

Revista

The logo for 'Revista CB TecLE' features a teal circle containing the white letters 'CB'. A red horizontal bar with a slight curve passes behind the circle. To the right of the circle, the word 'TecLE' is written in a teal, sans-serif font.

CB TecLE

REVISTA.CBTECLE.COM.BR

Dezembro
2024

ISSN 2526 - 4478
VOLUME 8
NÚMERO 2

cesu
Unidade do Ensino Superior
de Graduação

cps
Centro
Paula Souza

The logo for the São Paulo Government, featuring a stylized 'S' and 'P' in black and red.

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO

Expediente CEETEPS

Diretor-Superintendente
Clóvis Dias

Vice-Diretor-Superintendente
Maycon Geres

Chefe de Gabinete
Armando Natal Maurício

Expediente Cesu

Coordenador Técnico da Unidade do Ensino Superior de Graduação
Robson dos Santos

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

Línguas e Projetos Internacionais
Mariane Teixeira

Expediente Revista CBTECLE

Editoras Responsáveis

Profª Darli R. Paschoalini Vaccari (Cesu, Centro Paula Souza, SP)
Profª Simone Telles (Assessoria Internacional - Secretaria da Educação do Est. de SP e Centro Paula Souza, SP)

Comitê Editorial

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

Avaliadores

Profª Drª Ana Carolina Freschi (Fatec Catanduva, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Bianca Agarie (Fatec Carapicuíba, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Clarice Nunes Ferreira (Fatec Jundiá, São Paulo, Brasil)
Profª Esp. Cristiane Alves de Freitas Teixeira (Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Cybelle Croce Rocha Crane (Fatec Baixada Santista, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Denise Maria de Paiva Bertolucci (Fatec Ourinhos, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Eveline Kátia de Souza Pontual Cavalcante (Fatec Baixada Santista, São Paulo, Brasil)
Prof. Me. Jonatha de Almeida Alberto (Unicamp, Fatec Bebedouro, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Luciana de Carvalho (Unicamp, Fatec Indaiatuba e Sumaré, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Luciani Vieira Gomes Alvareli (Centro Universitário Teresa D'Ávila e Fatec Lorena, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Luciene Maria Garbuio Castello Branco (Fatec Americana, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias (Fatec Cruzeiro, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Maria Cláudia Delfino (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Maria Fernanda Grosso Lisboa (Fatec Itatiba, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Maria Sílvia Rodrigues Alves (Fatec Franca, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Mar Lucy Maria da Silveira Ribeiro (Fatec Campinas, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. Mauro Yuji Ohara (Centro Paula Souza e Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil)
Profª Mª Patrícia Quirino de Sousa (Fatec Zona Leste, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez (CEETEPS, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Simone Mussio (Fatec Jahu, São Paulo, Brasil)
Profª Drª Taciana Oliveira Carvalho Coelho (Fatec Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)
Prof. Me. Ulysses Camargo Corrêa Diegues (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)
Profª Mª Valéria Cristina Leite Bacili (Fatec Ourinhos, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. Vanderlei de Souza (Fatec Carapicuíba, São Paulo, Brasil)

Editoração

Mauro Yuji Ohara (CESU, Centro Paula Souza, SP)

EDITORIAL VOL 8 N° 2 2024

Não há ensino neutro; ou ele se adapta à realidade para transformá-la, ou apenas reproduz as estruturas que nos aprisionam.

(Freire, 1970)

No contexto das demandas sociais e profissionais do século XXI, o ensino de línguas assume um papel fundamental na transformação social. A educação deve formar indivíduos capazes de atuar como agentes de mudança, adaptando práticas pedagógicas às realidades vividas pelos alunos. No caso do ensino de línguas, isso significa ir além do ensino de gramática e vocabulário, destacando a língua como uma poderosa ferramenta de comunicação, inclusão e empoderamento.

