer sua profissão.

Sou professora. Sempre quis ser professora e esta é uma das identidades mais fortes e presentes que eu tenho. Brincadeira favorita de criança: brincar de escolinha. Ensinava plantas, bonecas, pedras, dava lição de casa, dava bronca... se os seres inanimados aprenderam alguma coisa, não sei dizer. Acho que não. Mas este querer ser professor sempre esteve comigo. Achava meus professores o máximo, eles sabiam tanta coisa, do meu ponto de vista. Enfim, fui ser professora!

A contextualização realizada por Ana evidencia o que Delory-Momberger (2011) define como fazer o “trabalho do romancista”: organizar, ordenar, vincular acontecimentos de forma a interpretar e outorgar sentidos ao que é vivido. Através deste trabalho, é possível “dar forma de história a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe” (Delory-Momberger, 2011, p, 341). Neste trecho também se evidencia a trajetória bem linear de formação de Ana Malone. Quis ser professora e foi estudar para isso. Em muitos casos, professores de inglês iniciam suas atividades profissionais e depois buscam uma formação inicial (graduação), que passa então a ser considerada como formação continuada.

A seguir, é possível observar a constituição da autoestima profissional da entrevistada, que, ao longo de sua trajetória como docente, percebeu, através de diversos resultados, que sua atuação profissional apresentou destaques positivos.

E com o tempo, e sem humildade, fui me destacando como professora no ensino de inglês. Não que eu tenha percebido isso por mim mesma. Acredito que, por muitos anos, eu não tinha consciência que fazia um bom trabalho. Era um ponto cego para mim e talvez para os outros que me orientavam e chefiavam (sim! Na época tínhamos chefes e não líderes ou gestores). Porém, os resultados começaram a vir por outras vias. Comecei a me destacar em exames, certificações e diplomas internacionais e, como temos a tendência de validar tudo o que vem de fora porque acreditamos que é melhor, os olhos da chefia começaram a se voltar mais para a minha prática em sala de aula.

Para analisar esta etapa relatada por Ana, os estudos de Imbernón (2022) se fazem necessários. Para o autor, “a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre a sua atuação na sala de aula e, algumas vezes, manifestam a necessidade de saber como estão enfrentando a prática diária para aprender a partir dela” (Imbernón, 2022, p. 27). O trecho da entrevista evidencia que durante um grande período tanto a entrevistada quanto sua chefia não mensuravam a qualidade do trabalho desempenhado, e que a devolutiva tão esperada veio somente a partir do momento em que a entrevistada se destacou em avaliações externas que, por seu livre desejo, foram realizadas e validaram sua atuação como docente.

Assim que Ana foi convidada para trabalhar como formadora de docentes, seu relato evidencia que enfrentar o desafio proposto foi seu maior combustível para buscar mais aperfeiçoamento profissional: foi em busca de especializar-se, de apresentar trabalhos em congressos nacionais e internacionais, buscou dialogar com colegas formadoras, e, os valiosos *feedbacks* dos professores que passaram por suas formações: “Mais relevante ainda para minha formação de capacitadora foi o *feedback* dos professores capacitados”.

Bragança (2012) referencia Josso (2002) para explicar este desdobramento ao se trabalhar as histórias de vida:

...como busca da compreensão biográfica da formação, por meio de um trabalho que coloca ênfase nos momentos da vida que se constituíram em efetivas experiências de formação, priorizando-se uma narrativa global da vida; e a colocação de abordagens biográficas no sentido do desenvolvimento de projetos específicos de formação, por meio de uma perspectiva experiencial e/ou tematizada (Bragança, 2012, p. 53).

Ao relatar sua experiência como formadora, Ana destaca que seu início na função apresentou dificuldades relacionadas à ausência de formação específica para atuar como formadora de docentes: “No início da minha função de capacitadora de professores, eu tinha uma linha de trabalho diretiva e focada no “faça isso, faça aquilo que dá certo”. Mizukami (2005-2006), em seus estudos, afirma que não há uma preparação formal para o formador, e muitas vezes cabe à instituição na qual o profissional atua conceber a formação do formador e verificar se esta contempla os planos de desenvolvimento da instituição.

A entrevistada reforça a ideia de que a identidade profissional se constitui ao longo da trajetória de vida.

Para mim, não há dúvida. A identidade de formador(a) não só se constitui ao longo de nossa jornada profissional e pessoal, mas é também inacabada.

Mizukami (2005-2006) denomina esse fenômeno como processo continuado de autoformação:

Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores (Mizukami, 2005-2006, p. 3).

Ana relata a relevância da compreensão do papel do formador e dos estudos contínuos para a realização de um trabalho coerente e que garanta a qualidade de ensino: “O conforto do conhecimento técnico e acadêmico me dá segurança para exercitar minha função, mas preciso ir além”. Neste momento de sua narrativa, é notável seu esforço em buscar conhecimentos para além de suas atividades cotidianas, revelando a aplicação do conceito de aprendizagem ao longo da vida e sua complexidade. Para Alheit (2006), esta é uma demanda da contemporaneidade, que é pautada em incertezas:

O desenvolvimento das trajetórias de vida é, conseqüentemente, muito menos previsível hoje do que em épocas passadas. E mais do que isso: a pressão para tomar decisões sempre novas, para mudar continuamente de orientação, é interiorizada de maneira mais ou menos clara pelos próprios indivíduos (Alheit, 2006, p. 184).

Mizukami (2013) expressa a complexidade do processo de aprendizagem ao longo da vida na formação docente, que vai muito além dos esforços investidos na formação inicial e nos primeiros anos de prática profissional:

Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas, de maneira que é função da formação inicial ajudar esses futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica. Implica, igualmente, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem (MIZUKAMI, 2013, p. 28).

Neste contexto, os profissionais que atuam na formação profissional de língua inglesa se deparam não apenas com os desafios inerentes à sua função, mas também de gerenciar as dúvidas relacionadas ao contexto histórico no qual estamos situados. Ana destaca em seu depoimento que a formação continuada que ela realiza possui um papel primordial para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula destes professores, pois as formações iniciais não preparam o professor para enfrentar a realidade da sala de aula de uma escola de língua inglesa: “Ademais, é um trabalho necessário e primordial no contexto atual no qual, cada vez mais, a capacitação inicial e contínua do professor de língua inglesa é insuficiente para ensino de qualidade”.

Outro desafio destacado por Ana é a ausência de formações voltadas especificamente para quem trabalha com formação de professores de línguas:

Pode ser que eu esteja desatualizada, mas cursos ou workshops que discutam o papel do formador não são comuns no mercado. Não vejo discussões, trocas de ideias ou reflexões do formador com colegas. Isto é um grande desafio para se tornar um formador e para se capacitar como capacitador.

Esta é também uma demanda de profissionais que atuam na educação formal, tais como Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola. Muitos são os estudos que evidenciam a importância da formação de gestores educacionais, enfatizando a relevância de trabalhar as experiências vividas cotidianamente, tais como Imbernón (2022), Bragança (2012) e Sacristán (2002), De acordo com Sacristán (2002):

...propor a educação a partir da análise das narrativas é como falar da paisagem de nossos propósitos no horizonte de nossos anseios de progresso para melhorar a sociedade, a cultura e os sujeitos, indicando-nos os caminhos pelos quais devemos procurar que as práticas transcorram. A dimensão teleológica é a diretriz do caminho que vai construindo o que se considera o progresso humano e social (Sacristán, 2002, p. 10).

Para Ana, o caminho encontrado para desenvolver seu trabalho como formadora foi através do diálogo e trocas de experiências com colegas que também atuam na formação:

Foi por meio da colaboração, conversas, discussão e diálogo com colegas formadores que eu comecei a ver outras formas de capacitar professores e de envolvê-los mais ativamente no processo de sua formação profissional.

O que Ana nos mostra em seu depoimento é que a construção de sua biograficidade - capacidade de integrar novas experiências às já construídas (Alheit 2009) está ligada ao pensamento desenvolvido por Sacristán (2002), no qual educamo-nos e construímos nosso conhecimento e aquisição

de significado por meio do contato com os outros. Observamos os que os outros fazem e, acima de tudo, conversamos, dialogamos e discutimos, o que para o pensador é decisivo para o desenvolvimento do indivíduo. A experiência é mediada e enriquecida pela interação com outro, formando um entrelaçamento de experiências que nos elevam e nos permitem ampliar a experiência primária ou, como aponta Sacristán (2002), vicária.

Sacristán (2002) enfatiza a importância da comunicação no processo formativo, fundamentando-se em diferentes autores, como Todorov (1999) e Gadamer (2000): “a essência da educação é a comunicação, a mediação” (Sacristán, 2002, p. 42). Cada troca, cada diálogo tem a capacidade de trazer novos significados, e conseqüentemente, novas possibilidades, através de um processo que gera comprometimento e relevância para todos os envolvidos.

Toda essa dinâmica de aprendizagem considera a oralidade como veículo de comunicação e de transmissão por antonomásia: é a fonte mais importante de difusão intersubjetiva de cultura. Algo que não pode ser substituído por tecnologia alguma, embora sua riqueza fique limitada pelo raio de ação em que se pode exercer essa modalidade de se comunicar (Sacristán, 2002, P. 43).

No entanto, é necessário ressaltar que para Ana, as narrativas devem ser utilizadas com intencionalidade: “para suas necessidades formativas, entretanto, o ouvir-falar tem que ser direcionado, analisado e refletido”; o que vai ao encontro com os estudos acerca do uso de histórias de vida e narrativas desenvolvidos por Bueno (2002):

No início deste texto, chamou-se a atenção para a questão da subjetividade enquanto fator que tem desencadeado a busca e a adesão de um número cada vez maior de pesquisadores a estes métodos, especialmente no âmbito da sociologia. Importa agora examinar de que modo e com que perspectivas os estudos autobiográficos têm sido utilizados no campo educacional (Bueno, 2002, p. 21)

Bueno (2002) defende uma concepção do uso das histórias de vida na qual sejam examinadas tanto as histórias de vida e a formação intelectual dos professores em seu sentido amplo, como considerar que “tanto os professores como os futuros mestres são agentes principais desse processo” (Bueno, 2002, p.23), enfatizando o caráter formativo deste método, pois “uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (Bueno, 2002, p. 23).

Ana considera que a reflexão acerca das interações entre formador-professor é o caminho para desenvolver uma formação do formador de qualidade no âmbito do ensino de língua inglesa. A entrevistada também valoriza o uso das narrativas formativas como instrumento de capacitação que pode ser utilizada como referência para demais educadores:

Em posse de informações precisas e relevantes para a formação do professor, o formador poderá melhor orientá-lo, guiá-lo e conjuntamente, encontrar as melhores formas de ajudá-lo em sua trilha de aprendizado profissional. Essa informação, se bem organizada, pode servir como um histórico de formação continuada do professor, provendo informações de áreas já exploradas, desenvolvidas e trabalhadas, e moldando a trilha futura, visto que a formação profissional é inacabada.

Bragança (2012) compreende o conceito de formação como uma aliança entre a educação formal e a experiência, e fundamenta sua colocação através dos estudos desenvolvidos por Dominicé (2000), que afirma que as biografias educativas desempenham uma contribuição no entendimento de como ocorre a aprendizagem no adulto. Ela compreende que o trabalho com as histórias de vida na formação de professores compreende um novo movimento para a profissão docente.

Quanto às linhas filosófico-pedagógicas, a perspectiva de trabalho com as histórias de vida, no campo da formação dos professores, situa-se no movimento paradigmático de busca de uma nova epistemologia, de recondução do sujeito e da subjetividade como fundamentais ao olhar para a realidade social, educativa e para a escola e a docência. Desse modo, as linhas de referência mais citadas pela literatura são a fenomenologia, a hermenêutica, o neomarxismo, o existencialismo e o interacionismo simbólico, perspectivas que, em diferentes medidas e contextos, buscam a afirmação de um conhecimento mais “humano” no campo das ciências sociais, conhecimento este fundado na compreensão (Bragança, 2012, p. 73).

Os estudos realizados ao longo da construção deste artigo acerca do trabalho com histórias de vida e narrativa evidenciaram que esta é uma tendência de estudos na área educacional, e que possibilita que os docentes sejam ouvidos e suas experiências sejam consideradas e contextualizadas. Por muitos anos, os estudos relacionados à educação foram concentrados nas mãos dos acadêmicos, que pouco conhecem a realidade da sala de aula. Quando o professor que vivencia cotidianamente uma realidade é ouvido, a assertividade no desenvolvimento da formação continuada é maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escrita deste artigo, o estudo realizado teve a finalidade de entender como uma professora formadora de professores de língua inglesa constitui sua identidade como formadora de professores ao narrar sua trajetória biográfico-profissional. Ao longo da análise da entrevista, foi possível identificar que sua identidade como formadora encontra-se, de acordo com suas palavras, em formação, pois para Ana este é um processo inacabado. Sua trajetória envolve muita dedicação aos estudos formais, ao obter dez certificações de língua inglesa; muito desejo de oferecer uma formação de qualidade buscar a discussão com pares, como forma de enriquecimento de sua prática como formadora; de prática de escuta ativa ao ouvir o *feedback* dos professores que passaram por suas formações e considerá-los o ponto mais relevante para sua formação como capacitador.

Pode-se mencionar obstáculos no caminho do formador, recorrentes na área de ensino de inglês, entre eles: a baixa qualificação linguística e pedagógica do professorado, que é notável em sua fala quando destaca a importância da formação continuada que oferece aos professores, pois,

com a formação que este professor chega na instituição, não é possível realizar uma atividade docente de qualidade.

É notável em seu depoimento que Ana buscou utilizar todas as suas experiências como professora ao iniciar a capacitação de professores, como um manual de receitas de atividades que deram certo, porém, percebeu que ao conduzir as atividades desta forma, observou—estava realizando seu trabalho a partir de uma linha de trabalho diretiva, e que esta não oferece resultados eficazes. Quando começou a ouvir os professores, dialogar com colegas de trabalho, concluiu que suas formações melhoraram em qualidade, pois com essa perspectiva humanista, os professores passaram a se envolver mais no processo de sua própria formação profissional.

Por fim, em suas “manifestações de si” (Delory- Momberger, 2016), Ana não se esquivou de mencionar os desafios em formar professores de inglês. De seu prisma como formadora, manter-se atualizada e ter uma visão clara de seu papel na orientação de docentes são aspectos centrais e de válida reflexão para seu próprio desenvolvimento profissional.

Cabe os formadores, pois, observar e entender o contexto de seus professores tutelados. Cabe aos formadores, igualmente, e da mesma forma que nos demonstrou Ana, refletir sobre suas histórias e experiências, para que estas se entrelacem com outras narrativas-biográficas, de outros formadores, criando um tecer contínuo de aprendizado para a construção da profissão do formador.

A segunda pergunta que este artigo objetivou responder, acerca do potencial multiplicador para outros profissionais a partir da narrativa singular desta professora, está presente na valorização e na escuta da experiência, que é objeto de vários autores citados para fundamentação deste trabalho. Esta perspectiva está pautada em uma nova epistemologia, que vem crescendo no campo da educação e que tem dado espaço de protagonismo para os docentes, que por muito tempo permaneceram em um contexto de invisibilidade, no qual apenas estudos acadêmicos eram valorizados e replicados, sem nenhuma contextualização com a prática em sala de aula. Assim como Sacristán (2002), também acreditamos que a comunicação e a mediação fazem parte da essência do trabalho pedagógico. Ao se trabalhar as histórias de vida em formação docente, com o objetivo de trocar experiências e de refletir conjuntamente, o processo se torna formativo e valoroso para todos os envolvidos. Com esta pesquisa, concordamos com o que os autores, referenciados em uma epistemologia da prática, defendem sobre o potencial multiplicador da singularidade inerente à abordagem biográfico-narrativa.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, CinaraAline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf> Acesso em: 09 de abril de 2024.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processos de formación y aprendizaje. In: ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina (org.). **En el curso de la vida**. Educación, formación, biogracificidad y género. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007. p. 35-47.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **The double face of lifelong learning**: two analytical perspectives on a “silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, London, v. 34, n. 1, p. 3-22, 2002.

ALHEIT Peter; DAUSIEN Bettina. **Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006

ALHEIT, Peter; HERNANDEZ-CARRERA, Rafael. **La doble visión de la educación permanente**: das perspectivas analíticas. *Linhas Críticas*, Brasília, v.24. 2018. p. 555-581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19170>. Acesso em: 5 Abr.2024

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2012

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. v. 28, n. 1, p. 11–30, 1 jun. 2002.

CHAPMAN, J.; ASPIN, D. **Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan**. (International Handbook of Lifelong Learning). London: Kluwer, 2001 *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022 [https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/ISSN: 2675-914455](https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/ISSN:2675-914455)

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133, 26 ago. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333–346, abr. 2011.

ILLERIS, K. **Contemporary Theories of Learning**: learning theorists... in their own words. London, Routledge, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**. [s.l.] Cortez Editora, 2022.

JARVIS, Peter. **Lifelong learning and the learning society**. London: Routledge, 2006b.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002

LEFFA, V. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras**: construindo a profissão. 2.ed. Pelotas: Educat, 2001

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Pulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

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.

SACRISTAN, J.G. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Apêndice

1. Vc sempre quis trabalhar com formação docente?
2. Como vc iniciou nesta atividade?

Sou professora. Sempre quis ser professora e esta é uma das identidades mais fortes e presentes que eu tenho. Brincadeira favorita de criança: brincar de escolinha. Ensinava plantas, bonecas, pedras, dava lição de casa, dava bronca... se os seres inanimados alguma coisa, não sei dizer. Acho que não. Mas este querer ser professor sempre esteve comigo. Achava meus professores o máximo, eles sabiam tanta coisa, do meu ponto de vista. Enfim, fui ser professora! Profissão escolhida, em uma época que muitos o fazem como uma alternativa assalariada.

Minha ação profissional está inerida em um contexto de aprendizagem formal e, devido à isto e à minha fascinação pela profissão, consigo dizer que fiz e faço um bom trabalho na sala de aula. A formação acadêmica, unida à experiência, me faz boa professora. E com o tempo, e sem humildade, fui me destacando como professora no ensino de inglês. Não que eu tenha percebido isto por mim mesma. Acredito que, por muitos anos, eu não tinha consciência que fazia um bom trabalho. Era um ponto cego para mim e talvez para os outros que me orientavam e chefiavam (sim! Na época tínhamos chefes e não líderes ou gestores). Porém, os resultados começaram a vir por outras vias. Comecei a me destacar em exames, certificações e diplomas internacionais e, como temos a tendência de validar tudo o que vem de fora porque acreditamos que é melhor, os olhos da chefia começaram a ser voltar mais para minha prática em sala de aula. Logo em seguida, fui convidada a trabalhar na formação do docente, já com pelo menos uns 15 anos de experiência em sala de aula. Jamais havia pensado, até porque quem fazia este trabalho tinha uma expertise imensa (como eu via na época!) e eu não me sentia competente para capacitar professores. Pelo desafio profissional, aceitei o posto. E que desafio interessante! Compartilhar conhecimento! A identidade de professora foi maximizada pois tinha meus alunos, tinha meus professores-alunos, e compartilhava os alunos desses professores que eu capacitava. Para mim, mundo perfeito.

Mas, vamos lá, nem tudo é flores, principalmente quando usamos o tempo para nos distanciar e ter um olhar mais crítico sobre o que fazemos. Capacitar professores me sensibilizou ainda mais para a importância de investir em meu conhecimento técnico, linguístico e pedagógico. Fiz isto com afinco – me especializei, participei e apresentei em congressos nacionais e internacionais, sempre irrequieta na busca de conhecimento. Porém, conhecer a fundo o papel do capacitador não estava no meu foco, era uma área muito desconhecida para mim – meu *blind spot*. No início da minha função de capacitadora de professores, eu tinha uma linha de trabalho diretiva e focada no “faça isso, faça aquilo que dá certo”. Hoje, eu tenho a consciência de que eu pouco escutava os professores, fazia-os refletir ou dava autonomia para eles experimentarem. Claro que alguns professores precisam de uma orientação mais diretiva. Isto não deve ser excluído e, tampouco, ser exclusivo. Foi por meio da colaboração, conversas, discussão e diálogo com colegas formadores que eu comecei a ver outras formas de capacitar professores e de envolvê-los mais ativamente no processo de sua formação

profissional. Mais relevante ainda para minha formação de capacitadora foi o feedback dos professores capacitados.

Hoje, após mais de 15 anos na formação e capacitação de professores, entendo que compreender o papel do formador é essencial. O conforto do conhecimento técnico e acadêmico me dá segurança para exercitar minha função, mas preciso ir além. Ajudar professores em seu desenvolvimento contínuo é tarefa árdua, que requer estudo e compreensão da função. Ademais, é um trabalho necessário e primordial no contexto atual no qual, cada vez mais, a capacitação inicial e contínua do professor de língua inglesa é insuficiente para ensino de qualidade.

3. Quais são, a seu ver, os desafios de se tornar uma formadora de professores?

Como formadora, eu consigo listar alguns desafios que só me parecem perceptíveis agora, no olhar em retrospectiva. Em primeiro lugar, acredito ser primordial o formador ter um sólido conhecimento acadêmico e de práticas educativas. Isto não é condição de todos os profissionais que almejam ser capacitadores. Portanto, fazer uma boa reflexão de sua condição como capacitador(a) é importante. Outro ponto, conforme mencionei acima, é entender qual é o papel do formador. Às vezes, nos perdemos no turbilhão de atividades (principalmente as burocráticas) e desfocamos do principal intuito na capacitação de professores, ou seja, ajudá-lo no seu desenvolvimento profissional. O capacitador precisa, igualmente, de tempo e recursos para se capacitar como formador. Pode ser que eu esteja desatualizada, mas cursos ou workshops que discutam o papel do formador não são comuns no mercado. Não vejo discussões, troca de ideias ou reflexões do formador com colegas. Isto é um grande desafio para se tornar um formador e para se capacitar como capacitador.

4. Você acredita que nossa identidade profissional se constitui ao longo de nossa trajetória de vida?

Para mim, não há dúvida. A identidade de formador(a) não só se constitui ao longo de nossa jornada profissional e pessoal, mas é também inacabada.

5. Você acha importante ouvir os professores e suas necessidades formativas? Se sim, o que você faz com essa informação?

Sim. É importante ouvir os professores e entender suas necessidades. Entretanto, essa escuta ativa, por vezes, torna-se lamentações não necessariamente ligadas às necessidades formativas. Devemos ter momentos para as lamentações, não as excluo até porque a jornada do professor é desafiadora e nosso contexto educacional não é respeitoso com o professor. Para suas necessidades formativas, entretanto, o ouvir-falar tem que ser direcionado, analisado e refletido. Em posse de informações precisas e relevantes para a formação do professor, o formador poderá melhor orientá-lo, guiá-lo e, conjuntamente, encontrar as melhores formas de ajudá-lo em sua trilha de aprendizado profissional. Essa informação, se bem organizada, pode servir como um histórico da formação

continuada do professor, provendo informação de áreas já exploradas, desenvolvidas e trabalhadas, e moldando a trilha futura, visto que a formação profissional é inacabada.

6. Estaria disposta a explorar ações formativas que envolvam o trabalho colaborativo entre docentes?

Sim. Como formadora de professores, esta ação colaborativa é válida. Me interessa, igualmente, a colaboração entre os formadores.

7. Falar sobre esses temas te ajuda a organizar seus pensamentos de forma a estruturar um plano de ação para o seu próprio desenvolvimento profissional?

Sim, claro. Falar ou escrever sobre meu próprio desenvolvimento como formadora me auxilia na organização de ideias. A clareza de pensamento abre espaços para novas interpretações da minha função. Sempre haverá o ponto cego de nossas próprias necessidades e, por isso, apenas o falar sobre o tema não é suficiente para trazer para o nível da consciência minhas necessidades individuais como formadora. A troca com outros formadores e discussões sobre o tema agregam e ajudam a estruturar um bom plano de desenvolvimento profissional.

Perguntas adicionais:

1. Quais suas práticas docentes no ensino de língua inglesa que mais impactaram a você como docente e que você percebeu os avanços dos alunos?

Há algumas práticas que impactaram a minha formação docente. Vou descrevê-las em retrospectiva.

No início de minha carreira como professora, o planejamento de aulas minucioso, detalhado e descritivo me proporcionavam segurança para ministrar minhas aulas. O tempo de cada atividade, o que eu iria falar, o encadeamento coerente de cada passo da aula, o como iniciá-la e terminá-la, tudo era cuidadosamente planejado. O estudo linguístico também fazia parte deste planejamento, contribuindo para desenvolver o meu conhecimento da língua inglesa.

Esta disciplina e rigor, que perdurou por muitos anos, contribuiu para construir uma ordem de pensamento fluída e coerente na preparação de aulas, que impactava o processo de aprendizado de forma positiva. Com o tempo, me libertei de um planejamento minucioso sem, obviamente, eliminá-lo. Esta prática no início da carreira foi um exercício valioso para entender os pormenores do processo ensino-aprendizado. Hoje, a preparação de aula acontece de forma mais livre, sem as amarras da insegurança, mas influenciada por um processo cuidadoso no início de minha carreira. Dedicar-se a um planejamento de aula amplo, considerando todo o dinamismo da sala de aula, é uma prática docente essencial para o professor e foi fundamental para o início de meu desenvolvimento profissional.

Com o passar dos anos, inclui no meu planejamento práticas que eu considero importantes para minha identidade de professora. Ter um plano de aula e deixá-lo aberto para desvios foi algo incorporado na minha trilha de aprendizado profissional. No início, eu não dava espaço para o

imprevisto. Percebi que ao lidar com o imprevisto, tratá-lo de forma natural e voltar para o plano de forma suave contribui para o aprendizado. Isto está diretamente ligado à uma outra prática que eu valorizo – a personalização e individualização do aprendizado. Considerar os interesses e as necessidades de meus alunos e tê-los como protagonistas do processo de aprendizado é fundamental para mim como professora e para o meu contexto de ensino-aprendizado.

Para ensino de língua inglesa, ter uma compreensão das competências comunicativas impactam a minha prática docente. Ensinar gramática e vocabulário não necessariamente contribui para uma comunicação efetiva. Dessa forma, contextualizar o ensino, lidar com estratégias de aprendizado e garantir um desenvolvimento discursivo coeso e coerente são práticas valiosas para meu eu-docente.

Mais recentemente, estudos de neurociência influenciaram a minha práxis. Entender o funcionamento do cérebro me empodera para melhor ajustar o processo de aprendizado de meus alunos. Por último, e não mesmo importante, a tecnologia é, atualmente, fator influenciador das práticas docentes. Fazer uso de recursos tecnológicos deve ser cuidadosamente inserido na prática do professor, sendo um fator relevante na minha atuação. A introdução de inteligência artificial generativa na prática educacional influencia, de forma disruptiva, a minha atuação. Por outro lado, este incômodo me leva a refletir sobre a minha prática e o processo de aprendizagem, algo que, por si, tenho como princípio fundamental de minha atividade profissional.

2. E quais destas práticas foram compartilhadas em suas formações e receberam feedbacks que se destacam?

A formação inicial do professor de língua inglesa não o prepara de forma ampla para uma boa atuação em sala de aula, levando o formador a atuar para que o processo ensino-aprendizado seja maximizado. Na minha experiência como formadora de professores, as práticas abaixo enumeradas tendem a causar maior impacto na atuação do professor e no processo de aprendizagem.

1. Orientar o professor a fazer um plano cuidadoso e detalhado, pensando em cada passo da aula, na interligação entre eles e, como cada momento da aula está interconectado com um objetivo comunicativo claro.
2. Orientar o professor a construir e desenvolver sua consciência linguística (language awareness) a fim de maximizar o ensino e a aprendizagem. Ajudá-lo na compreensão das competências comunicativas e como aplicá-las na sala de aula.
3. Em momentos de feedback e conversa com o professor, fazê-lo refletir sobre aulas e desenvolvimento profissional, além de buscar alternativas (e melhorias) para sua prática.
4. Orientar e fazer o professor refletir sobre usos de tecnologia em sala de aula que cause impacto e maximize o processo de aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: EXPLORANDO MENTIMETER, PADLET E LYRICS TRAINING

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES OF ENGLISH LANGUAGE: EXPLORING MENTIMETER, PADLET AND LYRICS TRAINING

Barbara Alves da Rocha FRANCO
barbara.franco5@etec.sp.gov.br
ETEC Ângelo Cavalheiro, Serrana, Brasil

Marcela RICARDO
marcela.ricardo01@etec.sp.gov.br
ETEC Ângelo Cavalheiro, Serrana, Brasil

Sara Cristina Marques AMÂNCIO
sara.amancio3@etec.sp.gov.br
ETEC Ângelo Cavalheiro, Serrana, Brasil

Willian de Souza PEREIRA
willian.pereira17@etec.sp.gov.br
ETEC Ângelo Cavalheiro, Serrana, Brasil

Resumo: O presente artigo explora o uso de metodologias ativas no ensino da Língua Inglesa, com foco nas ferramentas Lyrics Training, Mentimeter e Padlet. Ao longo do texto, tais ferramentas são analisadas em termos de funcionalidades, benefícios e aplicabilidade no contexto educacional. A análise comparativa entre as ferramentas ressalta suas vantagens e limitações, destacando a importância de selecionar e integrar as ferramentas de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos. Embora apresentem desafios, como a necessidade de desenvolvimento das competências digitais e garantia da equidade de acesso, as ferramentas ativas oferecem oportunidades futuras promissoras para aprimorar o ensino de Língua Inglesa, daí a justificativa pela escolha do tema em questão. Em última análise, é possível afirmar que o uso destes recursos pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino de Língua Inglesa; Ensino e aprendizagem.

Abstract: The present article explores the use of active methodologies in teaching English, focusing on the tools Lyrics Training, Mentimeter, and Padlet. Throughout the text, these tools are analyzed in terms of functionalities, benefits, and applicability in the educational context. The comparative analysis between the tools emphasizes their advantages and limitations, highlighting the importance of selecting and integrating the tools according to pedagogical objectives and student needs. Although they present challenges, such as the need to develop digital skills and ensure equitable access, active tools offer promising future opportunities to enhance English language teaching, hence the justification for the choice of the topic at hand. Ultimately, it can be affirmed that the use of these resources can enrich students' learning experience, preparing them for an increasingly globalized and digitized world.

Keywords: Active methodologies; English language teaching; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a busca por abordagens inovadoras e eficazes no ensino de Línguas Estrangeiras (LE) tem sido uma constante. A Língua Inglesa (LI), em particular, desfruta de posição privilegiada, sendo amplamente reconhecida como uma habilidade fundamental para a comunicação global, além de fator importante no contexto profissional. Nesse cenário, o uso de ferramentas ativas de ensino tem se destacado como uma estratégia promissora para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa.

O presente artigo propõe uma investigação sobre o potencial das ferramentas ativas de ensino da LI, com foco específico em três ferramentas que têm se tornado cada vez mais populares: *Lyrics Training*, *Mentimeter* e *Padlet*. Tais ferramentas foram selecionadas por sua capacidade de oferecer experiências de aprendizagem dinâmicas, interativas e centradas no aluno.

Ao longo do trabalho, serão delineadas as bases conceituais das ferramentas ativas de ensino, destacando sua importância no contexto pedagógico atual. Cada ferramenta será explorada em detalhes, com apresentação de suas funcionalidades, benefícios e possíveis aplicações no ensino da LI. Além disso, o artigo realizará uma análise comparativa entre as três ferramentas, examinando seus pontos fortes, limitações e possíveis sinergias. Por meio dessa análise, busca-se fornecer orientações práticas para educadores interessados em adotar abordagens inovadoras em suas práticas de ensino.

Por fim, serão discutidos os desafios e as oportunidades futuras associados ao uso dessas ferramentas, bem como suas implicações mais amplas para o ensino de LI. Espera-se que este artigo contribua para enriquecer o debate sobre o papel das tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem e inspire educadores a explorar novas formas de engajar e capacitar os alunos no domínio da LI.

FERRAMENTAS ATIVAS DE ENSINO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

As ferramentas ativas de ensino representam uma abordagem pedagógica inovadora que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, colaboração e engajamento. Ao contrário dos métodos tradicionais de ensino, que frequentemente se baseiam em aulas expositivas e passivas, as ferramentas ativas incentivam os alunos a assumirem um papel mais ativo na construção do conhecimento.

Moran (2006) sugere que as metodologias ativas são, assim, um ponto de partida crucial para avançar em processos mais complexos de reflexão. Alguns elementos são essenciais para o sucesso da aprendizagem: desenvolver atividades, desafios e jogos que tragam as competências necessárias para cada fase, que exijam informações relevantes, ofereçam recompensas, combinem trajetórias individuais com uma participação enriquecedora em grupos, utilizando as tecnologias adequadas.

A este respeito, Palavicini, Silva e Engelbert (2023) afirmam que não apenas o atendimento às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também as próprias demandas sociais acarretaram uma mudança nas posturas tanto do docente quanto do aluno. Este, constantemente envolto por novas informações, passou a ser incentivado a atuar mais ativamente nas situações de aprendizagem, ao passo que aquele tem deixado de agir somente como transmissor de conhecimento, tornando-se facilitador do processo. Além disso, também houve uma nova configuração na sala de aula, com mais espaços para as mídias digitais como forma de letramento.

A perda gradativa da visibilidade docente, de acordo com Leffa (2012), não significa a perda de seu poder. Contrariamente, quanto mais distante do olhar do aluno está o professor, maior poderá ser sua ação sobre aquele, mais visível será o objetivo da aprendizagem, desde que haja preparo para ocupação dos espaços que se abrem. Para mover-se de forma adequada nesses espaços, é importante que o docente invista no planejamento, preparação e avaliação do conteúdo a ser trabalhado se afastando da tendência de oferecer a todos os alunos o mesmo produto, como numa linha de montagem da era fordiana.

Uma característica fundamental das ferramentas ativas é sua capacidade de proporcionar experiências de aprendizagem interativas e personalizadas. Essas ferramentas muitas vezes incorporam elementos multimídia, como vídeos, áudios e imagens, que estimulam os diferentes sentidos e facilitam a compreensão e a retenção do conteúdo. Além disso, as ferramentas ativas geralmente oferecem retorno imediato, permitindo que os alunos monitorem seu próprio progresso e identifiquem áreas de melhoria.

Outro aspecto importante das ferramentas ativas é sua flexibilidade e adaptabilidade às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Por meio da personalização do conteúdo e das atividades, essas ferramentas podem atender às preferências individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

No caso do ensino de LE, o objetivo principal é a competência comunicativa, visto que todas as estratégias de aprendizagem de línguas têm como foco a comunicação. O desenvolvimento da competência comunicativa demanda interação real entre os alunos, a partir do uso de uma linguagem contextual e significativa. Ademais, estratégias de aprendizado auxiliam no envolvimento ativo dos alunos em uma comunicação autêntica (OXFORD, 1989).

Em resumo, as ferramentas ativas de ensino representam uma abordagem pedagógica dinâmica e centrada no aluno, que visa potencializar a aprendizagem por meio da participação ativa, da personalização do conteúdo e da promoção da colaboração. Nos próximos segmentos deste artigo, serão exploradas três dessas ferramentas, a saber: *Lyrics Training*, *Mentimeter* e *Padlet*, com apresentação de seus benefícios e potenciais aplicações no ensino da LI.

LYRICS TRAINING: UMA ANÁLISE DETALHADA

Figura 1: Logotipo do Lyrics Training



Fonte: Site Lyrics Training (<https://lyricstraining.com>, acessado em Fev/2024)

O *Lyrics Training* é uma ferramenta interativa de aprendizagem de LE que utiliza letras de músicas como base para exercícios de compreensão auditiva e prática de vocabulário. Com uma interface intuitiva e envolvente, o *Lyrics Training* oferece aos alunos uma experiência de aprendizagem imersiva, enquanto exploram músicas de seus artistas favoritos.

O uso da ferramenta permite que os alunos possam praticar suas habilidades de escuta em inglês de uma forma divertida e motivadora. A plataforma oferece uma variedade de modos de jogo, nos quais os alunos podem escolher entre preencher as lacunas nas letras das músicas enquanto as ouvem ou acompanhar as palavras que faltam em tempo real.

A respeito do aprendizado de LE a partir da música, Cruz (2004) aponta que o êxito se encontra na habilidade de compreender bem o que está sendo falado na língua alvo. Assim, a música favorece a aquisição da LI, considerando que possibilita a prática da compreensão auditiva, bem como da oralidade. Ao cantar, o aluno tenta pronunciar as palavras de acordo com aquilo que escuta. Ademais, outros fatores que podem ser trabalhados por meio das canções são o vocabulário, as habilidades de leitura e escrita, elementos gramaticais e estruturais, entre outros.

Uma das principais vantagens do *Lyrics Training* é sua vasta biblioteca de músicas, que abrange uma ampla gama de gêneros e artistas. Isso permite que os educadores selecionem músicas que sejam culturalmente relevantes e linguisticamente adequadas para seus alunos, tornando o processo de aprendizagem mais autêntico e significativo.

Além de melhorar a compreensão auditiva, o *Lyrics Training* também ajuda os alunos a expandirem seu vocabulário em inglês. Ao preencher as lacunas nas letras das músicas, os alunos são expostos a uma variedade de palavras e expressões idiomáticas em contexto, o que facilita a aprendizagem e a retenção do vocabulário. No entanto, é importante reconhecer que o *Lyrics Training* não é uma solução isolada para o ensino de inglês. Para maximizar seu potencial, os educadores devem integrar a plataforma a uma abordagem pedagógica mais ampla, que inclua atividades complementares de leitura, escrita, fala e gramática.

Na seção seguinte, será apresentada outra ferramenta ativa de ensino, o *Mentimeter*, com abordagem de suas características, aplicabilidades e benefícios para o ensino da LI.

MENTIMETER: EXPLORANDO INTERATIVIDADE E ENGAJAMENTO

Figura 2: Logotipo do Mentimeter



Fonte: Site Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>, acessado em Fev/2024)

O *Mentimeter* é uma ferramenta de apresentação interativa que permite que o docente crie questionários, enquetes, pesquisas e outras atividades de interação em tempo real. Com interface intuitiva e versátil, o *Mentimeter* possibilita a participação ativa dos alunos durante as aulas, promovendo o engajamento e facilitando a avaliação formativa.

Uma das principais vantagens do *Mentimeter* é sua capacidade de proporcionar uma experiência de aprendizagem dinâmica e personalizada. A possibilidade de criação de questionários e enquetes sobre o conteúdo da aula, permite que os alunos testem seu conhecimento e compreensão em tempo real. Ademais, o *Mentimeter* oferece uma variedade de formatos de perguntas, incluindo múltipla escolha e perguntas abertas, o que possibilita ao professor adaptar as atividades às necessidades específicas de cada aula e aluno.

Outro aspecto importante do *Mentimeter* é sua capacidade de promover a interatividade em sala de aula. Os alunos podem participar anonimamente das atividades, o que pode encorajar aqueles que normalmente não se sentem confortáveis em compartilhar suas opiniões em público. Além disso, o *Mentimeter* oferece a opção de exibir os resultados das enquetes em tempo real, criando uma atmosfera de colaboração e discussão discente.

Além de facilitar a interação entre os alunos e o professor, o *Mentimeter* também pode ser usado como uma ferramenta de avaliação formativa. Os professores podem usar as respostas dos alunos para identificar áreas de dificuldade e adaptar sua abordagem de ensino conforme necessário. Além disso, o *Mentimeter* permite que os professores acompanhem o progresso dos alunos ao longo do tempo, fornecendo insights valiosos sobre o desempenho individual e coletivo. Em suma, o *Mentimeter* é uma ferramenta poderosa para promover a interatividade, o engajamento e a avaliação formativa em sala de aula, sendo uma ferramenta bastante valiosa para professores que buscam incorporar atividades interativas em suas aulas de LI.

A próxima seção do artigo traz informações sobre mais uma importante ferramenta no ensino da LI: o *Padlet*.

PADLET: FACILITANDO A COLABORAÇÃO E A CRIATIVIDADE

Figura 3: Logotipo do Padlet



Fonte: Site Padlet (<https://padlet.com/>, acessado em Fev/2024)

O *Padlet* é uma plataforma que oferece um ambiente virtual colaborativo para criação, compartilhamento e organização de ideias, projetos e conteúdo. Com interface intuitiva e flexível, o *Padlet* possibilita a construção de murais digitais personalizados, nos quais os alunos podem colaborar de forma síncrona ou assíncrona, promovendo a expressão criativa e a aprendizagem colaborativa.

Uma das principais características do *Padlet* é sua versatilidade na criação de murais, que podem ser adaptados para uma variedade de propósitos educacionais. Os professores podem usar o *Padlet* para criar murais temáticos nos quais os alunos podem compartilhar recursos, ideias e reflexões sobre tópicos específicos relacionados ao ensino da LI. Por exemplo, um mural pode ser criado para que os alunos compartilhem e discutam letras de músicas em inglês, vídeos, artigos ou até mesmo suas próprias produções escritas.

Além de facilitar a colaboração entre os alunos, o *Padlet* também promove a criatividade e a autonomia na aprendizagem. Os alunos têm a liberdade de adicionar e organizar conteúdos no mural de acordo com suas próprias perspectivas e interesses, o que os incentiva a explorar e criar de forma independente. Além disso, o *Padlet* oferece uma variedade de ferramentas de formatação e personalização que permitem aos alunos expressar suas ideias de maneira visualmente atraente e envolvente.

Outro aspecto destacado do *Padlet* é sua capacidade de fornecer resposta de forma imediata e colaborativa. Os alunos podem comentar e responder às contribuições de seus colegas, criando assim uma dinâmica de interação e aprendizagem social. Além disso, os professores podem monitorar o progresso dos alunos em tempo real e fornecer orientações e suporte conforme necessário.

Em pesquisa realizada junto à alunos do Ensino Fundamental, Carvalho *et al* (2020), concluíram que a plataforma foi bem aceita pelos discentes e que sua utilização colaborou com o

desenvolvimento da criatividade, escrita e aprendizagem do vocabulário. Além disso, foi possível verificar que o *Padlet* possibilitou um ambiente de controle apropriado para que o professor gerencie o ritmo de aprendizagem da turma. Importante destacar que, segundo os autores, a metodologia e plataforma devem ser bem apresentadas aos alunos, já que sua aplicação depende deste entendimento e de um entrosamento por parte da turma.

Em resumo, o *Padlet* é uma ferramenta poderosa para facilitar a colaboração, a criatividade e a aprendizagem autônoma em sala de aula. Sua interface intuitiva e flexível o torna uma opção atraente para professores que desejam promover uma abordagem mais participativa e centrada no aluno no ensino da LI.

COMPARATIVO ENTRE AS FERRAMENTAS: ASPECTOS E CONSIDERAÇÕES

Ao considerar a integração de ferramentas ativas de ensino no contexto do ensino de LI, é fundamental realizar um comparativo entre diferentes opções disponíveis, como o *Lyrics Training*, *Mentimeter* e *Padlet*. Cada uma dessas ferramentas possui características distintas que podem influenciar sua eficácia e adequação para diferentes objetivos educacionais.

Em relação à natureza das atividades oferecidas, o *Lyrics Training* se destaca por proporcionar uma abordagem lúdica e imersiva por meio de exercícios de compreensão auditiva baseados em letras de músicas. Essa abordagem pode ser especialmente atrativa para alunos que aprendem melhor por meio de estímulos musicais e visuais. No entanto, seu foco principal está na prática da compreensão auditiva e vocabulário, o que pode limitar seu uso para outros aspectos do ensino de LI, como gramática e produção escrita.

Por outro lado, o *Mentimeter* oferece uma variedade de recursos para promover a interação e o engajamento dos alunos em sala de aula. Sua capacidade de criar questionários, enquetes e pesquisas em tempo real permite aos professores avaliar o entendimento dos alunos e adaptar sua instrução conforme necessário. Além disso, o *Mentimeter* pode ser usado como uma ferramenta de avaliação formativa, fornecendo retorno instantâneo sobre o progresso dos alunos. No entanto, sua eficácia pode depender da disponibilidade de tecnologia em sala de aula e do nível de familiaridade dos alunos com a plataforma.

Já o *Padlet* se destaca por sua capacidade de facilitar a colaboração e a criatividade dos alunos por meio da criação de murais virtuais compartilhados. Essa ferramenta permite aos alunos colaborar em projetos, compartilhar ideias e criar conteúdo de forma colaborativa, o que pode promover uma aprendizagem mais ativa e significativa. No entanto, sua eficácia pode depender da capacidade dos alunos de trabalhar de forma colaborativa e do grau de supervisão necessária por parte do professor.

Em termos de acessibilidade e facilidade de uso, o *Lyrics Training* se destaca por sua interface intuitiva e simplicidade de uso, tornando-o uma opção atraente para alunos de todos os níveis de proficiência em LI. O *Mentimeter* também possui uma interface amigável, mas pode exigir algum tempo para os alunos se familiarizarem com suas funcionalidades. Já o *Padlet*, embora seja relativamente fácil de usar, pode exigir mais orientação inicial por parte do professor, especialmente para atividades mais complexas.

É importante destacar que, ao selecionar entre o *Lyrics Training*, *Mentimeter* e *Padlet*, os educadores devem considerar uma série de fatores, incluindo os objetivos de ensino, as preferências dos alunos e a disponibilidade de tecnologia em sala de aula. A integração dessas ferramentas de forma estratégica nas práticas de ensino pode criar experiências de aprendizagem mais envolventes e eficazes para os alunos no ensino de LI.

METODOLOGIAS ATIVAS: APLICAÇÕES PRÁTICAS

Ao longo do mês de abril de 2024, foram desenvolvidas atividades práticas junto aos alunos do Ensino Médio da “ETEC Ângelo Cavalheiro”, localizada em Serrana/SP, durante três aulas de LI, com objetivo geral de desenvolver habilidades de compreensão auditiva, expressão escrita e interação oral em inglês utilizando as ferramentas digitais analisadas no presente artigo.

Para este fim, foram utilizados os seguintes recursos: computadores ou dispositivos móveis com acesso à internet, projetor e caixa de som, bem como contas configuradas no *Mentimeter*, *Padlet* e *Lyrics Training*. Nos primeiros minutos das aulas, foi explicado o objetivo das atividades, sendo apresentada brevemente a ferramenta a ser utilizada em cada dia.

No primeiro dia, a aula teve início com uma breve introdução sobre a importância das metodologias ativas e como elas podem enriquecer o aprendizado da LI. Em seguida, foi apresentada a ferramenta *Mentimeter*, com abordagem de suas funcionalidades e como pode ser utilizada para promover a participação ativa dos alunos.

Os alunos, então, foram convidados a responder a uma enquete na plataforma, sobre seus interesses e experiências com o aprendizado de inglês, utilizando computadores. A enquete incluía perguntas sobre seus métodos preferidos de estudo, tipos de atividades que mais gostavam e músicas favoritas em inglês. As respostas foram projetadas em tempo real, permitindo uma discussão interativa entre a classe.

Depois, os alunos foram divididos em pequenos grupos. Solicitou-se que criassem perguntas relacionadas ao tema “A música no aprendizado de idiomas” para um jogo de perguntas e respostas no *Mentimeter*. Cada grupo criou suas perguntas e, depois de inserção na plataforma, todos participaram do jogo, respondendo às perguntas dos colegas. Tal atividade não apenas envolveu os alunos, mas também foi possível observar a colaboração e o pensamento crítico.

Para encerrar, usamos o *Mentimeter* para uma nuvem de palavras onde os alunos inseriram palavras e expressões aprendidas durante a aula, bem como termos que acharam importantes no contexto do aprendizado de inglês. A visualização da nuvem de palavras serviu como revisão interativa e visual do conteúdo discutido.

No segundo dia de atividades práticas, o foco recaiu sobre a ferramenta *Padlet*, que facilita a colaboração e o compartilhamento de ideias. Foram abordados brevemente os pontos principais discutidos na aula anterior e introduzido o *Padlet*, explicando suas funcionalidades e aplicações.

Os alunos foram, então, divididos em pequenos grupos e cada grupo recebeu um *link* para um quadro colaborativo no *Padlet*. A tarefa proposta era que cada equipe criasse um *post* sobre uma música em inglês que considerassem útil para o aprendizado, explicando a razão da escolha e sugerindo atividades que poderiam ser feitas com essa música. Por exemplo, um grupo poderia escolher uma música *pop* atual, detalhando como a letra poderia ser usada para praticar estruturas gramaticais ou vocabulário específico.

Após 20 minutos de colaboração, cada grupo apresentou seu *post* ao restante da turma, discutindo suas escolhas e as atividades propostas. Este momento de compartilhamento permitiu que todos os alunos observassem diferentes abordagens e ideias, enriquecendo o repertório de estratégias de aprendizado.

Para finalizar, os alunos foram convidados a comentar nos *posts* dos colegas no *Padlet*, sugerindo melhorias ou novas ideias. Esta interação escrita ajudou a reforçar a habilidade de escrita em inglês e promoveu uma discussão construtiva entre os alunos.

Por fim, no terceiro e último dia de atividades práticas, o foco foi a ferramenta *Lyrics Training*. A aula teve início com uma breve revisão das atividades anteriores e uma introdução à plataforma, explicando como a mesma funciona e como pode ser usada para a prática de habilidades auditivas.

Para a atividade principal, foi selecionada uma música popular em inglês, adequada ao nível dos alunos. Os mesmos foram divididos em duplas e cada dupla trabalhou no preenchimento das lacunas da letra da música enquanto a ouviam. Este exercício permitiu não apenas o teste da compreensão auditiva, mas também auxiliou a familiarização discente com a pronúncia correta e o ritmo da LI.

Depois de completarem a atividade, os alunos discutiram as dificuldades encontradas, além de revisar a letra completa da música com a turma, sendo abordadas quaisquer palavras ou frases que tenham causado dúvidas, o que contribuiu para a consolidação do aprendizado.

Para encerrar o dia, os alunos foram convidados a refletir sobre a experiência usando o *Padlet*, onde cada um escreveu um breve parágrafo sobre o que aprendeu com a atividade do *Lyrics Training* e como se sentiram utilizando a ferramenta. Esta atividade de escrita, que integrou duas das

plataformas usadas, teve como objetivo a reforçar a habilidade de expressão escrita e permitiu a avaliação da compreensão geral dos alunos sobre a aula.

A implementação das metodologias ativas de aprendizagem da LI, utilizando as ferramentas digitais *Mentimeter*, *Padlet* e *Lyrics Training*, mostrou-se altamente eficaz e engajadora para os alunos. Durante os três dias de atividades, observou-se um aumento significativo na participação ativa, colaboração e entusiasmo dos alunos

Os resultados de tais atividades demonstraram que a integração de ferramentas digitais inovadoras pode enriquecer significativamente o ambiente de aprendizado, tornando-o mais dinâmico e centrado no aluno. Assim, os alunos mostraram-se mais motivados, participativos e confiantes em suas habilidades linguísticas.

Para as próximas atividades, será interessante explorar outras funcionalidades das ferramentas já apresentadas e introduzir novas tecnologias que possam complementar o aprendizado. Uma possibilidade é utilizar plataformas de *storytelling* digital, como *Storybird*, para promover a criação de narrativas em inglês. Além disso, atividades de gamificação, como o uso do *Kahoot!* para revisão de conteúdo, podem manter o engajamento alto e reforçar o aprendizado de maneira divertida e competitiva.

A continuidade dessas práticas pedagógicas, aliada a uma constante atualização e inovação nas ferramentas utilizadas, garantirá um ambiente de aprendizado rico, interativo e adaptado às necessidades e interesses dos alunos. O sucesso dessas aulas aponta que o uso estratégico de tecnologias digitais pode transformar o ensino da LI, tornando-o mais eficaz e prazeroso para todos os envolvidos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES FUTURAS

Embora as ferramentas ativas de ensino supracitadas ofereçam inúmeras vantagens para o ensino da LI, é importante reconhecer e abordar os desafios associados à sua implementação, bem como considerar as possibilidades futuras que tais recursos podem oferecer.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores ao incorporar essas ferramentas em suas práticas de ensino é a necessidade de desenvolver competências digitais adequadas. Nem todos os professores estão familiarizados com o uso de tecnologias educacionais ou se sentem confortáveis em integrá-las em suas aulas. Portanto, é essencial oferecer suporte e formação adequados para capacitá-los a utilizar essas ferramentas de forma eficaz.

Além disso, questões relacionadas à acessibilidade e equidade também devem ser consideradas. Nem todos os alunos têm acesso igual a dispositivos digitais ou conexão à internet fora da sala de aula, o que pode limitar sua capacidade de participar plenamente das atividades

propostas. Os educadores devem estar atentos a essas disparidades e buscar soluções alternativas para garantir que todos os alunos possam se beneficiar do uso dessas ferramentas.

No entanto, apesar dos desafios, as ferramentas ativas de ensino oferecem inúmeras possibilidades futuras para o ensino da LI. Com o avanço contínuo da tecnologia, é provável que surjam novas ferramentas e recursos educacionais que ampliem ainda mais as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, a integração de inteligência artificial e análise de dados pode oferecer insights valiosos sobre o progresso dos alunos e informar práticas de ensino mais eficazes e personalizadas.

Outra possibilidade futura interessante é a colaboração global facilitada por meio dessas ferramentas. Com a capacidade de se conectar e colaborar com alunos e educadores de todo o mundo, as ferramentas ativas de ensino têm o potencial de transformar o ensino da LI em uma experiência verdadeiramente global, enriquecendo a aprendizagem dos alunos e ampliando suas perspectivas culturais.

Embora enfrentem desafios significativos, as ferramentas ativas de ensino oferecem um vasto campo de possibilidades para o ensino da LI. Ao enfrentar esses desafios de forma proativa e explorar as oportunidades futuras, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes, significativas e inclusivas para seus alunos.

Práticas educativas inovadoras trazem consigo vários desafios para os professores, pois exigem planejamento, uso de ferramentas tecnológicas e motivação. Quando implementadas de forma interdisciplinar, essas práticas se tornam ainda mais desafiadoras, já que é necessário integrar os conteúdos e promover a troca de conhecimentos. Da mesma forma, o processo é desafiador para os estudantes, que precisam sair de sua zona de conforto e adotar uma postura autônoma na construção de seu próprio conhecimento, tornando-se o centro do processo. As vantagens das metodologias ativas, no entanto, superam os desafios, melhorando a relação professor-aluno e permitindo que os alunos assimilem o conteúdo por meio de situações reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo explorou o uso de ferramentas ativas de ensino da LI, com foco específico em três ferramentas populares: *Lyrics Training*, *Mentimeter* e *Padlet*. Através dessa análise, foi possível identificar as diversas maneiras pelas quais essas ferramentas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação ativa dos alunos, estimulando a criatividade e facilitando a colaboração.

O *Lyrics Training* mostrou-se uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e vocabulário, ao passo que o *Mentimeter* proporcionou uma experiência interativa e engajadora, facilitando a avaliação formativa e a participação dos alunos. Já o *Padlet*

destacou-se por sua capacidade de promover a colaboração e a expressão criativa dos alunos, permitindo-lhes compartilhar ideias, trabalhar em conjunto e criar conteúdo de forma colaborativa.

Ao realizar um comparativo entre essas ferramentas, foi possível identificar suas respectivas vantagens e limitações, bem como considerar como podem ser combinadas de forma complementar para atender às necessidades específicas de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que a seleção e a integração adequada dessas ferramentas devem ser orientadas pelos objetivos pedagógicos e pelas características individuais da turma e dos alunos.

Apesar dos desafios associados à implementação das ferramentas ativas de ensino, como a necessidade de desenvolver competências digitais e garantir a equidade de acesso, as possibilidades futuras que essas ferramentas oferecem são promissoras. Com o avanço contínuo da tecnologia e a crescente interconectividade global, o potencial de transformação do ensino da LI é significativo.

Em última análise, o uso de ferramentas ativas de ensino da LI pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais dinâmica, significativa e inclusiva para os alunos. Ao explorar e aproveitar o potencial dessas ferramentas, os educadores podem promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais e preparar os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, L.A.; et al. O uso do padlet na aprendizagem da Língua Inglesa: um relato de experiências. In: Workshop de Informática na Escola, 2020, Brasil. **Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola (WIE 2020)**, 2020.

CRUZ, G. F. The power of music and songs in and out of the language classroom. In: LIMA, D. C. **Foreign- language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 157- 178. 2004.

PALAVICINI, J.L.; SILVA, S.M.; ENGELBERT, A.P.P.F. O livro didático no ensino da língua inglesa: reflexões acerca do emprego de metodologias ativas. **Entretextos**. Londrina, v.23, n.2, p.268, 2023.

LEFFA, V. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411. 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. Ed. Campinas: Papyrus. 2006.

OXFORD, R. L. **Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training**. System, p. 235-247. 1989.

MODOS SEMIÓTICOS EM POSTAGENS EM UM PERFIL PARA APRENDIZAGEM INFORMAL NO INSTAGRAM: UMA ANÁLISE PELA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

SEMIOTIC MODES IN POSTS ON A PROFILE FOR INFORMAL LEARNING ON INSTAGRAM: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS

Karla Rabelo BERNARDO

karla.rabelo@unifesp.br

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, Brasil.

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise dos modos semióticos presentes em seis postagens de uma conta para aprendizagem informal de inglês, publicadas em um perfil na rede social Instagram. Com base na perspectiva sistêmico-funcional de Gêneros de texto de Rose e Martin (2012) e da Multimodalidade de Kress (2010), verificamos o gênero instanciado pelo corpus e mapeamos suas variáveis de registro de acordo com a abordagem de Gêneros de Texto da chamada Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012). Analisamos também seus modos semióticos a partir da organização multimodal das postagens, conforme Kress e van Leeuwen (2001). Este texto tem como objetivo contribuir para a expansão dos estudos sobre multimodalidade e gêneros multimodais encontrados na composição das postagens feitas em uma rede social por um perfil voltado para ensino informal de inglês. Os resultados indicam que as postagens apresentam o propósito sociocomunicativo de ampliação do conhecimento sobre aspectos linguísticos no ensino informal, que, para ser entendido, deve ser considerado em determinado contexto e os diversos modos semióticos presentes em sua composição constituem significados através do nível de relação que apresentam entre si.

Palavras-chave: Modos semióticos; Multimodalidade; Instagram; Aprendizagem informal de inglês; Gêneros da Escola de Sydney.

Abstract: This paper presents an analysis of the semiotic modes present in six posts from an Instagram account dedicated to informal English learning. Based on the systemic-functional perspective of Text Genres by Rose and Martin (2012) and Kress's (2010) Multimodality framework, we identify the genre instantiated by the corpus and map its register variables according to the Text Genres approach of the so-called Sydney School (Rose; Martin, 2012). We analyze its semiotic modes based on the multimodal organization of the posts, following Kress and van Leeuwen's (2001) framework. This text aims to contribute to the expansion of studies on multimodality and multimodal genres found in the composition of posts made on a social network by a profile focused on informal English teaching. The results indicate that the posts have the socio-communicative purpose of expanding knowledge about linguistic aspects in informal teaching, which, to be understood, must be considered within a specific context, and the various semiotic modes present in their composition create meanings through the level of relationship they exhibit among themselves.

Keywords: Mode; Multimodality; Instagram; Informal English learning; Sydney School genre-based theory.

INTRODUÇÃO

Com intuito de analisar os modos semióticos presentes em postagens feitas em um perfil para aprendizagem informal de inglês na rede social Instagram, este trabalho busca investigar, em específico, algumas postagens sobre expressões idiomáticas e os elementos de sua composição. Utilizadas como material para ensino informal de inglês, as postagens utilizam recursos semióticos diversos e componentes linguísticos para criar significados e auxiliar aqueles que buscam o aprendizado da língua.

Neste recorte, parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla em andamento, como objetivo geral, pretendemos analisar a organização multimodal das postagens em uma conta para o ensino informal de inglês e, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de gêneros de texto de Rose e Martin (2012) e da Multimodalidade de Kress (2010), investigar as ocorrências e seus componentes, mapear as variáveis de registro e seus modos semióticos.

No contexto atual, existem diversos estudos sobre multimodalidade e multiletramentos, como por exemplo, Dionísio (2006), Rojo e Moura (2012), Vian Jr. e Rojo (2020), entretanto, estudos com foco específico sobre a rede social Instagram, foram encontrados apenas em materiais internacionais como em Zarei e Rudravaparu (2020) e Wagner (2021), dentre outros. Interessa-nos conhecer os conteúdos produzidos para o ensino informal em redes sociais e, neste caso, focamos na conta da BBC Learning English¹ no Instagram.

Com base nessa realidade, é importante a expansão dos estudos sobre multimodalidade e gêneros multimodais, principalmente nas novas mídias e nas redes sociais, como os que analisamos, encontrados na composição das postagens feitas no Instagram por perfis que são voltados para ensino informal de inglês. Isso porque as postagens podem conter semioses diversas e instanciar diferentes gêneros textuais. Partindo dessas análises, apresentamos, na segunda seção, a teoria que embasa nosso estudo e o papel dos gêneros, das variáveis de registro e os modos semióticos nas postagens. A terceira seção é dedicada à metodologia e ao corpus selecionado. Na quarta seção, procedemos à análise do corpus selecionado e sua relação com os gêneros, o registro e os modos semióticos. Por fim, são apresentadas as nossas considerações finais sobre o que encontramos com a análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

Visto que promovemos o diálogo entre elementos teóricos distintos, esta seção aborda a questão dos gêneros de texto, das variáveis de registro e dos modos semióticos com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e na multimodalidade e suas ferramentas de análise para apoiar a compreensão de como os significados são constituídos nos textos.

¹ Disponível em: @bbclearningenglish.

Gêneros da Escola de Sydney

Fundamentada teoricamente na LSF, a abordagem de gêneros da Escola de Sydney compreende a linguagem como instrumento para construir significados a partir das escolhas feitas por quem utiliza a língua. Esses significados estão relacionados ao contexto social em que os usuários da língua estão inseridos, que podem ocorrer de forma mais ampla no contexto de cultura ou de forma mais específica no contexto de situação.

Ao perceber as práticas linguísticas em contextos diversos e realizadas para propósitos diversificados, Rose e Martin (2012) apresentam os gêneros de texto conforme uma taxonomia estruturada de acordo com esses objetivos sociais e suas características distintas. Assim sendo, os autores organizaram um mapa de gêneros segundo as funções de Envolver, Informar ou Avaliar. Nessa perspectiva, um propósito comum para estórias infantis, por exemplo, é o de Envolver leitores; dos textos factuais, como relatos autobiográficos, é Informar algo aos leitores, e dos textos avaliativos, tais como uma resenha, por exemplo, é Avaliar tanto textos como questões ou pontos de vista (Rose; Martin, 2012).

Inseridos no grupo dos gêneros de texto com propósito social de informar, encontra-se a família das explicações, onde situamos o corpus da nossa análise, uma vez que o conjunto de postagens para o ensino informal que utilizamos explica algum aspecto da língua inglesa aos usuários que o acessam.

Gêneros de texto e o contexto de cultura

De acordo com a perspectiva de gêneros da Escola de Sydney, que considera o conjunto teórico sistêmico-funcional, a linguagem não é apenas um aglomerado de regras, mas sim uma maneira de produzir significados. Esses significados dependem das escolhas realizadas pelos usuários da língua, que de forma abrangente estão ligados ao contexto de cultura, o qual é constituído por seus costumes, estilo de vida, valores e crenças.

Para Martin e Rose (2008), e a partir da compreensão de que os gêneros de texto representam práticas linguísticas e sociais que são baseadas em contextos culturais específicos, faz-se necessário refletir sobre como os gêneros se relacionam uns com os outros. Por isso, busca-se analisar a tipologia e a topologia dos gêneros, sendo que a tipologia diz respeito às características individuais de cada texto e a topologia, as características que os textos que instanciam determinado gênero têm em comum.

Registro e o contexto de situação

Conforme Vian Jr. (2001, p. 147), a LSF concebe a linguagem “como um sistema de escolhas, utilizadas em um determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais”. Neste sentido, a produção de textos ocorre a partir das escolhas feitas pelos usuários da

língua nos referidos textos que produzem para suas interações, e essas escolhas podem ser relacionadas ao registro, que dependerá do contexto de situação em que os textos são produzidos, ou podem ser relacionadas ao gênero, que dependerá do contexto de cultura que é considerado mais amplo.

Para Halliday (1989), no contexto de situação existem três variáveis que indicam o registro da linguagem: o campo, as relações e o modo. As variáveis de registro são suportes essenciais para o estudo da língua em contexto social, onde as escolhas são feitas com influência do campo (representação da prática social), das relações (regularidade das relações entre os interactantes) e do modo (funções textuais importantes no contexto). Esses contextos ocorrem semanticamente nos textos e retratam fatores materiais e concretos da linguagem em uso.

A partir dessa percepção, Martin (2009) explica que a comunicação é organizada em fases de acordo com seu propósito, enquanto envolvida em determinadas atividades sociais ligadas a registros específicos. Essas fases se formam de acordo com a significação e ocorrem para cumprir papéis tanto no âmbito cultural como no âmbito social. Isso significa que, quando relacionado a uma variável de registro específica, um texto pode demonstrar suas escolhas linguísticas ligadas ao campo, às relações e ao modo.

Modos semióticos

Modos semióticos, de acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p. 21, tradução nossa), “são recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação”¹. Para Kress (2014), por seu turno, o modo semiótico é um recurso material para produzir significado. Por conseguinte, temos a multimodalidade, ou seja, as confluências de vários modos semióticos em um mesmo texto. Kress e van Leeuwen (2001) partem da premissa de que os textos são formados pela combinação dos modos semióticos que integram sua composição.

A abordagem multimodal, do ponto de vista da Semiótica Social de Kress (1997; 2010), Kress e van Leeuwen (2001) e Bezemer e Kress (2008; 2016), colabora para a ampliação da visão de texto. Esta passa a considerar não somente o verbal, mas outras maneiras de representação, como visual, gestual, sonora, dentre outras possibilidades existentes em um mesmo todo semiótico. Temos, por essa razão, que todo o texto é multimodal, pois é sempre composto por mais de um modo semiótico.

A proposta da chamada Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996/2006), apresenta três formas principais de representações que relacionam seus componentes de maneira distinta. Foram fundamentadas na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday

¹ No original: *Modes are semiotic resources which allow the simultaneous realisation of discourses and types of (inter)action.*

(1989), que percebe a ocorrência da linguagem por meio de três tipos de funções que ocorrem simultaneamente: a função ideacional, a função interpessoal e a função textual. Na proposta de Kress e van Leeuwen ocorre uma adaptação das funções para auxiliar na organização dos componentes visuais no texto, mudando assim, respectivamente para: função representacional, função interativa e função composicional.

A partir disso, conforme Fernandes e Almeida (2008), na perspectiva da GDV, a função representacional está ligada à relação entre os participantes representados. Assim, a função interativa diz respeito à imagem e sua relação com o espectador e a função composicional refere-se à relação entre os elementos componentes de uma imagem.

Inserido nesse contexto, este trabalho adota como foco a função composicional, que, para a GDV, refere-se à inter-relação dos componentes visuais das funções representacional e interativa para constituir significados com coerência. A função composicional é analisada por meio de três elementos: o valor da informação na imagem, a saliência de determinado elemento e o enquadramento dos componentes, como estabelecido por Kress e van Leeuwen (2006, p.177, tradução nossa)¹:

Valor da informação. A localização dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que os conectam uns aos outros e ao espectador) lhes confere valores informativos específicos relacionados às várias “zonas” da imagem: esquerda e direita, parte superior e parte inferior, centro e margem.

Saliência. Os elementos (participantes e sintagmas representacionais e interativos) são dispostos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, realizando-se através de certos fatores como o posicionamento em primeiro ou segundo plano, o tamanho relativo, os contrastes quanto ao tom (ou cor), diferenças quanto à nitidez etc.

Enquadramento. A presença ou ausência de recursos de enquadramento (realizadas através de elementos que formam linhas divisórias ou mesmo através das próprias linhas do enquadramento da figura) desconecta ou conecta elementos da imagem, demonstrando que combinam ou não combinam em algum sentido.

No que diz respeito aos valores informativos da esquerda e da direita, de acordo com Kress e van Leeuwen, “os elementos localizados à esquerda são apresentados como Dado e os elementos a direita como Novo” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 181, tradução nossa)². Assim sendo, a disposição de elementos no lado esquerdo indica, no texto, algo que o leitor já conhece e, no lado no lado direito, demonstra algo que o leitor desconhece ou precisa ter mais atenção.

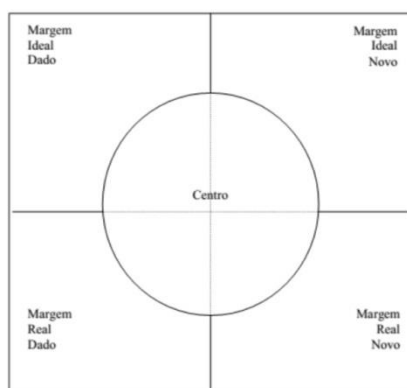
1 No original: (1) *Information value. The placement of elements (participants and syntagms that relate them to each other and to the viewer) endows them with the specific informational values attached to the various ‘zones’ of the image: left and right, top and bottom, centre and margin.* (2) *Saliency. The elements (participants as well as representational and interactive syntagms) are made to attract the viewer’s attention to different degrees, as realized by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tonal value (or colour), differences in sharpness, etc.* (3) *Framing. The presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnects or connects elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense.*

2 No original: *the elements placed on the left are presented as Given, the elements placed on the right as New.*

Com relação aos valores informativos das partes superior e inferior, os autores afirmam que “aquilo que está na parte superior é apresentado como Ideal, e o que está localizado na parte inferior é o Real” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p.186, tradução nossa)¹. Deste modo, a localização na parte superior demonstrará um lado subjetivo em relação à parte inferior, que tende a ser mais informativa.

No que se refere aos valores informativos do Centro e das Margens, Kress e van Leeuwen nos dizem que “se uma composição visual faz uso significativo do Centro, posicionando um elemento no meio de outros elementos ao seu redor, iremos nos referir ao elemento central como Centro e aos outros elementos a sua volta como Margens” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 196, tradução nossa)². O elemento central, portanto, traz a informação principal do texto e os elementos marginais apresentam informação suplementar ao elemento central.

Figura 1 – As dimensões do espaço visual.



Fonte: Adaptada e traduzida de Kress e van Leeuwen (2006, p. 197).

Essa abordagem, portanto, unindo os aspectos do gênero e do registro da LSF e da multimodalidade de Kress e van Leeuwen, irá nos auxiliar na identificação, descrição e análise dos elementos que compõem as postagens feitas pelo perfil da BBC Learning English na rede social Instagram. Nosso objetivo é verificar, a partir do corpus selecionado, como são utilizados os recursos semióticos diversos e componentes linguísticos para criar significados. Contudo, antes da análise, apresentamos na seção a seguir os passos metodológicos adotados.

O CORPUS E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa foram extraídos do perfil que a *BBC Learning English* possui na rede social *Instagram*. Foram selecionadas seis postagens sobre expressões

¹ No original: *then what has been placed on the top is presented as the Ideal, and what has been placed at the bottom is put forward as the Real.*

² No original: *if a visual composition makes significant use of the Centre, placing one element in the middle and the other elements around it, we will refer to the central element as Centre and to the elements around it as Margins.*

idiomáticas feitas nos meses de julho, agosto e setembro de 2023. Essas postagens são compostas por recursos semióticos diversos para criar significados.

O objetivo deste recorte é investigar a organização multimodal dos elementos que compõem as postagens da *BBC Learning English* sobre expressões idiomáticas em seu perfil do *Instagram*. Seu desenvolvimento terá uma abordagem qualitativa que busca compreender fenômenos através da coleta de dados a fim de entender práticas sociais e coletivas, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de gêneros de texto de Rose e Martin (2012) e da Multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), investigar as ocorrências e seus componentes, mapear as variáveis de registro e seus modos semióticos.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A motivação da escolha das postagens feitas pelo perfil da *BBC Learning English* no *Instagram* ocorreu a partir da intenção de investigar os diversos recursos semióticos e componentes linguísticos que compõem as postagens que são utilizadas como material para ensino informal de inglês. Assim, é possível descrever, analisar e compreender como se estruturam os elementos em imagens utilizadas para o ensino informal de língua inglesa em uma conta em uma rede social.

O conteúdo divulgado nas postagens do referido perfil aborda assuntos pertinentes ao ensino informal de inglês, como gramática da língua, pronúncia das palavras, ampliação de vocabulário etc., através dos títulos que os agrupam, dentre eles: *Fill the gap*, com espaços a serem preenchidos pelo usuário; *How to use*, com explicação e exemplos de como usar determinada palavra, frase ou expressão; *Spot the error*, ou seja, postagens em que o usuário deve apontar um erro; *What's the difference?*, para que uma diferença seja apontada; *Idioms*, em que expressões idiomáticas a partir de uma mesma palavra são abordadas, entre outros. Dentre os cinco temas com mais ocorrência, foram selecionados para a realização deste trabalho, como indicado na seção de metodologia, as postagens contendo expressões idiomáticas, os *Idioms*.

A análise será feita através da apresentação destas seis postagens publicadas nos meses de julho, agosto e setembro de 2023, contendo expressões idiomáticas publicadas no perfil e apresentadas nas subseções a seguir, com foco nos componentes linguísticos, nas variáveis de registro e nos modos semióticos, com base na perspectiva sistêmico-funcional de gêneros de texto de Rose e Martin (2012) e da Multimodalidade de Kress (2010) que foram apresentadas na segunda seção.

Análise do gênero

No que concerne ao gênero instanciado pelos posts que compõem o corpus selecionado e de acordo com a proposta de Rose e Martin (2012), em que o gênero está ligado à maneira como os textos são organizados em fases e etapas para atingir propósitos sociais, temos o mapa dos gêneros da Escola de Sydney, que organiza os gêneros conforme as famílias do Envolver, Informar e Avaliar.

Conforme exposto no Referencial Teórico, item (a), a partir da percepção de práticas linguísticas em contextos diversos, realizadas com propósitos variados, os autores organizaram os gêneros de texto de acordo com seus objetivos sociais e particularidades, chamando essa organização de mapa dos gêneros, cujas funções são chamadas de famílias.

A partir desta perspectiva, situamos as postagens sobre expressões idiomáticas na família do Informar, pois instanciam o gênero explicações sequenciais, visto que apresentam explicações por meio de exemplos e tem como propósito sociocomunicativo a expansão de conhecimento acerca de um fenômeno linguístico.

Análise do registro

No que se refere ao Registro, sua variação ocorre de acordo com nossas ações e a ampliação do nosso repertório se dá à medida que interagimos com outras pessoas em práticas e domínios sociais distintos. Assim sendo, nossa análise do registro considera as variáveis do contexto de situação, campo, relações e modo, conforme proposta de Halliday (1989). Como apresentado no Referencial Teórico, item (b), as variáveis de registro são ferramentas importantes para o estudo da língua em contexto social, onde as escolhas são feitas com influência do campo: representação da prática social; das relações: regularidade das relações entre os interactantes; do modo: funções textuais importantes no contexto que acontecem semanticamente nos textos e retratam fatores materiais e concretos da linguagem em uso.

Nas seis postagens analisadas, a situação instanciada pela linguagem tem como campo o foco em questões de ensino informal de inglês, em particular, o ensino de expressões idiomáticas, expressões estas que são específicas da língua inglesa e cujo sentido está ligado a fatores culturais dos falantes desta língua.

Sobre a variável relações, participam da interação a equipe de professores e profissionais da BBC Learning English e os seguidores daquele perfil. A equipe prepara e divulga as postagens na rede social e os seguidores podem interagir com essas postagens através de curtidas e comentários.

No que diz respeito ao modo, podemos verificar que as seis postagens possuem explicações sobre um fenômeno da língua. Através do texto escrito acompanhado de uma imagem, a organização das postagens apresenta exemplos, significados e usos de expressões idiomáticas, que são expressões com características específicas cujo significado para ser compreendido deve ser considerado seu sentido metafórico e não seu sentido literal.

Análise dos modos semióticos

Quanto aos modos semióticos, a análise das postagens será feita a partir da organização multimodal que ocorre nas postagens apresentadas. Conforme Dionísio (2005), a multimodalidade é característica de todo e qualquer gênero, uma vez que sempre utilizamos mais de um recurso semiótico

para construção textual. Dito isso, observaremos os recursos semióticos utilizados em conjunto para construir significados.

Ao observarmos a disposição dos elementos que compõem as postagens selecionadas, notamos, em todas as seis figuras, certa padronização na organização do texto verbal: o título (palavra principal da expressão) na parte superior representa o elemento Ideal, o corpo da postagem com a expressão idiomática, o significado da expressão e um exemplo de uso em uma frase representam o Dado; e as cores diversas são atribuídas à Saliência, que chama a atenção do leitor para o assunto principal da expressão apresentada.

Na Figura 2, a postagem apresenta expressões idiomáticas com a palavra egg, ovo em português. O posicionamento da imagem com diversos ovos, em segundo plano, concede baixo grau de saliência e pouco contraste com o fundo preto em que foram inseridos os textos. Porém, por ocupar todo o fundo da postagem, a imagem atrai a atenção do leitor. Além disso, apresenta relação direta com a palavra principal da expressão apresentada.

Figura 2 – Idioms com a palavra egg



Fonte: Conta da BBC no Instagram.

A organização textual escrita com as expressões demonstra o padrão de apresentar a expressão em branco e em negrito, com sua explicação em azul. A seguir, uma oração usando a expressão, que vem destacada em amarelo.

A postagem da Figura 3 apresenta expressões idiomáticas com a palavra lua em inglês: moon. O fundo preto traz saliência ao texto e a imagem por proporcionar um contraste de cores. A imagem da superfície da lua na parte inferior da postagem representa o Real, o elemento concreto da expressão.

Figura 3 – Idioms com a palavra moon



Fonte: Conta da BBC no Instagram.

Ademais, a imagem também oferece ao leitor informação sobre o assunto principal exposto no texto escrito: expressões idiomáticas com a palavra lua (Moon idioms). As três expressões apresentadas aparecem em branco e em negrito e, entre parênteses, em azul, a explicação sobre a expressão. Em seguida, é oferecida uma oração usando a expressão destacada em amarelo.

Na Figura 4, a postagem apresenta expressões idiomáticas com a palavra green, verde em português. Percebemos o uso predominante da cor verde na postagem, o que reforça e dá saliência ao conteúdo principal da expressão.

Figura 4 – Idioms com a palavra green



Fonte: Conta da BBC no Instagram.

Quanto à imagem, disposta em segundo plano, uma planta na cor verde, sua disposição possui baixo grau de saliência, o que lhe atribui pouca ênfase e faz referência parcial a palavra central da expressão apresentada. A estrutura do texto segue similar às Figuras 2 e 3, com pequenas alterações: na Figura 4 são apresentadas quatro expressões e a explicação sobre o significado da expressão, entre parênteses, aparece em amarelo.

Na Figura 5, a postagem apresenta expressões idiomáticas com a palavra ano em inglês (year). Outra vez percebemos a saliência através do contraste do fundo cinza com a faixa escura onde o texto está disposto.

Figura 5 – Idioms com a palavra year



Fonte: Conta da BBC no Instagram.

Mais ao fundo da postagem, percebemos a representação de um calendário, o que demonstra a busca em relacionar a imagem com a palavra principal da expressão. No que diz respeito à estrutura textual, a postagem apresenta três expressões em branco e em negrito, seguida da explicação sobre a expressão em azul e de uma oração utilizando a expressão destacada em amarelo.

A postagem da Figura 6 apresenta expressões idiomáticas com a palavra fish, peixe em português. O fundo azul se destaca representando a saliência e chama a atenção do leitor pelo contraste com a imagem de um peixe predominantemente laranja. O fundo azul sugere a ideia de água, mar ou rio e o peixe é bastante conhecido do público, já que representa um peixe-palhaço, personagem principal do filme de animação Procurando Nemo.

Figura 6 – Idioms com a palavra fish



Fonte: Conta da BBC no Instagram.

A imagem localizada na parte superior direita da postagem pode ser considerada tríptica, pois representa três blocos de informação visual, sendo um elemento Novo, Ideal e Marginal. Novamente, a imagem encontra-se em harmonia com a palavra da expressão idiomática apresentada. Quanto à organização textual, são apresentadas três expressões em preto e em negrito. Em seguida, é apresentada a explicação sobre a expressão em branco e oração em azul, demonstrando a expressão destacada em preto.

Na Figura 7, a postagem apresenta expressões idiomáticas com a palavra olho em inglês: eye. O fundo verde traz saliência devido ao seu contraste com a formatação da escrita.

Figura 7 – Idioms com a palavra eye



Fonte: Conta da BBC no Instagram.

Disposta na parte inferior direita da postagem, a imagem também pode ser considerada tríptica, dessa vez sendo um elemento Novo, Real e Marginal. O elemento Real reforça a ideia apresentada no texto e contribui para a informação dada pela expressão. A estrutura textual segue semelhante às Figuras 2 e 5, com as expressões em branco e em negrito, com a explicação sobre a expressão em azul seguida de uma oração usando a expressão destacada em amarelo.

Apontamos também para o fato de que o olho disposto na postagem é o que conhecemos como “olho grego”, um elemento da cultura grega e outras culturas dos Bálcãs que o utilizam para afastar energias negativas, como símbolo de poder e proteção.

Também foi observado que as Figuras de 2 a 7 apresentam o logotipo da BBC Learning English em branco no canto inferior esquerdo. Sua localização nas postagens demonstra sua função de elemento Dado, informação que o leitor/seguuidor já conhece, e Real, que representa a já conhecida e consolidada marca da instituição.

Além disso, é possível perceber que as Figuras mencionadas apresentam semelhanças quanto à organização dos elementos que compõem as postagens. Em todas elas, o título está localizado na parte superior esquerda da postagem, a expressão idiomática também aparece igual em todas as figuras, dispostas do lado esquerdo e formatadas com a mesma cor do título. Nos exemplos da

expressão em uma oração, também percebemos semelhanças, pois a formatação da palavra principal da expressão aparece sempre destacada.

As diferenças percebidas aparecem na explicação do significado da expressão. Nas Figuras 3 e 4, essa explicação aparece entre parênteses na mesma linha da expressão, nas Figuras, 2, 5, 6 e 7, essa explicação aparece abaixo da expressão. Outra diferença ocorre na Figura 4, que é a única postagem que apresenta quatro expressões idiomáticas, enquanto todas as outras apresentam três expressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste texto foi apresentar uma análise preliminar das postagens feitas pelo perfil da BBC Learning English no Instagram, para ensino informal de inglês, em específico, os modos semióticos presentes nas postagens sobre expressões idiomáticas e os elementos de sua composição.

Ao situarmos as postagens na família do Informar, de acordo com a classificação das famílias de gêneros de texto na Pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney, as postagens instanciam o gênero explicações, pois podemos perceber seu propósito comunicativo de expandir conhecimento sobre um fenômeno linguístico.

A análise do Registro demonstrou o foco em questões de ensino informal de inglês, em particular, o ensino de expressões idiomáticas específicas da língua inglesa, cujo sentido está ligado a fatores culturais. Também foi observada a interação entre os organizadores do perfil mencionado e seus seguidores. Verificou-se que, através do texto escrito acompanhado de uma imagem, a organização das postagens apresenta exemplos, significados e usos de expressões idiomáticas, que, para serem entendidas, devem ser consideradas em contextos específicos.

A partir da análise dos modos semióticos, foi possível constatar que a relação estabelecida entre texto escrito e visual, que constitui nosso corpus, contribui para construção de significados. Essa relação se apresenta como recurso capaz de colaborar para a compreensão das expressões idiomáticas, pois faz com que o leitor/seguidor estabeleça uma ligação entre o texto escrito e o visual.

Por fim, concluímos, que a abordagem a partir da perspectiva sistêmico-funcional de gêneros de texto de Rose e Martin (2012) e da Multimodalidade de Kress (2010), se mostrou relevante para os propósitos deste texto, inserido nos estudos sobre multimodalidade e gêneros multimodais. Esperamos, assim, contribuir para expandir esses estudos e demonstrar a necessidade de ampliação dos trabalhos relacionados a redes sociais e ensino informal de inglês e o papel dos elementos verbo-visuais na construção dos sentidos nos textos.

REFERÊNCIAS

HALLIDAY, M.A.K. Part I. In: HALLIDAY, M.A.K e HASAN, R. Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Bloomsbury Publishing. 2001.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Genre relations: mapping culture. London: Continuum, 2008.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. Learning to write, reading to learn – Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield and Bristol: Equinox, 2012.

VIAN JR., O. “Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmica funcional”. In: BRAIT, B. (Org.) Estudos enunciativos no Brasil. Histórias e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2001.

O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NOS EDITAIS PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN PUBLIC NOTICES FOR HIRING ENGLISH PROFESSORS IN PARANÁ'S PUBLIC UNIVERSITIES

Ana Igraíne de Góis BARRETO

anaigbarreto@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil

Aline Priscilla Brancalhão ZÜGE

apbzuge2@uem.br

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil

Resumo: A língua inglesa (LI) à luz da perspectiva do inglês como língua franca (ILF) tem sido um tópico amplamente discutido por estudiosos da linguagem (Jenkins, 2013; Kirkpatrick, 2014; Jenkins, 2015; Gimenez et. al, 2019), uma vez que o uso da LI revela questões culturais, linguísticas e sociais. Consequentemente, essa perspectiva esbarra na formação de professores de línguas adicionais, pois a visão da LI como uma língua desterritorializada impacta na maneira como ela é ensinada e aprendida. Este artigo objetiva analisar a forma pela qual o ILF é abordado pelas universidades estaduais do estado do Paraná em seus processos de seleção de professores. Para tal, examinamos os editais dos processos seletivos para professor temporário das universidades públicas paranaenses de 2020. A análise aponta que há temas diretamente relacionados ao ILF, temas implicitamente relacionados à perspectiva e temas que não estão necessariamente atrelados a ela, o que traz o questionamento de como a língua inglesa está sendo abordada pelas instituições. Este trabalho poderá contribuir para uma melhor compreensão do viés da formação de professores de LI das instituições analisadas, considerando que a maneira como a língua é vista pelas instâncias maiores pode impactar na abordagem da mesma pelo professor formador.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca; Formação de Professores; Processo Seletivo em Universidades Paranaenses.

Abstract: English from the perspective of English as a lingua franca (ELF) has been a topic largely discussed by language (Jenkins, 2013; Kirkpatrick, 2014; Jenkins, 2015; Gimenez et. al, 2019), since the use of this language brings up cultural, linguistic and social issues. Consequently, this perspective meets the training of additional language teachers, as the view of English as a deterritorialized language impacts on the way it is taught and learned. This article aims to analyze the way ELF is approached by state universities in the state of Paraná in their teacher selection processes. To this end, we examined the content of the public notices for the selection of temporary professors at public universities in Paraná, in 2020. Our analysis points out that there are themes directly related to ELF, themes implicitly related to this perspective and themes that are not necessarily linked to it. We believe that this paper can contribute to a better understanding of the bias in the training of English teachers in the concerned institutions.

Keywords: English as a Lingua Franca; Teacher Education; Selection Process in Paraná's Universities.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização, impulsionado com o crescente uso das novas tecnologias de comunicação, trouxe consigo outro fenômeno: um grande aumento do número de falantes de língua inglesa (doravante LI). Dewey (2007) já sinalizava, quatorze anos atrás, que na Linguística Aplicada, já era consenso que o número de falantes não-nativos de língua inglesa era maior do que o número de falantes nativos do idioma. Mesmo que tenha havido outras línguas francas na história, nenhuma delas exerceu o papel que a LI tem nos dias de hoje no cenário internacional. Isso se dá por dois fatores: primeiro, pelo fato de a língua ter se difundido geograficamente como nenhuma outra, abrangendo falantes de uma imensa variedade cultural. Um segundo fator é relacionado aos inúmeros campos nos quais ela é utilizada, com os mais diferentes propósitos (Dewey, 2007; Siqueira, 2018).

Uma das problemáticas trazidas com a globalização e o uso da LI diz respeito à preocupação com a imposição do idioma a diferentes nações. Se, em um primeiro momento, o que caracterizava o modelo imperial em nosso mundo era a ocupação de territórios, hoje em dia o imperialismo é caracterizado pelo exercício de poder em um sentido mais amplo. Trata-se de uma força exercida sobre o modo de vida, de consumo, de pensamento das pessoas que vivem em países nos quais tais forças são exercidas (Moita Lopes, 2008). O maior representante dessas forças, é, sem dúvida, os EUA; por isso, a língua inglesa é a que acaba sendo a mais difundida como “língua mundial”.

Devido a essa ampla difusão, a LI pode ser vista, por muitos, como um objeto de desejo, uma mercadoria. Tal concepção faz com que, em diversos contextos, produções realizadas em LI sejam hipervalorizadas, como, por exemplo, em meios acadêmicos. Por esse motivo, outras línguas acabam por ser colocadas em posição subalterna (Moita Lopes, 2008). Por sua vez, a desvalorização de outras línguas em detrimento da LI traz a esta última, ainda, um forte caráter de dominação e de imposição de poder por meio dela.

Por um lado, reconhecemos a existência da supervalorização da LI em contextos diversos, como fruto dos processos de colonização pelos quais diversos países passaram. O próprio Brasil, apesar de não ter passado pela colonização por países anglófonos, recebeu e ainda recebe grande impacto do inglês em sua cultura. Porém, por outro lado, acreditamos que a presença da LI por si só não evidência necessariamente uma relação imperialista, de dominação linguística e cultural. Assim, a perspectiva de ILF, com a qual comungamos, baseia-se na compreensão da LI como uma possibilidade de empoderamento. A partir daí, ela deixa de ser a “língua do dominador”, passando a ser vista como uma língua que amplia as possibilidades de experiências, permitindo que diferentes pessoas, com diferentes vivências e bagagens culturais, possam interagir nas mais diversas situações, sem dispensar características que as tornam únicas: sua própria língua, sua nacionalidade, sua cultura, suas subjetividades.

Percebemos, assim, um processo de desterritorialização da LI, que a tira da “posse” exclusiva dos países que a falam como língua nativa. Trata-se de reconhecer que ela também é usada e “possuída” por falantes que não se limitam a um espaço físico/geográfico, pois não pertence a esta ou àquela nação. Assim, quando entendida como uma língua franca, a língua inglesa pode abranger relações heterogêneas, identitárias, de resistência e de reinvenção social (Moita Lopes, 2008; Gimenez, 2016).

A perspectiva de uma LI desterritorializada, pertencente a grupos de diferentes nacionalidades, que a têm ou não como língua nativa, e que dela fazem uso em diferentes situações de interação acaba impactando na forma como ela é ensinada no Brasil. Aqui, as aulas de inglês são ofertadas, em caráter obrigatório, a partir do quinto ano do Ensino Fundamental, e durante todo o Ensino Médio. Entendendo que os cursos de graduação em Letras são os locais onde os professores de LI desses níveis de ensino recebem sua formação inicial, acreditamos que tais cursos devem estar em consonância com a visão do ILF. Assim, o presente trabalho se propõe a analisar os conteúdos (temas) escolhidos para a realização de provas em processos seletivos para a contratação de professores de LI em cursos de Letras das Instituições de Educação Superior (doravante IES) estaduais do estado do Paraná. Nosso objetivo, com essa análise, é verificar se os conteúdos incluem práticas relacionadas ao ILF, e, em caso afirmativo, evidenciar a forma pela qual tais práticas são apresentadas. Com isso, acreditamos que este trabalho poderá contribuir para melhor compreender o viés da formação de professores de LI com o qual as IES paranaenses comungam.

METODOLOGIA

Como previamente dito, o presente artigo busca investigar a atenção dada pelas universidades estaduais do estado do Paraná à perspectiva do ILF em seus processos de seleção de professores. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa documental, de paradigma interpretativista construtivista, a qual se baseia na compreensão da realidade social como construída socialmente e interpretada pelos indivíduos (Berger e Luckmann, 2014). Elementos do interpretativismo e do construtivismo são utilizados para explorar e entender fenômenos sociais, trazendo um foco para a subjetividade, a interpretação e a construção ativa do conhecimento.

Os temas dos editais foram analisados por meio dos procedimentos da análise do conteúdo, à luz dos preceitos relativos à visão do ILF, bem como os encaminhamentos de suas práticas no contexto escolar, conforme apresentamos no Referencial Teórico.

Os editais escolhidos para nossa análise foram lançados no ano de 2020, seguindo o critério de serem os editais mais recentes para a contratação de professores de LI para o curso de Letras em cada IES. Adotamos tal critério porque são os editais mais novos, considerando a época de elaboração deste estudo, e, que, portanto, estariam em sintonia com os estudos mais recentes acerca

da visão da língua inglesa como língua franca. Portanto, julgamos não ser adequado analisar editais mais antigos, já que a não inclusão de aspectos relacionados ao ILF nos conteúdos das provas poderia se justificar pelo (ainda) não reconhecimento dessa necessidade na formação docente inicial.

A busca dos editais foi feita da seguinte forma: primeiramente, entramos nos *sites* institucionais de cada IES e buscamos por editais para contratação de professores. Em seguida, abrimos os editais publicados, seguindo a ordem cronológica, partindo do mais recente para o mais antigo. Para cada edital, buscamos as vagas de disciplinas ofertadas, e, caso não encontrássemos, para o curso de Letras, a disciplina de LI ou disciplina correlata (como Inglês, Língua Inglesa Instrumental, etc.) ou mesmo disciplinas de cunho pedagógico relacionadas à LI (por exemplo, Prática de Ensino de Língua; Estágio Supervisionado de Língua Inglesa), partíamos para o edital seguinte, até que encontrássemos a oferta de vagas específicas em disciplinas de LI ou de outras disciplinas a ela diretamente relacionadas.

Fazem parte de nossa análise um total de 10 listas de conteúdos publicados em editais de testes seletivos¹ para a contratação de professores de LI, um de cada IES pública paranaense. Dessas listas, uma delas não consta diretamente no edital de abertura, mas em página própria do curso de Letras da IES, cujo *link* foi disponibilizado no respectivo edital. Os nomes das instituições não são mencionados, por questões éticas. Assim, elas estão identificadas por letras, da seguinte forma: Instituição A, Instituição B, Instituição C, e assim sucessivamente, até Instituição G, totalizando, assim, sete instituições. As listas de conteúdos aparecem em número maior do que as listas de instituições porque o edital de uma das IES apresentou 4 listas de conteúdos diferentes, de acordo com as disciplinas ofertadas em cursos de diferentes *campi*. Cada um desses *campi* está assim nomeado: Campus i, Campus ii, Campus iii e Campus iv. As Listas estão identificadas numericamente, da seguinte forma: Lista 1, Lista 2, Lista 3, e assim sucessivamente, até Lista 10. Todas essas listas aparecem na seção de apresentação dos dados deste trabalho. Posteriormente, discutimos e analisamos tais dados, à luz do referencial teórico que apresentamos na seção a seguir.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, o panorama geral do estatuto da LI como língua franca, enfatizando as compreensões mais recentes dessa perspectiva. Depois, elencamos as implicações teórico-metodológicas desses entendimentos do ILF.

¹ A busca inicial contemplava tanto concursos para professores permanentes quanto teste seletivos para professores temporários. Entretanto, em todos os editais havia apenas teste seletivos para contratar professores temporários.

O Inglês como língua franca: conceitos gerais

De acordo com Jenkins (2015), as primeiras pesquisas sobre ILF tinham a forma como foco principal. Tais pesquisas teriam sido iniciadas pela própria autora, no final da década de 1980. À época, buscava-se descobrir, por meio de pesquisas empíricas, especificidades na forma e nas normas do ILF. Tais pesquisas eram voltadas para o reconhecimento de que havia elementos de pronúncia que marcassem, especificamente, o inglês utilizado entre falantes não-nativos. Também fazem parte desses estudos a tentativa de codificar as variedades de ILF, especialmente durante a década de 2000. Nessa primeira fase, o ILF era concebido como uma língua de contato, ou seja, a língua utilizada entre falantes de outras línguas para poderem se comunicar entre si (Jenkins, 2015).

De acordo com Jenkins (2015), a segunda fase dos estudos de ILF é marcada pela mudança de foco das pesquisas, que sai da tentativa de apenas descrever as variedades de ILF em termos estruturais, e passa a investigar os processos por meio dos quais os falantes de ILF faziam uso da língua. Os estudiosos serviram-se do conceito de Comunidades de Prática, fazendo com que o ILF passasse a ser compreendido como uma variedade de discurso orientado para a comunidade na qual ele era utilizado.

Na terceira fase, ainda de acordo com Jenkins (2015), a noção de ILF começou a considerar sua natureza multilíngue, uma vez que falantes de diversas línguas acabam por adotar o inglês em diferentes formas de interação. Assim, passou-se a reconhecer que os falantes partilham repertórios linguísticos heterogêneos. Para a autora, a noção de Comunidades de Prática não poderia mais ser utilizada para caracterizar o ILF, uma vez que os falantes de ILF não necessariamente se engajam em práticas compartilhadas, um dos critérios para a definição de uma Comunidade de Prática, de acordo com Wenger (1998, apud Jenkins, 2015). Assim, para a autora, ao invés de compreendermos o ILF a partir da noção de práticas compartilhadas, é necessário abordá-lo a partir da noção de “repertório compartilhado” (Jenkins, 2015).

Cogo (2012) complementa essa ideia, afirmando que, na Comunidade de Prática, a língua é vista como uma entidade compartilhada fixa, diferentemente dos contextos em que o ILF é utilizado, já que, neste, pode haver diferentes *backgrounds* linguísticos. O compartilhamento desses repertórios linguísticos não ocorre desde o início do processo da interação, nem é dado previamente; ele vai sendo co-construído à medida em que a interação avança. A língua, por conseguinte, também vai tomando forma, à medida em que ela se regula de acordo com as normas estabelecidas dentro das próprias interações (Jenkins, 2015).

Jenkins (2015) propõe, assim, que as definições contemporâneas de ILF sejam construídas dentro de uma concepção multilíngue, na qual ele não é a única opção para os falantes, mas se configura como um recurso disponível, que nem sempre é utilizado. No panorama multilíngue, o ILF deixa de ser visto como uma variedade que pode ser codificada e sistematizada, e passa a ser

entendido como uma prática de linguagem, altamente fluida e variável, que, a todo momento, influencia e é influenciada pelos repertórios linguísticos de seus falantes (Jenkins, 2015).

Jenkins (2015) sugere, assim, que o ILF seja considerado como uma “multilíngua franca”, uma vez que, nos contextos em que ele é utilizado, há outras línguas presentes, como a L1 dos interlocutores. Todas elas podem potencialmente aparecer nas interações, por meio de “escapes”, que são, na verdade, característica legítima do ILF multilíngue. A autora propõe, portanto, que se utilize o termo “repertórios em fluxo” em substituição à ideia de “repertórios compartilhados”. Isso porque os repertórios dos falantes nem sempre são compartilhados *a priori*, mas durante o processo da interação. Pode fazer parte do escopo desse repertório o próprio inglês do nativo, bem como o inglês não-nativo, e, ainda, tantas outras línguas possíveis que podem ser requisitadas durante o curso da interação entre os interlocutores multilíngues presentes (Jenkins, 2015).

Essa visão de ILF sob uma perspectiva multilíngue traz consigo o fato de que seu uso ocorre em espaços geográficos diversos, tirando do dito “falante-nativo” o posto de modelo a ser seguido - posição que se opõe à tradicional visão da divisão dos falantes em diferentes círculos, proposta por Kachru (1985, apud Moita Lopes, 2008).

Para esse autor (Kachru, 1985, apud Moita Lopes, 2008), a LI pode ser compreendida em três círculos concêntricos. No primeiro círculo, o menor deles, o inglês é a língua nativa; é ali que a norma é produzida. Nesse círculo encontram-se países como, por exemplo, Estados Unidos, Inglaterra e Austrália. O segundo círculo é maior do que o primeiro. Dentro dele estão países que têm o inglês como sua segunda língua. Nesse círculo encontram-se países como Índia, Cingapura e Nigéria. O terceiro e maior círculo, que ainda está em expansão, compreende os países onde o inglês é utilizado como língua estrangeira. Exemplos de países que estão no terceiro círculo são: Brasil, Espanha e Chile.

Moita Lopes (2008) critica tal modelo, considerando que há um equívoco ao privilegiar o primeiro círculo como aquele que dita as normas da LI, uma vez que o maior número de falantes se encontra no terceiro círculo, que, além de já ser o maior, ainda se encontra em expansão. Assim, não vemos mais a LI como pertencente a um determinado grupo de pessoas, localizadas em um determinado lugar do mundo. Ela passa a ser vista como parte de um mundo de fronteiras porosas (Moita Lopes, 2008). Outro problema apontado pelo autor diz respeito a um certo determinismo que o modelo de Kachru apresenta, ao atrelar a aquisição e uso da LI como língua nativa, segunda língua ou língua franca a limitações meramente geográficas, sem considerar outras possibilidades, como, por exemplo, um brasileiro aprender o inglês como segunda língua, dependendo de fatores como sua exposição a ela e suas condições educacionais (Moita Lopes, 2008).

Moita Lopes (2008) reconhece, assim, a existência de vários ingleses falados no mundo, sendo esses de natureza plural, permeados por vários discursos, conflitos, lutas, heterogeneidade discursiva. Os donos desses ingleses não são, dessa forma, os falantes nativos do primeiro círculo, mas todos

aqueles que utilizam a LI em suas próprias performances identitárias, se reinventando e recriando o mundo. Essa retirada do falante nativo como único detentor da norma para os usos do ILF permite o reconhecimento de algumas características dessa perspectiva. A primeira que elencamos aqui é a performatividade.

Para Moita Lopes (2008), a performatividade da língua é o aspecto que permite a compreensão de que as operações que realizamos no mundo social são operações realizadas nos âmbitos linguísticos, culturais e discursivos. O autor ainda explica que tais atividades se dão não apenas “com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas performances” (Moita Lopes, 2008, p. 326).

A segunda característica que trazemos é a criatividade. Cogo (2012) explica que o ILF se caracteriza por um uso criativo da linguagem, no qual os significados vão se co-construindo. Não se trata de simplificar a língua, mas de utilizar termos que sejam apropriados e compreensíveis para aquela situação específica de interação (Cogo, 2012). Tais termos também se ajustam de acordo com os repertórios em fluxo dos interlocutores, e servem ao propósito da inteligibilidade.

Por fim, apresentamos o posicionamento de Gimenez (2016), quando afirma que o ILF apresenta características em comum com os tempos de hoje: mobilidade, adaptabilidade e fluidez. Trata-se, em suma, de uma língua que saiu dos domínios do falante nativo para se tornar uma língua que não é mais geograficamente localizada, mas pertencente a grupos heterogêneos em todos os sentidos, que fazem uso do ILF para os mais diversos propósitos.

A seguir, explicamos algumas das implicações da perspectiva e das características do ILF aqui apresentadas para fins educacionais.

Implicações Metodológicas para o ensino de inglês, de acordo com a perspectiva de ILF

Para pensarmos em possibilidades metodológicas para o ensino de LI sob a perspectiva do ILF, consideremos duas noções principais: a globalização e o “destronamento” do falante nativo como aquele que dita a norma da LI.

Dewey (2007) explica que a perspectiva “glocal” para o ensino de línguas sustenta-se na possibilidade de tornar o acesso e a troca de conhecimentos e vivências em um processo mais democrático. Ao invés de se compreender a globalização como a imposição de práticas universalizantes de ensino de LI, é concebida uma prática mais firmada nas necessidades e características locais. O autor defende que o ensino de LI considere, em suas práticas, materiais, métodos, abordagens e formas de avaliação uma visão mais flexível da língua, com uma abordagem mais pluralística para o desenvolvimento de competências. Tal visão inclui, ainda, a compreensão da existência de níveis de proficiência diversos e multinormativos.

El Kadri & Gimenez (2013) também reiteram a necessidade de adequar as práticas educacionais de acordo com a perspectiva de ILF. De acordo com as autoras, o ato de tirar o falante nativo do centro do modelo da norma a ser seguida repercute nas escolhas de variedades que devem ser ensinadas. Explicam também que, tradicionalmente, a formação de professores de inglês como língua estrangeira privilegia o estudo da norma a partir das regras da língua produzida em países nos quais a LI se configura como língua nativa - principalmente Estados Unidos e Inglaterra (El Kadri; Gimenez, 2013).

Para além da quebra com a adoção da norma do nativo, Sifakis (2014) assevera que os professores de LI, sob a perspectiva do ILF, precisam substituir uma mentalidade presa a uma norma única pela compreensão de que as normas se transformam continuamente, estabelecendo-se conforme as interações se desenrolam.

Com base em El Kadri & Gimenez (2013), mencionamos alguns possíveis encaminhamentos educacionais para o ensino de LI sob a perspectiva do ILF. As autoras indicam estratégias como a exposição dos alunos a produções de falantes de LI de *backgrounds* variados; o desenvolvimento da consciência do papel da LI em diferentes regiões do mundo; a preocupação com a efetividade da comunicação, em detrimento da fluência perfeita, desconstruindo o mito de que eles devem buscar imitar a(s) variedade(s) linguísticas pautadas no falante nativo; a adoção de uma abordagem comparativa multilíngue.

A conceituação e caracterização do ILF, conforme apresentados nesta seção, seguidas das reflexões acerca das implicações do ILF para a prática docente servem de embasamento para a análise das listas de conteúdos apresentadas nos editais para a contratação de professores de LI nas IES públicas paranaenses. Na seção a seguir, apresentamos os dados de nossa pesquisa, juntamente com sua discussão e análise.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Para que o professor de LI seja capaz de desenvolver práticas que sejam condizentes com a visão do ILF, é necessário que as discussões acerca deste sejam realizadas na formação, seja ela inicial ou continuada. Nesse sentido, entendemos que os cursos de Letras poderiam, também, contemplar a questão do ILF em seus testes seletivos e/ou concursos, avaliando se o professor a ser contratado para ministrar aulas de LI (ou disciplinas referentes ao ensino dessa língua) têm a preocupação com essa postura que o ILF requer nos processos educativos dos dias atuais.

Logo abaixo expomos os dados gerados a partir da leitura dos editais do ano de 2020 para contratação de professores de LI e de disciplinas similares nas sete universidades estaduais do Paraná.

Dados gerados a partir da análise dos documentos

Os conteúdos previstos para as provas dos testes seletivos e/ou concurso de professores de LI em editais das universidades estaduais do Paraná, durante o ano de 2020, que são o foco de nossa análise, estão apresentados na Tabela 1. Nela constam 10 listas de conteúdos, sendo que em uma das instituições, havia quatro listas diferentes, referentes a *campi* distintos.

Na primeira coluna, constam as instituições, nomeadas por meio de letras de A a G. Cada lista é denominada com numeração de 1 a 10. No caso da IES com vagas em mais de um *campus*, também indicamos os *campi*, nomeados como *i*, *ii*, *iii* e *iv*. A segunda coluna indica o nome da disciplina ou das disciplinas que a vaga contempla. Consideramos disciplinas de LI (Língua Inglesa; Inglês; Língua Inglesa Instrumental; Letras Estrangeiras Modernas; Língua inglesa e literatura de língua inglesa; Língua Anglófona), bem como disciplinas de cunho didático, voltado à formação do professor do idioma (Prática de Ensino de Língua Inglesa; Estágio supervisionado de Língua Inglesa; Ensino de língua inglesa). Na terceira coluna temos as listas de conteúdo propriamente ditas, foco de nossa análise.

Tabela 1 – Conteúdos das provas dos testes seletivos e concursos de professores de LI em universidades paranaenses no ano de 2020

Instituição & Vaga	Disciplina	Temas (Conteúdos)
Instituição A Lista 1	Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • English language teaching and the use of new technologies. • Teaching English in the contemporary world. • Genre-based approach in the EFL classroom. • Teaching reading and writing skills for future teachers of English. • Teaching listening and speaking skills for future teachers of English. • Contemporary concepts of translation and the teaching of translation in the Language course. • Multiliteracies, teacher education and the teaching of English. • English as an International language and the teaching of English. • The Intercultural approach in the EFL teaching and learning. • Educational policies in the foreign language teaching.
Instituição B Lista 2	Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • Preparing student teachers for teaching English based on the Brazilian National Curriculum.
Instituição C Lista 3	Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • Oral Comprehension and production in English Language. • Written Comprehension and production in English Language. • Modal Verbs. • The teaching of English-language literature. • English Teaching Methods and Approaches.
Instituição D Lista 4	Língua Inglesa e Língua Inglesa Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • The teaching of oral and written language as discourse in the EFL classes. • Concepts and Strategies in the teaching of English for specific purposes (ESP). • Supervised teaching practice and English language teacher education. • Multiliteracies and technology integration in the English teaching/learning processes. • Methods and Approaches to language teaching and learning: theory and practice of English language skills development.
Instituição E Lista 5 Campus i	Letras Estrangeiras Modernas	<ul style="list-style-type: none"> • Teaching oral production of the genre "Congress/Symposium communication" in English language for future teachers (adding focus on phonetics and phonological knowledge). • Teaching written production of the genre "Scientific article/paper" in English language for future teachers.

Instituição & Vaga	Disciplina	Temas (Conteúdos)
		<ul style="list-style-type: none"> Teaching the four skills in English language focusing on cultural and cross-cutting themes (transversal issues). The use of technologies and the teaching of English in schools. TEFL methodologies and assessment in state schools for the development of future English language teachers. The genre approach for teaching English as a foreign language in public schools.
Instituição E Lista 6 Campus ii	Língua Inglesa, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Inglês	<ul style="list-style-type: none"> Methods and approaches in English language teaching in the Post-method Era. International, global, foreign, additional language and lingua franca: possible implications on what is meant by teaching and learning English in the Brazilian context. Genre-based approach on Teacher Education: the teachers' role in designing didactic materials and assessment tools in Brazilian public schools according to Educational Policies and the Official Documents. Multiliteracies in the context of English as Lingua Franca teaching and learning. Technologies and the English language teaching in Teacher Education. The role of ESP: approaches and purposes.
Instituição E Lista 7 Campus iii	Língua inglesa/Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa e Ensino de Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> Genre-based approaches in the EFL classroom. Teaching grammar in context. English phonetics and phonology in the process of teacher development. Language teaching in public schools: reflections and practice. English Language Literature as a tool for the teaching of English for undergraduate students. English as a Lingua Franca.
Instituição E Lista 8 Campus iv	Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> Multiliteracies and technologies in Teaching English as a Foreign Language. Brazilian Educational Policies for the Teaching of English Language. Contemporary concepts of language, text and discourse: implications for teaching reading and writing. Methodological approaches for the teaching of English as a foreign language. Teaching English pronunciation for Brazilian EFL speakers. English as a global language in the teaching practice.
Instituição F Lista 9	Língua Anglófona	<ul style="list-style-type: none"> New literacy studies in the additional language teaching. Planning, practice and assessment in additional language teaching. Teaching and assessing writing in the English as an additional language intermediate classroom. The perspective of teaching English for Specific Purposes. Conceptions of language and their implications to the teaching of English as an additional language. Approaches to the Teaching of Textual Genres in English. Teaching listening and speaking in the English as an additional language intermediate classroom. Phonetics and phonology in the English as an additional language classroom. Teaching and assessing English as an additional language. English as a lingua franca and teacher education.
Instituição G Lista 10	Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> English language teaching and the use of new technologies. Teaching of English as an International language. Teaching reading and writing skills. Teaching listening and speaking skills. Teaching English through Literature.

Fonte: as autoras, com base nos editais para seleção de professores de LI das IES estaduais paranaenses no ano de 2020.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, para melhor apresentarmos a análise dos conteúdos expostos nos editais, dividimos a discussão a partir de três visões: temas que apresentam o ILF textualmente explícito; temas

que apresentam o ILF indireta e implicitamente; temas que não evidenciam relação com o ILF, apesar de poderem trazer certa alusão a ele.

Conteúdos que apresentam o ILF textualmente explícito

Aqui, destacamos os temas que contêm os termos “língua franca” e “língua internacional” explicitamente escritos. A princípio, enxergamos que os termos possuem sentidos aproximados, carregando uma relação intrínseca entre si. Jenkins (2015) explica que, em 1996, ela mesma tentou inserir no meio acadêmico o uso do termo “Inglês como Língua Franca”; porém, não obteve sucesso naquele momento, passando a utilizar a definição “Inglês como Língua Internacional” (ILI), por ser um termo mais transparente e por considerar ambos como sinônimos. Ao mesmo tempo, ela expõe que este último era amplamente usado pelo pesquisador Larry Smith, e que foi ampliado para “Inglês como Língua Franca Internacional” com Karlfried Knapp, na década de 80 - na qual ocorreu a primeira fase do ILF.

Dessa forma, consideramos que os temas “English as a Lingua Franca”, English as a lingua franca and teacher education, Multiliteracies in the context of English as Lingua Franca teaching and learning; Teaching of English as an International language, e English as an International language and the teaching of English são conteúdos que lidam com o ILF, não apenas pelo uso do termo “língua franca” por si só, mas também pelo termo “internacional”, já que ambos carregam visões defendidas pelo ILF. Acreditamos, assim, que as formas de se abordar estes temas exigiriam que o professor/candidato buscasse conteúdos sobre ILF e de possibilidades de sua transposição didática para seus contextos de atuação.

Ainda seguindo as particularidades dos termos que explicitamente se refeririam ao ILF, nos deparamos com os temas International, global, foreign, additional language and lingua franca: possible implications on what is meant by teaching and learning English in the Brazilian context e English as a global language in the teaching practice. Nesses temas podemos ver não só o uso de “internacional” e “franca”, mas ainda “global”, “estrangeira” e “adicional”. Percebemos grande ligação entre todos os termos, sendo que uns esbarram em outros de forma ainda mais clara, porém, é necessário que alguns deles sejam mais aprofundados para que possamos relacioná-los ao ILF.

O inglês como “língua global” sugere uma reflexão que entra em concordância com a visão de ensino sugerida pela perspectiva do ILF, na qual a língua é considerada a partir das multiplicidades culturais globais e locais – ou pelo neologismo “glocalização” (Dewey, 2007). A partir do termo “global”, espera-se que o professor/candidato, ao deparar-se com o tema, seja tático e saiba que há uma heterogeneidade imensa no aprendizado e no uso da língua inglesa, justamente pelo fato de ela ser uma língua “viajada”. Como Leffa (2001) explica, o inglês é:

A língua estrangeira mais estudada no mundo. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas [...] é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos (Leffa, 2001, p. 342).

A partir dessa explicação, torna-se ainda mais clara a desterritorialização/globalização da língua inglesa, mostrando que o termo “global” esbarra fortemente no termo “internacional”, previamente discutido, e na perspectiva do ILF.

Por fim, temos os outros termos utilizados nos temas: “língua estrangeira” e “língua adicional”. Autores como Leffa e Irala (2014) sugerem a substituição do uso “língua estrangeira” por “língua adicional”, pois consideram que a primeira se refere a situações em que a língua estudada na escola não é a língua utilizada pelo aluno em sua comunidade. Considerando que, no Brasil, a LI (especialmente no que diz respeito ao léxico) está inserida em diversos contextos sociais, os autores entendem que não se pode afirmar que essa língua não faça parte das comunidades de prática das quais o aluno participa, não sendo, portanto, estrangeira/de fora. Leffa e Irala (2014) consideram que *língua estrangeira* carregaria em si o sentido de que a língua é do outro, e, por isso, poderia impedir a identificação com o idioma a ser aprendido, causando a impressão de que a língua seria um luxo, um privilégio para poucos, e não um direito de todos e uma prioridade nacional, capaz de fomentar o desenvolvimento da cidadania. Temos, então, o uso do termo “inglês como língua adicional” (ILA), que pressupõe que o aluno fala uma ou mais línguas, e que aquela outra língua a lhe ser ensinada terá como base uma estrutura linguística pré-existente. Segundo Jordão (2014),

o termo ILA celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua “do outro”, “estrangeira”, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa “outra estrangeira” (Jordão, 2014, p. 32).

Apesar disso, o termo ainda é usado de forma tímida quando do ensino da língua inglesa em contextos multilíngues e/ou quando os alunos têm uma primeira língua que não o inglês (Jordão, 2014).

Além dos temas que fazem referência direta ao ILF, os editais trazem conteúdos de provas que tangenciam, ainda que de forma implícita, essa perspectiva. Abordamos tais temáticas no tópico a seguir.

Conteúdos que apresentam o ILF implicitamente

Em nossa análise, pudemos encontrar outras temáticas que, apesar de não fazerem referência textual direta ao ILF, têm conexão com tal perspectiva. Trata-se dos conteúdos que consideram os seguintes aspectos:

- o ensino de LI na contemporaneidade, nos temas *Teaching English in the contemporary world* e *Contemporary concepts of language, text and discourse: implications for teaching reading and writing; Methods and approaches in English language teaching in the Post-method Era*.

- a abordagem intercultural no ensino de LI, apresentada no tema *The Intercultural approach in the EFL teaching and learning*;

- a consideração do ensino de LI relacionado às políticas e práticas educacionais brasileiras, em *Educational policies in the foreign language teaching; Preparing student teachers for teaching English based on the Brazilian National Curriculum; Teaching the four skills in English language focusing on cultural and cross-cutting themes (transversal issues); TEFL methodologies and assessment in state schools for the development of future English language teachers; The genre approach for teaching English as a foreign language in public schools; Genre-based approach on Teacher Education: the teachers' role in designing didactic materials and assessment tools in Brazilian public schools according to Educational Policies and the Official Documents; e Brazilian Educational Policies for the Teaching of English Language*.

- a presença da noção de “multiletramentos”, nos tópicos *Multiliteracies, teacher education and the teaching of English; Multiliteracies and technology integration in the English teaching/learning processes; Multiliteracies and technologies in Teaching English as a Foreign Language; e New literacy studies in the additional language teaching*.

Apresentamos, a seguir, a forma pela qual faremos uma conexão entre o ILF a cada um desses aspectos, trazendo os motivos pelos quais consideramos tais intersecções.

ILF e ensino de LI na contemporaneidade

Quando os conteúdos indicam aspectos relacionados com o ensino de LI na contemporaneidade, fica implícito que a temática compreende o ensino da língua sob a perspectiva do ILF, conforme os materiais consultados para o suporte teórico deste estudo. Autores como Cogo (2012), El Kadri & Gimenez (2013); Jenkins (2015) e Alves & Siqueira (2020) indicam a possibilidade de o professor de LI dos dias atuais considerarem o ensino de LI a partir da perspectiva do ILF como forma de permitir ao aluno apropriar-se de uma língua que não pertence “ao outro”, mas como uma língua que lhe permite utilizá-la de forma criativa, atendendo aos princípios da inteligibilidade e da adaptabilidade, sem que o falante nativo seja o exemplo de língua a ser seguido (Cogo, 2012; Gimenez, 2016).

Nesse sentido, dar aulas de LI na perspectiva do ILF requer um trabalho com diferentes variedades da língua, em diferentes contextos (El Kadri; Gimenez, 2013), sem que o modo de falar, escrever, pensar seja necessariamente o modo de um falante nativo de LI (Alves; Siqueira, 2020). Tal visão de língua encontra-se intimamente relacionada com a perspectiva pós-metodológica para seu ensino.

Kumaravadivelu (1994) mostra a importância da sala de aula no trabalho de redefinir a língua inglesa, que passa a ser entendida como um instrumento de negociação de sentidos entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Ao fazê-lo, a proposta pós-metodológica (mencionada, inclusive, em um dos conteúdos dos editais) está em consonância com a proposta do ILF, já que considera que a LI é uma língua internacional, que permite negociar significados e enxergar a perspectiva do outro na comunicação. Isso fará com que o aluno seja capaz de identificar as características dos falantes nativos e não-nativos, de forma a conseguir criar sua própria identidade linguística.

ILF e Abordagem Intercultural

Ao tratar da língua a partir da perspectiva do ILF, torna-se impossível não trazer as múltiplas culturas e variedades linguísticas para a discussão. A princípio, o inglês padrão (*standard English*), estabelecido pelo modelo do falante nativo, era visto como modelo inalcançável, porém perseguido. Há a busca por se falar algo como o “inglês da rainha”. Com isso, era entendido que a cultura dos falantes nativos deveria ser apreendida pelos falantes não-nativos, para que o aprendizado da língua pudesse ocorrer de maneira satisfatória.

Para exemplificar essa ideia, Widdowson (1994), antes da virada do milênio, nos mostrava que os ferrenhos defensores da variedade mais poderosa e opressora de qualquer língua expressavam o receio de que a diversidade se intensificasse naquela forma de comunicação. Havia o medo de que as coisas se desintegrassem, por conta das múltiplas facetas culturais de seus falantes não nativos, e o inglês acabasse se desmembrando em variedades ininteligíveis entre si. Como ele mesmo concluiu, a LI já havia se fragmentado e sido reconstruída das mais diferentes maneiras, justamente devido às variáveis linguísticas, sociais e culturais embrenhadas nos usos da língua.

Entendemos, assim, que várias culturas são representadas e representam a LI adotada em diferentes contextos, que podem ou não envolver falantes nativos. Relacionado a isso, Derrida (2002) explica, por meio da imagem da Torre de Babel, que esta não representa a multiplicidade irreduzível das línguas, mas também toda a diversidade cultural dos povos que elas representam. Isso quer dizer que a língua pura não só é impossível de ser alcançada, mas também – e principalmente – ela não existe: é uma utopia.

Considerando os aspectos mencionados, acreditamos que a abordagem intercultural está intimamente ligada com o ILF, haja vista que ela legitima as diferentes manifestações linguísticas como expressões válidas (e que, portanto, devem ser respeitadas e valorizadas enquanto tal) de diferentes culturas. Devido a isso, esperamos que o candidato/professor leve em consideração na prática a língua na qual “a torre de Babel foi construída e desconstruída” (Derrida, 2002, p. 11-12). A LI se desprende de suas raízes e, enquanto língua desterritorializada, possibilita uma reapropriação e uma ressignificação por parte dos muitos falantes, com suas variadas culturas.

ILF e as políticas educacionais brasileiras

No âmbito do ensino de LI, é importante ressaltar que o documento norteador da Educação Básica brasileira mais recente, acompanha, ainda que de maneira limitada (Duboc, 2019), a consideração do *status* do inglês como língua franca. Esse documento, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) (doravante BNCC), propõe uma ruptura com a ideia de inglês como língua estrangeira, entendida como a língua “do outro”, pertencente ao falante nativo, para a perspectiva de uma língua vista como uma oportunidade de o aluno ingressar nesse mundo altamente globalizado, principalmente no que diz respeito às necessidades e experiências advindas com a internet e as tecnologias. Para tanto, a visão de que o inglês a ser buscado é sempre uma variante linguística americana ou britânica deve mudar, abrindo espaço a uma postura que permita o ensino e a aprendizagem de um inglês que seja acessível a todos e capaz de gerar comunicação e interação entre seus usuários, independentemente de regras linguísticas estabelecidas *a priori*.

Assim, quando os conteúdos dos editais fazem referência aos direcionamentos para ensino de LI na educação básica, e/ou educação pública no Brasil, entendemos que, de alguma forma, eles também estão apontando para questões relacionadas ao ILF.

ILF e os multiletramentos

Em nossa análise, percebemos que os multiletramentos podem ter ampla relação com o ILF. O termo “multiletramentos” vem do inglês *multiliteracies* e surgiu em 1994. O chamado *New London Group*, que reunia teóricos da linguagem, percebeu a rapidez com a qual o inglês se transformava, sendo inserido em diferentes línguas (anglicismo) e adquirindo novas formas, visto que a língua já era falada por pessoas de diferentes raças e culturas. Essa multiplicidade cultural e linguística dos falantes transformava a língua de forma cada vez mais ativa, trazendo com essa transformação novos tipos de textos e linguagens, que auxiliavam na comunicação. A língua passou a ser entendida, então, como mais uma ferramenta na interação (Kress, G.; Van Leeuwen, 1996; Rojo, 2013).

Os multiletramentos trazem consigo uma nova visão de língua e de linguagem. Eles buscam produzir o conhecimento a partir da multimodalidade que existe nos mais diversos textos (em seu sentido amplo) que utilizamos no nosso dia a dia. A imagem, o som, a interatividade passam a fazer

parte da construção de significados e faz com que novas habilidades, além da língua, sejam necessárias para a comunicação. Rojo (2013) defende que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas” (Rojo, 2013, p. 8). Dessa forma, novos textos exigem novos tipos de letramento. Portanto, é preciso que professor e aluno consigam fazer uso dos recursos que lhe estão disponíveis. A internet é, talvez, o maior exemplo desses recursos multimodais, pois usá-la envolve os mais variados letramentos (digitais, midiáticos, sociais, linguísticos, etc.) e pode fazer da comunicação algo mais rápido e fácil.

Portanto, o candidato/professor que for sorteado com os temas que envolvem multiletramentos poderá, nitidamente, abarcar o ensino da língua a partir da perspectiva do ILF, uma vez que, sob a luz dos multiletramentos, é preciso refletir sobre aspectos locais e o modelo de ensino tradicional, com ênfase em um “padrão” nas línguas, o qual não é capaz de acolher a diversidade social, linguística e cultural em que vivemos, muito menos as demandas do ensino de línguas - adicional ou não. Notamos, então, que, ao tomar por base os multiletramentos, o ILF vem adjunto e, conseqüentemente, traz-se para a sala de aula uma participação ativa por parte dos alunos, de forma a explorar seus conhecimentos de diferentes ferramentas e suas diversas formas de lidar com o aprendizado. Tal proposta alinha-se à ideia de que as normas linguísticas vão se adaptando à medida em que as interações ocorrem, e, portanto, também se fazem presentes os princípios da performatividade, criatividade, inteligibilidade, adaptabilidade e fluidez (Moita Lopes, 2008; Cogo, 2012; Gimenez, 2016).

Conteúdos que não são necessariamente interligados ao ILF

Os temas que não incluem os tópicos apresentados anteriormente podem ou não estar relacionados ao ILF, mesmo que na materialidade textual da denominação dos temas, não tenhamos encontrado evidências de que o ILF estaria neles contemplados. O estabelecimento de tal relação depende da compreensão e da filiação teórica do candidato do teste seletivo. Essa dependência se deve ao fato de que o ILF não se configura como uma variedade de LI, mas sim como uma postura diante da língua, a qual considera o conteúdo em detrimento da forma, a performatividade, a criatividade e a adaptação do/no discurso em detrimento de um padrão de língua pré-estabelecido, a consideração de uma língua que pode ser usada localmente, mas que permite interações com pessoas de várias partes do mundo. Assim, em nossa análise, reconhecemos que os temas não contemplados como tendo íntima relação com o ILF podem vir a ter, de acordo com a perspectiva adotada para sua abordagem.

De toda forma, pudemos evidenciar que todas as IES, no geral, apresentam tópicos que visam o ensino da língua e a formação de professores a partir do ILF. Contudo, é perceptível que há, ainda,

certo apego à gramática normativa e à colonialidade (que busca colocar a língua inglesa em um patamar acima) presente no inglês padrão, especialmente em temas nomeados apenas por tópicos gramaticais (como *Modal verbs*, por exemplo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho estabelece uma forte relação com a necessária atenção que se deve ter na formação de professores, salientada não apenas por El Kadri & Gimenez (2013), mas também por Jenkins (2015), Cogo (2012), Kumaravadivelu (1994), dentre outros autores, uma vez que lançamos nosso olhar para a seleção dos professores que atuarão na formação de outros professores, assumindo o inglês, portanto, na sua viagem mundo afora. Assim, entendemos que estudar os aspectos cobrados desses profissionais pode nos direcionar sobre a inclusão ou não da perspectiva do ILF dentro da formação inicial dos alunos de Letras.

A partir da visão do inglês sob uma perspectiva global, entendemos a importância da sala de aula no trabalho de redefinir o *status* da língua inglesa, uma vez que é ali o lugar onde as possibilidades de pesquisa e de transposição das práticas efetivamente se encontram. É, então, neste sentido que vemos a necessidade de o professor buscar conhecimento extra, seja quanto a questões pedagógicas ou quanto às variações presentes na língua. Isso porque essa variedade de culturas fará com que o professor se atualize constantemente para que o aluno consiga utilizar o inglês de maneira autônoma e reflexiva.

Assim, reconhecemos que é importante que a BNCC (BRASIL, 2017) tenha incorporado a noção de ILF para a educação básica, porém, também concordamos com Duboc (2019) ao lembrar que muitas críticas cabem ao documento, uma vez que ainda é preciso certa discussão acerca da forma como o próprio documento prevê que a adoção do ILF seja colocada em prática. Dessa forma, os cursos de formação docente inicial poderiam adaptar seus currículos a essa perspectiva.

Por fim, conseguimos perceber que os editais das IES paranaenses lidam, sim, com ILF, seja de forma explícita ou implícita. Contudo, alguns dos temas ainda se mostram presos a uma normatividade, como o foco à gramática, por exemplo. Os conteúdos que fogem da perspectiva do ILF podem ser, ao mesmo tempo, problematizados ou mantidos em sua colonialidade: o candidato/professor é quem deverá fazer uso de seu *background* para decidir como dar sua aula-teste. É possível manter estes temas em seu lugar comum, ensinando a partir de regras estruturais sem contexto e normas fixas, vindas de um inglês “padrão”; ou pode-se, também, transformá-los em aulas que se encaixem no que é esperado de um professor que vê e defende a língua inglesa como uma língua de vários donos. Para isso, é necessário que o candidato/professor tenha tido contato com a perspectiva do ILF anteriormente, em sua prática pedagógica ou em sua formação, o que nos traz de volta para o objetivo deste trabalho: a inserção do ILF na formação inicial de professores.

Concluimos, portanto, que, conforme Duboc (2018) explica, temos todas as ferramentas para repensar o *status* do inglês na atualidade, em conjunto com sua aplicação didática em sala de aula. Falta-nos, porém, análise e mudança nos engessados conteúdos e materiais que são mantidos nas escolas e universidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *Revista a Cor das Letras*. Feira de Santana, v. 21, n. 2, p. 169-181, maio-agosto de 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v21i2.5063>. Acesso em 22 de mai. 2021.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**. Garden City, NY: Doubleday, 1966. No Brasil: A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

COGO, A. **English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications**. *ELT Journal*, v. 66, n. 1, p. 97-105, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll* v. 1, n. 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun.2019.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum*, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

GIMENEZ, T. English as a global language and the internationalization of universities. In: BASURTOSANTOS, N.; CÁRDENAS, M. L. **Investigaciones sin fronteras: temas nuevos y perdurables en lenguas extranjeras**. Xalapa, Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2016. p. 157-170.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca in the International University: The politics of academic English language**. Abingdon, GN: Routledge, 2013.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice 2**, p 49-85, 2015. Disponível em: www.degruyter.com/view/i/eip. Acesso em 27 fev. 2021.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em 27 fev. 2021.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KIRKPATRICK, A. The Language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or Multilingualism? *The Asian Journal of Applied Linguistics*,(1), 4–15, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Teaching**. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, 1994. Disponível em: <http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>. Acesso em 26 fev. 2021.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (Orgs.) **Uma espiadinha na sala de aula: Ensinando Línguas Adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiaadilha.pdf. Acesso em 24 fev. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SIFAKIS, N. ELF Awareness as an opportunity for change: A transformative perspective for ESOL teacher education. **Journal of English as a lingua franca**, v. 3, n. 2, p. 317-335, 2014.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas e Letras**, v. 19, n. 44, 2018.

WIDDOWSON, H. **Object of language and the language subject**: on the mediating role of Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 21–33, 2000.

O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS: LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSO TECNOLÓGICO

THE ROLE OF TEXTUAL GENRES: PORTUGUESE LANGUAGE IN TECHNOLOGICAL COURSES

Rosana Helena NUNES

rosananunes03@gmail.com

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, São Paulo, Brasil

Resumo: O artigo objetiva apresentar os resultados de um projeto, desenvolvido com alunos de cursos tecnológicos cujo enfoque teórico-metodológico é o de privilegiar diferentes gêneros textuais (entrevista de emprego, oficina de leitura e artigo acadêmico). Esse trabalho intitulou-se Projeto Oficina de Leitura, destinado ao trabalho com leitura e escrita acadêmicas, à luz de estudos sobre Pedagogia de Projetos (Hernández, 1998). A primeira parte trata da contribuição de Karl Marx (2004), Antonio Gramsci (1981-1984) e Paulo Freire (1987-1997), privilegiando uma educação para a humanização. Na segunda parte, apresentam-se as etapas para a realização do projeto, desde a escrita do pré-projeto (tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise) até os resultados por meio da produção de um artigo. Assim, acredita-se que a metodologia de projetos, como ponto de partida e de chegada, no trabalho com a língua materna, pode levar a um maior protagonismo linguístico e emancipatório em cursos tecnológicos.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Protagonismo linguístico; Projeto oficina de leitura; Curso tecnológico; Humanização

Abstract: The article aims to present the results of a project, developed with students from technological courses whose theoretical-methodological focus is to privilege different textual genres (job interview, reading workshop and academic article). This work was called the Reading Workshop Project, aimed at working with academic reading and writing, considering studies on Project Pedagogy (Hernández, 1998). The first part deals with the contribution of Karl Marx (2004), Antonio Gramsci (1981-1984) and Paulo Freire (1987-1997), privileging education for humanization. In the second part, the steps for carrying out the project are presented, from writing the pre-project (theme, objectives, justification, theoretical framework, and analysis methodology) to the results through the production of an article. Thus, it is believed that the project methodology, as a starting and ending point, in working with the mother tongue, can lead to greater linguistic and emancipatory protagonism in technological courses.

Keywords: Portuguese language; Linguistic protagonism; Reading workshop project; Technological course; Humanization.

INTRODUÇÃO

Educar é humanizar-se, como bem lembra Nunes (2019), ao referir-se ao direito à educação e à educação como direito. Nunes (2019), em seu artigo “Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos pedagógicos e emancipatórios possíveis”, privilegia a compreensão da Educação como processo de humanização. Para o estudioso em Filosofia da Educação, humanizar significa ressignificar os saberes, ou seja, a educação apenas terá o verdadeiro sentido à medida em que houver o reconhecimento pleno da dignidade da pessoa humana, uma vez que “o reconhecimento dos novos sujeitos sociais é a atitude primeira a ser assumida pelos educadores que buscam a emancipação humana através da prática educacional”. (Nunes, 2019, p. 37)

Em se tratando de Educação e Direitos Humanos, como possibilidade de entender a educação e suas possibilidades de (res)significação e humanização, concebe-se o fato de buscar compreender os novos sujeitos que se apresentam, a ontologia do ser na práxis social. Acreditar que a educação deve ser vista pelo processo de humanização cuja importância é o ser em devir, é acreditar que o ensino ainda tem uma razão para existir. Conforme salienta Nunes (2019, p. 40), “a identidade da escola no Brasil sempre esteve vinculada à finalidade política da dominação”, ou seja, pela marcha aos interesses hegemônicos do colonialismo.

Paulo Freire (1997, p.26), em *Pedagogia da Autonomia*, adverte que os estudos realizados em defesa dos direitos humanos à educação devem privilegiar os “condenados da Terra”, os “excluídos”. Ao referir-se à docência atrelada à discência, Freire reconhece que rigorosidade metódica exige autenticidade pela prática de ensinar-aprender e esta representa uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a *boniteza* deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Falar em direito à educação e educação como direito, é também compreender a educação por meio de uma política linguística, se a considerar como o ensino de língua materna. A política linguística, no sentido estrito do termo, relaciona-se aos movimentos de pensar a língua como prescritiva e interventora. Estudos comprovam a importância de se privilegiar a língua na sua própria historicidade dialógica e ideológica. E o percurso desses estudos passou por diferentes fases para buscar compreender a forma de levar esse ensino à construção do conhecimento do educando.

Como se concebe o fato de a língua portuguesa não ser vista com um grau de importância em se tratando do ensino tecnológico? Em outras palavras, a língua estrangeira apresentar um grau de importância maior em detrimento da língua materna. Antes da escolha de que metodologia de ensino deve ser aplicada a uma determinada realidade (sala de aula), deve-se refletir qual é a posição que a língua ocupa naquela situação característica. Quando se considera o ensino tecnológico, pensa-se que a língua represente a forma de melhor interagir em diferentes situações da vida profissional e acadêmica. Se, dessa perspectiva, assume-se que a língua corresponde a um fator de ascensão

social e cultural, trata-se de uma política linguística do ensino da língua portuguesa como ferramenta de inserção do indivíduo no mundo do trabalho.

A pergunta que se levanta acerca disso: qual será o planejamento linguístico que possa contribuir com a difusão e ampliação do ensino de língua portuguesa em cursos tecnológicos? E ainda, promover discussões em torno da possibilidade de implementar políticas que considerem a importância fundamental da língua portuguesa no âmbito do contexto tecnológico e globalizado, ou seja, o alcance que a língua portuguesa possa adquirir e a participação em relação à internacionalização linguística?

Considera-se, pois, a necessidade de uma política e planejamento linguísticos de reestruturação e reconhecimento da língua portuguesa, como ferramenta necessária de inserção do indivíduo no mundo do trabalho, bem como de promoção da identidade de um povo em seu próprio país.

Com base nessas considerações, este artigo tem a intenção de apresentar resultados de um trabalho, desenvolvido para os alunos do ensino superior tecnológico, em que a proposta foi a de incentivo à leitura e escrita acadêmicas, bem como propiciar o engajamento com ferramentas tecnológicas por meio da metodologia de projetos.

Sob essa ótica, o artigo apresenta duas seções. Na seção 1, apresenta-se a contribuição de estudos de Karl Marx (2004), Antonio Gramsci (1981-1984) e Paulo Freire (1987-1997) para uma educação que leve à formação humana e, na contribuição de Mikhail Bakhtin (1992), privilegia-se o estudo voltado à natureza da linguagem, sobretudo, aos gêneros do discurso. A seção 2 trata da apresentação das etapas e dos resultados obtidos no Projeto Oficina de Leitura. A iniciativa baseia-se em uma metodologia de projetos e envolve alunos de cursos tecnológicos.

CONTRIBUIÇÃO DE MARX, GRAMSCI E FREIRE: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Em estudos realizados por Karl Marx (2004), ao discutir o modo de produção capitalista, compreende que o trabalho deve ser orientado à formação humana, e não ao esgotamento dos seres humanos, a viver a própria sorte, num trabalho intenso e exacerbado de produção em massa como um trabalho numa empresa em que se espera do funcionário a execução de tarefas prontas em curto espaço de tempo.

Marx (2004, p.48-49), ao preconizar a alienação do modo de produção capitalista, considera que “a verdadeira produção não seria quantos trabalhadores um capital sustenta, mas sim quantos juros ele rende, a soma das poupanças anuais.” Dessa visão neoliberal de mercado, o capitalismo é um sistema opressor em que prevalece a força de trabalho. O mercado acelera à medida em que há a produção em massa e alienação do indivíduo que acredita ser fundamental para sua própria sobrevivência, porém ilusória na condição de empregado em relação ao empregador.

Gramsci (1984, p.6), filósofo marxista, ao referir-se ao conceito de trabalho como fundamento básico e educativo à formação humana, reconhece que há uma tendência profissionalizante de educação aos filhos de operários da sociedade capitalista em detrimento daqueles pertencentes às classes mais majoritárias da sociedade. Assim assevera o filósofo: “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.”

O filósofo privilegia o fato de que somos iguais e, ao mesmo, diferentes na sociedade de classes. Essa forma de compreender a educação corresponde a um direito reservado a todos. Entretanto, há situações nas quais esse direito nem sempre é respeitado dadas as circunstâncias adversas, ou seja, os indivíduos não possuem as mesmas condições para tal feito. Diferentemente da noção de ideologia em Marx, Gramsci admite que não apenas o modo de produção capitalista interfere na instauração de processos hegemônicos, mas também as próprias relações entre os poderes determinam a ideologia da classe dominante.

Na concepção de hegemonia, Gramsci (1984) assevera que esta corresponde propriamente ao consenso com relação às classes e às diferenças entre as condições que instauram valores axiológicos entre os sujeitos, ou seja, as condições pelas quais os indivíduos relacionam-se e “sobrevivem” representam relações hegemônicas. Gramsci admite que a hegemonia se relaciona não apenas à estrutura econômica e à organização política, como também à própria representação de uma sociedade que busca formas de legitimar-se como condição cultural. Sob essa ótica, a noção de trabalho em Gramsci contradiz a noção de Marx. Para Gramsci, essa noção está diretamente ligada à forma como os sujeitos compreendem as suas próprias representações e reagem aos conflitos, buscando superar os embates.

Para Gramsci (1984), a escola deveria ser única, ou seja, uma escola que apresentasse um currículo geral, humanista e formativo. Embora a época da educação italiana impusesse uma forma diferenciada de pensar a educação, em que o currículo era destinado a diferentes grupos sociais e isso implicava numa forma de ensino também diferenciada a cada grupo social. Gramsci preconizava uma educação voltada a todos, sem distinção de classes sociais e o currículo destinava-se a atender as diferenças sociais, éticas e culturais da sociedade.

Para o filósofo marxista, o papel da educação deve estar alicerçado em uma mudança social para que possibilite uma reforma intelectual e moral, contradizendo os processos hegemônicos de uma sociedade de classes, ou seja, a construção de um projeto de escola unitária. O conceito de hegemonia gramsciano representa a forma pela qual a classe dominante constrói e mantém sua dominação política e cultural. Pensar a educação numa perspectiva de construção histórica é a de acreditar que esse processo histórico reflete a sociedade e é refletido por ela, uma vez que a educação “sobrevive” a partir do consenso e da coerção (conceitos gramscianos), para melhor

elucidar a dominação ideológica (intelectual e moral) existente na sociedade pelas diferentes esferas da atividade humana.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987), o filósofo da educação brasileira, reconhece a importância dessa obra como resultado de estudo a respeito da luta em favor da humanização e da libertação, ou seja, o estudioso traça uma forma de consciência crítica frente às mazelas da sociedade como condição para uma justiça social. O diálogo, para Freire, corresponde à prática de liberdade, uma vez que se inicia por meio de uma “inquietação” em torno do conteúdo programático da educação. Freire (1987, p.87) reconhece que

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1997, p.138-139) retoma a educação bancária de transferência de conhecimento e admite que o ato de ensinar requer um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário, uma vez que

[...]Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. [...] O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Dessa concepção freiriana, a leitura de mundo revela-se como mola propulsora à transformação do ser na medida em que houver uma postura humanizadora e emancipatória à aprendizagem do educando, ou seja, a escola tem o papel de humanizar ao educar e transformar os espaços em produção de conhecimento, bem como preconizam Gramsci (1984) e Marx (2004) em relação ao processo educativo que leva à formação humana.

E, ainda, quando se pensa na natureza da linguagem, sobretudo, a língua materna em cursos tecnológicos, reporta-se aqui aos estudos de Mikhail Bakhtin (1992). Para Bakhtin, o texto, como atividade humana, compreende a natureza do enunciado concreto. Dito de outro modo, concebe-se o fato de o enunciado apresentar características que determinam diferentes possibilidades de interação humana.

Toda manifestação da linguagem, por assim dizer, corresponde a um enunciado desde que este esteja relacionado a uma alternância de sujeitos falantes, a própria alternância de locutores. “Todo enunciado – desde a breve réplica até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em compreensão).” (Bakhtin, 1992, p. 294)

O enunciado, segundo Bakhtin (1992), não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, como um sinal de término por parte do locutor. O que o autor ressalta diz respeito a unidades de língua e unidades de discurso. Aqui inicia-se uma problemática bastante relevante quando se trata de apropriação e assimilação da língua. O que torna a língua algo dinâmico, interativo, dialógico e dialético é justamente o fato de estar relacionada a diferentes sujeitos em diferentes situações de produção discursiva. E ainda, o que confere à língua o estatuto de heterogeneidade é relacionar-se a diferentes enunciados no elo da cadeia da comunicação. Daí Bakhtin considerar que o diálogo é a forma clássica da comunicação verbal.

Diferentemente da forma pela qual é concebida por alguns estudiosos, linguistas, filósofos, a língua já foi motivo de muitos debates, discussões em torno de seu real sentido para/na comunicação humana. Da perspectiva bakhtiniana, a língua manifesta-se por meio de enunciados concretos, ou seja, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 1992, p.282). Com efeito, os gêneros do discurso são enunciados concretos que circulam socialmente, o que garante a possibilidade de um estudo da língua ser por meio da análise, estudo dos diferentes gêneros do discurso presentes nas diversas esferas da comunicação verbal, ou seja, como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, uma vez que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1992, 279)

Sob esse olhar bakhtiniano, a seção 2 apresenta o Projeto Oficina de Leitura, a partir de uma metodologia de projetos, desenvolvido com alunos de cursos tecnológicos cujo enfoque teórico-metodológico é o de privilegiar diferentes gêneros textuais que compuseram o projeto: entrevista de emprego, oficina de leitura e artigo acadêmico.

PROJETO OFICINA DE LEITURA: PROTAGONISMO LINGUÍSTICO E EMANCIPATÓRIO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para a realização do Projeto Oficina de Leitura, realizado com alunos de cursos tecnológicos, o trabalho apresentou determinadas etapas para se chegar ao resultado. Os grupos iniciaram a escrita do pré-projeto com as características propostas: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise*. Em outros termos, nesse trabalho, aplicou-se a metodologia de projetos, com determinadas etapas: escolha do tema, leitura de artigos acadêmicos, desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de um artigo pelos grupos.

Acerca do trabalho com projetos, Hernández (1998), em estudos sobre Pedagogia de Projetos, considera que se refere a um trabalho interdisciplinar em que se privilegia o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover uma educação mais significativa e, ao mesmo tempo, auxiliar na formação integral do aluno, ou seja, na construção de sua identidade.

O trabalho teve início com leituras de textos, sejam eles artigos acadêmicos, dissertação de Mestrado, tese de Doutorado, além do processo de busca pelos textos por meio do *Google acadêmico*. Na primeira etapa, foi realizada a pesquisa de artigos acadêmicos para que os grupos de alunos pudessem melhor se apropriar do tema escolhido. A segunda etapa foi desenvolvida a oficina de leitura, a partir do tema proposto pelos grupos. Nessa etapa, cada grupo desenvolveu questões de múltipla escolha e/ dissertativas, utilizando o formulário da ferramenta *Google forms*. Essas questões foram aplicadas aos alunos, durante a realização da oficina de leitura, com intuito de gerar gráficos, tornar-se uma atividade diagnóstica e servir como avaliação do desempenho dos alunos no que tange à participação nas oficinas de leitura.

Com relação à apresentação dos resultados da oficina de leitura, foram propostas duas modalidades de estudo: *entrevista* e *oficina de leitura*. Por fim, a última etapa do Projeto Oficina de Leitura foi a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura e a entrega da produção final de um artigo, segundo um *template* apresentado aos alunos. Em outros termos, cada grupo deveria apresentar os resultados obtidos com a aplicação de uma oficina de leitura, ao considerar o rendimento dos alunos com relação à interpretação de textos e à escolha dos textos seria um critério adotado pelo próprio grupo, ou seja, os grupos escolheram os textos, segundo os temas mais apropriados às diretrizes do curso tecnológico.

Gênero textual: entrevista de vaga de emprego

A entrevista de vaga de emprego é vista como uma metodologia ativa, em que se propõe uma integração entre os grupos com temas que se assemelham. Para tanto, propicia-se, nesta modalidade de apresentação, um momento de integração entre os alunos, em que haja um protagonismo linguístico e, ao mesmo tempo, temático, uma vez que se abre um espaço de diálogo entre os grupos.

Nessa modalidade, propõem-se determinadas diretrizes:

1. Cada grupo deve criar uma empresa fictícia com a logomarca e a descrição dessa empresa e fará a breve apresentação aos demais grupos da sala.
2. Os grupos produzem algumas perguntas a outro grupo a partir de dados coletados do currículo do candidato. A proposta é a de uma entrevista entre 2 candidatos à vaga em uma empresa da área do curso Projetos Mecânicos.
3. Nessa dinâmica, apenas um candidato consegue a vaga e, após essa “conquista”, esse candidato é apresentado à empresa pelo superintendente.
4. Cada grupo terá o tempo de 15 a 20 minutos para apresentação.

Gênero textual: oficina de leitura

Para esta modalidade, oficina de leitura, a realização de uma oficina de leitura, aplicada a um grupo da sala. Nessa oficina de leitura, os grupos escolheram diferentes estratégias para esta aplicação, a partir do tema escolhido para estudo. Na verdade, a modalidade anterior, entrevista de emprego, representou uma forma de melhor interação entre os grupos, já que a modalidade apresentação oral ainda traz certa dificuldade para os alunos interagirem. Com essa modalidade, não apenas os grupos tiveram um envolvimento maior, mas também facilitou o engajamento quando da aplicação da oficina de leitura. Para verificação do grau de compreensão dos alunos com relação à oficina aplicada, cada grupo utilizou uma ferramenta de avaliação, a partir de questões de múltipla escolha, com o escopo de desenvolver gráficos referentes ao rendimento dos alunos.

Gênero textual acadêmico: produção de artigo¹

Na terceira etapa da produção do artigo, a orientação dada aos grupos foi a de fazer um pré-projeto a partir da escolha do tema e das pesquisas realizadas pelos grupos. A escrita acadêmica aconteceu por meio de um modelo de pré-projeto dado aos alunos com as seguintes diretrizes: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise e resultados*. Destaca-se, no quadro a seguir, o modelo de pré-projeto apresentado aos alunos.

Quadro 1: Projeto Oficina de Leitura

Pré-projeto
Tema
Objetivos
Justificativa
Referencial teórico
Método de análise
Resultados
Considerações finais
Referências

Fonte: Autoria própria, 2023.

Sob essa perspectiva, iniciou-se a escrita de um artigo, segundo um tutorial apresentado aos alunos. Nessa etapa, os estudantes se apropriaram do gênero textual acadêmico artigo por meio das seguintes partes: *título, resumo e palavras-chave, introdução, desenvolvimento, resultados, considerações finais e referências*. Segundo destacado no quadro 1, as três últimas partes do pré-projeto não foram escritas pelo fato de se tratar do início da escrita do artigo e ainda não havia os resultados. Além

¹ Dos temas escolhidos pelos grupos com relação ao trabalho de entrevista, solicitou-se que houvesse uma pesquisa referente a essas temáticas para o desenvolvimento do artigo acadêmico.

das partes constitutivas do pré-projeto, também foi apresentado aos estudantes um tutorial para a escrita acadêmica do artigo.

Quadro 2 – Tutorial para escrita do artigo acadêmico

O artigo deve ser digitado com espaço entre as linhas de 1,5 (um e meio) e fonte 12 – *Times New Roman*. O título em maiúscula e fonte 14.

(1) O **resumo** deve apresentar de 100 a 250 palavras, em um único parágrafo, espaço simples e fonte 11. Palavras-chave: 3 a 5 palavras (sinal de pontuação; ou.]. A indicação dos autores refere-se ao ano de publicação do estudo. Em relação às citações literais, estas precisam ser referendadas, segundo a ABNT. Se a citação literal apresentar até três linhas, deverá ser inserida no próprio corpo do parágrafo. Se houver mais de três linhas, deverá fazer recuo de 4 cm, espaço simples e fonte 11.

(2) A **introdução** refere-se ao histórico do estudo realizado, ou seja, aos estudos realizados referentes ao tema escolhido pelo grupo. Essa parte do artigo deve apresentar em torno de 1 a 2 páginas no máximo.

(3) O **desenvolvimento** refere-se à referência aos autores do estudo a partir das leituras de artigos acadêmicos. Já, a segunda parte do desenvolvimento, corresponde aos resultados da oficina de leitura. Por fim, a última parte do desenvolvimento relaciona-se aos resultados da oficina de leitura. Para apresentação dos resultados, cada grupo deve inserir os gráficos gerados do questionário do Google forms com a descrição das etapas seguidas na aplicação da oficina de leitura. Para figuras e quadros, inserir a numeração da figura e a fonte abaixo, caso sejam os gráficos gerados do Google forms, estes são referenciados, indicando como fonte: O próprio autor, 2020.

(4) A **conclusão ou considerações finais** do artigo corresponde ao trabalho como um todo, para melhor elucidar a importância de um trabalho dessa natureza. Essa parte do artigo deverá apresentar em torno de 4 a 5 parágrafos. E, por fim, as referências devem ser colocadas em ordem alfabética e os sites, segundo a ABNT.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Nessa etapa, é fundamental ressaltar que os estudantes, ao conhecerem o gênero acadêmico *artigo*, iniciaram escrita pela parte que se refere ao desenvolvimento, uma vez que essa parte se destina ao contexto histórico e conceitos referentes ao tema escolhido pelos grupos. Esclareceu-se também aos alunos que esta etapa representa o estado da arte da pesquisa, ou seja, tomar contato com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo e apropriar-se dos conceitos correspondentes ao tema.

Os grupos utilizaram plataformas digitais para a realização do projeto: pesquisa de artigos acadêmicos pelo *Google Acadêmico*, elaboração de questões de múltipla escolha por meio do

formulário do *Google forms*, discussões entre as equipes pela ferramenta *Teams*, plataforma da Microsoft, além de uso do *WhatsApp*.

Quanto ao cronograma que foi apresentado, a proposta foi a de orientá-los para as entregas semanais das partes do artigo e essas entregas aconteceram por meio de tarefas criadas com a utilização da ferramenta *Teams*. O período de entrega foi o de 15 dias a 1 mês para a escrita de cada parte, acompanhada de orientação, pelo chat privado por meio da ferramenta *Teams* (plataforma da Microsoft). Dessa perspectiva, a primeira entrega foi a parte do desenvolvimento, no que diz respeito à pesquisa realizada sobre o tema. A segunda entrega previa a introdução e o desenvolvimento.

Ainda, após a entrega da versão parcial do artigo, a realização de um seminário para a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura. Nessa etapa, cada grupo apresentou esses resultados por meio de prints de telas dos vídeos utilizados para a oficina de leitura, aplicados a um grupo da sala, assim como os gráficos gerados pelo formulário das questões, elaborado com a ferramenta do *Google forms*. E, por fim, a última etapa, a entrega do artigo acadêmico pelos grupos. Destacam-se aqui os temas de cada grupo a partir dos resumos e os resultados as oficinas de leitura.

Quadro 3 – Resumo 1¹ - Extrusão de Alumínio

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um trabalho sobre Extrusão de Alumínio, pelos alunos do 2º Semestre de Projetos Mecânicos da Fatec/ Sorocaba. O desenvolvimento de ligas de alumínio de propriedades mecânicas intermediárias possibilitou a extrusão de alumínio a participar de grandes mercados como a construção civil, transportes, automobilística, estruturas, entre outras. O conhecimento do processo de extrusão propicia o aumento de produtividade com melhor desempenho e precisão dimensional do produto acabado. Assim, o artigo apresenta 3 seções. Na seção 1, privilegia a apresentação do tema e o contexto histórico. A seção 2 aborda as ferramentas no processo de extrusão. A seção 3, os resultados da Oficina de Leitura realizada pelos alunos.

Palavras-chave: extrusão; mecânica; projetos; matriz

Fonte: Autoria própria, 2023.

Resultados da Oficina de Leitura: Extrusão de Alumínio

Esse relatório tem como o objetivo descrever a apresentação efetuada, em 16 de maio de 2023, sobre Extrusão de Alumínio da Empresa Soneca. Essa apresentação foi realizada pelos integrantes do grupo. Nessa apresentação, foi explicado o processo de extrusão de alumínio, a importância nas atividades industriais, navais e construção civil.

¹ Destacam-se, em quadros, os resumos dos artigos produzidos, bem como o resultado do trabalho desenvolvido por 3 grupos de cursos tecnológicos dos quais ministrou aula na disciplina Comunicação e Expressão.

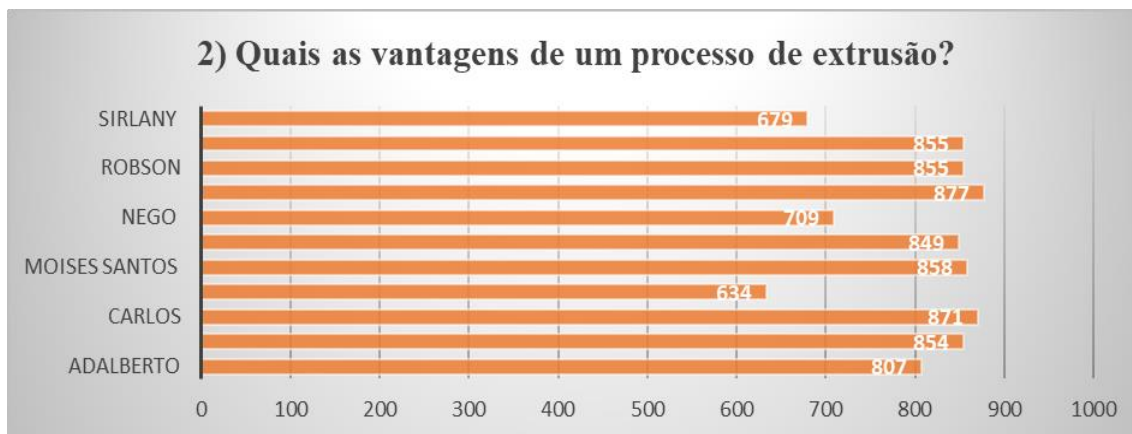
Após a apresentação, foi elaborado um jogo com perguntas e respostas pelo o Kahoot, em que os alunos da sala puderam participar efetivamente.

Gráfico 1



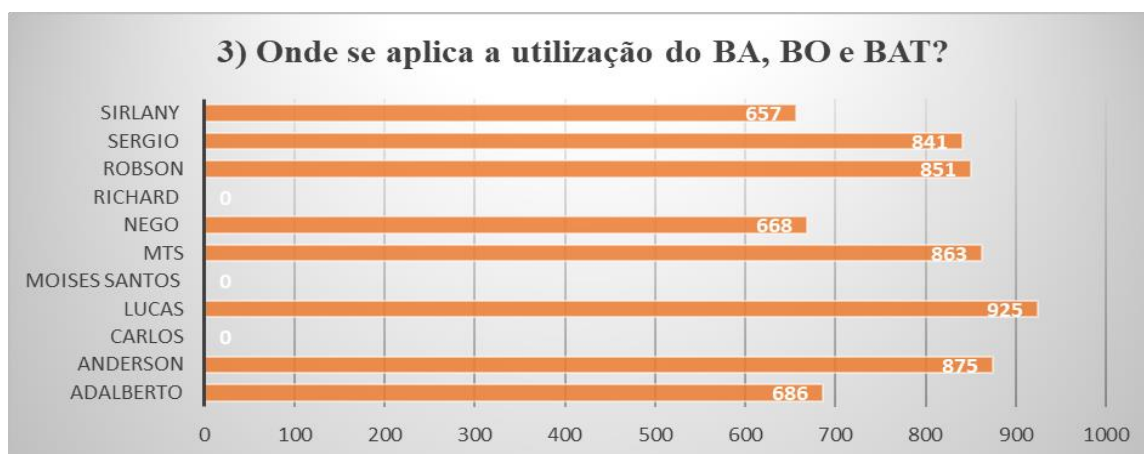
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 2



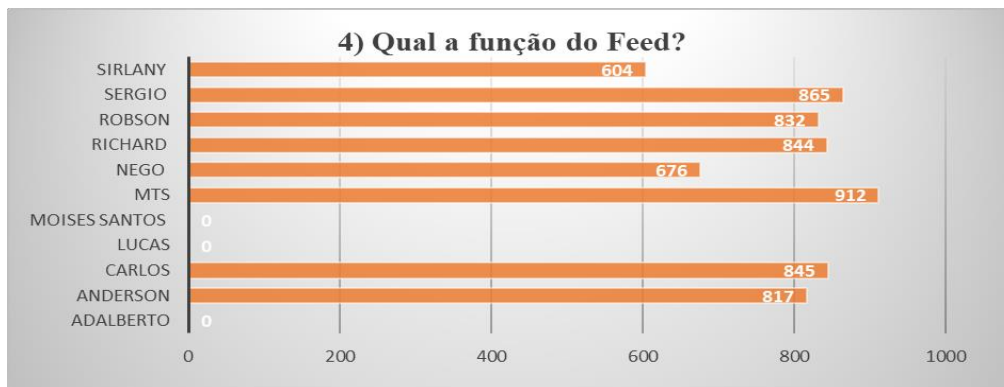
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 3



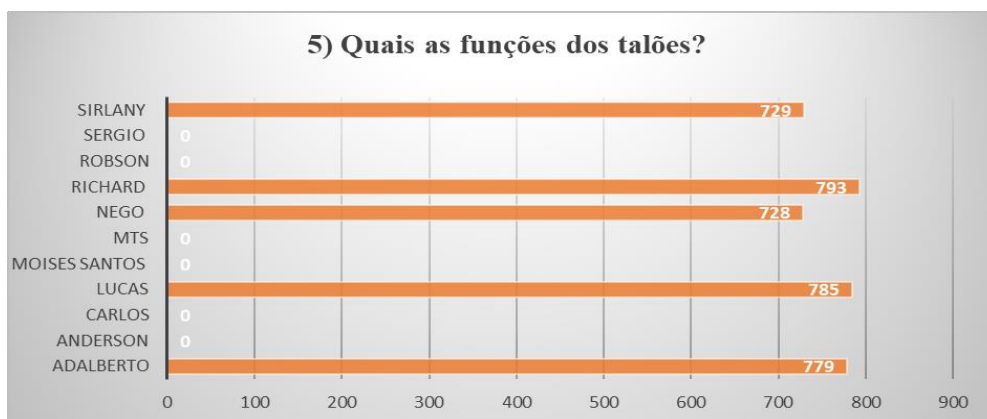
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 4



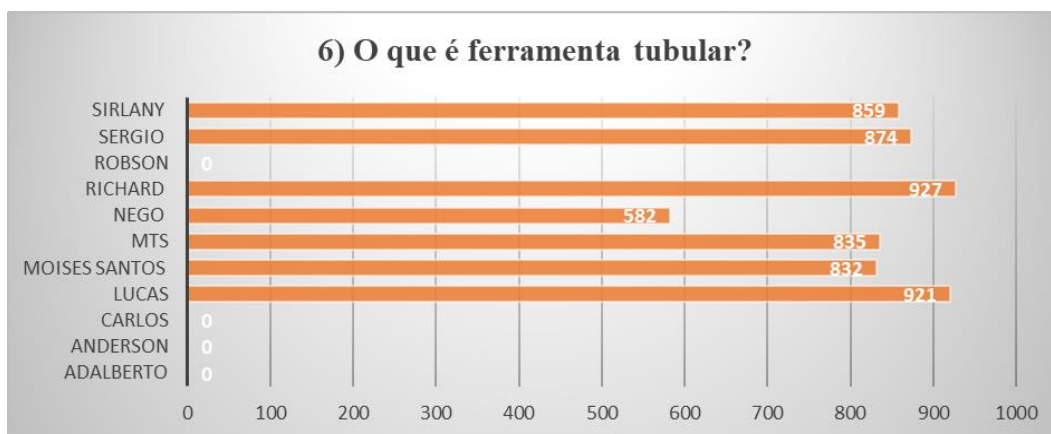
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 5



Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 6



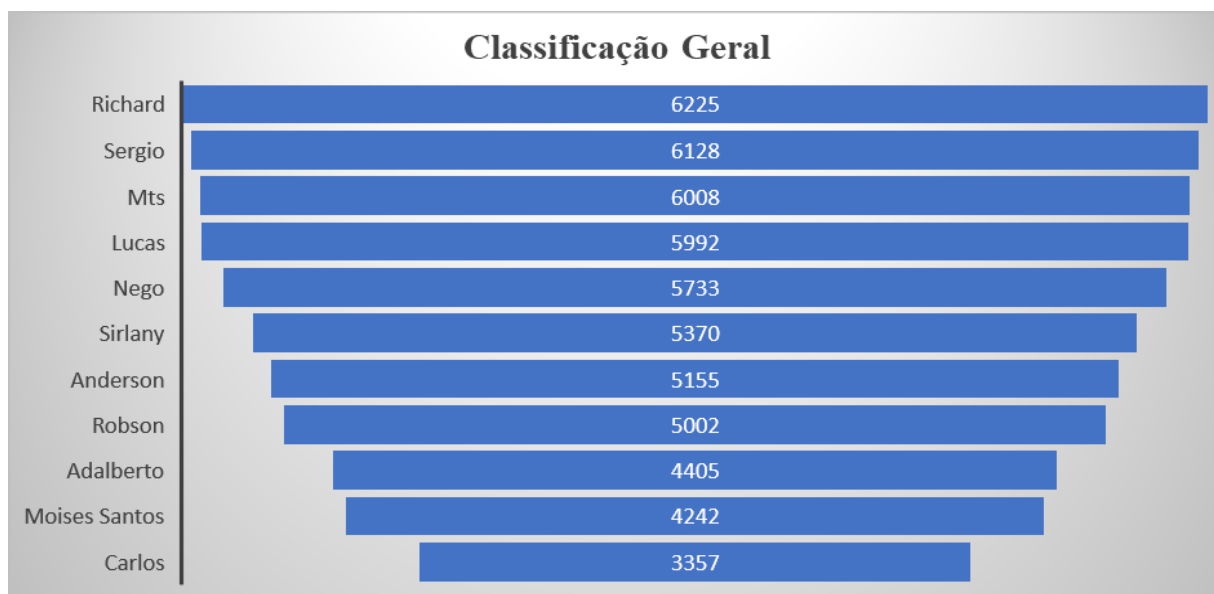
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 7



Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 8



Fonte: Autoria própria, 2023.

Consideramos que o assunto apresentado foi bem assimilado pelos ouvintes presentes. No gráfico 8, podemos perceber um alto nível de respostas assertivas. Contudo, quanto às questões, isso aconteceu devido à falha de conexão com a internet dos participantes, pois para utilização do jogo Kahoot se faz necessário o uso de internet. Outro fator a ser considerado foi a apresentação ter duração de apenas 30 minutos pelo fato de o assunto sobre Ferramentas de extrusão ser longo e complexo.

Quadro 2 – Resumo 2 – Energia Solar Fotovoltaica

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar o tema energia solar fotovoltaica. O artigo possui duas partes constitutivas. A primeira referência é ao estudo sobre o tema energia solar, trazendo os conceitos e benefícios. Na segunda parte, é apresentado o Projeto Oficina de Leitura para os alunos da sala de Projetos Mecânicos. Os resultados obtidos neste projeto demonstram a

evolução da aplicação de estratégias de educação e informação sobre energia solar fotovoltaica, destacando o impacto positivo dessa iniciativa na formação dos alunos e no aumento da conscientização sobre a importância da energia solar como uma alternativa sustentável. Assim, o artigo apresenta 3 seções. A seção 1 traz a apresentação do tema e o contexto histórico. Na seção 2, privilegia-se energia solar fotovoltaica, ou seja, a eficiência energética. A seção 3 traz os resultados da Oficina de Leitura realizada pelos alunos.

Palavras-chave: Energia Solar; Renovável; Painel; Economia.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Resultados da Oficina de Leitura: Energia Solar Fotovoltaica

Foi realizada uma tarefa avaliativa com o intuito de desenvolver as habilidades de Comunicação e Expressão por meio da disciplina ministrada pela professora. Nesta primeira etapa, foi criada uma empresa fictícia denominada “Solares”, com o objetivo de interagir com os colegas, aprimorar o trabalho em equipe e exercer a criatividade.

Na segunda etapa, criamos uma vaga de emprego e realizamos as entrevistas. Para entendermos como funcionava um processo seletivo desde o início, cada um desempenhou uma função diferente, tais como: entrevistadora, entrevistador técnico, recepcionista, candidato qualificado e candidato não qualificado. Para essa tarefa contamos com a colaboração de dois colegas que exerceram a função de Diretor e Gestor do Recrutamento e Seleção no ato da contratação final. A data em que ocorreu a encenação de entrevista da empresa criada foi em 18/04/23.

Na terceira e última etapa da apresentação na Oficina de Leitura, no dia 23/05/23, no horário da manhã, das 11:20 às 13:00, apresentamos as aplicações da energia solar fotovoltaica em uma maquete que representa uma fazenda solar construída para melhor compreensão do tema. Demos início à apresentação falando sobre a parte histórica de como surgiram os principais fomentadores desse mercado de energia solar fotovoltaica em 1839. Consequentemente, foi abordado o assunto sobre as principais diferenças de energias que absorvem os raios solares, como: energia fotovoltaica, energia térmica e à hélio térmica.

Ao final da apresentação, abrimos espaço para o público interagir com a maquete que ilustra a construção de uma fazenda solar, podendo observar os conceitos aplicados de geração de energia fotovoltaica em uma área repleta de placas solares para a captação de raios ultravioletas, assim conduzindo a energia absorvida para um inversor retificador localizado em uma estação de distribuição, abastecendo residências, comércios e indústrias.

A fazenda solar, formada por cooperativa, tendo o sistema *on-grid* em suas implantações, permite a geração de créditos na rede convencional de energia elétrica, podendo distribuir os créditos excedentes pela geração de energias entre os membros. Ademais, pudemos ver a

importância da valorização da nossa língua portuguesa no ambiente acadêmico e profissional, e o tema escolhido por nosso grupo “Energia Solar Fotovoltaica”.

A escolha do tema pelo grupo embasou-se nas novas fontes de energias renováveis e limpas, chegando à dedução de que a energia solar fotovoltaica tem grande potencial para substituir outras fontes de geração de energia elétrica. Durante o desenvolvimento da oficina, o grupo iniciou a partir de pesquisas feitas por meio de artigos científicos atuais de universidades, juntamente com a confecção de uma maquete, que tem o intuito ilustrar uma fazenda solar com uma casa, onde recebe a energia absorvida pelo sol.

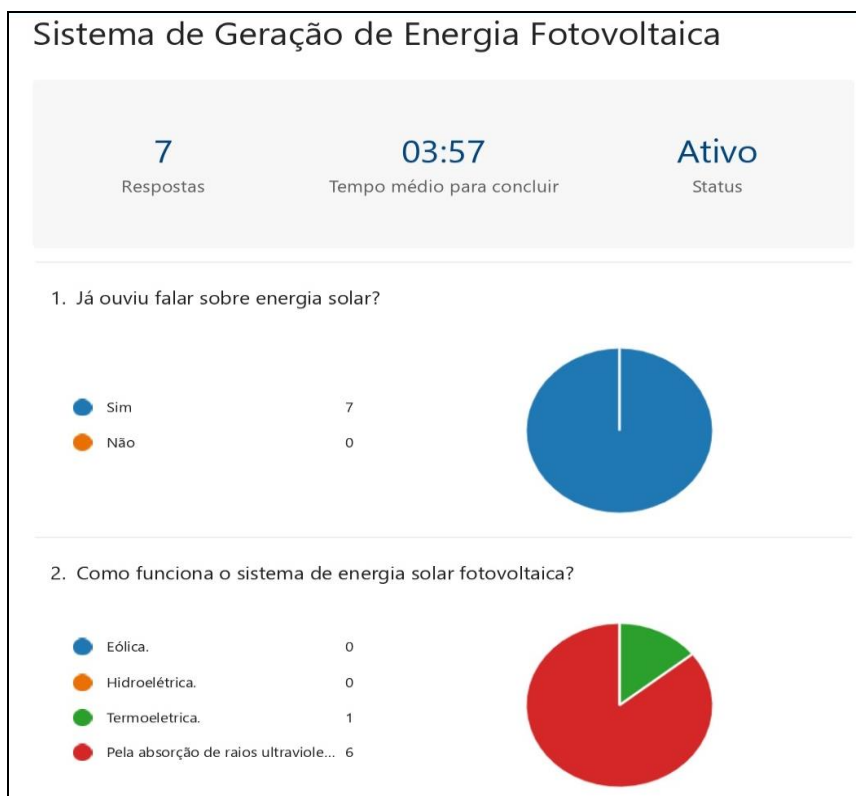
Figura 3: Oficina de Leitura



Fonte: Autoria própria, 2023.

Utilizamos o aplicativo *FormsApp* para a avaliação da classe por meio do conhecimento adquirido. Neste aplicativo, inserimos algumas perguntas básicas sobre o assunto abordado e enviamos um link para cada um. Abaixo, apresentamos as questões e os resultados da pesquisa de cada aluno individualmente.

Gráfico 1



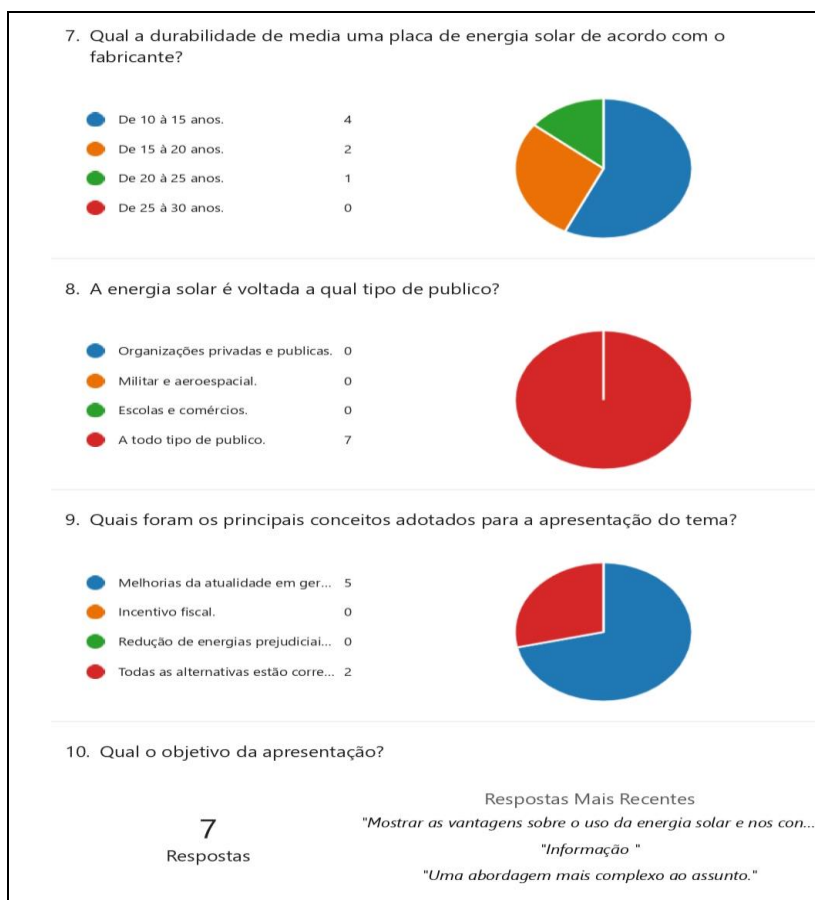
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 2



Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 3



Fonte: Autoria própria, 2023.

Assim, neste trabalho, abordamos suas principais características e vantagens, além de fornecer informações sobre as inovações no campo da energia renovável. Sabe-se que os painéis solares experimentaram um crescimento expressivo no mercado, tanto no setor industrial quanto no comercial, tornando-se indispensáveis na atualidade.

Por meio desta pesquisa, nota-se que a energia solar fotovoltaica se estabeleceu como uma das fontes energéticas mais economicamente viáveis para a população. No futuro, com o avanço tecnológico, acredita-se que as condições para aprimorar e descobrir novas tecnologias nesse campo de energia sustentável poderão ser ampliadas.

Notou-se que a oficina de leitura, desenvolvida a partir do tema apresentado neste artigo, teve o objetivo de abordar o assunto para analisar o nível de conhecimento dos alunos. Para tanto, acredita-se que essa pesquisa representou um crescimento substancial em relação ao tema energia fotovoltaica, tanto para o grupo que propôs estudá-lo como aos demais alunos que participaram dessa oficina.

Quadro 3 – Resumo – Impressão 3D

Resumo: Este artigo busca detalhar os usos da impressão 3D como um importante fator na busca de agilidade na elaboração, efetivação e implementação de projetos na indústria. Este estudo

também considera que mesmo não sendo uma tecnologia inédita, a impressão 3D, seus usos e aplicações são sim agentes que promovem e facilitam a inovação tecnológica. Através de análise de artigos e periódicos científicos avaliamos a viabilidade da tecnologia de impressão 3D em variados setores do campo industrial, seus principais benefícios e suas deficiências. Por fim, apresentamos uma oficina de leitura para nossa classe, onde os alunos tiveram a oportunidade de responder um questionário no qual pudemos analisar os dados referentes à assimilação do conteúdo apresentado.

Palavras-chave: impressão 3D; manufatura aditiva; tecnologia em prototipagem

Fonte: Autoria própria, 2023.

Resultados da Oficina de Leitura - Impressão 3D

Apresentamos a oficina no dia 16 de maio de 2023, para a nossa classe, e 11 pessoas responderam ao questionário na plataforma *Google Forms*. Todas as imagens abaixo são referentes ao nosso questionário. Para a realização do trabalho, verificamos o real impacto dos custos, comparamos os valores para a fabricação de uma única peça, cujo desenho nos foi gentilmente cedido pelo setor de manutenção da Companhia Brasileira de Alumínio - CBA. Para tanto, apresentamos os orçamentos para a fabricação de apenas uma peça pela manufatura convencional e o de outra pela manufatura aditiva.

Tabela 1

MANUFATURA	DETALHES	VALOR
TRADICIONAL EM AÇO	Material – 129kg a R\$12,00/kg Torneamento – 20h a R\$100,00/h Frezamento – 5h a R\$60,00/h	R\$3.848,00
IMPRESSÃO 3D	Material – 3,4kg a R\$200,00/kg Impressão -	R\$2.816,00

Fonte: Autoria própria, 2023.

Os orçamentos foram realizados pelos integrantes do grupo. Esse orçamento, em manufatura tradicional, foi feito por Robson Avelino dos Santos, que possui 9 anos de experiência de trabalho em usinagem tradicional, tendo atuado, nesse período como operador de máquinas, orçamentista e responsável por pequenos projetos de manutenção e desenvolvimento de ferramentas específicas para trabalhos de manutenção industrial.

Esse orçamento da fabricação em impressão 3D foi realizado por Moisés Henrique Santos, que trabalha há 2 anos na área, atuando como desenhista, orçamentista, operador de impressão e responsável pela análise e viabilidade das impressões, realizando as devidas modificações no desenho que permitirão a correta impressão de peças muito complexas.

À empresa CBA, solicitamos um desenho técnico aleatório, sem indicarmos qualquer limitação ou característica prévia. Como a empresa é muito grande, o maquinário utilizado é sempre robusto e de grande tamanho, assim, recebemos o desenho técnico de um flange com 450mm de diâmetro e 93mm de altura. Para a empresa, essa é uma peça relativamente comum, tanto em tamanho quanto

em peso. Essas dimensões tornaram inviável o orçamento, para o sistema de manufatura tradicional, da peça em materiais plásticos como *nylon* ou *Polyvinyl chloride – PVC*, pois esses materiais possuem medidas normalizadas até 300mm de diâmetro. Seria possível realizar esse orçamento, mas demandaria muito mais tempo e seria muito mais caro, pois materiais com essas dimensões são difíceis de serem encontradas, possuindo poucos fornecedores disponíveis e conseqüentemente, um valor muito mais elevado do que os materiais normalizados.

Por isso, realizamos o orçamento com o aço 1020, por possuir o menor valor entre os materiais metálicos e por ser mais “usinável” frente outros aços com dureza mais elevada. Esse diâmetro de material também não é normalizado, mas é regularmente encontrado nos fornecedores no formato de chapa de 4” (polegadas) de espessura, mesmo assim, esse tamanho implica num tempo de espera, que pode variar entre 1 e 3 dias para que seja cortado e entregue.

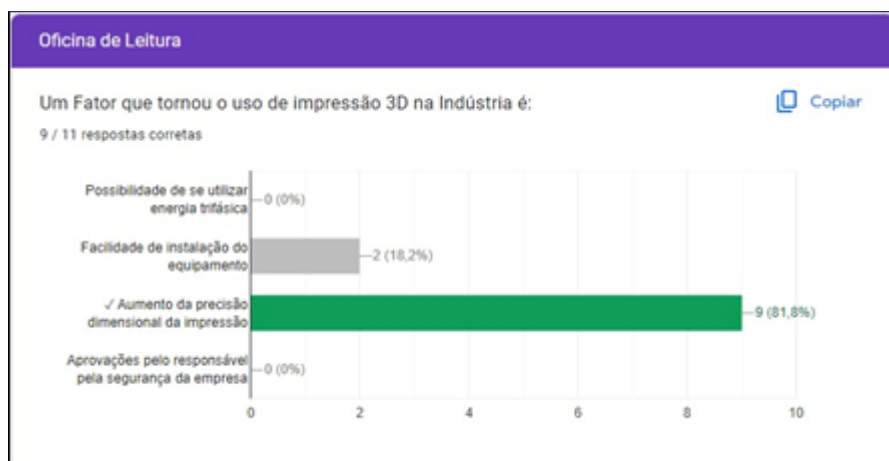
O transporte da matéria-prima também pode ser considerado como custo, pois caso a usinagem não possua um veículo para carga, deverá contratar alguém para fazer essa entrega. Também consideramos que o operador de máquina trabalhe numa jornada de 8 horas diárias, sendo necessário pouco mais de 3 dias de serviço, em um torno mecânico de dimensões médias, que possui uma hora trabalhada mais elevada que um torno pequeno, que são os mais comumente encontrados em empresas de pequeno e médio portes. Enquanto na peça impressa, a previsão de tempo para térmico da peça é de horas contínuas, pois a impressora pode trabalhar 24 horas sem “descanso”, totalizando dias de trabalho.

Assim, para a usinagem convencional, podemos estimar que a peça ficaria pronta em 9 dias (3 dias para o material, 3 dias de usinagem, 1 dia de finalização, 2 dias de fim de semana), enquanto a peça impressa poderia ficar pronta em (1 dia para o material e dias de impressão).

Para a impressão 3D, a matéria-prima pode ser transportada num veículo comum, pois foi estimado o uso de apenas 3,5kg de material, podendo, inclusive ser transportado em uma bicicleta. Também devemos observar que na impressão 3D, apesar de a matéria-prima apresentar um custo muito mais elevado, o processo não gera resíduo, ou seja, é 100% aproveitada. Enquanto na manufatura convencional, estima-se que o material bruto perca 65% de seu peso, gerando um desperdício de aproximadamente 83kg de aço. A peça final em aço ainda teria algo em torno de 45kg, enquanto a impressa, 3,5kg.

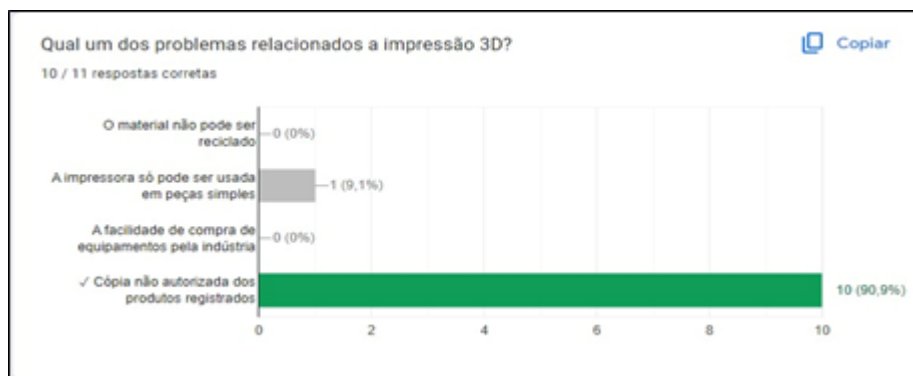
Assim, considerando os valores, os prazos e as facilidades do processo produtivo, a impressão 3D se mostra mais adequada e vantajosa frente ao método de usinagem convencional, tendo um custo menor na fabricação de uma unidade da peça proposta. Após essa etapa da pesquisa, realizamos a Oficina de Leitura e apresentamos os resultados obtidos.

Gráfico 1



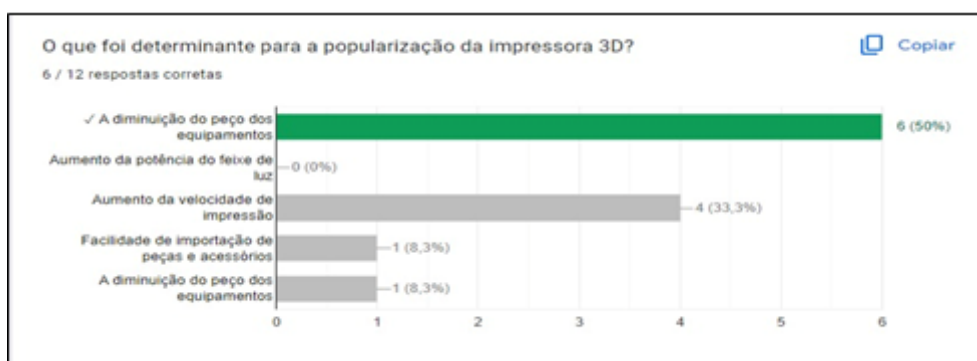
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 2



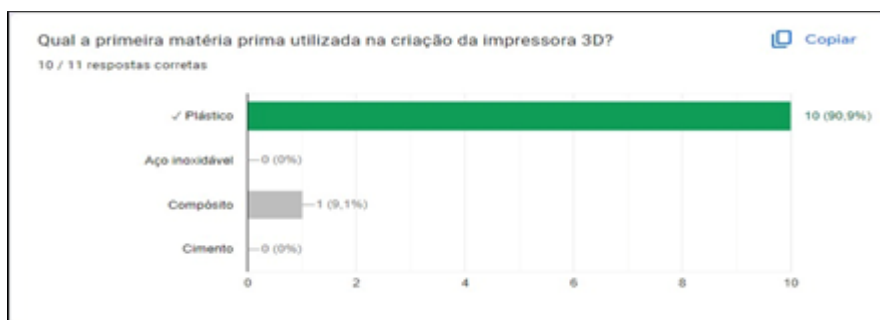
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 3



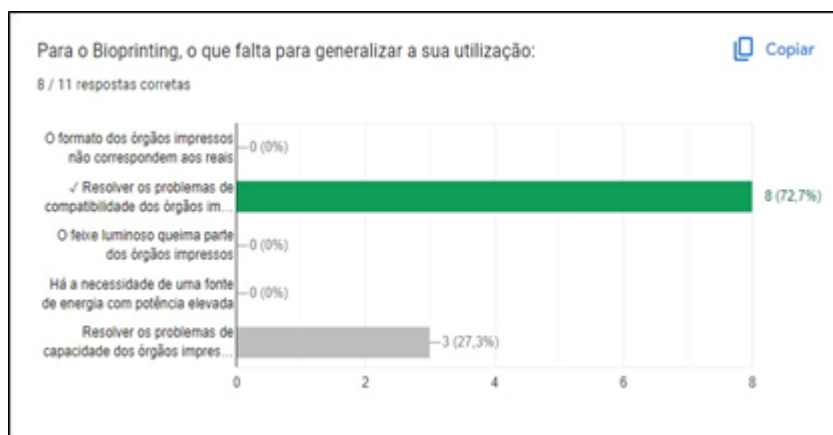
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 4



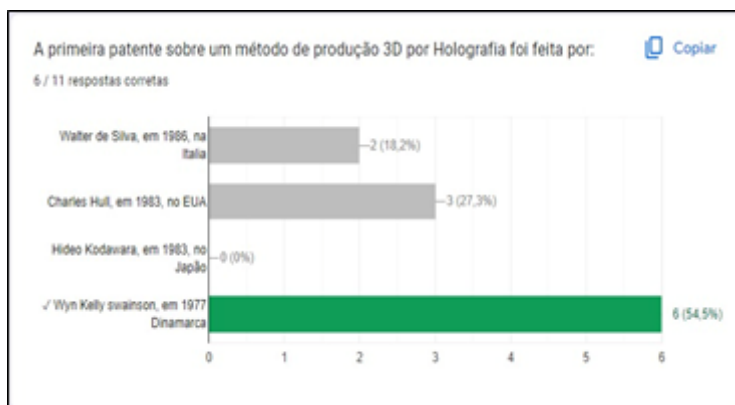
Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 5



Fonte: Autoria própria, 2023.

Gráfico 6



Fonte: Autoria própria, 2023.

Com base nos resultados apresentados, considera-se que a maioria das questões obteve uma grande porcentagem de acerto. No entanto, duas questões ficaram com aproximadamente 50% de aproveitamento. Na questão referente à primeira patente, muitos se confundiram. Já, na questão sobre a popularização da impressão 3D, acreditamos que muitos responderam baseados totalmente em sua experiência pessoal, afinal, o aumento da velocidade de impressão realmente foi um fator muito importante para a popularização dessa técnica de manufatura, mas infelizmente, a resposta correta seria a diminuição do preço.

Assim, mesmo com uma velocidade não equivalente às impressoras atuais, o preço acessível permitiu que muitas empresas e muitos consumidores conseguissem adquirir seu equipamento e começar a comprovar sua praticidade, e, muitos ajudaram no desenvolvimento de novos *softwares* e *hardwares* para impressão 3D.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho, elaborado por alunos de um curso tecnológico da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, teve o intuito de compreender sucintamente conceitos voltados à área do curso. Para tanto, foi realizado um workshop introdutório relacionado a esse projeto temático, denominado Projeto Oficina de Leitura, em que se evidenciou o trabalho com a leitura e escrita acadêmicas, na disciplina Comunicação e Expressão.

Os resultados da oficina de leitura, bem como a produção de artigos demonstram tratar-se de um trabalho que desenvolve o protagonismo linguístico em aulas de Língua Portuguesa. Essa oficina foi produzida para promover a aproximação com a leitura e a produção de texto para cursos tecnológicos. E, ainda, oportunizar e refletir acerca da importância da língua materna para o ambiente de trabalho corporativo, já que os alunos de cursos tecnológicos atuam no mercado de trabalho, na maior parte das vezes, no ambiente empresarial.

A educação, sob essa perspectiva, deve privilegiar uma visão humanizadora, libertária, emancipatória, transformadora e transgressora. Nas palavras de Freire (1987, p.102), “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo.” E ainda, “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou mais do que isso, implica uma habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido (...).” (Freire, 1997, p.77)

Dessa perspectiva, quando se pensa em uma metodologia de ensino por meio da leitura e a escrita, em cursos tecnológicos, visa justamente trazer à tona as diferentes práticas de trabalho com a linguagem. Trata-se de refletir acerca de alunos de diferentes faixas etárias, escolhidos por meio de um processo de inscrição e ingresso pelo vestibular. Esses alunos, pertencentes a diferentes grupos sociais e faixas etárias, optam por determinados cursos em virtude de objetivos de vida; alguns em busca de melhor se situarem na sociedade, outros, por atuarem na área do curso, ou seja, esses alunos trazem dificuldades aparentes com relação à leitura e escrita, mas também trazem sonhos, esperança de uma condição melhor de vida.

Sob esse olhar, como podemos pensar em uma humanização da educação sem refletir acerca das questões sociais, situações de adversidade e de desigualdade social? Com essa proposta para o ensino em Língua Portuguesa, acredita-se que o momento requer certa atenção no que diz respeito ao uso “desenfreado” de ferramentas tecnológicas, quando a preocupação deveria estar voltada a

diferentes maneiras do trabalho com a língua materna. Com o avanço tecnológico, espera-se um indivíduo mais atento diante das novas tecnologias. É fundamental o repensar da prática educativa no que concerne à importância do direito à educação, uma educação igualitária, humanizada e cidadã. relacionado ao ensino de Língua Portuguesa.

Faz-se, pois, necessária uma adequação — às diferentes especificidades de cada curso de tecnologia — que atenda à formação humana, bem como à proposta de um trabalho diferenciado que possa propiciar avanço no que tange a *metodologias mais emancipatórias e menos bancárias* e isso demonstra uma mudança de paradigma em aulas de língua materna, já que “[...] quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo.” (Freire, 1992, p.96)

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992a.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). *Estética da criação verbal*. SP: Martins fontes, 1992b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1984.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- NUNES, César. Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Possíveis. In NUNES, César Augusto; GOMES, Catarina (orgs.). *Direitos Humanos: Educação e Democracia*. Campinas: Brasília, 2019.

O TÍTULO, A ISCA E A NOTÍCIA

THE TITLE, THE CLICKBAIT AND THE NEWS

Michelle de Carvalho SANTOS

michelle.santos@cps.sp.gov.br

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil

Resumo: As notícias jornalísticas já não têm como seus espaços principais os jornais impressos e as telas televisivas: as imprensas brasileira e do mundo reconfiguraram-se nas últimas décadas para habitar o ambiente digital. Nas telas dos computadores e dos celulares, a circulação das informações segue uma nova lógica de rapidez e de busca de resultados quantitativos, assim como nas produções de mercadorias. O objetivo deste trabalho é demonstrar quais recursos discursivos a imprensa digital emprega na disputa por cliques de seus leitores-clientes, assim como demonstrar a urgência de um ensino voltado à prática da análise discursiva. Como objeto de análise, serão abordados títulos de notícias que divulgam, nas imprensas nacionais e europeias, a descoberta de um fóssil de um ancestral dos macacos e dos humanos. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, será realizada uma leitura comparativa entre um artigo científico que relata a descoberta de um fóssil na Turquia e os títulos das notícias digitais que falavam sobre essa descoberta. O aporte teórico de Michel Foucault (2008) e Patrick Charaudeau (2006, 2011) servirá de base para discutir as relações entre o discurso jornalístico e os processos sociais de significação vinculados às escolhas dos títulos das notícias.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Discurso Jornalístico; Clickbait; Títulos de Notícias.

Abstract: *The news is no longer restricted to newspapers and television screens: both national and global media had gone under an adaptative process to dwell in the digital environment. On cellphones' and computers' screens, the circulation of information follows a new logic of quickness and quantitative results, just like the production of commodities. This article's main objective is to show which discursive tools the digital media uses in the contest for clicks from their readers-costumers and also make evident the urgency of an education aimed towards the practices of discursive analysis. As our analysis subject we used headlines from news, from both national and European media, that publicize the discovery of a fossil from an ancestor of humans and apes. Under the scope of Speech Analysis, we compared a scientific article that documents the discovery of a fossil in Turkey and the headlines from digital news that covered such discovery. Our theoretical bases to discuss the relationship between the journalistic speech and the social processes of signification related to the headline crafting process are Michel Foucault (2008) and Patrick Charudeau (2006, 2011).*

Keywords: *Speech Analysis; Journalistic Speech; Clickbait; News Headlines.*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se visto diversas atividades exercidas no trabalho ou na vida pessoal passarem a ser desenvolvidas por meio da internet com seus sites, plataformas, aplicativos e mídias. Com jornais impressos e/ou televisivos o processo não deixou de ser de migração para o virtual, o que gerou algumas modificações na organização do discurso jornalístico.

Pavlik, em 2001, já anunciava as transformações do papel do jornalista no novo suporte. Para o autor, o jornalista passaria a ser um contador de fatos, um intérprete dos acontecimentos de modo mais expandido, além de assumir um papel central na ligação entre as comunidades.

Em sua nova estrutura, parte da imprensa digital não busca apenas assinantes, mas também número de acessos em suas plataformas, bastando para isso o clique de usuários que representam consumidores para os anúncios das páginas dos veículos virtuais, ou seja, mais acessos, mais faturamento. A informação colocada à venda sujeita-se à precificação, a estratégias de marketing e à lei de oferta e demanda.

Para atender a uma demanda mercadológica, a redação jornalística emprega recursos linguísticos que transcendem aos aspectos sintáticos ou semânticos e chegam aos que são da ordem do discurso. A seguir, por meio da apresentação de uma seleção de títulos de notícias publicadas em jornais digitais, será exposta a maneira como o discurso jornalístico apoia-se nas formações discursivas e no interdiscurso para melhor alcançar seus necessários cliques.

No fim de agosto de 2023, as imprensas nacional e internacional exibiram notícias que divulgavam a descoberta de um fóssil na Turquia, as quais sucediam à publicação científica dos responsáveis pela pesquisa. O que chama a atenção nessas notícias são os questionamentos sobre o local de origem da espécie humana ao abordar o artigo científico, publicado na plataforma *Nature*¹.

O artigo informa que o fóssil se trata de um novo gênero pertencente à família (referência à classificação taxonômica) dos grandes primatas: gorilas, chimpanzés, bonobos e orangotangos, e dos humanos, sendo assim, não trazia nenhuma indicação de que fora encontrada uma espécie classificada como humana. O fato de ser encontrado um fóssil de um grande primata na Turquia não surpreendeu a comunidade científica, a novidade foi sua identificação como um gênero até então desconhecido.

Pode-se afirmar que a espetacularização midiática em torno da divulgação da descoberta vincula-se a uma organização do poder na sociedade moderna, tendo em vista o que indicam os sentidos construídos nos títulos das notícias que serão apresentados a seguir. Analisar como se tornam compreensíveis esses sentidos e quais são os contextos que os tornam possíveis (dizíveis) é o que aborda este trabalho.

¹ *A new ape from Türkiye and the radiation of late Miocene hominines*. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s42003-023-05210-5>. Acesso em: 01 nov. 2023.

Na configuração do jornalismo digital, muitas vezes, a forma de atrair grande público para a leitura de uma notícia, ou ao menos a visita ao site onde ela se encontra, tem sido por meio do *clickbait* (isca de cliques), um mecanismo de produção de títulos que despertem o interesse dos leitores, fazendo-se valer de referências a assuntos polêmicos, atuais ou a questões que já são reconhecidas como de grande curiosidade para diferentes comunidades, referências que, de fato, não estarão presentes no próprio corpo do texto da notícia.

A origem do ser humano, além de explicada no campo da ciência, encontra, de diversas formas, a explicação no campo das religiões. É possível dizer que se trata de uma questão de grande interesse da humanidade e com diferentes respostas, o que pode configurá-la como polêmica.

Nos títulos analisados, há o questionamento sobre a origem humana no continente africano, fazendo desses títulos iscas de cliques ou desinformações, pois o levantamento dessa dúvida não se confirma no artigo científico a que se referem esses títulos. Na sequência, será analisado por que, apesar de problemáticos, os títulos tornam-se compreensíveis e aceitos de modo geral.

Este trabalho busca demonstrar de que forma os títulos das notícias selecionadas se utilizam da isca de cliques pelo viés da polêmica, ao passo que também se adequam ideologicamente aos valores colonialistas, uma adequação que se constrói pela aproximação com o público leitor por meio do aproveitamento de suas formações discursivas e de seus imaginários sociais.

A PERCEPÇÃO DE VERDADE NOS TÍTULOS DAS NOTÍCIAS

Os estudos epistemológicos de Michel Foucault contribuem para a Análise do Discurso, uma vez que em sua obra *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) estabelece as regras a que obedece o discurso, entendendo-o como histórico e determinado pelas relações de poder estabelecidas na sociedade. Outro aspecto do discurso, colocado pelo autor, é sua existência enquanto dispersão, não como práticas isoladas. Para Foucault (2008, p. 43), o discurso diz respeito a “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Gregolim (2006) entende o enunciado, em qualquer domínio do conhecimento, como alternância entre singularidade e repetição, pois ao mesmo tempo em que é único, está aberto à repetição, associando passado e futuro. Em consonância, os dois autores orientam que a Análise do Discurso não trata apenas de uma análise lógico-gramatical ou semântica, mas sim, histórica. Na leitura dos títulos e das linhas-finas do *corpus* deste trabalho, será exposto o discurso colocado sobre uma trama histórica da organização social.

É necessário também refletir sobre qual percepção de realidade o enunciador parte, pois como afirma Foucault (2008), o próprio discurso não é uma cópia exata da realidade, mas uma

representação dela, moldada pelo poder e pela cultura. Além disso, existe um combate pela verdade ou, ao menos, em torno da verdade entendendo-se por verdade, de acordo com Foucault (1979, p. 13), “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder”. Dessa forma, apreende-se uma relação entre discurso, poder e verdade que influenciam as percepções que os indivíduos têm da realidade.

Tendo em vista a exploração colonial que se deu no continente africano, de forma que seu povo foi subjugado por séculos por colonizadores europeus, reconhecer a origem humana nesse espaço toca em um ponto delicado da sociedade que se baseou em diferenças étnicas para justificar espoliações e o acúmulo de riquezas. As escolhas dos títulos das notícias analisadas indicam para sentidos construídos de modo alinhado aos efeitos específicos de poder, criando a verdade (entendida sob o conceito foucaultiano) que pode ser melhor acolhida pelo público, nesse contexto, historicamente eurocentrista.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

Em resumo, Foucault (1979) coloca que na construção dos enunciados que compõem o discurso, os limites de verdade são flexíveis e determinados por relações de poder, nas quais há uma disputa de interpretações para a realidade.

Retomando Gregolim (2006), nos enunciados há a associação entre passado e futuro, ao mesmo tempo em que são únicos, se repetem, de modo que alguns são incorporados em forma de uma memória coletiva e por isso passam a ser invocados como uma interpretação da realidade.

OS SABERES DE CRENÇA E O CLICKBAIT

Charaudeau (2006, p. 20) explica o discurso como a “organização da significação sob formas diversas (linguística, icônica, audiovisual, gestual) e resultante de um jogo sutil entre o que é dito (o explícito) e o que não é dito (o implícito)”. Para a compreensão do que não é dito, invoca-se os conhecimentos prévios em busca de obter coerência, tende-se a preencher lacunas para formar interpretações. É também por isso que os sentidos de um discurso dependem das tendências do pensamento de uma época e dos saberes compartilhados pelos sujeitos.

Essas tendências de pensamento e saberes compartilhados em uma dada época são formados pelo interdiscurso, o que, de acordo com Orlandi (1992), significa algo que é externo ao enunciador, fruto de formulações distintas e dispersas, formando assim um conjunto do dizível.

Não se pode afirmar que o interdiscurso é facilmente identificável, visto que se constituem de enunciados anteriores ao próprio indivíduo e são incorporados por ele até mesmo de maneira inconsciente, por meio de repetições ou tradições.

E é no campo do interdiscurso que se estabelecem o que Charaudeau (2011) chama de saberes de crença, em contraposição aos saberes de conhecimento. “Os saberes de crença visam a sustentar um julgamento sobre o mundo. Referem-se, portanto, aos valores que lhe atribuímos e não ao conhecimento sobre o mundo, que é um modo de explicação centrado na realidade [...]” (Charaudeau, 2011, p. 198). Assim, esses saberes de crença fundam imaginários compartilhados que se relacionam diretamente com a interpretação da realidade.

Charaudeau (2011) também explica que os imaginários sociais são provenientes das interações entre seres humanos com o mundo e do próprio ser humano com outros em busca de consenso para suas interpretações e que nessas interações estão implicados pulsões, práticas, atos e representações.

Clickbait é um termo que surgiu para nomear o fenômeno que consiste em uma armadilha para os usuários da internet, por isso leva o nome de isca de cliques. Trata-se de uma chamada apelativa/sensacionalista que faz o indivíduo acessar um determinado conteúdo por meio de interpretações que são facilmente realizadas, ou seja, o *clickbait* busca consensos, julgamentos sobre o mundo, usa os “imaginários sociais” para alcançar maior público-alvo ou mesmo selecionar um público.

O “*clickbait* está inserido na chamada economia da atenção, a qual se refere à competição estabelecida entre geradores de conteúdo para obtenção de interesse público”. (Kaplan apud Roca, 2008, p. 136). Tem-se assim um recurso inserido em uma dinâmica em que a informação é o produto a ser vendido de alguma forma e para essa venda é criado o título que atrai para o clique. Como explica Molek-Kozakowska (2013, p. 173-174), “a informação não é um recurso passivo à espera de ser pesquisado e acessado. Está sempre em competição pela atenção das pessoas com outras informações”.

A estratégia linguística que muitas vezes é empregada para elaborar essas iscas de cliques parte da exploração dos imaginários sociais, conforme a definição de Charaudeau (2011). Com a apropriação desses imaginários, têm-se ferramentas para criar aberturas com o público, já que se torna possível trabalhar com alguns julgamentos implícitos ou explícitos, como, por exemplo, atitudes ou comportamentos que determinada sociedade julga louváveis ou abomináveis.

Além disso, Charaudeau (2011) afirma que o trabalho com os imaginários sociais tende a colaborar para criar ideias mais simples, reduzidas à essência ou ao fragmento e, dessa forma, afastadas de enunciados complexos que escapem à memória discursiva. É o que vemos exposto nos exemplos de títulos das notícias, configuradas como isca de cliques, pois os conceitos da biologia que

demandam maior compreensão foram descartados e substituídos por palavras que remetiam a imaginários sociais ligados apenas à origem da vida humana. Com a escolha das expressões “desafia crenças”, “contesta esta teoria” ou “perturbar a história”, descredibilizou-se a teoria da evolução como um todo e abre-se espaço para evocar conceitos mais generalistas e essencializados.

Para o *clickbait*, a elaboração da verdade mais acolhida e a interpretação da realidade essencializada e fundada em saberes de crença têm-se mostrado como um recurso na disputa mercadológica da produção jornalística atual. Como explica Charaudeau (2011, p. 284), no acesso à informação, como em comercialização de mercadorias, tem-se uma lógica de mercado que sobrepõe o resultado quantitativo à credibilidade das notícias:

Todo órgão de imprensa é antes de tudo uma empresa que tem necessidade de recursos financeiros para viver que decorrem das vendas. À lógica da informação, que exige credibilidade na tratativa das notícias, se sobrepõe uma lógica de mercado, que exige resultados quantitativos (Charaudeau, 2011, p. 284).

Outro imaginário que permeia a sociedade ocidental e explorado nos títulos que compõem este *corpus* é o da supremacia branca, que culminou em teorias eugenistas, na qual defende-se padrões genéticos superiores e inferiores de acordo com a tonalidade da pele. Como exemplo disso, houve no Brasil uma política para o branqueamento da população. Munanga (2019) explica que o processo de branqueamento foi promovido por políticas governamentais brasileiras e pela elite intelectual entre o final do século XIX e o início do século XX. Existia uma crença amplamente difundida de que a miscigenação e o incentivo à imigração europeia poderiam “melhorar” a população brasileira, tornando-a mais branca e, supostamente, mais civilizada e desenvolvida.

Outro aspecto importante, também discutido por Charaudeau (2011), é a “dessacralização do saber”, segundo o autor, ao eliminar as referências do conhecimento em uma sociedade, o próprio conhecimento é esvaziado e dessacralizado, ainda de acordo com o autor “na era digital, perde-se a capacidade de distinguir, selecionar e hierarquizar as informações e o saber, o pré-requisito para o sistema de pensamento” (Charaudeau, 2011, p. 314).

Logo, a produção jornalística que utiliza estratégias discursivas que priorizam as iscas de cliques em detrimento dos fatos e da credibilidade das notícias segue uma lógica de mercado na qual os resultados quantitativos têm mais importância do que a qualidade informativa. Uma priorização que resulta na “dessacralização do saber”.

OS TÍTULOS E AS LINHAS-FINAS

O título do artigo científico é *A new ape from Türkiye and the radiation of late Miocene hominines* (Um novo macaco/primata na Turquia e a radiação dos homínídeos do final do Mioceno), a partir dele observa-se as distorções nas publicações dos títulos das notícias.

Antes de apresentar os títulos publicados e iniciar a análise, é necessário esclarecer dois conceitos, primeiro o de taxonomia, de acordo com Garbino e Lima (2020, p.1) “é uma ciência teórico-prática que lida, basicamente, com a organização do conhecimento biológico sobre os seres vivos”. A segunda compreensão fundamental neste trabalho é a de hominídeo:

[...] humanos e grandes símios são agora (modernamente) coletivamente chamados de hominídeos, um termo anteriormente utilizado apenas para humanos e fósseis da linhagem humana. Na classificação cladística, os humanos e os nossos parentes extintos mais próximos pertencem à “tribo” hominini. “Tribo” é o nível taxonômico entre subfamília e gênero (Bulla, 2016, p. 72).

Sendo assim, gorilas, chimpanzés, bonobos, orangotangos e humanos são todos considerados hominídeos. “Nossa origem é primata. Somos da família dos macacos, monos, lêmures e outros animais com os quais compartilhamos um conjunto extraordinariamente interessante de características” (Foley, 1993, 2003 apud Souza, 2019, p. 70). Ou seja, a classificação ‘hominídeos’ é relativamente ampla e, modernamente, não se refere apenas a seres humanos, por isso, noticiar que um fóssil de Homo sapiens fora identificado quando a afirmação científica é de que fora identificado um fóssil hominídeo não traz uma informação correta.

A seguir, está organizada a seleção dos títulos, das linhas-finas e dos nomes dos suportes em que foram publicadas três notícias no Brasil.

Quadro 1— Seleção dos títulos nacionais

Título da notícia	Linha fina	Suporte
Fóssil de primata sugere que humanos estiveram na Europa antes da África	Análise de crânio descoberto em um sítio arqueológico com 8,7 milhões de anos na Turquia desafia a história das origens humanas tal como ela é conhecida; entenda	Galileu ¹
Fóssil de 8,7 milhões de anos pode mudar o que se sabe sobre origem dos humanos	Hoje, acredita-se que os primeiros humanos surgiram na África; porém, novo estudo aponta outra hipótese	Aventuras na história ²
Novo fóssil desafia a teoria da evolução humana	Descoberta revolucionária na Turquia desafia crenças sobre a evolução humana, sugerindo origens europeias antes da migração para a África	Mistérios do mundo ³

Fonte: Elaboração da autora.

No título da primeira publicação, a distorção é bem clara, visto que o leitor é direcionado à compreensão de que a descoberta do fóssil indica que o homem teria sua origem na Europa, não na África. Além disso, na linha-fina, tem-se a indicação de que o conhecimento sobre a origem humana foi desafiado. Também é válido ressaltar que a Turquia é um país transcontinental, seu território é dividido entre Europa e Ásia, e trava uma disputa, há décadas, por uma colocação na União Europeia,

1 Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/ciencia/arqueologia/noticia/2023/08/fossil-de-primata-sugere-que-humanos-estiveram-na-europa-antes-da-africa.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2023.

2 Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/fossil-de-87-milhoes-de-anos-pode-mudar-o-que-se-sabe-sobre-origem-dos-humanos.phtml>. Acesso em: 01 nov. 2023.

3 Disponível em: <https://mistériosdomundo.org/anadoluvius-turkae-o-fossil-que-desafia-a-teoria-da-origem-dos-hominideos/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

mas a escolha foi destacá-la como um país europeu nesse título, para assim fazer a relação da origem humana com o continente europeu.

Outra vez, na publicação do site “Aventuras na história”, o título relaciona diretamente a descoberta do *Anadoluvius turkae* à origem dos humanos, mas, dessa vez, a maior distorção foi para a linha-fina, onde fica claramente sugerido que talvez os primeiros humanos não tenham se originado na África. Esta linha-fina corrobora com a descredibilização da ciência, pois faz o leitor confrontar, sem informações suficientes, a hipótese científica bastante consolidada sobre origem humana no planeta.

O terceiro título é direto sobre a contestação da origem humana no continente africano, o que leva a pensar que o estudo trata sobre a descoberta de um fóssil do *Homo sapiens*, mais uma vez, uma informação que não se confirma no artigo científico em questão. Também, assim como nos anteriores, nega-se a relação da gênese da espécie humana na África e sugere-se que tenha sido na Europa. Outro aspecto a ser considerado é que, na linha-fina, chama-se a descoberta de revolucionária e no mesmo enunciado aparecem os termos “humana” e “origens europeias antes da migração para a África”, o que, em uma leitura rápida, induz o leitor a associar os termos e conferir o sentido de que os humanos teriam surgido na Europa e depois migrado para a África.

Além disso, no artigo científico não há o mesmo tom de “descoberta revolucionária” ou referência a algo desafiador sobre a evolução humana, aliás, nele a palavra utilizada com frequência é “macacos”, como em seu próprio título (*A new ape from Türkiye and the radiation of late Miocene hominines*).

A seguir, apresenta-se a seleção de títulos em publicações internacionais, que não possuem linhas-finas.

Quadro 2 — Seleção de títulos em publicações internacionais

Título da notícia	Tradução	Suporte
Could Fossil Ape Found in Turkey Upset the Story of Human Evolution?	Poderia o fóssil de primata encontrado na Turquia perturbar a história da evolução humana?	Haaretz ¹
Million-Year-Old Fossil Suggests Ancestors of Humans and African Apes Evolved in Europe	Fóssil de 8,7 milhões de anos sugere que ancestrais de humanos e macacos africanos evoluíram na Europa	SCI News ²
Controversial Ape Fossil Discovery in Turkey Challenges Origin of African Apes and Humans in New Study	A controversa descoberta de fósseis de macacos na Turquia desafia a origem dos macacos e humanos africanos em novo estudo	Science Times ³

Fonte: Elaboração da autora.

1 Disponível em: <https://www.haaretz.com/archaeology/2023-08-30/ty-article/could-fossil-ape-found-in-turkey-upset-the-story-of-human-evolution/0000018a-46ca-d252-abdf-57ee65f30000>. Acesso em: 01 nov. 2023.

2 Disponível em: <https://www.sci.news/paleontology/anadoluvius-turkae-12210.html>. Acesso em: 01 nov. 2023.

3 Disponível em: <https://www.sciencetimes.com/articles/45723/20230831/controversial-ape-fossil-discovery-turkey-challenges-origin-african-apes-humans.htm>. Acesso em: 01 nov. 2023.

No primeiro título do quadro 2, com a escolha do vocábulo “humana”, para fazer a menção direta à origem da nossa espécie, conforme explicado anteriormente, representa uma redução do conceito de homínido, induzindo o leitor a uma interpretação incorreta da descoberta científica. Além disso, o emprego do verbo “perturbar” suscita uma incerteza sobre a teoria da evolução, contribuindo, assim como nas publicações brasileiras, para o discurso de desacreditização da ciência, algo preocupante para a sociedade, visto, por exemplo, o crescimento de movimentos antivacina e de negacionismo climático.

No SCI News, não há uma referência direta à ideia de que os humanos surgiram na Europa e não na África, fala-se de seus ancestrais, mas existe a indução à dúvida sobre a evolução e, por meio de uma simplificação errônea, abre-se espaço para a conclusão de que, mais uma vez, a origem da espécie humana se deu no continente europeu. Outro aspecto interessante é a preferência pela menção ao nome do continente e não ao nome do país onde o fóssil foi encontrado, a Turquia, outra vez a ênfase do continente europeu.

Mais uma vez o verbo “desafiar” aparece na composição do título, aqui incrementado com o adjetivo “controverso” para classificar a descoberta e, assim como nos casos anteriores, expor a contestação sobre a origem dos humanos na África. Nessa seleção de títulos, as pesquisas que confirmam a origem africana da humanidade, com os fósseis de homínidos encontrados no Vale do Rift¹ ganham rótulos de “controversas”. É por meio da consonância com o discurso eurocêntrico, que os sentidos desses títulos se tornam possíveis, apesar de não corresponderem à materialidade do artigo científico a que se referem.

A resistência em aceitar a África como o berço da humanidade não é apenas uma questão de disputa científica, mas também uma questão de identidade cultural e poder. O reconhecimento da África como o ponto de origem dos seres humanos implica um reexame das contribuições africanas à história mundial e uma valorização das civilizações africanas pré-chegada dos europeus no continente. Tal reconhecimento desafia a narrativa colonial da supremacia branca, que retrata a África como um continente “primitivo” e subdesenvolvido, necessitando de “civilização” ocidental.

Assim, os títulos analisados invocam uma memória coletiva, como colocada por Gregolin (2006), ligada ao discurso do eurocentrismo, na qual a Europa detém a posição de representante do progresso, da moral e da razão.

O eurocentrismo estrutura o conhecimento e o poder de maneira que perpetua a hegemonia europeia, como explica Quijano: “o eurocentrismo é uma perspectiva do conhecimento cujo conteúdo central tem sido a interpretação da história das sociedades colonizadas como uma marcha

¹ CORDEIRO, A. R. Gênese da vida humana. **Ciência e Cultura**. V. 6n. SPE 1, p. 50-62, 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000500010. Acesso em: 16 maio 2024.

unidirecional em direção ao modelo de civilização desenvolvido pela Europa." (Quijano, 2000, p. 534).

CONCLUSÃO

Para uma parcela significativa da população mundial, a expansão do uso da internet trouxe consequências para as formas de aquisição de informação, saber e conhecimento, mas, ainda assim, persistem os saberes de crença em sobreposição aos saberes de conhecimento. Há nisso uma dinâmica que é capaz de se retroalimentar, uma vez que os próprios veículos que deveriam ser pautados no saber de conhecimento muitas vezes se fixam nos saberes de crença como estratégia discursiva para fisgar o leitor. Dessa forma, molda-se não apenas um mercado de consumo, mas o próprio pensamento humano de acordo com as informações que o sustentam.

Nesse contexto, ao afastar-se do trabalho investigativo e comprometido com a ciência, coloca-se o jornalismo em uma crise que aponta para seu enfraquecimento enquanto uma instância gestora de informação, chegando a atingir até mesmo o trabalho jornalístico sério, que se prejudica com uma descredibilização generalizada pelos leitores.

O *clickbait* descredibiliza o jornalismo, a partir dele não fica difícil provocar frustrações no leitor e fazê-lo deixar de consultar fontes classificadas como jornalísticas, além disso, esse recurso coloca em risco o desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos que passam a perder referenciais de distinção entre informação e desinformação.

A prática de uma leitura treinada e aprendida em sala de aula pode contornar o avanço da desinformação pautada, principalmente, nos saberes de crença. Ensinar a ler passa necessariamente pela Análise do Discurso, para que o aluno seja levado a reconhecer as relações de poder que se revelam nas produções de sentido, assim como as configurações de verdade que se estabelecem nas sociedades. Pode-se também ensinar e aprender a identificar os elos interdiscursivos presentes na comunicação humana e que fazem de cada texto parte de uma relação de vozes que se comunicam, sem perder de vista o caráter histórico do discurso.

A verdadeira aceitação das descobertas científicas sobre a origem africana dos humanos requer não apenas uma mudança no entendimento científico, mas também uma transformação nas percepções culturais e nas estruturas de poder que se beneficiam da marginalização da África. Em suma, a contestação da origem africana dos humanos, exemplificada nos seis títulos apresentados neste estudo, demonstra as dinâmicas do poder colonizador manifestado no discurso.

REFERÊNCIAS

BULLA, Marcelo Erdmann. **O papel das interações polêmicas (controvérsias científicas) na construção do conhecimento biológico**: investigando um curso de Formação Continuada de professores sobre Evolução Humana. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes,

Cascavel, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3329/5/Marcelo_Bulla2016.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. A televisão e o 11 de setembro: alguns efeitos do imaginário. **Logos**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 11–20, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/14962>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARBINO, G. S.T.; LIMA, A. Taxonomia, classificação e nomenclatura. In: OSWALD Caroline Batistim; DIAS, Cayo Augusto Rocha; GARBINO, Guilherme Siniciato Terro; OLIVEIRA, Jean Carlo Pedroso de (Orgs.). **Princípios de sistemática zoológica: material de apoio para o I CVSZ**. Belo Horizonte, MG: PGZoo UFMG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/51671>. Acesso em: 16 maio 2024.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. 2. ed. São Paulo: Editora Claraluz, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

PAVLIK, John V. **Journalism and New Media**. New York: Columbia, 2001.

ROCA, Meritxell. Rethinking entertainment. Entrevista a Marty Kaplan. **Tripodos**. Barcelona, n. 23, pp. 135-143, 2008. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/118924>. Acesso em: 10 mar. 2024.

THE INTERPRETATIVENESS OF THE IMAGINARY FORMATION IN THE THERAPY SESSION

A INTERPRETATIVIDADE DA FORMAÇÃO IMAGINÁRIA NA SESSÃO DE TERAPIA

Thiago Barbosa SOARES
thiago.soares@mail.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins (UFT/CNPq), Porto Nacional, TO, Brasil

Abstract: This article aims to interpret the importance of communication in psychotherapy according to the concept of imaginary formation and its possible implications for meanings and how these are constructed in this therapeutic space, as well as aiming to train therapists in the appropriation of a discourse analysis "tool" for their practice. In order to understand these relationships, we undertook a descriptive examination of communication and how the concept of imaginary formation, derived from Discourse Analysis, can be considered operational in the psychological practice of therapy. In order to make this journey possible and make it both more perceptible and more fruitful, we bring excerpts from three literary works that deal with the therapy session as the setting in which their narratives unfold, in order to observe how imaginary formation works. The works are: "Lies on the couch" (YALOM, 2006), "Stories on the couch" (ROLÓN, 2008) and "Therapy session" (VARGAS, 2013). Among some of the results obtained from this endeavor are the necessary conditions for leaving the plane of theoretical abstractions and turning to the interpretative application of imaginary formation in situations close to those experienced by countless therapists in their offices.

Keywords: Imaginary Formation; Therapy Session; Discourse Analysis.

Resumo: Este artigo objetiva interpretar a importância da comunicação na psicoterapia segundo o conceito de formação imaginária e seus possíveis acarretamentos de sentidos e de como esses são construídos nesse espaço terapêutico, além de visar à formação do terapeuta no que tange à apropriação de uma "ferramenta" da análise do discurso para sua prática. Para compreender tais relações, empreendemos uma verificação descritiva da comunicação e de como a concepção de formação imaginária, oriunda da Análise do Discurso, pode ser considerada operacional na prática psicológica da terapia. A fim de viabilizar este percurso e torná-lo tanto mais perceptível quanto mais profícuo, trazemos excertos de três obras literárias que abordam a sessão de terapia como cenário no qual se desenrolam suas narrativas para neles se observar o funcionamento da formação imaginária. As obras são: "Mentiras no divã" (YALOM, 2006), "Historias de diván" (ROLÓN, 2008) e "Sessão de terapia" (VARGAS, 2013). Dentre alguns dos resultados obtidos com este empreendimento, encontram-se as condições necessárias para se deixar o plano das abstrações teóricas e voltar-se à aplicação interpretativa da formação imaginária em situações próximas às vivenciadas por incontáveis terapeutas em seus consultórios.

Palavras-chave: Formação Imaginária; Sessão de Terapia; Análise do Discurso.

INITIAL CONSIDERATIONS: COMMUNICATION IN THERAPY

The therapy session is a communication in which intimacy is performed. The process involving its members leads to the extraction of meanings that have hitherto been little observed. Through language, the interlocutors present their needs and their ways of meeting them. In the therapy session, communication is the place for conflict, reflection, understanding, remembering, forgetting, analysis, speech and, fundamentally, healing. It is impossible to think of psychological therapy in isolation from its eminent communicational character, the main phenomenological feature of which is the encounter between an "I" and a "you".

In the strictest sense, this is the dynamic relationship between the two instances of psychotherapy itself, i.e. "In the broadest sense, any method of treating psychic or bodily disorders that uses psychological means and, more precisely, the relationship between therapist and patient" (Laplanche; Pontalis, 1983, p. 506). Therefore, any type of attachment whose aim is to establish a relatively healthy state of psychic activity is psychotherapy, even if there are a large number of approaches to its occurrence. Thus, the contingency of the therapy session, that is, of psychotherapy, is precisely to make use of the primacy of the convergence of subjects and their subjectivities through communication.

It is precisely in view of this importance that the aim of this article is to deal with communication in the therapy session from the point of view of the concept of imaginary formation and its interpretative relationship superimposed on the language processes involved in the therapeutic dynamic. In order to understand these relationships, we will undertake a descriptive examination of communication and how the concept of imaginary formation, which comes from Discourse Analysis, can be considered operational in the psychological practice of therapy. In order to make this journey possible and more perceptible and more fruitful, we will bring excerpts from three literary works that deal with the therapy session as the setting in which their narratives unfold, and from them we will observe the functioning of imaginary formation in communication. The works are: "Lies on the couch" (Yalom, 2006), "Stories on the couch" (Rolón, 2008) and "Therapy session" (Vargas, 2013).

As we aim to interpret the importance of communication in psychotherapy according to the concept of imaginary formation and its possible implications for meanings and how these are constructed in this therapeutic space, as well as aiming to train therapists in appropriating a "tool" from Discourse Analysis for their practice, we have adopted the following sections: **Communication and imaginary formation**, **Analysis of imaginary formations** and, finally, **Final considerations**. In the first section, we discuss communication mechanisms from the perspective of structuralist linguistics and the inclusion of imaginary formation in the field of communication by Discourse Analysis. Next, we use this concept in excerpts from the works mentioned above, which deal explicitly with the therapy session, in order to investigate its heuristic potential and its viability in clinical practice. In the last section, we assess, evaluate and critically weigh up the path we have taken here.

COMMUNICATION AND IMAGINARY FORMATION

In this section, we don't aim to understand the whole range of elements that make up human communication, as is done by the title of the book "What is communication" (Bordenave, 2006), nor do we have the scope to unravel the historical threads contemplated by the linguistic historiography that deals with it, but rather we follow the paths that best fit our objective of interpreting the importance of communication in psychotherapy according to the concept of imaginary formation¹. For this reason, we have not delved into notions that are not very fertile for our purpose and have taken a detour in order to scrutinize the most common and well-known aspects of communication and, consequently, arrive at the emergence of imaginary formation as a concept applicable to the therapy session. So we started with the most basic and elementary characterization of communication: interaction.

"Human communication is a complex constellation of factors whose Aristotelian formula, 'man is a political animal', contained in the work *Politics*, can synthesize" (Soares, 2018, p. 13, emphasis added). Beyond this anthropological understanding and turning to the traits pertinent to communication, Mattoso Câmara in "Dicionário de Linguística e Gramática" (Dictionary of Linguistics and Grammar) conceptualizes it as "Mental exchange between men through language" (2004, p. 77). Dubois et al. (2006, p. 129) state that communication is "the verbal exchange between a speaker, who produces an utterance intended for another speaker, the interlocutor, from whom he requests to hear and/or an explicit or implicit response (depending on the type of utterance)". And again: "Communication is intersubjective. On a psycholinguistic level, it is the process in the course of which the meaning that a speaker associates with sounds is the same as that which the listener associates with those same sounds" (Dubois et al. 2006, p. 129).

Émile Benveniste, in the second part of "Problems of General Linguistics I" (2005), goes on to investigate communication with great acuity. Ratifying much of the theory developed by Ferdinand de Saussure about language, Benveniste deals with the communication of bees and, in the end, exposes human communication as non-linear, profound and open, since it depends primarily on language. André Martinet in his "Elements of general linguistics" assures that "The essential function of the instrument that is language lies in communication: for example, Portuguese is the tool that allows Portuguese-speaking individuals to enter into relations with each other" (1972, p. 6). Therefore, language is the great key to human communication, because as Benveniste rightly said, there is no interpreter capable of interpreting the world and itself as language does (2005).

¹ This is a concept that can be considered psychological, as it was in the development of Discourse Analysis (SOARES 2020a), but it is similar to the virtual image, which Aristotle called *ethos* in his *Rhetoric*, created by the speech of an enunciator. Here we treat it as the manifestation of the subject in language circumscribed to a particular conjuncture, namely the therapy session. From this point of view, there is no psychologism, but rather an objective prescription for its use.

"Language, as the main means of human communication, is a systematic organization of signs that obtain their identities from the opposition they make to others" (Soares, 2018, p. 15). The internal system of language serves to understand part of the integral problem of communication, but when language is put into operation, performances emerge whose roles were carefully examined by the Russian linguist Roman Jakobson, especially in the article "Linguistics and the theory of communication" (2010). On the basis of Karl Buhler's theory of communication, Jakobson stipulated six constitutive factors of the communication process and associated them with the performances of language. The elements of communication, therefore, are:

- **Sender:** the person who produces the message.
- **Message:** contents or meanings.
- **Receiver:** the person who receives the message.
- **Channel:** the way in which the message is sent. It can be spoken, written, imagery or even a hybrid.
- **Code:** language (as a rule, language), but depending on the conditions of communication, it can be: gesture or other meaning-producing conventions (such as telegraph codes, Morse code).
- **Context:** empirical reality.

As you can see, when communication is thought of through the prism of these elements: sender, message, receiver, channel, code and context, it structures the production and understanding of meanings in such a way that it appears to be a mechanical process. It is true that these constituents take part in the communicational act, as in the case of the therapy session, but there is no supposed planned linearity, rather there are a series of noises and crossings in the interaction between the subjects that also (re)produce meanings and, therefore, must be interpreted. In stark opposition to this perspective, Michel Pêcheux defines discourse as "[...] an effect of meaning between points A and B" (Pêcheux, 2010, p. 81), precisely because it opposes the "flat scheme of information derived from Jakobson's work according to which a sender produces a message X and sends it to a receiver who, in turn, receives the same X sent" (Soares, 2020a, p. 175).

When we talk about historicity, we don't think of history reflected in the text, but we think of the historicity of the text in its materiality. What we call historicity is the happening of the text as discourse, the work of the meanings in it. Undoubtedly, there is a link between external history and the historicity of the text, but this link is not direct, nor automatic, nor does it work in a cause-and-effect relationship (Orlandi, 2015, p. 68).

If the receiver understood the message in its entirety, there would be no language misunderstandings and communication would always be perfect. It is precisely because there are points of drift in communication and because language is not transparent that "Points A and B are the positions occupied by subjects crossed by history; the effects of meaning are constructed in the use of language; history makes up the conditions of production of the effects of meaning" (Soares, 2020b, p. 46). Thus,

the historicity of subjects is reflected in the use of language, which in turn reflects its intergenerational accumulations in society. For this reason, the concept of discourse arising from the formulation of "[...] effect of meaning between points A and B" (Pêcheux, 2010, p. 81) brings the insight that in communication, first and foremost, there are effects that relate its members and not a direct connection as, in theory, would occur in telepathic interaction. It is exemplary to bring to mind the fact that something is often said and the understanding of that something is very different from what is produced by the intention of the person who said it.

From this milestone in linguistic studies, communication gradually acquires the interactional characteristic of discourse. Discourse is then confused with the interactional act for the reason that it is an integral part of it and also goes beyond the restricted use of language, since between interlocutors A and B the creation of effects can take place through verbal use, as well as through other forms of language. However, language, as Benveniste reminds us, is the universal interpretant, so that all objects in the world can be discursivized. Therefore, the concept of discourse profoundly alters the linearized configuration of communication by opening up the meanings to its multiple effects among its participants.

Based on discourse as an effect of meanings between the interlocutors, another important concept emerges for Discourse Analysis, namely that of imaginary formation. Imaginary formations, as Pêcheux conceptualized them in 1969, refer to the place occupied by A and B, whose representation in the discourse is due to anticipations implicit in the discursive chain. "Imaginary formations are images that each of the participants in a verbal interaction makes of themselves and of the other in the projection of such images as effects in the discourse" (Soares, 2018, p. 116). When writing a term paper, students need to bring the knowledge they have acquired throughout their course into their text. This is an imaginary formation that an evaluating teacher has of his student, responding to which, the teacher will have to make the necessary corrections to the text. In turn, the student, in possession of the image of the correcting teacher, will try not to make any mistakes in order to satisfy the image created by the teacher.

From the imaginary formation comes what Pêcheux calls anticipation. A kind of calculation according to which the imaginary formation is able to recognize its mirror. In other words, a given argumentative position generates its opposite, in a dialectical effect, practically every time it is uttered. Therefore, imaginary formations can serve as an anticipation of the enunciative project set in motion in the discourse (Soares, 2020, p. 176).

As a result of the emergence of the concept of imaginary formation in linguistic studies, more specifically in Discourse Analysis, there is the possibility that its use can resize the effects of meanings produced between the interlocutors of the communicational act, in such a way as to be one of the forces at work within it. Given our objective of interpreting the importance of communication in psychotherapy according to the concept of imaginary formation and its possible implications for

meanings and how these are constructed in this therapeutic space, it is imperative that imaginary formation is applied and understood as one of the "tools" available to the therapist in their clinical practice. Therefore, in the following section we use it analytically in excerpts from the works "Lies on the couch" (Yalom, 2006), "Historias de diván" (Rolón, 2008) and "Sessão de terapia" (Vargas, 2013), in order to illustrate the viability of its use.

ANALYSIS OF IMAGINARY FORMATIONS

The three works, "Lies on the couch" (Yalom, 2006), "Stories on the couch" (Rolón, 2008) and "Therapy session" (Vargas, 2013), have many elements in common that are significant for understanding how imaginary formations work in the psychological clinic. They all show part of the treatment undertaken by therapists in their practice; the dramas experienced in the interaction between the storyteller and the listener; the various anxieties that exist in the human spectrum make up the basic material of the multiple fabrics present in the narratives. The three books were written by experienced authors and produced under the supervision and consultancy of specialists.

"Lies on the couch" (2006) was written by American psychiatrist and university professor Irvin D. Yalom, narrating the dilemmas and difficulties of a psychoanalyst, Ernest Lash, and his patients in the clinic. The communicative process by which Ernest and his patients act out the problems that arise in the clinic demonstrates the effects of imaginary formations. The following excerpt illustrates this:

- You asked me to speak honestly," Carol continued, "to say what I was thinking.
- That's exactly what I did, Carolyn. And you're doing exactly what you should be doing. Honesty is the main virtue in the realm of therapy. We can, we must, talk about everything, express everything... as long as we each remain in our own physical space.
- Ernest, that doesn't work for me. Talks and words aren't enough. You know my history with men. Mistrust runs very deep. I can't believe in words. Before Ralph, I consulted several therapists, each for one or two sessions. They followed the procedure, they followed the formula down to the last letter, they were faithful to their professional code, they remained correctly remote.
- Apart from Ralph, has anyone offered you anything useful?
- Just words. When I left their office, I didn't take anything with me. It's the same now. When I leave without touching you, the words just disappear, you disappear, unless I have some impression of you on my skin.
- "Actually, Ernest," she continued, "what I really want today is not to talk, but to sit next to you on the couch and just feel your presence close to me.
- I wouldn't feel comfortable doing that - that's not how I can best help you. We have a lot of work to do, a lot of things to talk about (Yalom, 2006, p. 393-394).

It's a delicate moment, as we can see, in which the therapist needs to recognize the paths and possible detours in the communicative act, both the former and the latter cut out by the imaginary formation. Carolyn initially imprints in her statements the image of a woman who desires her enunciator,

that is, her therapist. The argumentative calculation for the construction of the image of a desiring woman by her analyst is structured around the connection of an honesty that must be maintained between the participants in the session, and is later anchored in Carolyn's own life story, in which she seems to have always been deceived by words. In this way, the image is not just of a woman seducing her interlocutor, but of someone who can't believe in words and therefore needs more closeness in order to believe.

Carolyn reinforces the imaginary formation of an incredulous woman when she says that the distant and protocol-oriented posture of other therapists didn't bring her any added value. Now, the imaginary formation conceived by the patient's speech contains precisely the image she has of her therapist, that is, of someone who follows a conduct restricted by an ethical code (internal and/or external) and, therefore, also restricted in being able to help her with her own issues. "In other words, what works in discursive processes is a series of imaginary formations that designate the place that A and B each attribute to themselves and to the other, the image they make of their own place and the place of the other" (Pêcheux, 2010, p. 81).

Beyond all the interpretations of ethical conduct, Ernest's speech corresponds precisely to the imaginary formation engendered by his patient when he says he doesn't feel comfortable sitting too close to Carolyn. By constructing the image of a desiring woman through her proximity to her interlocutor, she was already aware of his ethical commitment, which in turn reinforced her imaginary formation. The imaginary formation created by the therapist's communicative act reflects her own imaginary formation about his behavior. According to the imaginary formation engendered by Ernest's speech, Carolyn's behavior should not be ratified by him, because it could result in "problems" (this is a perfectly possible inference, because the relationship that must be maintained in the therapy session has its limits).

By understanding how imaginary formations work within the communication produced in the psychologist's office, it is possible to make better interventions and also certain "deconstructions" that are necessary for the development of the therapeutic process. "Lies on the couch" (Yalom, 2006), among many passages, shows the feasibility of applying the concept of imaginary formation, as does "Historias de diván" (2008), written by Argentinian psychologist and psychoanalyst Gabriel Rolón. In his narrative, Rolón himself is the therapist responsible for describing the cases he has experienced in the clinic. In the excerpt from the book, Rolón interviews Antonio for the first time, who had just had his father admitted to a geriatric center and had never been to a psychologist.

--Your mother?

-- My mother died when I was seventeen years old.

-- Do you remember her?

-- Yes. I remember her beautiful, sweet... a sun. But you saw how memories are.

--How does it sound?

-- Deceptive. Sometimes time and memory change things a little.

-- Tell me what it was like.

--My mother was very religious. Her catchphrase was: "Nothing escapes the gaze of God." I suppose that's where a lot of my faith came from. Once again we remained silent. I feel that, although he's a very pleasant, cultured and intelligent person, we're a bit nervous and it's hard for us to achieve a fluid dialogue. It's clear that neither of us experiences this as something natural.

-- Antonio, I need to ask you a question.

--Say it.

-- Why are you here talking to me in a psychologist's office and not in a confessional with a priest? Think a little before answering.

-- I don't know. I've asked myself that too. But I can't find an answer. Maybe you can help me find it.

-- I promise I'll try.

-- Anyway, I have to say that it causes me a lot of guilt to be here.

--Why?

-- Because it's as if I've given up my faith.

--How?

-- thinking that my anguish stems from a psychological problem rather than a spiritual one.

-- Well, they're not so different, are they?

-- It could be.

We talked a bit more and that was the end of the first of the seven interviews. The truth is that I felt a little tense at first, but little by little we both relaxed and towards the end we even allowed ourselves to exchange some jokes (Rolón, 2008, p. 221-222).

Through his enunciative practices, Antonio constructs the imaginary formation of a subject who is not only suspicious of psychological therapy itself, but someone who is blaming himself for seeking this kind of help. His religiosity, acquired from his mother, has a great capacity to shape his way of seeing the world. In this way, Antonio's speech about seeking specialized psychological help endorses the imaginary formation of a religious subject who gradually feels some distrust of this power structure, but not enough to deconstruct it on his own. Thus, it is possible to see that the imaginary formation established by Antonio's statements is entangled by an external force, by religious power. For Foucault, "power must be analyzed as something that circulates, or rather, as something that only works in chains. [Power functions and is exercised in a network" (2012, p. 284).

"However, the invisibility of disciplinary power," warned Foucault, "had a visible counterpart in surveillance and a mechanism that supported it" (Giddens, 2011, p. 318). As we saw earlier, when describing the imaginary formation in communication, the act of saying will necessarily produce meanings and effects that necessarily create an image of its enunciator and, therefore, the visible part of the disciplinary surveillance mechanism of the power guiding imaginary formations is precisely in the statements produced in correspondence to a given communication situation, in this case, the therapy session.

The interactional action processes the integral components of the imaginary formations at play, with a view to the fluidity of the informational exchanges. However, as should be noted, there is often a part of the communicational expedient that is erased or silenced, since it is inherent to the chain of language that its constituents are selectively elaborated. "We believe that there is always a necessary non-saying in the saying. When 'x' is said, the unsaid 'y' remains as a relation of meaning that informs the saying of 'x'" (Orlandi, 2015, p. 82, author's quotation marks). In other words, what Antonio says not only expresses the meanings that weave his imaginary formation, but, at the same time, reveals the effects from which his discursive image is engendered. From this point of view, it is in the interaction between the imaginary formations that the therapy session gains its dynamics, as we can see in the dialogue between Antonio and Rolón.

The therapist, for his part, "creates" his imaginary formation according to his own needs at the time, since there is a dialogical responsiveness between the images within the interactional exchanges. By being open and receptive to Antonio, Rolón allows Antonio's imaginary formation to fully manifest, because he builds a discursive image that allows Antonio to bring out what is inside him. When Rolón asks his patient about the reason for seeking psychological help, the same welcoming imaginary formation also takes on the image of someone who has already grasped the religious image of his interlocutor. "Why are you here talking to me in a psychologist's office and not in a confessional with a priest? Think a little before you answer" (Rolón, 2008, p. 221).

Rolón 's point is, among other things, the expansion and reflection of Antonio's imaginary formation that generates an analytical moment responsible for tracing the explanation of what is going to be treated with psychological support. Therefore, the therapist's apprehension of the patient's imaginary formation has a fundamental impact on the possible interventions the therapist can undertake, the aim of which must be, among other things, to raise awareness of the possible causes of the patient's suffering. In this way, communication in the psychological clinic seems to take on greater significance for the treatment and the dynamics that exist between the imaginary formations receive greater investment from its participants, thus becoming another anchor point for the therapist's work, as we see in "Historias de diván" (Rolón, 2008).

In a manner more or less similar to "Lies on the couch" (Yalom, 2006) and "Stories from the couch" (Rolón, 2008), "Therapy session" (2013), an adaptation of the Israeli series *Be Tipul* by Brazilian screenwriter Jaqueline Vargas, is a work (we're using the book, not the TV series of the same name) that recounts Theo Cecatto's therapy sessions as interactional exchanges in which imaginary formations are present. As in the following case in which the therapist, for personal reasons, considers the possibility of terminating a patient's treatment and transferring her to another psychologist.

- What? What's your problem with me, Theo? I've been coming here for a year, I've never missed a session, today was the first time I was late. So, just because I thought I wouldn't come today but I did, you want to pass the ball to a colleague?

- No, Julia. It's not that.

- Theo, I told you. I get it. You're under no obligation to like me the way I like you. I'm not asking for anything!

- I'm not talking about that.

- What are you talking about? You know what? I really shouldn't have come," she replied before rebutting all my points about her boredom and neediness.

Suddenly she started talking about her fiancé:

- You really awaken feelings in me that I never thought I could have.

- What feelings, Julia?

- Just now I wanted to see André. I wish he were here. I wanted to be with someone who likes me (Vargas, 2013, p. 74).

To some extent, the case faced by Theo reproduces the characteristics of the situation Ernest experienced with Carolyn, since Julia, through her statements, creates the image of a woman who desires her therapist. However, the imaginary formation of Theo's patient engenders both her desire and her will to be desired. The work of the meanings proposed by Júlia's speech moves vertically so that her interlocutor shows that she likes her. In view of this, it is possible to say that there is no mirroring of the imaginary formations at play in the interactional space of the therapy session, because one imaginary formation seeks to have some kind of intersection with its interlocutor, while on the other hand there is apparently an avoidance on the part of the other party involved in the process.

In order to better understand the argumentative calculation made in the construction of Júlia's image, it is essential to bring her initial indignation to the unfolding of her imaginary formation, because from it we can extract her revolt at the possibility of being rejected by Theo. Even more so under the supposed justification of her treatment being interrupted by the fact that she had delayed the start of her session. "I've been coming here for a year, I've never missed a session, today was the first time I was late. So, just because I thought I wouldn't come today but I did, do you want to pass

the ball to a colleague?" (Vargas, 2013, p. 74). According to this statement, Júlia's imaginary formation is constructed and expressed under the aegis of fear of illegitimate and unfounded rejection.

Júlia's imaginary formation informs the interlocutor that there is a need, so as to leave the interactional path open for an imaginary formation that can make up for the exiguous contingencies of certain needs. Having said that, we are observing the discursive construction of Júlia's virtual image, and we are not aiming at any recommendations regarding Theo's behavior, both verbal and bodily, because this implies choosing postures and approaches to provide certain interpretations aimed at developing a type of therapeutic resource. As our aim here is to understand the importance of communication in psychotherapy according to the concept of imaginary formation and its possible implications for meanings and how these are constructed in this privileged space of exchange, the image generated by Júlia's words to her therapist are of illustrative and elucidating importance.

In this sense, when Theo is told: "You really awaken feelings in me that I never thought I could have" (Vargas, 2013, p. 74), the imaginary formation of a woman who desires her therapist is called into question, since it is not possible to say that Júlia is only attracted to her interlocutor, as there may be other feelings at play that deserve due attention in the therapeutic process. The same is true when she says: "I wanted to be with someone who likes me" (Vargas, 2013, p. 74), which effectively corroborates her desire for her interlocutor to construct/possess an imaginary formation that is dialogically responsive to hers. However, Theo, through his statements, tries to understand how she is, generating an apparently understanding image.

It's risky, perhaps even irresponsible, to proceed with the interpretation of Theo's imaginary formation, since his speeches are parsimonious and, precisely because of this, prefigure the image of a therapist who is cautious about handling the communicational situation in which he finds himself. Therefore, from what little he says in the excerpt, we can deduce the imaginary formation of an experienced professional in this type of interaction, according to which caution may be the best decision to make. In this way, despite the difficulty faced at the moment in the therapy session, there are, as Theo makes clear, relatively "neutral" postures responsible for engendering an imaginary formation to deal with certain insecurities arising from somewhat delicate circumstances.

FINAL CONSIDERATIONS

As our aim was to interpret the importance of communication in psychotherapy according to the concept of imaginary formation and its possible implications for meanings and how these are constructed in this therapeutic space, as well as aiming, with this investigation, to train therapists in the appropriation of a Discourse Analysis "tool" for their practice, we believe we have fulfilled our purpose. Although gaps and restrictions contribute to the contingency imperfections that exist here, we can say that the purpose of this article has reached its main target, since, having selected for a

descriptive verification of communication and how the concept of imaginary formation can be considered operational in the psychological practice of therapy, we have taken excerpts from three literary works, which deal with the therapy session as the setting in which their narratives unfold, in order to observe the functioning of imaginary formation.

In the course of this article, we have tried to make it more perceptible and more fruitful. "Lies on the couch" (Yalom, 2006), "Historias de diván" (Rolón, 2008) and "Sessão de terapia" (Vargas, 2013) provided the necessary conditions for us to leave the plane of theoretical abstractions and interpretively apply imaginary formation in situations close to those experienced by countless therapists in their offices, in order to illustrate what Aristotle says about the imitation of art in relation to life: "Imitation is natural to men from infancy and in this they differ from other animals, because they imitate more and acquire their first knowledge through imitation" (2004, p. 40). Therefore, we are part of the contingent that draws life from art and life from art.

From this interpretative path, we have also found that there are psychological approaches that are more or less receptive and even more conducive to theoretical-methodological incorporation, as in the case of imaginary formation, while we know that there are others that are not so permeable. However, we hope to have clarified the fact that the image virtualized in someone's discourse is a process intrinsic to the use of the resources available through language, since the existence of the calculations made to describe, narrate and argue (and even for other processing of meanings) are independent of one's awareness of them. In view of this, knowledge and, consequently, assimilation of the imaginary formation expands the therapist's "mastery" and use of a poignant expedient in the therapy session.

Thus, "What differentiates a psychotherapy session in the consulting room from other personal relationships is the fact that client and therapist have agreed to put a magnifying glass or amplifier on the material that has emerged there with the aim of helping the client" (GRINBERG, 1997, p. 178). From this perspective, the implementation of imaginary formation in the psychotherapeutic process to help the therapist's practice can bring gains and contributions, because

The psychotherapist, having the privilege of witnessing the intimate struggle of a number of people, their often serious and bitter battles with themselves and with the external forces that challenge them, acquires a great respect for them and a new understanding of the potential dignity of the human being (May, 1973, p. 65).

Capturing the imaginary formation allows respect, care and acceptance to be applied, because it has in its theoretical germ the understanding of what is inherent to the human race, that is, its incompleteness, manifested in an also incomplete "tool", language, and its desire to communicate what goes deep inside it in order to remove suffering. Therefore, as well as being another communication technique, imaginary formation refers to the representation in which we are destined

to participate, that is, to express ourselves in front of someone who can help us, but who, in order to do so better, needs to understand how the images we create in our interactions work.

REFERENCES

- ARISTOTELES. **Poética**. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CÂMARA Jr. J. M. **Dicionário de linguística e Gramática**. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. Trad. Izidoro Blikstein. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento clássico e contemporâneo**. Trad. Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- GRINBERG, L. P. **Jung: o homem criativo**. São Paulo: FTD, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Campinas. SP: Pontes, 2015.
- MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. Trad. Jorge Morais-Barbosa. 4ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1972.
- MAY, R. **O homem à procura de si mesmo**. Trad. Aurea Brito Weissenberg. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1973.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 75-116.
- ROLÓN, G. **Historias de diván**. 9ª ed. Buenos Aires: Planeta, 2008.
- SOARES, T. B. **Percorso linguístico: Conceitos, críticas e apontamentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- SOARES, T. B. 1969, o ano que não terminou: o acontecimento da análise do discurso. In: BUTTURI JUNIOR, Atilio; BRAGA, Sandro; SOARES, Thiago Barbosa (org.). **No campo discursivo: teoria e análise**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020a, p. 167-185.
- SOARES, T. B. **Concisa apresentação da linguística: um panorama da gramática comparada à pragmática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b.
- VARGAS, J. **Sessão de terapia**. São Paulo: Arqueiro, 2013.
- YALOM, I. D. **Mentiras no divã**. Trad. Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DAS OBRAS DO ARTISTA DE RUA BANKSY

A PROPOSAL FOR A LINGUISTIC-SEMIOTIC ANALYSIS OF THE WORKS OF STREET ARTIST BANKSY

Mônica Oliveira RAIMUNDO
monica.raimundo@etec.sp.gov.br
UNITAU / CEETEPS, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo tem como tema a análise linguístico-semiótica da arte visual dos espaços urbanos como forma de linguagem e manifestação cultural, a ser aplicada no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escolha pelo tema é justificada por ser a arte visual um produto da interação discursiva entre o artista e seu contexto sociocultural, estando respaldada nas competências da Educação Básica e específicas de linguagem, prescritas na BNCC (Brasil, 2018). Diante desse contexto, a pesquisa tem como objetivo explorar os aspectos linguísticos e textuais das obras de arte do artista Banksy, reconhecido mundialmente como artista de rua, ex-grafiteiro, ativista político e cineasta britânico, fundamentado nos conceitos bakhtinianos de linguagem e na análise semiótica. Conclui-se que a análise linguístico-semiótica visa aprimorar a leitura de conteúdo imagético, por meio da compreensão dos elementos visuais e da relação dialógica presente no corpus de análise, em que é possível identificar diferentes vozes que influenciam o artista nas suas escolhas, seja por meio da temática escolhida ou pelo seu posicionamento ideológico.

Palavras-chaves: Arte de rua; Arte Visual; Semiótica; Dialogismo.

Abstract: This article's theme is the semiotic linguistic analysis of visual art in urban spaces, to be applied in teaching Portuguese in the final years of Elementary and High School. The choice of the theme is justified because visual art is a product of the discursive interaction between the artist and his sociocultural context, being supported by Basic Education and specific language skills, prescribed in the BNCC (Brazil, 2018). Given this context, the research aims to explore the linguistic and textual aspects of the works of art by the artist Banksy, recognized worldwide as a street artist, former graffiti artist, political activist and British filmmaker, based on Bakhtinian concepts of language and semiotic analysis. It is concluded that linguistic-semiotic analysis aims to improve the reading of image content, through the understanding of visual elements and the dialogical relationship present in the corpus of analysis, in which it is possible to identify different voices that influence the artist in his choices, whether through the chosen theme or through its ideological positioning.

Keywords: Street art; Visual art; Semiotic; Dialogism.

INTRODUÇÃO

Na história da civilização humana, os espaços urbanos foram palco da expressão cultural das sociedades. Ao longo dos anos, os muros urbanos se tornaram telas para uma variedade de manifestações artísticas, incluindo imagens, palavras e textos que carregam consigo uma carga emotiva e expressiva, além de refletirem a realidade histórica do sujeito e da sociedade (Rink, 2015, local. 171). Dentro desse contexto, a presente pesquisa direciona seu foco para a arte urbana¹ como uma forma de linguagem significativa. É crucial reconhecer a arte visual nos espaços urbanos como uma linguagem por direito próprio, capaz de transmitir ideias, emoções e perspectivas de maneira única e acessível.

No entanto, ao considerarmos o papel da arte visual no espaço urbano, não podemos negligenciar sua relevância no contexto educacional. É fundamental assegurar que os estudantes tenham acesso a uma variedade de expressões culturais, incluindo a arte urbana, como parte integrante de sua formação linguística e cultural, pois, conforme consta nas competências gerais delineadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), cabe a Educação Básica buscar:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2018, p. 9).

Acreditamos que a leitura das obras de arte visuais nos espaços urbanos proporcionará aos alunos uma compreensão mais profunda da linguagem visual e simbólica por meio da análise dos elementos discursivos e visuais presente nessas manifestações culturais, desafiando-os a expressar suas interpretações e reflexões a respeito do tema. Cabe ressaltar que a arte de rua é um exemplo poderoso de como diferentes formas de expressão cultural podem se entrelaçar com os meios de comunicação contemporâneos, desafiando noções tradicionais de onde a arte pode ser encontrada.

Para Zuin (2018), apesar de ter sido considerada por muito tempo como um ato de vandalismo nas periferias, a arte visual nos espaços urbanos vem ganhando cada vez mais espaço nas galerias

¹ Arte de rua ou arte urbana refere-se aos diversos tipos de manifestações artísticas que acontecem em ambientes públicos como edifícios, casas, túneis, viadutos etc. Pinturas, grafites, esculturas, apresentações de caráter teatral, musical ou circense, cartazes, estátuas vivas, entre outras são todas consideradas um tipo de arte rua ou urbana. Porém, a presente pesquisa optou por utilizar o termo artes visuais no espaço urbano, para referenciar qualquer produção artística que tenha como suporte muros, postes, chão, objetos e prédios abandonados no espaço urbano (Academia Brasileira de Arte).

de arte de todo o mundo, estabelecendo relações socioculturais contemporâneas com os demais meios midiáticos. Para a autora, a arte visual do espaço urbano “saiu da marginalidade e se tornou cultura; com roupagem nova, técnicas sofisticadas, com aperfeiçoamento e profissionalização dos grafiteiros, tornaram projetos para embelezamento de espaços, sejam externos, sejam internos” (Zuin, 2018, p. 48).

Parte superior do formulário

Diante do exposto, a presente pesquisa visa propor um modelo de análise capaz de explorar os aspectos linguísticos e textuais das obras de artes visuais no espaço urbano, a ser aplicado no ensino de Língua Portuguesa. Como objetivo específico, pretende-se aplicar o modelo proposto na análise das obras selecionadas como corpus de pesquisa. A proposta de análise tem como embasamento teórico a concepção bakhtiniana de linguagem e os conceitos semióticos referente a compreensão dos signos e sua representação linguística, aplicados na leitura de conteúdo imagético.

Para definir o corpus para a análise linguística-semiótica, optou-se em utilizar as obras de Banksy, pois além de ser uma preferência pessoal, ele é um artista reconhecido mundialmente, que usa a arte como forma de expressar sua opinião sobre questões sociais e políticas. Reconhecido como artista de rua, ex-grafiteiro, ativista político e cineasta britânico, seus trabalhos podem ser encontrados em ruas, muros e pontes em sua cidade natal, Bristol, em Londres e em diversos países do mundo, como Estados Unidos, Ucrânia e Israel. A partir das obras do artista, foram selecionados três murais que abordam temas diversos e atuais e que estão relacionados com o contexto social e histórico da atualidade.

CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

O estudo da linguística no século XIX considerava a linguagem como condição indispensável para a formação do pensamento, porém para outros autores da época, a linguagem era vista como função expressiva, na qual a essência dos estudos da linguagem buscava compreender como o indivíduo se expressava (Bakhtin, 2016). Nesse contexto, a função comunicativa estava centrada no papel do falante em comunicar o seu pensamento, cabendo ao ouvinte receber e forma passiva a mensagem transmitida.

Para Bakhtin (2016), no processo comunicativo, o próprio falante espera uma resposta, alternando o seu papel entre ouvinte e falante, respondendo a vários enunciados, podendo concordar ou não com aquilo que ouve. Brait e Magalhães (2014) reforçam essa ideia ao afirmar que a linguagem é uma resposta a algo que o precedeu, em que a relação de sentidos promove a participação dos sujeitos por meio de uma atitude responsiva, independente da distância entre o tempo e espaço de quem assume o ato da fala.

Diante disso, Volóchinov (2019) afirma que sem a linguagem ou condições sociais reais e seus participantes não há expressão, já que o enunciado concreto é produzido no processo de interação social, bem como o seu significado e sua forma são determinados pela condição dessa interação. É dentro do contexto cultural, repleto de significados e valores, que os enunciados são criados, pois como afirma Faraco (2009, p. 26) “a língua se desenvolveu historicamente a serviço do pensamento participativo e dos atos efetivamente realizados (isto é, no mundo da vida) e só posteriormente passou também a servir ao pensamento teórico”.

Segundo Bakhtin (2003), o emprego da língua ocorre por meio de enunciados concretos e únicos, estando presente nos diversos campos da atividade humana. Esses enunciados refletem suas especificidades e finalidades, sendo compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Sendo assim, cada campo possui diferentes tipos de enunciados, denominados como gêneros discursivos, que são criados conforme as atividades humanas vão se desenvolvendo, sendo inesgotáveis, heterogêneas, simples ou complexas. Ou seja, a forma enunciativa de um gênero depende dos processos interativos e da troca discursiva, pois como afirma Machado (2005, p. 158), “é isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma linguística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura, do que da própria palavra”.

Para Brait e Pistori (2012), ao analisar a forma composicional de um gênero, deve-se considerar as relações valorativas que o caracterizam, como a possibilidade de compreender o contexto sociocultural do qual faz parte, as circunstâncias temporais, espaciais e ideológicas que constituem o discurso, afinal

Toda expressão linguística das impressões do mundo exterior – tanto as indiretas quanto as que se estratificaram nas profundezas de nossa consciência e receberam contorno ideológicos mais precisos e estáveis – sempre está orientada para o outro, para o ouvinte, mesmo que esse outro esteja, de fato, ausente (Volóchinov, 2019, p. 267).

Essa relação valorativa está relacionada à ideologia e é transmitida pelo sujeito durante o processo discursivo, devendo ser entendida como o posicionamento que cada um possui ao expressar suas ideias, com base em sua vivência e nas interações que ocorrem no contexto social do qual ele faz parte. Para Miotello (2005), a ideologia é caracterizada pelos signos presentes nas relações que expressam sentidos e memórias sociais. Tais signos não podem ser separados das formas concretas de comunicação, visto que são materializados por meio da linguagem.

Por meio das interações sociais é que são constituídos a relação entre os enunciados e o sistema ideológico, representando a sociedade responsável pela produção e reprodução de significados do mundo e dos sujeitos, que dele fazem parte. Sendo assim, qualquer produto ideológico reflete e refrata outra realidade, sendo também uma parte dessa realidade, na qual um signo cultural quando compreendido, passa a ser refletida na palavra (Volóchinov, 2021).

Cereja (2005) destaca que, além do seu teor ideológico, o enunciado é constituído por um tema e uma significação, sendo que o primeiro pode ser definido de forma generalizada, como o valor que é dado ao signo, e a segunda, como parte indissociável da enunciação que expressa um contexto histórico concreto. Volóchinov (2021) acrescenta que o tema do enunciado é composto tanto pelas formas linguísticas, como pelos elementos extra verbais.

Ademais, cabe ressaltar que tanto o gênero discursivo como os recursos linguísticos a serem empregados na comunicação discursiva são determinados pelo aspecto expressivo do falante e pela sua relação valorativa com o conteúdo e objeto do enunciado. Conforme Bakhtin (2003), a vontade discursiva de cada indivíduo só se manifesta através da escolha de um tipo de gênero e por sua entonação expressiva, na qual seu estilo e composição são determinadas pelo tom valorativo do falante. Ainda de acordo com o autor, o estilo presente em um enunciado é determinado pelos recursos linguísticos, pelo objeto do discurso e pela relação valorativa do falante com este objeto, e é por meio da interação discursiva que nascem o nosso pensamento e os relacionamos com os pensamentos de outros sujeitos participantes do discurso.

Sendo assim, ao analisar um gênero discursivo devemos compreender que os enunciados são dialógicos, ideológicos e constituídos pelas movimentações linguísticas uma vez que “a história não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (Fiorin, 2022 p. 65).

Diante do exposto, compreender os pressupostos teóricos acerca da concepção bakhtiniana de linguagem contribuirá para a análise linguístico-semiótica das artes visuais presentes no espaço urbano, uma vez que estas são um material linguístico e produto das interações discursivas entre o artista e seu contexto sociocultural.

A ARTE VISUAL COMO LINGUAGEM

As diversas formas de linguagem artística, abrangendo uma ampla variedade de modalidades como arte digital, arquitetura, cinema, dança, desenho, expressão corporal, escultura, fotografia, instalações, moda, música, performance, pintura, teatro, entre outras, representam um reflexo das múltiplas experiências humanas.

Para Moraes (2011), o contato com a arte nos permite desenvolver nossa percepção estética, tornando-nos sensíveis a uma infinidade de significados presentes no mundo ao nosso redor. Desde as decisões mais simples de caráter estético, como a escolha da cor que nos identifica ou o ritmo do nosso movimento corporal, até aspectos mais sutis, como a música que embala nossos sonhos ou a entonação da voz ao nos aproximarmos de alguém, tudo isso contribui para um universo de significados e símbolos estéticos que compõem nossa experiência humana.

A autora ressalta que podemos compreender a arte como um vínculo essencial entre o indivíduo e o todo. Por meio das diversas formas de manifestações artísticas, o ser humano desperta para a extensão de seu potencial criativo e, por vezes, confronta-se com suas próprias limitações e medos. No entanto, a identificação com as linguagens artísticas não deve ser passiva, mas sim resultar de contemplações que promovam a reflexão, ou seja, a arte, em todos os seus aspectos, está intimamente ligada à magia e a sua capacidade de atribuir significado ao mundo.

Sendo assim, a arte é essencial para que o homem possa compreender e transformar o mundo, tanto quanto é necessária pela própria magia que ela contém. No que se refere às artes visuais, o estudo das imagens como forma de expressão cultural tem sido realizado em diversas áreas, como história da arte, semiótica e teorias cognitivas. Santaella e Nöth (1997) afirmam que, desde a pré-história e antes da escrita, as imagens eram consideradas como forma de expressão da cultura humana. Para os autores, o mundo das imagens é dividido entre as diversas formas de representação visual e aquelas que criam forma em nossas mentes.

Como representações visuais, as imagens se diferem conforme a finalidade a que se destinam. Para Santaella (2012), dentre essas finalidades, a imagem pode ser utilizada tanto para ampliar e aguçar a capacidade perceptiva como instigar o consumo por meio da publicidade ou para ilustrar um texto verbal.

Nesse contexto, a arte visual é uma manifestação do pensamento do artista, registrada em muros e paredes do espaço urbano, que possui raízes multiculturais, associadas aos discursos dos grupos marginalizados. Segundo Zuin (2018, p. 10), tais manifestações são “objetos de comunicação e significação, de um estatuto de textos, que se faz presente nas diversas sociedades humanas”. Ademais, a arte visual nos espaços urbanos é uma manifestação sociocultural efêmera e, devido ao uso das tecnologias de comunicação, é possível preservar esse acervo vivo, por meio da fotografia, permitindo que os artistas compartilhem suas produções nas mídias digitais.

ANÁLISE SEMIÓTICA DE CONTEÚDO IMAGÉTICO

Praticamos o ato de ler imagens de forma intuitiva, pois, assim como o texto possui diferentes formas de significação, o conteúdo visual se utiliza de diferentes meios para representar e significar a realidade. Lima (2020) destaca que a imagem é como um texto que contém informações como estilo, técnicas, características dos indivíduos, contexto de sua criação, a cultura e o lugar a que pertence, entre outros aspectos.

Ao interpretar uma imagem buscamos compreender o que ela representa no mundo real, desenvolvendo habilidades de leitura de diferentes gêneros discursivos,

Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, local 105).

De acordo com Lima (2020), ao nos depararmos com uma imagem, colocamos em prática três tipos de leitura: a interpretativa, a formal e a contextualizada. A leitura interpretativa está relacionada ao primeiro contato visual em que buscamos descrever de forma simples, qual é o seu contexto imagético e as sensações e emoções que ela transmite. Nesse processo, o leitor utiliza-se dos seus conhecimentos prévios e vivências fazendo comparações para descrever o que ele vê e sente no primeiro contato com a imagem.

Já a leitura formal, leva em consideração a composição como um todo, identificando os elementos visuais contidos na imagem como ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento, etc. Para Dondis (1997), esses são elementos básicos que compõem todo tipo de mensagem visual e explica que o ponto é a unidade mínima que indica o marcador de espaço; a linha é o articulador da forma, como por exemplo, o círculo, o quadrado e as infinitas variações e combinações de planos e dimensões; o tom que corresponde a ausência ou não de luz; a cor, elemento visual mais expressivo e emocional; e a dimensão e movimento que indica a direção que o olhar percorre ao analisar o campo visual da imagem.

E, por fim, na leitura contextualizada, é feita uma análise mais aprofundada, buscando reconhecer o que o artista buscou apresentar em sua obra identificando os elementos reais ou imaginários contidos na imagem. O autor ressalta que nessa etapa, o leitor precisa ter algum conhecimento prévio sobre a história de vida do autor, contexto histórico e as influências socioculturais da época em que viveu, podendo realizar perguntas como: Quem é o autor da imagem? Em que época foi produzida? Quais são as principais características contidas na imagem? O que ela representa? etc.

Santaella (2012) complementa que toda imagem é uma representação visual que se difere de acordo com o seu uso, podendo corresponder a formas puras, abstratas ou coloridas, ou ainda, representar algo semelhante ao mundo real ou algo simbólico, cuja compreensão vai além dos sentidos visuais. Assim, ler é apreciar uma imagem sob vários aspectos, observando o tema, suas formas e outros fatores relacionados às percepções sensoriais.

Nesse sentido, a teoria semiótica permite que todo e qualquer signo seja analisado:

- em si mesmo, nas suas propriedades internas, ou seja, no seu poder para significar;
- na sua referência àquilo que ele indica, se refere ou representa; e
- nos tipos de efeitos que está apto a produzir nos seus receptores, isto é, nos tipos de interpretação que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários (Santaella, 2018, p. 5).

Dentre os conceitos estudados por essa perspectiva, a teoria dos interpretantes busca compreender o que o signo produz por meio de três níveis de interpretação. Santaella (2018) explica

que o primeiro nível, chamado de interpretante imediato está relacionado a capacidade que o signo tem para ser interpretado. Já o segundo nível, do interpretante dinâmico, refere-se ao efeito emocional, associado aos sentimentos provocados pelo signo, ao efeito energético, relacionado às ações físicas e mentais que utilizamos durante a leitura do conteúdo imagético e ao efeito lógico, relacionado às regras de associação, que de forma internalizada aplicamos no processo de análise do signo de forma a lhe dar significado.

Nesse sentido, a semiótica serve como um roteiro de análise, porém não abarca todo o conhecimento necessário para compreender determinado processo de signos. “Se o repertório de informações do receptor é muito baixo, a semiótica não pode realizar para esse receptor o milagre de fazê-lo produzir interpretantes que vão além do senso comum” (Santaella, 2018, p. 6).

Portanto, identificar as partes constitutivas de uma imagem e como elas se relacionam ajudará ao leitor a dar significação ao conteúdo imagético. Mas é relevante salientar que toda imagem reflete uma mensagem relacionada ao processo e circunstância de sua criação, sendo necessário compreender o contexto pessoal e cultural de seu produtor.

PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA-SEMIÓTICA

A arte visual no espaço urbano pode ser considerada como um tipo de gênero discursivo, uma vez que possui tema e elementos composicionais que expressam o posicionamento ideológico do artista, sendo, portanto, um enunciado concreto. Ao apreciar a arte expressa no espaço urbano, o autor da obra interage com o receptor, uma vez que a arte de rua se “manifesta em sua textualidade os percursos pelos quais o enunciador impõe ao enunciatário as retomadas das relações que emergem do texto homologado no plano da expressão e no plano do conteúdo” (Zuin, 2018, p. 21).

Desse modo, a produção artística não deve ser tratada apenas como um objeto decorativo do local em que está exposto, mas como produto do contexto sociocultural do qual o artista faz parte e onde ele expõe o seu posicionamento ideológico a partir da sua relação e interação com a sociedade. Mendonça (2020) reforça essa ideia ao afirmar que o grafite é um texto verbo-visual materializado pelo processo discursivo de seu produtor. Para a autora,

[...] o grafite inscrito na cidade é resultado da interação social entre o/a escritor/a do grafite, a pessoa que lê/vê o escrito na cena urbana e o tema de que trata o grafite. Assim, o grafite é analisado em sua polifonia ou dialogia em sua dimensão sócio-histórica. É polifonia porque o grafite como um enunciado concreto tem nele presença das várias vozes que participam do processo dialógico (Mendonça, 2020, p. 10).

Ao analisar o grafite não devemos apenas nos concentrar nos aspectos linguísticos presentes na imagem visual, mas nos elementos que o compõem como o tema, sua composição, estilo, contexto de sua produção e as diferentes sensações que ela promove durante o processo de interpretação e de significação. Assim, os efeitos e os diversos elementos que compõem o grafite “revelam as escolhas,

estratégias e competências do enunciador, revelam ainda a relação que pretende estabelecer com seu enunciatário e seu meio” (Zuin, 2018, p. 59).

Diante do exposto, para a análise da arte de rua proponho um quadro contendo os principais elementos discursivos e visuais a serem observados na compreensão desse gênero discursivo para ser aplicado na leitura das obras selecionadas como corpus de análise e que foram produzidas pelo artista britânico Banksy. Ao usar a arte de rua para expressar mensagens de conteúdo social e político, o artista se tornou conhecido mundialmente por meio de suas obras espalhadas por Londres, Los Angeles, Nova York, Israel e mais recentemente, na Ucrânia. Para Hunter (2013), esse artista não precisa de introdução, pois, atualmente, qualquer apresentação do seu trabalho, em praticamente qualquer lugar do mundo, atrai tanto a mídia, como inúmeros admiradores, responsáveis por registrar e divulgar as imagens on-line de suas últimas peças.

Sendo assim, foram selecionadas três obras para análise, de forma a identificar os elementos visuais e a presença dos conceitos de enunciado e relação dialógica, presentes na obra do artista. Por outro lado, para analisar os elementos visuais, foram utilizados os efeitos sensoriais que o conteúdo imagético pode provocar por meio da percepção visual. Dentre as diversas obras do artista, optou-se por aquelas que abordam temáticas atuais, como o preconceito entre as diferentes etnias, uso excessivo da tecnologia e o conflito político entre Ucrânia e Rússia.

A partir desses conceitos, a primeira obra analisada trata-se de uma representação humorística do preconceito contra os imigrantes nas cidades europeias realizada na cidade de Clacton, ao sul da Inglaterra em 2014. Sem título, a imagem, que tem como tema a xenofobia, retrata um grupo de pombos com cartazes contendo mensagens ofensivas e racistas (Figura 1). As mensagens apresentadas no grafite podem ser traduzidas como: ‘Migrantes não são bem-vindos’, “Volte para a África” e “Fique longe das nossas minhocas” (traduções nossas).

Figura 1: Mural sobre a xenofobia



Fonte: Banksy, 2024¹.

¹ Disponível em: <https://www.banksy.co.uk/out.html>. Acesso em 22 jan. 2024.

De acordo com Alvin (2014), a obra foi realizada uma semana antes das eleições que definiria um novo líder distrital disputado entre os partidos conservador e liberal. Ainda conforme o autor, além da disputa eleitoral, a cidade de Clacton passava por um período em que os ânimos estavam exaltados devido às relações políticas e sociais, voltados principalmente para os problemas da imigração. A seguir segue a aplicação do quadro de análise proposta dessa obra (Quadro 1).

Quadro 1: Análise da obra sobre Xenofobia

Análise discursiva	
Título:	Sem título
Tema:	Xenofobia
Ano:	2014
Local de produção:	Clacton, Inglaterra
Quem produziu a obra?	Banksy
A quem se destina?	A sociedade
Quais são os elementos composicionais do enunciado?	Elementos visuais e textuais
Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil na qual predomina o uso das cores preta e branca
Em qual contexto social a obra está inserida?	Está relacionado ao período eleitoral, em que uma das pautas discutidas se refere aos problemas dos imigrantes na cidade.
Com que outros gêneros/ vozes a obra interage?	Discursos sobre preconceito, racismo e discriminação
O que a obra representa/significa?	O preconceito contra os estrangeiros de origem africana
Análise dos Elementos Visuais	
Os elementos visuais representam algo real, simbólico ou abstrato?	Real e simbólico. O primeiro porque retrata aves do mundo real e o segundo por utilizar as aves como uma representação simbólica dos seres humanos
Quais as cores utilizadas na obra?	O preto para representar os pombos e preto e azul para retratar uma ave exótica
Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	Efeito de contraste, evidenciando a diferença entre as aves
É possível fazer alguma associação quanto à textura da obra?	É possível identificar duas texturas, uma mais lisa, atrás dos pombos e outra mais rústica, representado pelas ranhuras na parede atrás da ave
Quais sensações a imagem produz?	Choque, revolta e indignação
Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	O campo visual assume a forma retangular, em que o posicionamento das aves na imagem transmite a sensação de que elas estão acima do chão e alinhadas em um fio de energia
Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	Elas representam de forma simbólica a postura adotada por pessoas xenofóbicas

Fonte: Elaborado pela autora.

Já a segunda obra selecionada para exemplificar a proposta de análise linguístico-semiótica remete ao contexto atual, em que o uso da tecnologia já está intrinsecamente enraizado no cotidiano da sociedade. Intitulada como “*Mobile Lovers*”, a imagem apareceu pela primeira vez em 2014 na cidade de Bristol, Inglaterra (Figura 2). Nesse mural, Banksy retrata um casal abraçado que ao invés de se olharem de forma apaixonada, direcionam o seu olhar para a tela do celular. A obra pode ser vista como uma crítica ao uso excessivo do celular, no qual transformou muitos indivíduos dependentes dessa tecnologia.

Figura 2: *Mobile Lovers*



Fonte: Banksy Explained, 2021.

De acordo com o site *Banksy Explained* (2021), a escolha do local sugere um caso ilícito, no qual o brilho romântico vem das telas dos celulares e não da luz do luar, resultando em uma mensagem espirituosa de que atualmente são os celulares que comandam as nossas vidas, até mesmo nos nossos momentos mais íntimos. A partir dessas informações, o resultado da análise pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2: Análise da obra Mobile Lovers

Análise discursiva	
Título:	<i>Mobile Lovers</i>
Tema:	Uso excessivo do celular
Ano:	2014
Local de produção:	Bristol, Inglaterra
Quem produziu a obra?	Banksy
A quem se destina?	A sociedade em geral, principalmente aos moradores da região
Quais são os elementos composicionais do enunciado?	Elementos visuais
Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil na qual predomina o uso das cores preta e branca
Em qual contexto social a obra está inserida?	Ao contexto atual, na qual há um grande avanço tecnológico e excessivo uso da tecnologia.
Com que outros gêneros/ vozes a obra interage?	Internet das coisas Inteligência Artificial Histórias e cenas românticas Doenças psicológicas
O que a obra representa/significa?	Inversão de valores, na qual as pessoas dão mais valor à tecnologia do que às pessoas que estão ao seu redor.
Análise dos Elementos Visuais	
A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	A imagem é uma representação simbólica da inversão de valores que ocorre no mundo atual, na qual damos mais atenção ao mundo virtual do que ao mundo real.
Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	O preto proporciona um ar de mistério, um lugar reservado, longe dos olhares dos pedestres. Por outro lado, o branco é utilizado para dar luminosidade para a tela do celular, fazendo uma oposição a luz do luar
É possível fazer alguma associação quanto à textura da obra?	Textura lisa e uniforme
Quais sensações a imagem produz?	Paixão, desejo, incredulidade e humor.
Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	Apresenta o formato retangular, no qual a imagem ocupa todo o seu campo visual, dando a sensação de estar dentro de uma moldura. Nesse caso o movimento do olhar acompanha a luminosidade de um celular para o outro.
Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	A escolha e combinação dos elementos visuais são fundamentais para transmitir o pensamento crítico do autor

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, a última obra a ser analisada (Figura 3) faz parte de uma série de obras realizadas em Kiev-Ucrânia em 2022 nos escombros de guerra. De acordo com Capuano (2023), a obra passou a ser estampada no selo postal da Ucrânia para marcar o aniversário de um ano da invasão russa.

Figura 3: Mural realizado na Ucrânia



Fonte: <https://www.banksy.co.uk/out.html>

O grafite retrata um homem parecido com o presidente da Rússia sendo derrotado por uma criança com um golpe de judô e foi realizado em um muro demolido na cidade de Borodianka, onde centenas de prédios foram derrubados por aeronaves durante a invasão russa. Para a jornalista Capuano (2023), esse mural foi inspirado no presidente Vladimir Putin, que é faixa preta em Judô. A análise dos elementos discursivos e visuais pode ser verificada no Quadro 3.

Quadro 3: Análise do mural feito na Ucrânia

Análise discursiva	
Título:	Sem título
Tema:	Competição de judô
Ano:	2022
Local de produção:	Kiev, Ucrânia
Quem produziu a obra?	Banksy
A quem se destina?	A sociedade mundial
Quais são os elementos composicionais do enunciado?	Elementos visuais
Qual é o estilo adotado pelo artista?	Estêncil

Em qual contexto social a obra está inserida?	Guerra entre a Ucrânia e Rússia
Com que outros gêneros/ vozes a obra interage?	Conflitos entre nações Campeonatos de judô
O que a obra representa/significa?	A vitória da Ucrânia contra a Rússia
Análise dos Elementos Visuais	
A imagem refere-se a alguma coisa que está fora da própria mensagem?	É uma representação simbólica que sugere que a Ucrânia, país menor e representado pelo menino, será a grande vencedora do conflito político contra a Rússia, país de maior potência e representado pelo adulto.
Qual o efeito que as cores provocam no receptor?	O preto é utilizado para evidenciar o ganhador (menino) em contraste com o branco, que evidência quem foi derrotado durante a luta.
É possível fazer alguma associação quanto à textura da obra?	A imagem apresenta ranhuras causadas pelas rachaduras.
Quais sensações a imagem produz?	Espanto e expectativa
Qual é a dimensão do conteúdo imagético?	A dimensão da imagem possui o formato retangular e o seu conteúdo está alinhado ao lado esquerdo pela largura e centralizado, conforme a altura do campo visual. A movimentação ocorre de cima para baixo e da esquerda para a direita.
Qual a relação dos elementos visuais com o significado da obra?	Os elementos são utilizados para simbolizar o posicionamento do artista perante o conflito, expressando o seu desejo de que a Ucrânia saia vencedora nessa guerra.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que, o educador, ao optar pela utilização desse modelo de análise, siga as três etapas de leitura abordadas na fundamentação sobre a prática de leitura de imagens, uma vez que nem todos os elementos discursivos poderão ser identificados no primeiro contato visual feito pelo educando. Além disso, o preenchimento do quadro relacionado à análise dos elementos visuais deve ser realizado juntamente com os alunos, pois a leitura do conteúdo imagético promove diferentes interpretações. Já em relação à análise dos elementos discursivos, as informações sobre a obra, por serem necessárias para a compreensão do conteúdo imagético que será o objeto de análise, podem ser apresentadas tanto pelo educador, como serem levantadas pelo aluno por meio de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da análise linguístico-semiótica proposta teve como objetivo fornecer um modelo que possa ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento de apoio para a leitura do gênero arte visual no espaço urbano. Por meio da análise das obras selecionadas, é possível afirmar que esse gênero é um produto da interação entre o artista e seu meio social e cultural, demonstrando, por meio das informações de cada obra, a relação dialógica entre o produto do artista e outras realidades.

As atividades de leitura e análise das obras buscaram valorizar não apenas a relação dialógica e os elementos visuais presentes nas obras artísticas, fundamentados nos conceitos de semiótica e na concepção de linguagem, mas a vivência e conhecimento prévio dos educandos. Considera-se que os momentos de diálogos entre o educador e seus educandos são essenciais para a construção de sentidos nas práticas de leitura.

Sendo assim, a análise linguístico-semiótica permitiu reconhecer a arte visual dos espaços urbanos como um gênero discursivo que promove o dialogismo entre a obra e as diferentes vozes que influenciam o artista nas suas escolhas, tanto por meio da temática escolhida como pelo seu posicionamento ideológico. Essa relação dialógica pode ser constatada tanto pelo pensamento crítico do artista, como pela intertextualidade com diferentes discursos.

Além disso, a proposta de análise da arte visual presente nos espaços urbanos buscou trabalhar tanto com a diversidade linguística promovido pelas múltiplas semioses, como com a diversidade cultural, estando alinhada com as competências gerais estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018), a qual recomenda a valorização da diversidade artística e cultural. Portanto, acredita-se que a presente pesquisa contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, além de contribuir para a prática da leitura de diferentes gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE ARTE. **Arte urbana**: sua origem e principais manifestações. Disponível em: <https://abra.com.br/artigos/arte-urbana/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ALVIN, B. Mural de Banksy sobre xenofobia é apagado em cidade inglesa às vésperas de eleições locais. **Portal UAI**. out. 2014. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2014/10/02/noticia-e-mais,159973/mural-de-banksy-sobre-xenofobia-e-apagado-as-vesperas-de-eleicao.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.

BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. Uma palavra sobre dialogismo. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). **Dialogismo**: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014. p. 13-15.

BRAIT, B.; PISTORI, M.. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343>. Acesso em: 21 jul. 2023.

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

CAPUANO, A. Obra de Banksy vira selo na Ucrânia no aniversário da invasão russa. **Veja**. 27 fev. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/obra-de-banksy-vira-selo-na-ucrania-no-aniversario-da-invasao-russa>. Acesso em 24 jan. 2024.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

HUNTER, G. **Arte de rua ao redor do mundo**. São Paulo: Madras, 2013.

LIMA, R. C. **Leitura de imagem: vamos ler um pouco mais?** Rio de Janeiro: Caminhos, 2020.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MENDONÇA, V. M. de. Grafites que (contra)dizem: gêneros e sexualidades na polifonia da cena urbana. **Psicologia & Sociedade**, v.32, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/psoc/a/6cgv8nPJp76SxXsqfmRbdhf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 dez. 2023.

MIOTELLO, V. Ideologia In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MOBILE Lovers, 2014. **Banksy Explained**. 2021. Disponível em: <https://banksyexplained.com/mobile-lovers-2014-2/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MORAES, V. **Conhecimento, cultura e linguagens**. Taubaté: UNITAU, 2011.

RINK, A. **Graffiti: intervenção urbana e arte**. Curitiba: Appris, 2015.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

ZUIN, A. L. A. **Semiótica e arte: os grafites da Vila Madalena, uma abordagem sociosemiótica**. Curitiba: Appris, 2018.

A SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE GRAMÁTICA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE USE OF FLIPPED CLASSROOM IN TEACHING FRENCH GRAMMAR: AN EXPERIENCE REPORT

Adriana Almeida COLARES
adrianacolares@ufc.br
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil

Resumo: A sala de aula invertida consiste em fazer em casa o que tradicionalmente é feito em sala de aula e, o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula. Partindo desta definição, este artigo apresenta um relato de experiência do uso da sala de aula invertida no ensino aprendizagem de gramática da língua francesa, com alunos em aquisição do nível A1. As aulas de gramática foram gravadas e disponibilizadas previamente aos alunos, o que proporcionava mais tempo para atividades em sala de aula. Apresentamos exemplos das atividades utilizadas, assim como o resultado da sondagem feita com os alunos sobre suas percepções do desenvolvimento das atividades. De modo geral, os alunos se mostraram satisfeitos com o uso da metodologia, apesar de relatarem falta de tempo para se dedicarem aos estudos de maneira a favorecer um melhor proveito das aulas invertidas. Consideramos a sala de aula invertida uma ferramenta muito eficaz quando combinada a outras práticas, que se ajustem às necessidades dos estudantes e à realidade específica dos grupos.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Sala de aula invertida; Ensino de língua estrangeira; Francês língua estrangeira; FLE.

Abstract: *The flipped classroom consists of doing at home what is traditionally done in the classroom and what is traditionally done as homework is now done in the classroom. Based on this definition, this article presents an experience report on the use of the flipped classroom in teaching and learning French grammar, with students acquiring the A1 level. Grammar classes were recorded and made available to students in advance, which provided more time for classroom activities. We present examples of the activities used, as well as the results of the survey carried out with students about their perceptions of the development of the activities. In general, students were satisfied with the use of the methodology, despite reporting a lack of time to dedicate themselves to studies in order to make the most of flipped classes. We consider the flipped classroom to be a very effective tool when combined with other practices, which adjust to the students' needs and the specific reality of the groups.*

Keywords: Active methodologies ; Flipped classroom ; Foreign language teaching ; French as a foreign language ; FLE.

INTRODUÇÃO

A prática da metodologia invertida, ou seja, o fato de um professor solicitar a seus alunos um contato prévio com um conteúdo a ser estudado em sala de aula, assim como a utilização da aprendizagem ativa, ou seja, priorizar a autonomia e o protagonismo de alunos no ensino, não são novidades. Com o advento da internet, a possibilidade de acesso às tecnologias digitais e o desenvolvimento das metodologias ativas, puderam potencializar o uso dessa metodologia. Acreditamos não ser possível precisar com exatidão onde ou quando o primeiro professor teve a ideia de, ao invés de chegar em sala e “dar a matéria”, pedir que seus alunos já chegassem em sala com “a matéria dada”. Entretanto, as primeiras pesquisas registradas dessa metodologia e nomeadas como sala de aula invertida datam dos anos 2000.

Valério e Moura (2018) sugerem que as origens da sala de aula invertida remontam a 3 trabalhos fundamentais, situados nos Estados Unidos: o artigo em que Lage, Platt e Treglia (2000), em uma disciplina Macroeconomia para o ensino superior, apresentam a sala de aula invertida como “método de ensino” (sic) adequado ao enfrentamento da diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes; à “comunicação curta” de Mazur (2009) na prestigiada revista *Science*, quando o professor apresenta preciosos resultados da utilização do método de instrução-por-pares no ensino superior de Física; e à iniciativa de Bergman e Sams (2012), em livro que narra a experiência de sucesso dos dois professores com seus estudantes da educação básica na área de Química. (Valério; Beleti, 2019)

Foram os professores de química, os americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, nos anos 2010, a partir de suas experiências de ensino na escola secundária *Woodland Park*, no Colorado, na obra *Sala de aula invertida uma metodologia ativa de aprendizagem*, que explicaram e sistematizaram esse conceito, de forma a popularizá-lo. Os professores contam que, na escola, por estar localizada em uma zona quase rural, os alunos faltavam muito às aulas por precisarem cumprir outras atividades. Por terem perdido os conteúdos, os alunos demandavam explicações aos professores fora do horário de aula. A ideia de registrar as aulas e disponibilizá-las no *Youtube* surgiu quando um dos professores, ao ler uma revista de tecnologia, se deparou com um programa de computador que possibilitava gravar as aulas e distribuí-las online. Fazendo isso, eles davam aos alunos que faltavam às aulas, a possibilidade de acompanhar os conteúdos. Os professores perceberam que o fato de os alunos verem os assuntos previamente, lhes sobrava mais tempo para outras atividades na sala de aula e, como a prática estava mostrando resultado positivo, eles decidiram gravar todas as aulas e aplicar a metodologia para todos os alunos.

Para Bergmann e Sams (2012), a sala de aula invertida consiste em fazer em casa o que tradicionalmente é feito em sala de aula e, o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula. Com essa inversão de momentos temos que a aula agora gira em torno do aluno, não do professor. Em sala de aula, o professor não é a figura que transmite informações, os alunos já as têm. O professor está em sala para prover um *feedback* especializado sobre os assuntos estudados, para amparar os alunos em suas dúvidas e para guiar discussões.

Bergmann e Sams (2012) citam quinze razões pelas quais um professor deve inverter sua sala de aula, das quais destacamos as seis que consideramos mais importantes, pois resumem o que é a metodologia: (1) a inversão fala a língua dos estudantes de hoje, pois, geralmente, os alunos estão conectados à internet e utilizando seus dispositivos digitais. Através desses meios, os professores pedem que os alunos façam pesquisas, assistam a vídeos e interajam entre si; (2) a inversão ajuda os alunos ocupados, ou seja, o aluno pode, por exemplo, assistir a um vídeo para a próxima aula a qualquer momento de seu dia; (3) a inversão cria condições para que os alunos pausem e rebobinem o professor, o que facilita a tomada de notas, ou podem ainda repetir o vídeo ou um trecho dele quantas vezes desejar; (4) a inversão intensifica a interação aluno-professor, já que, em sala de aula, o professor passa menos tempo expondo conteúdos, o que favorece um contato mais próximo e personalizado com os alunos; (5) pelo mesmo motivo, a inversão possibilita que os professores conheçam melhor seus alunos, podendo sugerir atividades específicas para suas necessidades e interesses, personalizando a aprendizagem; e (6) a inversão aumenta a interação aluno-aluno, pois há mais tempo em sala de aula para trabalhos em grupo.

A maior parte dos trabalhos sobre a sala de aula invertida foi produzida na América do Norte e se ocupa das áreas científicas e engenharias (Valério; Beleti, 2019). No Brasil, essas pesquisas ainda são incipientes, principalmente no domínio do ensino de línguas estrangeiras. Valério e Beleti (2019), na pesquisa *Caracterização da produção acadêmica brasileira sobre a sala de aula invertida* listam todos os registros da expressão sala de aula invertida nos títulos de trabalhos acadêmicos produzidos entre 2008 e outubro de 2018. No período de dez anos, foram encontradas 119 produções cadastradas nas plataformas Google Acadêmico e catálogo de teses e dissertações da CAPES. Dentre as 119, apenas 11 foram realizadas na área de Letras e Idiomas (Português, Inglês e Literatura).

Percebe-se, portanto, que até o ano de 2018 as pesquisas sobre o uso da sala de aula invertida no ensino de línguas estrangeiras são escassas e se restringem à língua inglesa. Depois desta data, na mesma plataforma, encontramos diversas pesquisas na área, entretanto, nenhuma tem como objeto de estudo o ensino de francês como língua estrangeira (FLE), portanto, o objetivo deste artigo é relatar uma experiência de uso da sala de aula invertida (SAI) no ensino de FLE, com foco na percepção dos alunos, com estudantes em aquisição do nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL). Durante os dois semestres dos quais trata esta pesquisa, gravamos vídeos, que foram disponibilizados no *Youtube* e atividades que foram propostas para cada um dos tópicos gramaticais contidos no livro utilizado em nossas aulas (Édito A1). Um exemplo da sequência de atividades está disponível no ANEXO A.

No tópico seguinte, apresentaremos algumas das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o tema, no período de 2018 a 2023.

O uso da sala de aula invertida no ensino de línguas estrangeiras

Pesquisando a expressão “sala de aula invertida” na mesma ferramenta, Google Acadêmico, de 2018 a 2023 (consulta no mês de abril), encontramos 643 artigos. Dentre os artigos encontrados, destacamos quatro de cunho apenas teórico sobre a metodologia, textos ensinando a fazer uso da metodologia. O primeiro é *Sala de aula invertida: um ensaio teórico*, que tem por objetivo fazer um apanhado histórico do ensino tradicional até o advento do uso das metodologias ativas, enfatizando a SAI. O segundo texto é uma dissertação intitulada *Comparação do efeito do método de sala de aula invertida em relação à aula expositiva tradicional*, que tem por objetivo testar, através da comparação, a metodologia SAI com as aulas expositivas. O terceiro texto é o artigo intitulado *A contribuição da sala de aula invertida e os impactos na educação e na sociedade*, que visa analisar como ocorre o processo de ensino aprendizagem por meio da sala de aula invertida. Finalmente, o quarto artigo, cujo título é *Sala de aula invertida: recomendações e tecnologias digitais para sua implementação na educação*, tem como objetivo descrever o modelo da SAI e elencar tecnologias e aplicativos que podem ser combinados ao uso da SAI, para dinamizar aulas.

Além dos textos que dão à SAI um olhar mais teórico, inúmeros artigos tratam do uso da metodologia no ensino-aprendizado de uma disciplina específica, como a alfabetização, a química, a física, a matemática, o xadrez, a biologia, a bioquímica, a programação, a educação física, a história, a literatura, a geografia, as artes, a ecologia, a robótica, além de disciplinas nas áreas da saúde, do serviço social, do direito, da engenharia, da administração, da arquitetura, das ciências contábeis, da pedagogia e formação de professores, da informática, da tecnologia, da gestão, da moda, do teatro, da música, da veterinária e da enologia.

Já quando mudamos a expressão de pesquisa para “sala de aula invertida língua + nome da língua estrangeira”, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 1: quantidade de pesquisas em LE e SAI no Google Acadêmico, de 2018 a 2023, por língua.

Nome da língua pesquisada	Quantidade de artigos encontrados
Língua inglesa	8
Língua espanhola	3
Língua alemã	2
Língua italiana	1
Língua francesa	0

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo das pesquisas encontradas através dessa busca, destacamos quatro que julgamos representar bem o uso da sala de aula invertida. Apresentaremos um exemplo para cada uma das línguas mencionadas. Pletsch (2018), no âmbito de sua dissertação, faz um estudo de caso, no qual elabora um curso piloto digital para o ensino de língua inglesa na modalidade híbrida, na perspectiva da sala de aula invertida. O curso é aplicado e avaliado através de questionários diagnósticos. O autor considera que o curso foi proveitoso quanto a trazer os alunos para o centro da construção do

conhecimento, fato proporcionado pelo uso da SAI. Entretanto, ele destaca que em uma próxima edição do curso é necessário averiguar a grande evasão dos estudantes, visto que na primeira edição de quatorze inscritos apenas cinco concluíram.

Silva (2022) realiza uma pesquisa ação propondo sequências didáticas. Utilizando a metodologia SAI através de videoaulas disponibilizadas no site *Interactivo ELE*, o foco da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado é o ensino de língua espanhola em formato remoto síncrono, com ênfase na expressão oral. A pesquisadora conclui que a SAI constitui uma possibilidade viável para o ensino de língua espanhola, entretanto a metodologia deve ser aplicada com cautela. A autora relata que diversas limitações surgiram no desenvolver das aulas, sendo a mais importante delas o fato de que muitos estudantes não fazem o estudo prévio do material, o que constitui ação imprescindível para o bom desenvolvimento de uma aula baseada na metodologia SAI.

Marques (2022) relata uma pesquisa-ação desenvolvida no período da pandemia de Covid-19. A autora descreve o modelo de aulas que precisou adotar no período e a recepção por parte dos alunos, em uma disciplina de ensino de língua alemã. Para organizar suas aulas, visando deixar mais tempo de aula síncrona para a prática oral da língua, a professora utilizou a metodologia SAI. Ela solicitava aos alunos um contato prévio com os conteúdos a serem abordados nas aulas síncronas. A professora-pesquisadora conclui que, com a necessidade de buscar alternativas de desenvolver o aprendizado dos estudantes, houve grande aprendizado de sua parte sobre o uso de metodologias ativas. Avalia também que, por um lado, os estudantes não se mostraram estimulados a participar das aulas síncronas, mas por outro lado, avaliaram de maneira positiva o uso da metodologia SAI durante a disciplina.

Borraz et al. (2021) descrevem o desenvolvimento de aulas online síncronas de língua italiana. Para tal, foram disponibilizados, na plataforma Moodle, materiais prévios sobre os assuntos a serem estudados no momento da aula. Nas aulas síncronas o objetivo maior era promover a interação entre os estudantes. Para isso, foram desenvolvidas diversas atividades interativas e lúdicas através de recursos como o site *Wordwall*, quizzes interativos feitos através de *slides*, Google formulários, *Quizlet*, perguntas no chat da sala no *Zoom*, pelo Google apresentações etc. Os autores consideram que o uso da SAI contribuiu positivamente para que as aulas fossem mais interativas e dinâmicas, pois o fato de os estudantes chegarem à aula sabendo o conteúdo facilitava a interação.

De acordo com os dados mostrados, as pesquisas desenvolvidas contemplando o ensino de línguas estrangeiras e o uso da SAI se concentram na língua inglesa. Verificou-se também que não foram encontradas pesquisas na área da língua francesa. Portanto, acreditamos que este relato de experiência será de importante contribuição para o ensino-aprendizagem de FLE com o uso da SAI. Na sessão a seguir, será feito o relato de experiência com o uso da SAI no âmbito de aulas de Língua

Francesa, realizadas nos períodos 2022.2 e 2023.1, na Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa, apresentando as opiniões dos estudantes quanto ao uso da metodologia e quanto aos números obtidos a partir de respostas a um questionário. A pesquisa revela o ponto de vista dos discente em relação ao desenvolvimento do semestre. Nossa proposta de inversão de sala de aula foi feita em cinco passos e tem como suporte principal vídeos gravados e disponibilizados no *Youtube*¹. Depois de disponibilizados no *Youtube*, os vídeos foram organizados em aulas, na plataforma *Google Classroom*, onde também foram disponibilizadas atividades pós-vídeo, para que os alunos pudessem verificar a compreensão do conteúdo visto no vídeo. Em sala de aula, no primeiro momento, os alunos fizeram uma atividade rápida avaliativa sobre o assunto do vídeo. Essa atividade era entregue e corrigida pela docente. O objetivo era verificar até que ponto os alunos compreenderam o que assistiram no vídeo. O segundo momento consistia em tirar dúvidas dos estudantes sobre o assunto estudado. Em seguida, foram feitas atividades formais, exercícios propostos pelo livro e, ocasionalmente, exercícios extras propostos pela docente. Esse também era um momento de sanar dúvidas. Na última etapa, os estudantes fizeram atividades lúdicas ou interativas, privilegiando o trabalho em dupla ou em pequenos grupos. Abaixo, quadro sintetizando as etapas das atividades:

Quadro 2: passo a passo do desenvolvimento da Sala de aula invertida.

Passo 1	Vídeo no Youtube (em casa)
Passo 2	Atividade pós-vídeo (em casa)
Passo 3	Atividade rápida avaliativa (em sala)
Passo 4	Exercícios formais (em sala)
Passo 5	Atividade lúdica/interativa (em sala)

Fonte: elaborado pela autora.

Na segunda etapa da pesquisa, com o objetivo de sondar a percepção dos alunos em relação às atividades realizadas e à metodologia SAI, foi aplicado um questionário. O questionário é composto por duas partes: a primeira traz quatro perguntas relativas ao fato de os alunos terem assistido aos vídeos e às vantagens e desvantagens da metodologia, de acordo com suas percepções. A segunda parte do questionário traz seis questionamentos relacionados às etapas da SAI. Os alunos foram solicitados a responder sobre o quanto eles acharam importante, durante o semestre, poder realizar essas etapas.

¹ Todos os vídeos podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/channel/UCy10xsPKg6pnL4_BbLuMbSQ

Os vídeos e as atividades pós vídeos

Os vídeos foram gravados e disponibilizados no *Youtube*. Eles foram feitos a partir de powerpoint preparados pela docente, tendo como base os tópicos de gramática do livro *Édito A1*, que é utilizado na Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará, onde a professora-pesquisadora leciona. Para cada assunto visto em vídeo, foi disponibilizada uma atividade online. Essas atividades consistem em jogos, quizzes, questões de múltipla escolha etc., nos sites *Wordwall*, *Kahoot*, *Google* apresentações, *Google* formulários, *Classroom* etc. Uma ficha-exemplo de como os vídeos e as atividades foram feitas está disponível no Anexo A. Disponibilizar previamente os vídeos dos conteúdos gramaticais para os alunos teve a intenção de proporcionar mais tempo livre em sala de aula, para fazer atividades e priorizar a interação entre a docente e os alunos e entre os alunos.

O ponto de vista dos estudantes

Ao final de cada semestre, foi aplicado um questionário (Anexo B) para os alunos, que responderam perguntas referentes a suas percepções da aplicação da metodologia Sala de Aula Invertida. No semestre 2022.2, a metodologia foi utilizada em duas turmas de nível A1S1. No início do semestre, uma contava 25 e a outra 21 alunos. Ao fim do semestre, ambas contavam 16 alunos cada. Já no semestre 2023.1, a metodologia foi utilizada em duas turmas de nível A1S2. No início do semestre, uma contava 26 e a outra 23 alunos. Ao fim do semestre, a primeira contava 16 alunos e a segunda, 14 alunos. É importante esclarecer que os alunos das turmas do semestre A1S2, em 2023.1, não eram, necessariamente, os mesmos que estavam na turma de A1S1, em 2022.2.

De um total de 62 alunos que concluíram o semestre, 56 alunos responderam ao questionário. O perfil desses alunos era, majoritariamente, de pessoas adultas, normalmente tendo entre dezoito e quarenta, cinquenta anos. Elas tinham objetivos diversos para aprender a língua francesa, como por motivos de trabalho, de intercâmbio, de viagens, desejo de conhecer a cultura francesa e francófona, dentre outros.

A visualização dos vídeos

A primeira pergunta da primeira parte do questionário é sobre a quantidade de vídeos que os alunos assistiram durante o semestre decorrido. Para tal questionamento obtivemos os seguintes resultados apresentados abaixo:

Quadro 3: quantidade de vídeos assistidos

RESPOSTA	QUANTIDADE
Todos	10
Quase todos	26
Metade	18
Quase nenhum	2

Nenhum	0
--------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Verifica-se, portanto, que a maioria dos alunos, pouco menos de metade, 26, declarou ter assistido a quase todos os vídeos, seguidos em quantidade dos que declararam ter assistido metade dos vídeos, 18. A quantidade dos alunos que assistiram a todos os vídeos é relativamente baixa, apenas 10. Apenas dois alunos declararam ter assistido a quase nenhum dos vídeos e nenhum aluno declarou não ter assistido a pelo menos uma vez aos vídeos.

A segunda pergunta foi um questionamento aberto e indagava sobre a razão de o aluno ter assistido a quantidade de vídeos apontada por ele no item anterior. Os alunos que marcaram a opção “quase todos”, deram as seguintes justificativas: a importância de ter contato com o assunto antes de ir à aula (8 respostas), a falta de tempo por causa do trabalho ou outros estudos (14 respostas), não ter se lembrado de assistir os vídeos (2 respostas), por ter consciência que o método abordado se mostrou eficiente para o aprendizado (2 respostas).

Os alunos que marcaram a opção “metade”, responderam apresentando as seguintes justificativas: os vídeos eram uma forma de entender e revisar os conteúdos (2 respostas), no início do semestre era possível assistir, mas no final não era, por falta de tempo (6 respostas), pouca disponibilidade de tempo por causa do trabalho ou outros estudos (6 respostas), necessidade de reduzir atividades para cuidar da saúde (2 respostas), ter preferência pela explicação “na aula convencional” (2 respostas).

Os alunos que marcaram a opção “todos”, responderam declarando as seguintes justificativas: acreditar que os vídeos preparam para a aula (4 respostas), por não ter tempo para estudar e acreditar que os vídeos ajudavam a não chegar na aula “perdidos” (2 respostas), por julgar a explicação do vídeo mais compreensível que a do livro (2 respostas), julgar que os vídeos são importantes para a compreensão do conteúdo (2 respostas).

Os alunos que marcaram a opção “quase nenhum”, justificaram as respostas dizendo que não tiveram tempo para se dedicar suficientemente ao curso e acabavam por se esquecer de assistir aos vídeos (2 respostas).

Pelos dados apresentado, percebe-se que os alunos que assistiram a metade ou mais dos vídeos, o fizeram principalmente para ter contato com o conteúdo antes da aula em sala e os que assistiram a quase todos ou menos, geralmente foi por falta de tempo para fazê-lo. O resumo das informações apresentadas acima é mostrado no quadro que segue.

Quadro 4: razões de o aluno ter assistido ou não aos vídeos

RESPOSTA	QUANTIDADE
Importância de ter contato com o assunto.	14
Falta de tempo.	24
Esquecimento.	2
Uso dos vídeos como forma de revisar o conteúdo.	2

Explicação do vídeo mais compreensível que a do livro.	2
Preferência pela explicação "na aula convencional".	2

Fonte: elaborado pela autora.

As vantagens

A terceira pergunta da primeira parte do questionário indagou sobre as vantagens do uso da metodologia SAI durante o semestre. A maioria das respostas apresentadas como vantagem foi, em razão de poder visualizar os vídeos e ver o conteúdo em sala, ter a possibilidade de reforçar os conteúdos e, em sala de aula, tirar dúvidas previamente elaboradas (18 respostas). A segunda vantagem mais mencionada foi, como puderam ver a matéria antes através dos vídeos, houve mais tempo em sala de aula, para conversação, praticar a língua e diversificar atividades (16 respostas). Os alunos destacaram também que assistindo aos vídeos anteriormente, era possível acompanhar melhor as aulas (14 respostas), que o fato do vídeo ficar gravado e disponível, foi possível resgatar os conteúdos caso faltassem às aulas (10 respostas). Alguns alunos ressaltaram os fatos de poderem assistir aos vídeos nos momentos livres ou de suas preferências (8 respostas), de poderem assistir à explicação várias vezes (4 respostas) e de poderem pausar os vídeos para fazer anotações (2 respostas). Houve um aluno que considerou o uso da metodologia sem vantagens, pois não é importante ver o conteúdo antes na sala de aula convencional (1 resposta). Abaixo, vemos o quadro que resume os dados sobre as vantagens da metodologia SAI de acordo com os estudantes:

Quadro 5: vantagens da metodologia SAI.

Reforçar conteúdos/Tirar dúvidas	18
Mais tempo em sala de aula	16
Acompanhar melhor as aulas	14
Resgatar conteúdos	10
Assistir aos vídeos quando quiser	8
Poder repetir os vídeos	4
Poder pausar os vídeos	2

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo das respostas obtidas, verifica-se que, para os alunos, as principais vantagens em assistir aos vídeos antes das aulas são poder ter mais contato com o conteúdo estudado e poder reforçá-lo, 18, ter mais tempo livre em sala de aula para interação, 16, e acompanhar as aulas de forma mais eficaz, 14.

As desvantagens e as dificuldades

A última pergunta da primeira parte do questionário interrogou sobre quais as desvantagens o aluno considerou ter o uso da metodologia SAI durante o semestre. A maioria dos alunos (22 respostas) respondeu que a principal desvantagem é quando não têm tempo de ver o vídeo antes da aula, ficam ou podem ficar perdidos com o conteúdo, seguidos pelos alunos que não viram desvantagem na metodologia (12 respostas). As outras desvantagens apresentadas foram: o estudante não ter o nível que o permita fixar o conteúdo trabalhado (2 respostas), quando muitos

alunos não assistem ao vídeo de uma aula, a professora precisou repetir o conteúdo e quem assistiu acaba tendo que ver o assunto novamente (2 respostas), não compreender a explicação dada no vídeo e preferir a explicação em sala de aula com a professora (2 respostas), os vídeos poderiam ser mais lúdicos e mais adaptados para alunos com dificuldades (2 respostas), não há desvantagens, mas a dificuldade é acompanhar tudo devido a grande quantidade de atividades do cotidiano (2 respostas), a metodologia é mais cansativa e menos divertida (2 respostas), se torna difícil pois o francês é difícil e os alunos estão no nível básico (2 respostas), algumas vezes receber o vídeo com pouca antecedência em relação à aula (2 respostas), os vídeos poderia ter sido mais longos e com mais exemplos (2 respostas), dependendo do assunto, foi necessário mais esforço o que acabou tomando mais tempo (2 respostas), não há desvantagens para os alunos mas talvez haja para o professor que terá maior tempo dedicado na elaboração do conteúdo (2 respostas). Abaixo, vemos o quadro que resume os dados sobre as desvantagens da metodologia SAI de acordo com os estudantes:

Quadro 6: desvantagens da metodologia SAI.

Falta de tempo	22
Não há desvantagem	12
Falta de nível	2
Repetição do conteúdo	2
Falta de compreensão do conteúdo	2
Falta de ludicidade e adaptação	2
Cansativo e pouco divertido	2
Dificuldade com a língua estrangeira	2
Pouca antecedência	2
Exigência de mais esforço do aluno	2

Fonte: elaborado pela autora.

Pelos dados apresentados, constata-se que, os estudantes, 22, consideram a maior desvantagem em ter que assistir a vídeos antes das aulas para acompanhá-las é não disporem de tempo para fazê-lo, o que pode ser prejudicial se não houver um reforço em sala de aula, já que os alunos ficarão perdidos em relação ao conteúdo. A segunda maior parte dos alunos, 12, considerou que não há desvantagem no uso da metodologia SAI.

Na segunda parte do questionário, o aluno foi indagado sobre o quão vantajoso ele considerou, durante o semestre, poder: 1. ver o conteúdo da aula de gramática previamente, 2. repetir o vídeo quantas vezes quisesse ou fossem necessárias, 3. parar o vídeo para fazer anotações, 4. após assistir ao vídeo, fazer uma atividade para autoavaliação e 5. em sala de aula, fazer atividades de aprofundamento sobre o assunto, podendo contar com auxílio da professora¹. Para cada item, o aluno podia escolher entre as opções: muito vantajoso, vantajoso, moderado, pouco vantajoso e não foi vantajoso. Abaixo seguem os quadros quantitativos relativos às respostas dos

¹ As questões disponibilizadas no questionário foram adaptadas das quinze “razões pelas quais você deve pensar em inverter sua sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2012, p. 18 – 30).

alunos para cada uma das cinco questões. Para a questão 1: ver o conteúdo da aula de gramática previamente, temos os seguintes números:

Quadro 7: respostas à questão 1.

AFIRMAÇÃO 1	QUANTIDADE
Muito vantajoso	36
Vantajoso	12
Moderado	6
Pouco vantajoso	2
Não foi vantajoso	0

Fonte: elaborado pela autora

Já em relação à questão 2: repetir o vídeo quantas vezes quisesse ou fossem necessárias, temos os seguintes dados:

Quadro 8: respostas à questão 2.

AFIRMAÇÃO 2	QUANTIDADE
Muito vantajoso	38
Vantajoso	14
Moderado	4
Pouco vantajoso	0
Não foi vantajoso	0

Fonte: elaborado pela autora.

Para a questão 3: parar o vídeo para fazer anotações, as informações são as mostradas no quadro abaixo:

Quadro 9: respostas à questão 3.

AFIRMAÇÃO 3	QUANTIDADE
Muito vantajoso	40
Vantajoso	10
Moderado	4
Pouco vantajoso	0
Não foi vantajoso	2

Fonte: elaborado pela autora.

No que se refere aos dados relacionados à questão 4: após assistir ao vídeo, fazer uma atividade para autoavaliação, obtivemos os dados mostrados abaixo:

Quadro 10: respostas à questão 4.

AFIRMAÇÃO 4	QUANTIDADE
Muito vantajoso	32
Vantajoso	16
Moderado	6
Pouco vantajoso	0
Não foi vantajoso	2

Fonte: elaborado pela autora.

Finalmente, sobre a questão 5: em sala de aula, fazer atividades de aprofundamento sobre o assunto, podendo contar com auxílio da professora, os números obtidos através do questionário são os seguintes:

Quadro 11: respostas à questão 5.

AFIRMAÇÃO 5	QUANTIDADE
Muito vantajoso	
Vantajoso	8
Moderado	0
Pouco vantajoso	0
Não foi vantajoso	0

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo dos dados apresentados acima, pode-se depreender que os alunos consideraram majoritariamente os cinco benefícios apresentados para o uso da metodologia SAI muito vantajosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia ativa sala de aula invertida (SAI) emerge como uma ferramenta utilizada para proporcionar mais contato dos alunos com o assunto estudado, assim como mais tempo em sala de aula, favorecendo a interação e a proximidade entre os estudantes e entre o professor e os estudantes. É inegável que, apesar das inúmeras vantagens reconhecidas pelos estudantes, há desafios a serem superados, sobretudo a falta de tempo dos aprendizes. Estes, muitas vezes, em razão das múltiplas tarefas assumidas no cotidiano, dispõem apenas do tempo de aula para se dedicar ao estudo da língua estrangeira, e, quando os alunos não podem assistir aos vídeos instrucionais antecipadamente, o êxito da SAI fica comprometido.

Em um contexto ideal, para que a metodologia funcionasse perfeitamente, todos os estudantes do grupo envolvido chegariam à sala de aula tendo assistido aos vídeos pelo menos uma vez. Como muitas vezes isso não é possível, acreditamos que sala de aula invertida é uma ferramenta muito eficaz, sim, mas quando combinada a outras práticas, que se ajustem às necessidades dos estudantes e à realidade específica de cada grupo. Os vídeos podem ser usados pelos alunos tanto para contato prévio com os conteúdos, quanto como uma ferramenta de revisão do que foi visto em sala de aula. O conteúdo seria visto em sala de aula e os vídeos seriam usados como um complemento ou auxílio ao momento de sala de aula.

As pesquisas relativas à SAI ainda são em números limitados, especialmente quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, notadamente a língua francesa. As discussões sobre a aplicação da metodologia são muito importantes, mas percebemos que há uma necessidade de elaborarmos estratégias de como engajar os alunos nas atividades propostas, refletirmos sobre quais soluções são possíveis para suplantar as dificuldades que vão aparecendo no decorrer do desenvolvimento de aulas utilizando a metodologia SAI.

É importante que, cada vez mais, professores de línguas estrangeiras, sobretudo os de língua francesa, compartilhem suas experiências, dúvidas, acertos, erros, para que possamos aprender, comparar e utilizar o que os outros estão praticando.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria José Pimentel; COUTINHO, Clara Pereira. A sala de aula invertida e suas implicações para o ensino. **Revista Paidéi@**. Unimes Virtual. Volume 10. Número 17 – janeiro –2018. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORRAZ et al. A sala de aula invertida e o lúdico no ensino remoto de italiano: atividades propostas. **Revista de Italianística XLII**, p. 94 – 112, 2021

DEBIA, C. N. B.; SOUZA, H. A. de. A contribuição da sala de aula invertida e os impactos na educação e na sociedade. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umarama, v. 19, n. 2, p. 433-453, jul./dez. 2019.

MARQUES, Lívia dos Santos. A sala de aula invertida no Ensino Superior: uma experiência nas aulas de língua alemã. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 25, n. 47, set.-dez. 2022, p. 13-36.

PESSOA, Patrícia de Azambuja. **Comparação da eficiência do método de sala de aula invertida (SAI) em relação à aula expositiva tradicional** [manuscrito] / Patrícia de Azambuja

Pessoa. – 2021. 75 f. : il. ; 29,5 cm (Dissertação).

SILVA, Maria Clara Medeiros. **Sala de aula invertida para a aprendizagem de língua espanhola**: o uso do site Interactivo ELE. Orientador: Lucélio Dantas de Aquino. 2022. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49850>

VALÉRIO, M.; BELETI Junior, C. R. Caracterização da produção acadêmica brasileira sobre a sala de aula invertida. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 17-34, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 10/04/2023

ANEXO A — FICHA-EXEMPLO DOS VÍDEOS COM DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

1. Vídeo e atividades relacionadas ao assunto gramatical estudado disponibilizados na sala virtual na plataforma Google Classroom:



Unité 7 - Vidéo 1 - Les pronoms COD		⋮
 Unité 7 - Les pronoms COD		Item postado: 21 de mar.
 Après regarder la vidéo ...		Item postado: 14 de mar.
 Les BD francophones  2		Última edição: 30 de mar.
 À partir de l'image, raconter une histor...  1		Item postado: 25 de mar.

2. Vídeo tendo como base o assunto gramatical estudado, disponibilizado na plataforma Youtube:



<https://youtu.be/HLZe2tMU8FO>

3. Ponto de gramática no livro didático, que dá origem à explicação no vídeo:

GRAMMAIRE > les pronoms COD Cahier
unité 7
d'activités

ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les phrases. Les pronoms soulignés remplacent quels mots ?

a | On a loué un appartement avec Céline. Je l'adore ! c | Les lits ne sont pas très confortables. Je vais les changer.

b | Tu vas aussi aimer la salle de bains. On va la peindre en bleu et jaune ! d | Bon, cet appartement, tu viens le visiter ?

FONCTIONNEMENT

Les pronoms COD

2 Complétez le tableau.

	Singulier	Pluriel
Masculin	le	les
Féminin	
Devant une voyelle ou un h muet	

Fonte: ÉDITO A1. Méthode de français. Didier, 2016. Página 105.

4. Atividade proposta para ser realizada após a visualização do vídeo:

Les pronoms COD

Digite seu texto aqui.

acolaresadriana@gmail.com Alternar conta

🔒 Não compartilhado

* indica uma pergunta obrigatória

Le verbe CONDUIRE est représenté par quelle image? * 1 ponto




Image 2




Image 1

Elle conduit * 1 ponto

le train.

la voiture.

les automobiles.

Elle ... conduit. * 1 ponto

les

r

la

Fonte: elaboração autoral.

<https://forms.gle/WQYw8xUYwddVwJY1Z>

5. Atividade rápida avaliativa proposta em sala de aula:

A1S2 – ATIVIDADES RÁPIDAS AVALIATIVAS (PÓS VÍDEO EM SALA DE AULA)

UNITÉ 7 – VIDÉO 1 – Les pronoms COD

SCORE : _____/10

Détachez le COD dans la phrase	Quel pronom COD le remplace ?	Reécrivez la phrase avec le pronom COD
Jean et Luc achètent cette maison au bord de la mer.		
M. Dupont gare la voiture dans son garage.		
La mère aime son enfant à folie.		
Tu connais ce professeur ?		
Elle pose ses livres sur la table.		

Fonte: elaboração autoral.

6. Exercícios de aprofundamento, no livro didático, feitos em sala de aula:

ENTRAÎNEMENT

3 Que désignent *le, la, l', les* ? Associez.

a Ils la visitent.	1 votre nom
b Vous l'écrivez très souvent.	2 l'ascenseur
c Je les vois tous les jours.	3 la maison
d Elle le prend le matin.	4 le lave-vaisselle
e Nous l'utilisons.	5 les voisins

4 Complétez avec *le, la, l' ou les*.

a Je cherche mes clés. Vous voyez ?
b L'appartement est grand. Je vais visiter.
c Voici le numéro du propriétaire. Tu appelles ?
d Je aime bien, ce sont des voisins agréables.
e La salle de bain est bleue. Tu veux voir ?

Fonte: ÉDITO A1. Méthode de français. Didier, 2016. Página 105.

6. Atividade lúdica de associação na plataforma WordWall:

0:07

Les BD francophones
por Adrianacolares

Enviar respostas

Compartilhar

Fonte: elaboração autoral.

<https://wordwall.net/pt/resource/52731333>

7. Atividade interativa oral/escrita em sala de aula:

À partir de l'image, raconter une histoire ou créer un dialogue. Utilisez les COD!

Adriana A. Colares • 25 de mar.



Aya de Yopougon.jpeg
Imagem

1 comentário para a turma

28 de mar.

Qu'est-ce que tu manges, Hervé ?
Je mange du poulet. C'est délicieux! Vous le mangé?
Non. Je n'aime pas le poulet.

Fonte: elaboração autoral.

8. Imagem mostrada aos alunos para realizarem a atividade interativa:



ANEXO B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Querida aluna, querido aluno,

Pensando nas atividades que desenvolvemos durante o semestre, especialmente nos vídeos sobre os conteúdos de gramática, responda, com as respostas que mais se aproximem à realidade, às perguntas a seguir.

Agradeço desde já por sua valiosa contribuição!

PARTE 1 – Responda às perguntas.

1. Durante o semestre, você considera que assistiu a _____ os vídeos.

- todos
- quase todos

- metade
- quase nenhum
- nenhum

2. Por qual razão você assistiu a essa quantidade de vídeos?

3. Baseando-se em sua experiência durante o semestre 2023.1, quais vantagens você considera ter a metodologia Sala de Aula Invertida?

4. Baseando-se em sua experiência durante o semestre 2023.1, quais vantagens você considera ter a metodologia Sala de Aula Invertida?

PARTE 2 – Marque apenas a resposta que mais reflete sua opinião.

quanto você considerou vantajoso/importante, durante o semestre, poder:

	Muito vantajoso	Vantajoso	Moderado	Pouco vantajoso	Não foi vantajoso
1. ver o conteúdo da aula de gramática previamente.					
2. repetir o vídeo quantas vezes quisesse ou fossem necessárias.					
3. parar o vídeo para fazer anotações.					
4. após assistir ao vídeo, fazer uma atividade para autoavaliação.					
5. Em sala de aula, fazer atividades de aprofundamento sobre o assunto, podendo contar com o auxílio da professora.					

OUTROS COMENTÁRIOS/SUGESTÕES

NEM DE HUMANAS, NEM DE EXATAS: USANDO POESIA PARA CONECTAR A LÍNGUA INGLESA E A MATEMÁTICA

NOT INTO HUMANITIES, NOR INTO NUMBERS: USING POETRY TO CONNECT ENGLISH TO MATH

Victor CARREÃO
vcarreao@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil

Resumo: Este relato de experiência apresenta um projeto interdisciplinar realizado em uma escola bilíngue. Seu desenvolvimento foi feito em conjunto pelas disciplinas de língua inglesa e de matemática, ambas ministradas em inglês, com os alunos do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II. O objetivo deste projeto foi trabalhar a diferenciação em sala de aula para duas habilidades escolares: (i) a pronúncia em língua inglesa, com atenção à tonicidade das palavras; e (ii) as operações matemáticas, com seus elementos representados na métrica de poemas em inglês. Como conteúdo comum aos dois planos de ensino, a métrica de diferentes poemas em inglês foi explorada. Quando os alunos os estão lendo/escrevendo, eles têm a oportunidade de reconhecer sons individuais e a tonicidade das palavras – elementos cruciais para garantir a inteligibilidade na pronúncia (Derwing & Munro, 2015). A métrica (padrões silábicos) dos poemas pode ser explorada em equações matemáticas. As atividades do projeto também se mostraram boas práticas de diferenciação em sala de aula. É possível utilizar a poesia como um recurso para que alunos com mais facilidade com o inglês possam estudar matemática por outra perspectiva. Aqueles alunos com maior facilidade na resolução de equações puderam estudar poesia por outra abordagem.

Palavras-chave: Inglês; Ensino Bilíngue; Matemática; Pronúncia.

Abstract: This experience report presents an interdisciplinary project carried out in a bilingual school. It was developed jointly by the English language and mathematics subjects, both taught in English, with students in the eighth and ninth year of Middle School. The objective of this project was to work on differentiation in the classroom for two school skills: (i) pronunciation in English, paying attention to the stress of words; and (ii) mathematical operations, with their elements represented in the metrics of poems in English. As content common to both teaching plans, the metrics of different poems in English were explored. When students are reading/writing them, they have the opportunity to recognize individual sounds and the stress of words – crucial elements to ensure intelligibility in pronunciation (DERWING & MUNRO, 2015). The meter (syllabic patterns) of poems can be explored in mathematical equations. The project activities also proved to be good differentiation practices in the classroom. It is possible to use poetry as a resource so that students who are more comfortable with English can study mathematics from another perspective. Those students with greater ease in solving equations were able to approach the textual genre of poetry from another approach.

Keywords: English; Bilingual Education; Math; Pronunciation.

INTRODUÇÃO

O documento da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) frisa em diferentes pontos que o trabalho dentro de sala de aula deve levar em consideração o protagonismo do aluno. Logo em suas primeiras páginas, destaca-se a importância de se superar a “fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 15). Em outras palavras, o aluno deve ser colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem de forma que os diferentes componentes curriculares conversem entre si e permitam aos estudantes serem, de fato, donos de seu aprendizado.

Essa é uma proposta que perpassa todas as disciplinas do currículo, incluindo as línguas estrangeiras. A realidade do ensino básico brasileiro atual apresenta um número cada vez maior de escolas com programas bilíngues. O número de instituições bilíngues também cresceu nos últimos anos e a preocupação legal em relação ao estatuto que rege a organização e funcionamento dessas escolas culminou no parecer CNE/CEB nº 2/2020 (aprovado em 9 de julho de 2020), que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

Com essa nova realidade escolar para algumas regiões, é preciso pensar em como trazer práticas interdisciplinares para o ensino bilíngue. A própria BNCC traz o ensino de inglês sob uma ótica social e política, fazendo com que o inglês seja trabalhado em sala de aula como “língua franca”:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BRASIL, 2018, p. 241)

Como outras disciplinas (ou conteúdos) em escolas bilíngues também são ministradas em língua inglesa, é interessante trazer a proposta da língua franca como aliada para essas outras aulas ministradas em inglês. A BNCC coloca, por exemplo, que:

as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BRASIL, 2018, p. 244)

Esse incentivo ao uso crítico do inglês em projetos interdisciplinares fez com que uma proposta de projeto entre a disciplina de língua inglesa e a de matemática (também ministrada em inglês) tomasse forma em uma escola bilíngue no interior do estado de São Paulo. A sequência pedagógica que aqui será apresentada foi realizada com alunos do oitavo e nonos anos, buscando trabalhar a literacia bilíngue dos estudantes. É importante ressaltar que, embora a escola onde esse projeto foi desenvolvido seja bilíngue, é possível realizar tal sequência pedagógica em escolas de outra natureza. Como mostraremos mais adiante, o trabalho com poemas faz com que alunos de diferentes níveis de conhecimento em inglês, do mais básico ao mais avançado, possam se beneficiar deste gênero textual.

Para Morais (2013; 2014), a literacia compreende diferentes níveis do conjunto das habilidades da leitura e da escrita. Mais especificamente, está relacionada à identificação de palavras, e suas ortografias, e à aplicação desse vocabulário aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão. Para este projeto, centramos os objetivos de aprendizagem na habilidade EF04MA03 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 291): “resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado”. Este projeto também passa pelos seis níveis da taxonomia de Bloom, com diferentes etapas contemplando os estágios de lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar – como será detalhado mais adiante. Destarte, passemos ao projeto em si e às competências utilizadas nas aulas de língua inglesa a métrica de poemas.

A MÉTRICA E OS POEMAS EM INGLÊS

Um dos conteúdos que podem ser explorados nas aulas de língua inglesa são poemas de diferentes formas. Em alguns deles, é preciso que cada linha dentro ou fora das estrofes rime. Já em outros, o que importa é a métrica de cada uma delas, com um número específico de sílabas. O modelo silábico em inglês se pauta pela tonicidade das palavras e essa é uma característica fundamental para a boa pronúncia e inteligibilidade do que é dito por um falante.

Para Derwing e Munro (2015, p. 5), inteligibilidade é “o grau de correspondência entre a mensagem pretendida por um falante e a compreensão do ouvinte”. Os dois lados de uma conversa têm um papel a desempenhar na hora de entender o que está sendo falado: de um lado, o locutor deve garantir que sua comunicação seja clara; por outro, o ouvinte também deve ter os meios para decodificar quaisquer sons que cheguem até eles. Derwing e Munro (2015, p. 5) definem a compreensibilidade do ouvinte como “a facilidade ou dificuldade que um ouvinte experimenta ao compreender um enunciado”. Ambas são características importantes para garantir uma comunicação bem-sucedida, como nos mostra Osborne (2008).

Essas mesmas características também fazem parte dos critérios de avaliação de diferentes exames de proficiência. Os critérios do TOEFL iBT (2019) para a nota 4 de pronúncia destacam o “fluxo geralmente bem ritmado (expressão fluida)” de um falante. No mesmo sentido, o IELTS Speaking (2019), para Pronunciation Band 8, mostra a importância do sotaque da L1 ter “efeito mínimo na inteligibilidade”. O exame CAE da Cambridge Assessment English (Assessing Speaking Performance – Level C1, 2011, p. 2) também aponta para “frases e ênfases de palavras” sendo “colocadas com precisão” e “sons individuais” sendo “articulados claramente” como exemplos de bom domínio do inglês. Uma maneira produtiva de os professores explorarem esses tópicos em um contexto comunicativo é explorar as estruturas das palavras, dividindo-as em partes menores sem negligenciar o quadro maior do que está sendo comunicado.

Osborne (2008) ressalta que saber aplicar a tonicidade na hora de pronunciar as palavras é fundamental para garantir a inteligibilidade. Por essa razão, é importante treinar essa característica da oralidade nas aulas de inglês. Os poemas são textos mais curtos se comparados a outros gêneros textuais, portanto até mesmo alunos com pouco contato com o idioma podem se beneficiar de sua estrutura mais “simples” em termos de extensão de frase e gramática.

A forma mais simples de identificar as sílabas em inglês é lembrar que toda palavra tem, ao menos, uma sílaba. Para encontrá-las podemos: (i) identificar as vogais da palavra; (ii) considerar duas ou mais vogais juntas como uma só sílaba; (iii) caso a palavra tenha mais de uma vogal e a última seja <e>, não a consideraremos como uma sílaba; e (iv), caso a vogal <e> seja antecedida de <l> (e.g. “table”), deveremos contar esse <e> como uma sílaba também. A seção a seguir irá mostrar alguns dos passos do projeto e detalhará essa explicação sobre a contagem de sílabas através da visão dos alunos.

A proposta de integração entre inglês e matemática foi fazer com que o padrão da métrica dos poemas de estilo Haikai fosse trabalhado junto com equações matemáticas. Haikais são poemas curtos, com três linhas, e com o padrão métrico de 5 sílabas na primeira linha, 7 na segunda e, por fim, 5 sílabas na última. Para criar poemas desse tipo, os alunos precisam conhecer diferentes vocabulários e a estrutura sintática do inglês. Esses padrões silábicos podem mudar e seguir, por exemplo, os resultados ou constituintes de equações matemáticas. É nesse ponto que os estudantes podem “brincar” com as sílabas e com os números de forma a criar produtos que unam as duas disciplinas. O uso da habilidade matemática PEMDAS (Parênteses, Expoentes, Multiplicação e Divisão, Adição e Subtração) é um dos conhecimentos que foi trabalhado neste projeto. A seguir, mostraremos com a Taxonomia de Bloom sustenta as etapas da sequência didática, e como isso permitiu aos alunos aprenderem sobre poesia, inglês e matemática de diferentes perspectivas.

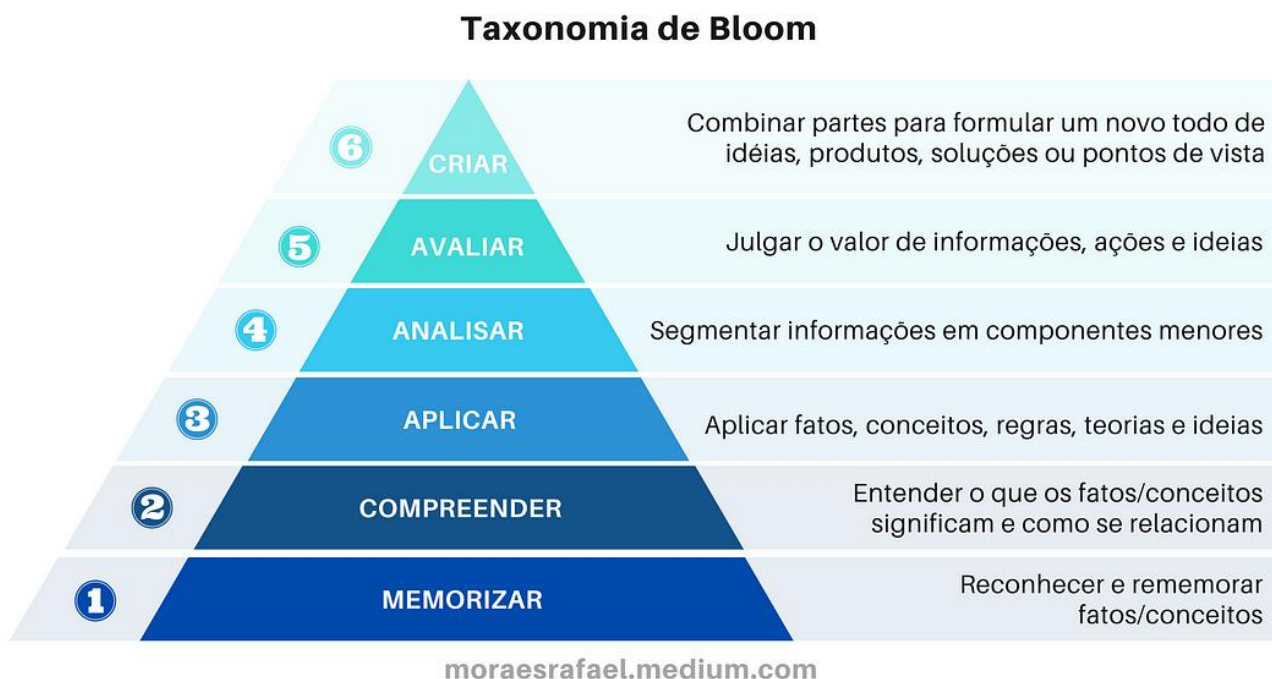
A taxonomia de Bloom e o ensino

Como colocado por Krathwohl (2002, p. 01, tradução nossa¹), “a taxonomia de objetivos educacionais é uma estrutura para classificar o que esperamos ou queremos que os alunos façam como resultado da instrução”. Benjamin S. Bloom foi quem teve a iniciativa de reunir diversos especialistas sobre avaliação para discutir os estágios do aprendizado. Como resultado desses debates, organizou o modelo que hoje conhecemos como Taxonomia de Bloom. Os níveis da Taxonomia de Bloom, que passaram por diferentes atualizações, buscam envolver o entendimento dos alunos em relação a um tópico e ao uso desse conhecimento. Existe uma hierarquia dentro das dimensões dos processos cognitivos (ver Krathwohl, 2002) que nos mostra algumas habilidades, como

¹ Do inglês: “The taxonomy of educational objectives is a framework for classifying statements of what we expect or intend students to learn as a result of instruction”.

"lembrar" de um conteúdo, sendo menos complexas que outras, como "aplicar" esse mesmo conteúdo. Pensando nisso, as etapas a seguir mostram como tentamos tornar o projeto aqui descrito em uma sequência didática mais profunda, iniciando com atividades menos complexas até chegarmos a fases mais aplicadas. O diagrama abaixo resume um pouco das ideias da Taxonomia de Bloom – que não serão aprofundadas aqui:

Figura 01: a Taxonomia de Bloom e seus estágios



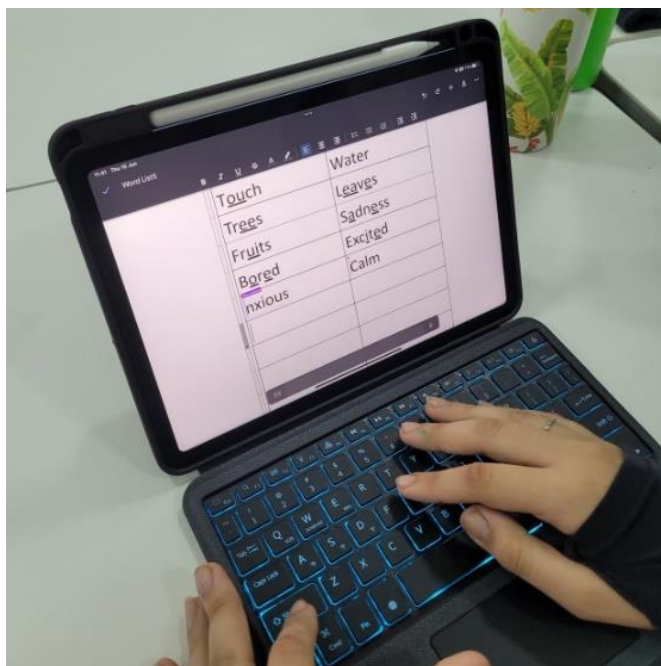
Fonte: Moraes (2021)

Vejamos, a seguir, as etapas do projeto ainda de acordo com os níveis acima.

AS ETAPAS DO PROJETO

As primeiras atividades do projeto centraram-se nas habilidades de Lembrar e Entender. Os alunos lembraram como a contagem de sílabas funciona em inglês e criaram listas de palavras conforme seu número de sílabas. Ainda que esse passo do projeto tenha a criação de listas de palavras pautada pelo conhecimento dos alunos, ele também centra os alunos na atividade de lembrar diferentes momentos de instrução para, então, verificar como esse conteúdo é encontrado em poemas. Uma das primeiras atividades realizadas com os alunos foi a criação de diferentes listas de palavras. A ideia foi buscar palavras do cotidiano, que poderiam ser usadas em poemas simples, de forma a fazer com que os alunos fizessem a identificação de suas sílabas. Abaixo, temos um exemplo de uma dessas listas, criadas com o auxílio da tecnologia em sala de aula:

Figura 02: Criação de listas de palavras



Fonte: Elaborado pelos autores

De forma a ilustrar as listas de palavras criadas, e visando separá-las conforme seu número de sílabas, os alunos também puderam utilizar a tecnologia para organizar suas listas como preferissem. A imagem abaixo mostra um exemplo dessa organização:

Figura 03: Listas de palavras criadas pelos alunos

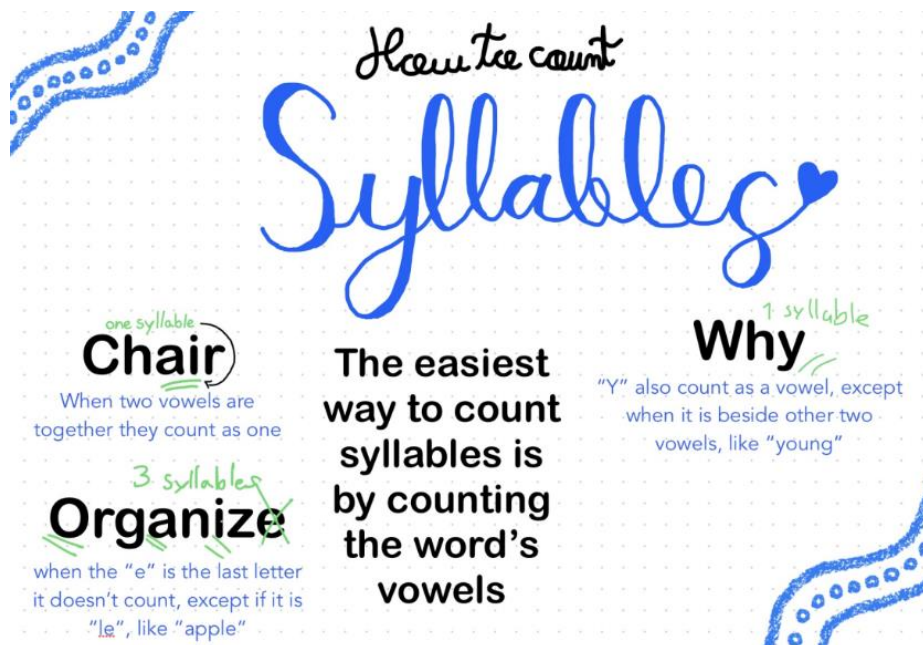
LIST OF WORDS WITH SYLLABLES		
1 SYLLABLE	2 SYLLABLES	3 SYLLABLES
- CAT	- ENJOY	- IMAGINE
- DOG	- WANTED	- UNDERLINE
- CAR	- TURNED	- APARTMENT
- SKY	- SLOWED	- COCONUT
- MOON	- LANGUAGE	- CELEBRATE
- LOVE	- CREATED	- ALPHABET
- FOOD	- NEEDED	- ASTRONAUT
- CLEAR	- INVITE	- STRAWBERRY
- HAVE	- FOLLOW	- WATERMELON
- END	- HUNTED	- GORILLA

Fonte: Elaborado pelos autores

As imagens anteriores mostraram exemplos de listas de palavras, porém criar recursos visuais que explicassem, de maneira sucinta, a identificação das sílabas nas palavras em inglês foi de grande

valia para a turma. Mapas mentais, com o intuito de resumir as principais informações e explicá-las para os colegas de sala, serviram de fechamento a essa etapa do projeto. A imagem a seguir mostra um dos mapas mentais criados pelos alunos:

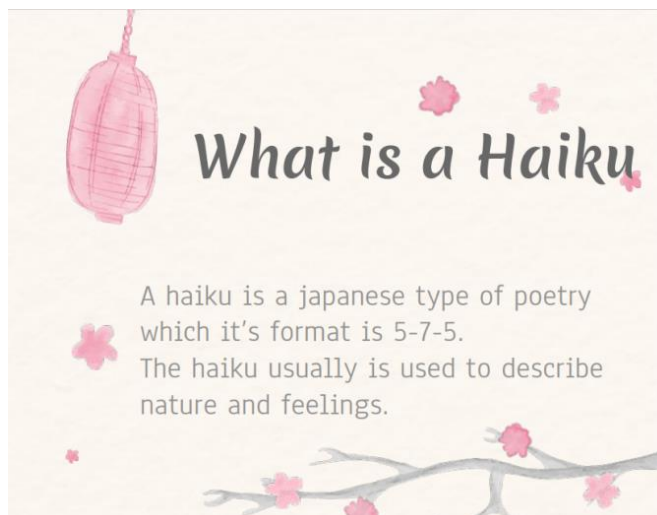
Figura 04: Mapa mental explicando a contagem de sílabas em inglês de maneira resumida



Fonte: Elaborado pelos autores

O próximo passo do projeto está relacionado às etapas de Aplicar e Analisar da taxonomia de Bloom. As imagens abaixo mostram apresentações criadas pelos alunos para explicar como a métrica ocorre em poemas em inglês, com base na contagem das sílabas. Outro grupo de alunos criou uma apresentação usando esses conceitos e os aplicando à contagem da métrica em poemas do tipo Haikai. Para tanto, slides explicando a métrica e a temática desse tipo de poema foram desenvolvidos em sala de aula, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 05: Slides com a apresentação criada pelos alunos para explicar a estrutura de poemas do tipo Haikai



Fonte: Elaborado pelos autores

Alguns exemplos de poemas Haikai foram selecionados pelos alunos. A imagem a seguir ilustra um pouco dessa seleção:

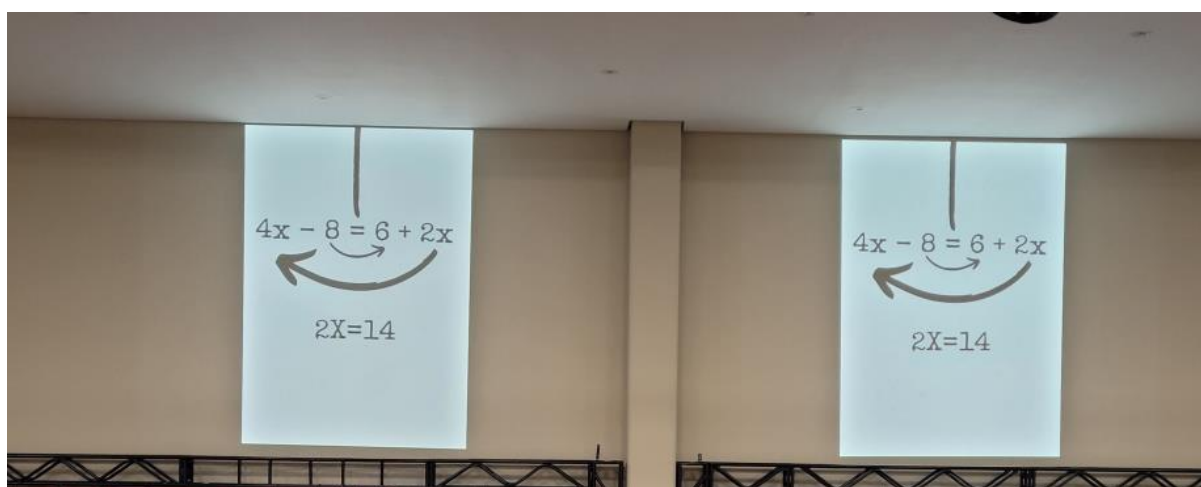
Figura 06: Slides com exemplos de poemas do tipo Haika



Fonte: Elaborado pelos autores

Por fim, alguns alunos se dedicaram à explicação e aplicação de conceitos matemáticos, como o PEMDAS: Parênteses, Expoentes, Multiplicação e Divisão, Adição e Subtração. Na imagem abaixo, podemos ver uma equação criada pelos alunos e como a aplicação do PEMDAS pode resolvê-la. Esse momento do projeto também foi apresentado em slides, como podemos ver logo abaixo:

Figura 07: Slides com a apresentação criada pelos alunos para mostrar a resolução PEMDAS em equações



Fonte: Elaborado pelos autores

Com os conceitos explicados, revisados e aplicados em diferentes situações elaborados pelos alunos, chegamos à etapa final do projeto. Esse momento corresponde aos níveis Avaliar e Criar, retratando a criação de atividades interativas que misturam a poesia em inglês com a matemática. Um grupo de alunos criou uma atividade em que, após fazermos a contagem de sílabas de diferentes linhas de poemas, devemos resolver uma equação com os valores obtidos na análise da métrica. A imagem a seguir traz alguns versos. Cada um deles possui uma contagem de sílabas. Após descobrirmos a métrica de cada frase, é possível resolver a equação no rodapé da foto:

Figura 08: Atividade criada pelos alunos usando a contagem de sílabas como os valores que resolvem uma equação matemática

example:

the sky is so bright = 5
1 2 3 4 5

in makes me want to fly high = 8
1 2 3 4 5 6 7 8

n1: her eyes make the stars seem like they are not shining .

n2: No more counting dollars, we will be counting stars.

n3: I think I will miss you forever, like the stars miss the sun in the morning sky.

n4: In the sky full of stars, I picture you.

$n1 - n3 \times n2 + n4 = ?$

Fonte: Elaborado pelos autores

Em outro grupo, a atividade proposta também foi a contagem de sílabas em diferentes linhas de poemas, criadas por eles, e a identificação do número de sílabas em cada trecho como uma letra de uma mensagem. As frases da Figura 09 têm uma determinada contagem de sílabas. Após descobrirmos esses números, é possível seguir para a segunda parte dessa proposta. Vejamos as frases abaixo:

Figura 09: Primeira parte da atividade de identificação de uma mensagem secreta a partir do número de sílabas em cada linha criada pelos alunos

1- Love is like a
bird, it flies and
spreads.

2- Your friends are
nice. + I hate doing
homework at my
house.

3- Roses are read,
violets are blue,
english is nice, and
you too.

Fonte: Elaborado pelos autores

Após descobrirmos os números referentes ao número de sílabas (a métrica) de cada frase, podemos aplicá-los em uma “mensagem codificada”, cuja chave está no alfabeto representado na próxima figura:

Figura 10: Segunda parte da atividade de identificação de uma mensagem secreta a partir do número de sílabas em cada linha criada pelos alunos

1 = A	14 = N
2 = B	15 = O
3 = C	16 = P
4 = D	17 = Q
5 = E	18 = R
6 = F	19 = S
7 = G	20 = T
8 = H	21 = U
9 = I	22 = V
10 = J	23 = W
11 = K	24 = X
12 = L	25 = Y
13 = M	26 = Z

Fonte: Elaborado pelos autores

Os alunos também tiveram um momento de interação com a comunidade escolar, quando diferentes grupos convidaram suas famílias para um dia na escola e fizeram com que elas resolvessem as atividades criadas por eles. Dessa maneira, as atividades criadas pelos alunos, neste projeto, foram além dos muros das escolas e também mobilizou outras partes da comunidade escolar. Os alunos fizeram a mediação desse encontro, explicando, contextualizando e auxiliando suas famílias na resolução das atividades criadas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho entre poesia e matemática permitiu aos alunos explorarem as duas disciplinas através de perspectivas diferentes. O projeto serviu como uma motivação para que os alunos

buscassem a literacia de cada disciplina e aplicassem esses conhecimentos em criações próprias – fomentando o aprendizado (como vimos na Taxonomia de Bloom).

O trabalho com pronúncia em inglês realizado por meio da poesia está centrado não apenas na tonicidade das palavras, mas também na articulação de sons individuais. Isso permite a professores de diferentes regiões do país, e àqueles que trabalham em distintas instituições de ensino bilíngue, a realizar adaptações nessa proposta de trabalho com os alunos. É possível, por exemplo, deixar de lado a contagem de sílabas e centrar as atividades nos sons iniciais dos versos em inglês, fazendo com que a figura de linguagem da aliteração (a repetição de sons no início das palavras) faça parte dos objetivos da aula. Essa abordagem pode ser realizada conforme às necessidades dos alunos.

No geral, observa-se em falantes brasileiros de inglês a inserção de vogais epentéticas (como o som do [i] entre duas consoantes) - o que justifica o trabalho com a métrica poética e a contagem de sílabas. Porém, em algumas salas de aula, o trabalho com os sons individuais pode ser uma demanda mais iminente se comparada à tonicidade. A poesia permite aos docentes esse trabalho flexível. O mesmo ocorre com a junção desse gênero textual com a matemática. O trabalho das equações e padrões poéticos pode ser adaptado conforme as necessidades dos alunos.

Uma das dificuldades que podem ser encontradas nesse trabalho interdisciplinar está relacionada aos diferentes níveis de inglês encontrados em uma mesma sala de aula. Essa característica pode ser contornada com o uso de poemas mais simples, com palavras do cotidiano, e que sejam até mesmo mais curtos. O objetivo principal da poesia é atrair os alunos e despertar seus interesses. Essa é uma maneira de nos conectarmos com os estudantes e, talvez, ajudar a despertar seu interesse pelos conteúdos abordados. Por fim, o trabalho com literacia e o incentivo de estratégias bilíngues também contribuiriam para o desenvolvimento dos alunos em relação a habilidades dispostas na BNCC.

REFERÊNCIAS

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

CAMBRIDGE ENGLISH. **Assessing Speaking Performance** – Level C1. In: Cambridge English Assessment, 2011. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/images/168620-assessing-speaking-performance-at-level-c1.pdf>. Acesso em 13 out. 2022.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation fundamentals**: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research. John Benjamins Publishing Company, 2015.

IELTS SPEAKING. **Bands Descriptors**. In: Pronunciation, 2019. Disponível em: <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/speaking-band-descriptors.ashx?la=en>. Acesso em 20 out. 2022.

KRATHWOHL, D. R. **A Revision of Bloom's Taxonomy**: An Overview. *Theory into practice*, v. 41, n. 4, 2002.

MORAES, R. **Comece a entender a Taxonomia de Bloom e sua importância para os processos de ensino, aprendizagem e avaliação**. In: Medium, 2021. Disponível em: <https://moraesrafael.medium.com/comece-a-entender-a-taxonomia-de-bloom-e-sua-import%C3%A2ncia-para-os-processos-de-ensino-aprendizagem-d6582cff94cd>. Acesso em 13 de mai. 2024.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Manole, 2013.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

OSBORNE, D. M. **Systematic differences in consonant sounds between the interlanguage phonology of a Brazilian Portuguese learner of English and standard American English**. *Ilha do Desterro*, v. 55, p. 111-132, 2008.

TOEFL IBT. *Independent Speaking Rubrics*. In: *Speaking Rubrics*, 2019. Disponível em: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_speaking_rubrics.pdf. Acesso em 20 out. 2022.

REFLETINDO POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA DO INTERIOR DO AMAZONAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

REFLECTING POSSIBILITIES FOR THE CLASSROOM IN THE INTERIOR OF AMAZONAS: AN EXPERIENCE REPORT FROM A
TEACHER TRAINING COURSE

Maria Ayane Costa BASTOS
ayannebastos.sz@gmail.com
Universidade Federal do Amazonas

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo descrever reflexões originadas durante uma Formação de professores de línguas e de outras componentes curriculares, realizada em Coari, no interior do Amazonas. Trata-se de um estudo qualitativo, inserido na Linguística Aplicada. Como método foi adotado estudo de caso descritivo, realizado com vinte e dois professores, sendo dez da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), dez professores da Secretaria de Estado de Educação do Município de Coari/AM (SEMED) e duas professoras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Os dados foram gerados a partir de diário de campo e de um questionário de satisfação aplicado com os participantes e eles apontaram para a necessidade de formação continuada no interior do estado, para a necessidade de um formato de formação que dê voz aos participantes e para o interesse dos professores em formações envolvendo os assuntos tratados.

Palavras-chave: Formação de professores; Reflexões; Possibilidades; Interior do Amazonas.

Abstract: *The aim of this experience report is to describe reflections originated during a training course for teachers of languages and other curriculum componentes, held in Coari, in the interior of Amazonas. It is a qualitative study within the field of applied linguistics. The method adopted was a descriptive case study, carried out with twenty-two teachers, ten from the Amazonas State Department of Education and Sport (SEDUC/AM), ten teachers from the Coari/AM State Department of Education (SEMED) and two teachers from the Federal University of Amazonas (UFAM). The data was generated from a field diary and a satisfaction questionnaire administered to the participants and the data pointed to the need for continuing training in the interior of the state, the need for a training format that gives voice to the participants and the teachers' interest in training involving the subjects covered.*

Keywords: *Teacher training; Reflections; Possibilities; Interior of Amazonas.*

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um assunto relevante e que ao longo dos anos vêm ganhando cada vez mais destaque. Por se considerar o papel das instituições de ensino na sociedade, que não é estática, assim como as mudanças que ocorrem de forma repentina, como por exemplo, o período de isolamento social causado pela Covid-19, emergiu maior visibilidade das novas formas de ensinar e aprender por meio das tecnologias digitais, as quais trouxeram também a necessidade imediata do professor de dominá-las.

Porém, como se nota, apesar das novas possibilidades que surgem, elas parecem vir, de alguma forma, acompanhadas de novas demandas que podem figurar como desafios para os docentes, pois mediante as mudanças e necessidades sociais, o professor atualmente enfrenta o desafio de preparar os alunos para os desafios imediatos e também para o futuro, pois como defende Darling-Hammond (2014, p. 232), atualmente há “A expectativa de que as escolas ensinem um grupo de alunos muito mais diverso[s], em um nível muito mais alto [...]”.

Corroborando essa perspectiva, Ferreira (2006, p.19) defende que

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

Diante dessas crescentes demandas, a formação continuada do professor pode ser um momento para se buscar o entendimento do que ocorre no contexto da sala de aula, de troca de informações e conhecimentos teóricos e práticos que podem substanciar decisões necessárias no processo educativo. Ressalta-se que, na literatura voltada para a formação do professor, há inúmeras e valiosas discussões que versam sobre a formação inicial e formação continuada. Libâneo (2004), por exemplo, as define da seguinte maneira:

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227).

Nesse sentido, entende-se que a formação inicial é insuficiente para lidar com a demanda que recai sobre o professor atualmente, sendo necessário o professor se manter atualizado, em um processo permanente de aprimoramento profissional, de modo a se cientificar e participar de forma efetiva das discussões que se refletem em decisões tomadas na esfera educacional e que impactam diretamente as salas de aulas e o fazer docente.

Segundo Darling-Hammond (2014, p. 230), essa é uma contribuição importante para a formação docente, pois ainda nas palavras da autora, ela “[...] desenvolve as habilidades dos

professores para examinar o ensino sob a perspectiva dos alunos, que trazem diferentes experiências e referências à sala de aula.”

Refletindo sobre as contribuições da formação continuada do professor, encontra-se em Ghedin e Franco (2008, p. 81) que “[...] a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passe por uma atitude crítica do educador em face das próprias experiências”.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 51) orienta que a formação deve ter como base

[...] uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente.

Diante do exposto, o levantamento bibliográfico deste trabalho evidencia que o cerne da formação do professor deve ser a reflexão sobre as atitudes, de possibilidades e ações que podem ocorrer na sala de aula e gerar mudanças positivas na prática. Essa perspectiva é sustentada por autores de diversas áreas, como Celani (2003), Chimentão (2009), Darling-Hammond (2014), Ghedin e Franco (2008), Leffa (1999) e outros.

É válido destacar ainda o exposto em Paz *et al* (2019, p. 134) que nos lembra que

A reflexão neste sentido, é parte inerente da práxis, que nasce da sua ação frente ao contexto vigente. Entretanto, há a reflexão de que isso seja algo externo e que acontece mediante treinamento oferecido por outro, não obstante a essa forma de conceber a reflexão, para que os docentes se localizem como parte integrante deste processo, é necessário rever como está ocorrendo a formação permanente e assim, situá-los como agentes transformadores da realidade concreta.

Diante do exposto, este relato de experiência tem por objetivo expor as reflexões emergidas durante uma Formação realizada com docentes que atuam em componentes curriculares diversos no município de Coari, interior do Amazonas, as quais podem agregar às discussões sobre formação de professores que atuam tanto na área de línguas como em outras áreas.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos que sustentam este trabalho.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

- 1) Apresentação do assunto – com exposições de conceitos,
- 2) Aprofundamento – exposição de exemplos de aplicação prática do assunto por meio de imagens retiradas durante as visitas às escolas, no Canadá, e vídeos retirados da internet.
- 3) Prática:

a) As oficinas forneceram atividades práticas em que os participantes tiveram momentos para reflexões, levantamento das situações que dificultavam o trabalho em sala de aula, discussões e apresentação de possibilidades originadas das reflexões. b) Checagem do entendimento de cada etapa prática – por meio de perguntas como: qual o objetivo da atividade? será desenvolvida em quanto tempo? c) apresentações de possibilidades de como os assuntos poderiam ser trabalhados no contexto em questão.

4) Feedback – destacando os aspectos positivos e o esforço dedicado aos trabalhos, complementando e sugerindo ideias.

Como estratégia de avaliação de aprendizagem dos assuntos tratados, os participantes tiveram a oportunidade de participar de forma ativa e prática, por meio de apresentações, simulações de planejamento e demonstrações, possibilitando que a formadora pudesse observar a compreensão de cada assunto, propondo *feedback* e aprofundando pontos que foram necessários.

Quanto à estratégia de avaliação da formação, por se tratar de um levantamento envolvendo seres humanos, o instrumento utilizado para a geração dos dados foi um questionário de opinião pública, o qual foi utilizado com o intuito de assegurar a ética na pesquisa conforme orientam o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Neste sentido, teve-se por referência as orientações do artigo 1º da Resolução CNS n.º 510, de 2016 que orienta os protocolos que são dispensados de análise ética.

Desta forma, o questionário teve por base o artigo 2º da Resolução CNS n.º 510, de 2016, em que a pesquisa de opinião pública é definida como:

[...] consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar a sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços, sem possibilidade de identificação do participante.

Para a aplicação do questionário, foi enviado um texto-convite, em que constava o *link* de acesso ao questionário, por meio de um grupo de *whatsApp* que deu suporte à formação e no qual foram postados os materiais utilizados, *links* das atividades, links de vídeos, os *slides* e sugestões de *links* para aprofundamento dos assuntos tratados. No convite, foi esclarecido que os participantes não precisariam se identificar e que o questionário não era obrigatório, conforme previsto na resolução mencionada acima.

Após o exposto, a seguir são apresentados os resultados e discussões

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as atividades, observou-se que participantes inicialmente apresentaram reclamações generalizadas sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, expondo um contexto com

carência de material, como também, em termos de vulnerabilidade social e heterogeneidade dos estudantes, o que vai ao encontro do exposto em Oliveira *et al* (2018, p. 3), segundo os autores

Um dos maiores problemas enfrentados hoje que comprometem alguns alunos no processo de aprendizagem são as infraestruturas principalmente em escolas públicas e as superlotações do espaço físico (sala de aula). Como colocar a culpa do fracasso escolar em professores mesmo sabendo que em muitos casos existe um despreparo de sua parte e em alunos que muitos demonstram a falta de interesse no apreender se com todos os avanços tecnológicos e recursos disponíveis ao [s] professores para auxílio do processo muitos são colocados em um grande desafio em mediar aulas em ambientes desfavoráveis sem recursos e bem-estar [sic] para ambos professores e aluno.

Apesar disso, os participantes demonstraram interesse e se engajaram nas atividades propostas, sendo que uma das reflexões que se sobressaiu foi a utilização dos problemas cotidianos dos alunos como uma possibilidade para o engajamento deles e para tornar a aprendizagem dos conteúdos mais atrativa.

Na ocasião, uma professora de Química da Universidade Federal do Amazonas foi convidada a relatar os resultados de uma pesquisa realizada com licenciandos dos cursos de Biologia e Química intitulada “Como ocorre o amadurecimento das frutas? Uso de metodologia investigativa no ensino de hidrocarbonetos”, em que frutas da região amazônica, que são de fácil acesso, serviram como matéria-prima para a explicação e demonstração de processos químicos. A experiência foi bem recebida e nas outras etapas das atividades os professores passaram a considerar o contexto como matéria-prima para as aulas, como será exposto no quadro 1.

As etapas de reflexão, discussão em grupos e apresentação de ideias foi produtiva e elogiada, pois os participantes mencionaram que normalmente, nas formações das quais participaram, recebiam informações sem haver um momento para legitimação da prática. Então percebeu-se que a formação se configurou como um momento que deu aos professores a voz e a oportunidade de se enxergarem como os protagonistas do processo de formação.

A crítica feita pelo participante em relação ao formato como as formações comumente ocorriam vai ao encontro da perspectiva de Celani (2003), que adota o termo formação contínua, e defende que a mesma não é algo obtido em cursos de férias e oficinas esporádicas que não permitam a integração com o trabalho do professor e com as necessidades de suas salas de aulas.

Diante disso, neste trabalho, concebe-se a formação continuada como algo inacabado que deve proporcionar aos participantes a reflexão sobre a sua realidade, sobre possibilidades e ações que possam ser realizadas, como um momento em que os professores se vejam como protagonistas desse processo inacabado, para que dessa forma continuem refletindo sobre novas possibilidades, com vistas a uma prática pedagógica contextualizada às necessidades de sua sala de aula.

Dos momentos de reflexões emergiram diversas possibilidades de aplicação das metodologias trabalhadas na formação para o contexto da sala de aula, algumas delas foram registradas em diário de campo e são expostas no quadro abaixo.

Quadro 1 - levantamento das dificuldades de aplicação das metodologias trabalhadas e sugestões emergidas na formação.

OFICINA	DIFICULDADES	POSSIBILIDADES EMERGIDAS
Metodologias Ativas	Ausência de material nas escolas; Laboratórios que não funcionam; Precisar comprar o próprio material para desenvolver algo	Operações matemáticas envolvendo problemas reais para aprimorar o raciocínio crítico Ex. Guardando 1 real por dia, em quanto tempo consigo comprar o tênis para ir à escola? Ex. fazendo sanduíches - cada aluno teria uma função na elaboração do sanduíche, depois compartilhariam em um piquenique na sala e, por último, comentado sobre a importância do trabalho de cada um no processo. Utilizar os recursos disponíveis no contexto para trabalhar a resolução de problemas e promover a empatia e o respeito em sala de aula; Ex. Por que nosso igarapé está cheio de lixo? promover reflexão sobre o assunto e discutir soluções. Ex. Utilizar as frutas regionais para explicar o processo químico que ocorre na maturação delas.
Sala de aula invertida	Ausência dos pais na vida escolar dos estudantes, o que faz com que alguns alunos não cumpram as tarefas de casa; Desinteresse do aluno e falta de autonomia para os estudos em casa; Alguns justificam para o professor sobre ter conhecimento insuficiente para auxiliar os filhos em se tratando do ensino de língua que não a materna. Observação: nesse caso, para o ensino de língua essa é uma possibilidade que limita o acesso do estudante aos recursos visuais e audiovisuais, o que pode comprometer a exposição do aluno ao <i>Listening</i> . Acesso a dispositivos tecnológicos e à internet no interior do Amazonas;	O livro didático foi apontado como um dos únicos recursos tanto para o aluno quanto para o professor que busca utilizar a metodologia. Como possibilidade para o ensino de línguas, foi sugerido reservar com antecedência os projetores que a escola disponibilize e baixar recursos visuais e audiovisuais em casa.
Gamificação em contexto com poucos recursos	Acesso a dispositivos tecnológicos nas escolas	Torta na cara, jogos escolares, desafios em duplas, desafios entre grupos de uma mesma sala, desafios entre as turmas de mesmo nível, gincanas sobre os conteúdos estudados, painel dos alunos destaque, entrega de medalhas para os pais dos alunos destaque como uma forma de reconhecimento e incentivo.

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir das informações trazidas pelos docentes durante a formação.

Acima foram expostas algumas das dificuldades e das possibilidades de implementação das Metodologias abordadas na formação. Durante as apresentações, notou-se que as dificuldades elencadas pelos grupos eram semelhantes e em sua maioria estavam voltadas para a ausência de materiais disponíveis na escola e a estrutura familiar dos alunos que, quando não são acompanhados pelos responsáveis, findam sobrecarregando os professores e comprometendo a aprendizagem. Apesar disso, os participantes foram criativos na apresentação de propostas e demonstraram amplo conhecimento das dificuldades enfrentadas na sala de aula.

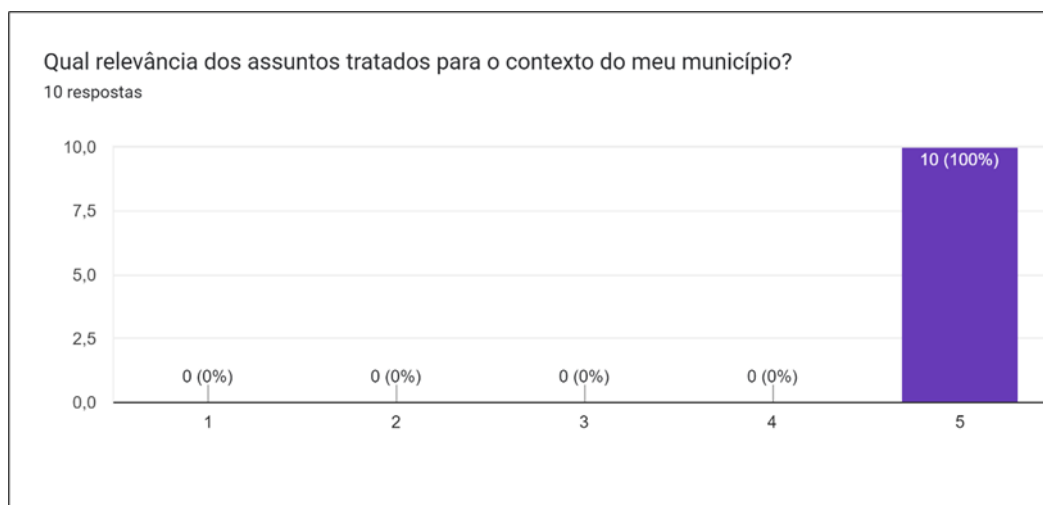
Quanto às possibilidades, percebeu-se que alguns professores já utilizavam atividades com características das abordagens tratadas na formação em suas salas de aula, mas alguns não as

conheciam em termos teóricos ou não tinham aprofundamento sobre o assunto. Então por meio da formação eles puderam se cientificar e enriquecer as ideias, conforme demonstra o quadro 1.

Foi também utilizado um questionário que objetivou compreender o alcance da formação e de maneiras de aprimoramento da atuação enquanto formadora. Assim, foram gerados dados por meio do questionário de opinião, que foi composto por sete perguntas, destaca-se ainda que dez participantes o responderam.

Na primeira pergunta, questionou-se sobre a relevância dos assuntos tratados para o município de Coari e os resultados são expostos a seguir.

Gráfico 1 – Relevância dos assuntos abordados para a educação no município de Coari.

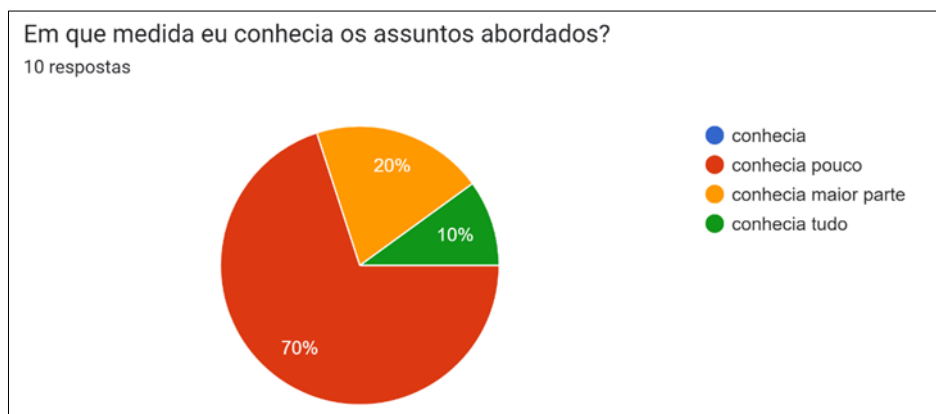


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Nesta pergunta, o valor 1 representa “nenhuma” e o 5 corresponde a “muita relevância”. Conforme é possível observar, a opinião dos participantes aponta de forma unânime que os assuntos abordados na formação foram “muito relevantes” para o contexto do município de Coari.

A segunda questão abordou o conhecimento dos formadores em relação aos assuntos abordados.

Gráfico 2 – Conhecimento sobre as Metodologias Ativas, Sala de aula invertida e Gamificação.

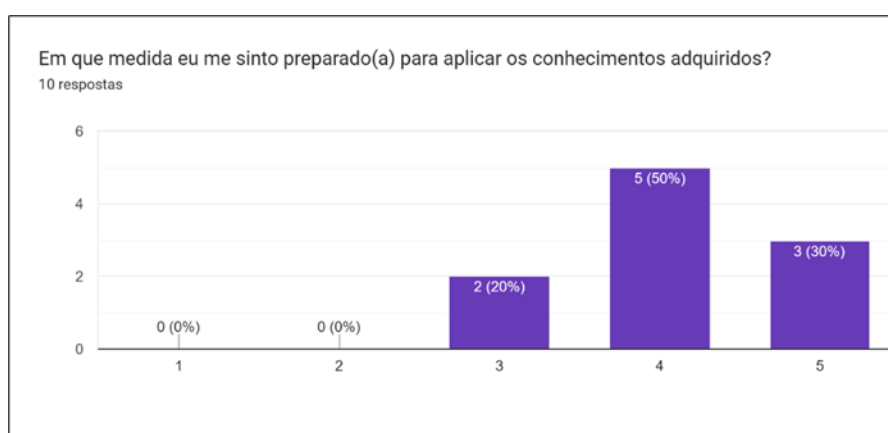


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Como é possível observar no gráfico, 70% dos participantes conheciam pouco sobre os assuntos, 20% conheciam a maior parte e 10% conheciam tudo. Conforme mencionado anteriormente, alguns professores comentaram que já faziam uso de atividades com características que se relacionavam às metodologias estudadas, embora não tivessem conhecimento ou aprofundamento teórico sobre os assuntos, o que demonstra a atuação de um professor crítico, reflexivo e criativo (Monteiro, 2014) que é capaz de intervir no seu contexto.

A na terceira questão, objetivou-se conhecer o impacto da formação para os formadores.

Gráfico 3 – Preparo para a implementação das metodologias trabalhadas.

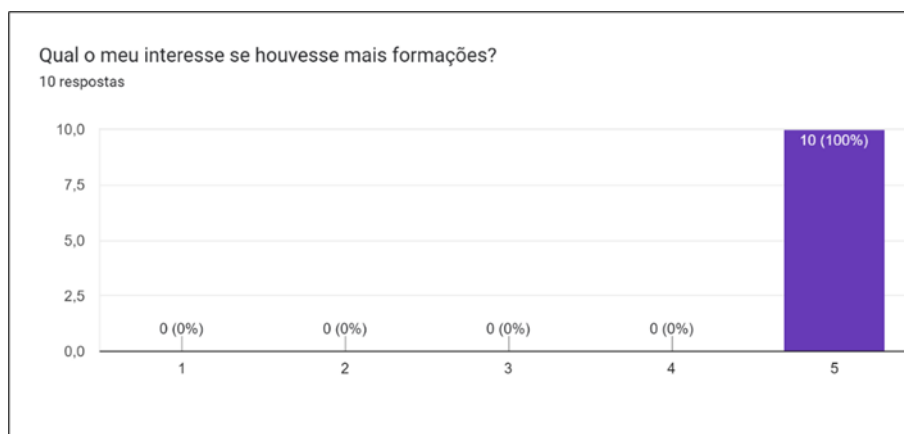


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Nesta questão, o valor 1 corresponde a nada preparado e o 5, a muito preparado. Conforme se nota, na opinião de 30% participantes, eles se sentem muito preparados, 50% se aproxima de estar muito preparado e 20% ficaram em uma escala média em relação ao seu preparo, o que demonstra que a formação contribuiu com o aprimoramento profissional dos professores envolvidos.

A próxima questão diz respeito ao interesse dos formadores em formações.

Gráfico 4 – Nível de interesse dos professores em formações.

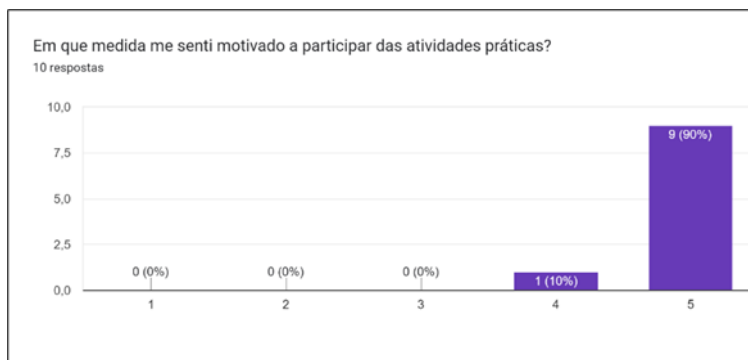


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Nesta questão, o valor 1 corresponde a “nenhum” e o 5 corresponde a “muito interesse”. Conforme é exposto, de forma unânime, os formadores têm “muito interesse” em participar de formações, o que demonstra a vontade de aprender e estar atualizado.

Na questão que segue, buscou-se informar sobre a motivação dos participantes durante as atividades propostas.

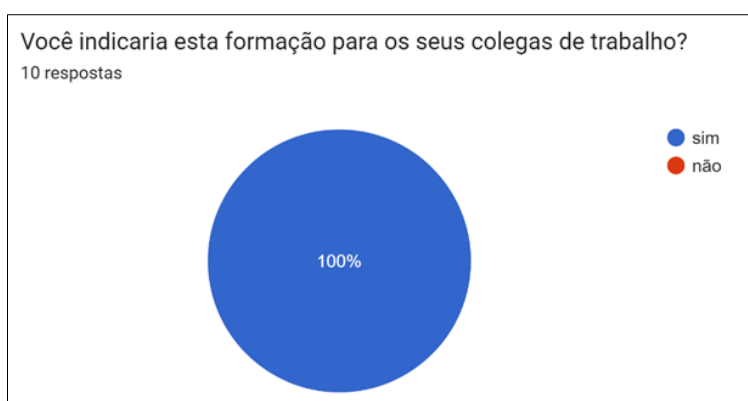
Gráfico 5 – Motivação em participar das atividades desenvolvidas durante a formação.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Nesta questão 1 representa “nada” e 5 corresponde a “muito motivado”. De acordo com os dados, 90 % dos participantes se sentem muito motivados e 10% se aproxima de estar muito motivado, o que foi muito importante para o desenvolvimento das atividades propostas no decorrer da formação, pois os participantes se empenharam nas atividades. Já no que diz respeito ao interesse dos participantes por mais formações, as respostas foram:

Gráfico 6 – Sobre a satisfação



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Conforme fica evidente, 100% dos participantes indicariam a formação para um colega de trabalho, o que demonstra satisfação com a formação realizada.

Neste direcionamento, compreende-se que faz parte do trabalho do formador receber o *feedback* de seus participantes a fim de aprimorar o trabalho que lhe compete, por isso, na última

questão foi solicitado que o participante deixasse uma sugestão ou um comentário que contribuísse para o aprimoramento da formação. As respostas são apresentadas abaixo.

Que esse tipo formação tivesse mais abrangência, para alcançar maior número de profissionais da educação, uma vez que se tratou de tópicos de suma relevância para a melhoria do ensino (Participante A, 2023).

Dentre todas [as] formações que participei está me deixou otimista, porque trouxe em sua essência metodologias ativas buscando alcançar a todos de maneira satisfatória (Participante B, 2023).

Obrigado professora, por compartilhar conhecimentos inovadores nos ajudará a desenvolver um ensino com mais qualidade (Participante C, 2023).

Que na próxima vez todos os Pedagogos das redes de ensino em Coari participem dessa Formação maravilhosa. E nossa formadora está de parabéns (Participante D, 2023).

A formação atendeu minhas expectativas, tudo de bom (Participante E, 2023).

Formação muito boa, os temas abordados foram de extrema relevância para o enriquecimento das nossas práticas pedagógicas” (Participante F, 2023)

Esta formação foi de fundamental importância para melhorar minha prática de sala de aula. Sugiro uma formação das metodologias ativas em um maior período! (Participante G, 2023).

As sugestões e comentários corroboram a satisfação dos participantes com a formação realizada o que também foi exposto nos gráficos 5 e 7, e apontam para a necessidade de se alcançar um público maior no município de Coari, mencionando-se os pedagogos (Participante A: Participante D, 2023). Esses dados corroboram Paz *et al* (2019, p. 137) para quem essa

[...] busca continuada e permanente, contribui com o desenvolvimento do exercício pedagógico e traz para a sala de aula uma prática significativa de construção de saberes. A formação deve ser multidisciplinar e abranger não só o profissional docente, mas também outros profissionais da educação, enfim, todos os sujeitos envolvidos com as questões educativas da instituição (Paz, *et al*, 2019, p. 137).

A resposta apresentada pelo participante B evidencia que a formação é capaz de despertar o otimismo do professor, pois os assuntos abordados foram considerados inovadores e podem “[...] contribuir com o desenvolvimento de um ensino de mais qualidade” (Participante C, 2023), além de contribuir com o enriquecimento de práticas pedagógicas (Participante F, 2023: Participante G, 2023).

Isso posto, nota-se que os participantes demonstraram estar mais motivados após a formação e reconheceram a importância disso para o trabalho docente, o que sugere a possibilidade de aplicação prática dos conhecimentos e reconhecimento da própria capacidade de trazer mudanças para a sala de aula, dialogando com Paz (2019) que comenta ser “[...] também através da motivação e do estímulo, que os envolvidos no processo de formação continuada terão a oportunidade de atingir os resultados esperados.”

Os dados evidenciam ainda o interesse dos professores em aprofundar os conhecimentos sobre as Metodologias Ativas, o que demonstra o empenho dos formadores nos assuntos abordados e o reconhecimento do que precisa ser aprimorado, assim como a relevância para o contexto em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados aqui sistematizados junto às referências que embasam este trabalho, entende-se que a formação foi um momento valioso tanto para os participantes quanto para a formadora. Ressalta-se que as formações presenciais parecem chamar mais atenção destes profissionais e que o fato de a formação ter sido planejada em formato de oficinas foi uma estratégia útil para garantir o engajamento dos participantes que tiveram a oportunidade de refletir, discutir, planejar e produzir o que de alguma forma os colocou no centro do evento formativo, em vez de figurarem como meros ouvintes.

Cabe mencionar que a participação das professoras da Universidade Federal do Amazonas agregou de forma significativa à formação, pois juntamente com os profissionais da SEDUC e SEMED, trouxeram-se à baila informações que proporcionaram uma visão mais ampla tanto para a formadora quanto para os participantes da formação, pois foram expostas reflexões sobre dificuldades e possibilidades que compreendem as etapas que vão da Educação Infantil à Educação Superior, sendo que as dificuldades em lidar com o desinteresse do aluno se destacaram nessas etapas e em diferentes componentes curriculares.

Soma-se a isso a possibilidade de informar sobre como a educação ocorre no Canadá e poder refletir sobre as diferenças culturais, estruturais e políticas que interferem na educação brasileira, o que se configurou como um momento para reflexão das práticas docentes, para informar-se pela teoria, para verificar como as metodologias estudadas funcionam na prática e para repensar maneiras de adaptação do que é feito na sala de aula canadense como possibilidades de trazer melhorias para a atuação docente e conseqüentemente para o ensino-aprendizagem ofertado no contexto brasileiro.

Um aspecto que chama atenção é o fato de os participantes sugerirem uma formação com maior abrangência e com maior tempo, o que deixa visível a relevância dos assuntos abordados para o contexto em questão. Além disso, foi notável que as ideias compartilhadas na formação trouxeram um pouco mais de ânimo tanto para os participantes quanto para a formadora que se sentiu feliz em

poder disseminar um pouco do que aprendeu no Canadá com outros formadores, com a esperança de que o exposto na formação gere mudanças nas salas de aula.

Com isso, espera-se que este relato de experiência possa agregar às discussões sobre formação continuada de professores de diversas áreas de conhecimento, sobretudo no interior do Amazonas, possa trazer reflexões para os professores de línguas e demais profissionais que atuam nas salas de aula, possa contribuir com aqueles que são encarregados de desenhar as formações, bem como, com aqueles que aplicam as formações com professores.

REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A (Org). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

Conselho Nacional de Saúde. RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 30 de fev. 2024.

CHIMENTÃO, L. K. O Significado da formação continuada docente. In: **congresso norte paranaense de educação física escolar**, 4, Londrina.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238. **Anais**. Londrina: UEL, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

Libâneo, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia, Alternativa, 2004.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC). 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, T. F. et al. A influência da formação docente no desempenho escolar. In: **Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar**. 2018.

PAZ, F. E. S. M et al. Formação continuada do docente do ensino superior. **Multidebates**, v. 3, n. 1, p. 131-146, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.