A sala de aula precisa conectar o ensino à vida prática, como o mercado de trabalho e a participação social. Freire (1970) enfatiza que o ensino deve transformar a realidade, não reproduzir estruturas opressivas. Nesse contexto, a pesquisa científica é essencial, oferecendo bases teóricas e metodológicas para práticas pedagógicas eficazes. A neurociência e a sociolinguística, por exemplo, ajudam a entender como o cérebro aprende e a adaptar o ensino a diferentes contextos.

É nesse cenário que o Vol. 8, n° 2 da Revista CB TecLE se destaca, ao reunir 22 artigos e relatos de experiência que promovem reflexões e compartilham práticas inovadoras no ensino de línguas estrangeiras. Os textos abordam temas variados, como gêneros textuais, análise do discurso, o uso ferramentas digitais, a influência das inteligências artificiais no contexto educacional, formação de professores e programas de ensino de línguas estrangeiras, entre outros.

Essa contribuição é vital para fomentar discussões fundamentadas e disseminar estratégias que atendam às necessidades contemporâneas da educação linguística.

Investir em pesquisa e aplicá-la ao ensino de línguas é crucial para desenvolver metodologias inovadoras que atendam às demandas do século XXI, conectando alunos a oportunidades globais. Assim, valorizamos a ciência e a educação como forças transformadoras, capacitando pessoas a mudar o mundo.

Prof^a Me. Darli R. Paschoalini Vaccari

Coordenadora de Projetos

Cesu, Centro Paula Souza, SP

Sumário

EDITORIAL VOL 8 N° 2 2024	3
A IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM EVENTOS COMO A COMIC-CON EXPERIENCE	7
<i>THE IMPORTANCE OF FOREIGN LANGUAGES AT EVENTS LIKE COMIC-CON EXPERIENCE</i>	7
A INFLUÊNCIA DAS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA LEITURA VYGOTSKYANA E NEUROLÓGICA	30
<i>THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE EDUCATION CONTEXT: A VYGOTSKY'S AND NEUROLOGICAL VIEW</i>	30
A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PAULISTA E A SUBALTERNIDADE DO PROFESSOR	48
<i>PLATFORMIZATION OF SÃO PAULO'S EDUCATION AND TEACHER'S SUBALTERNITY</i>	48
A QUEM SERVE O PROGRAMA BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS NO BRASIL?	63
<i>WHO IS THE PORTUGUESE/ENGLISH BILINGUAL PROGRAM IN BRAZIL FOR?</i>	63
CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS NA ANÁLISE DO DISCURSO JURÍDICO NA ERA DA INFORMAÇÃO	82
<i>LINGUISTIC CONTRIBUTIONS TO LEGAL DISCOURSE ANALYSIS IN THE INFORMATION AGE</i>	82
DA DISCÊNIA À DOCÊNCIA: RELATOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NO PROJETO (TELE)TANDEM	97
<i>FROM STUDENT TO TEACHER: REPORTS FROM A STUDENT TEACHER IN A (TELE)TANDEM PROJECT</i>	97
DISCURSIVIDADES EM “COMO TREINAR O SEU DRAGÃO”: UMA ANÁLISE DE PROPRIEDADES MIDIÁTICAS NA ANIMAÇÃO	114
<i>DISCURSIVITIES IN “HOW TO TRAIN YOUR DRAGON”: AN ANALYSIS OF MEDIA PROPERTIES IN THE ANIMATION..</i> 1 1 4	1 1 4
EIXO DE LÍNGUAS E PROGRAMAS INTERNACIONAIS: PIONEIRISMO E DIFERENCIAL NO ENSINO DAS FATECS	127
<i>EIXO DE LÍNGUAS E PROGRAMAS INTERNACIONAIS: PIONEERING AND DIFFERENTIAL IN THE TEACHING OF FATECS</i>	1 2 7
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM LEVANTAMENTO DA OFERTA DE DISCIPLINAS RELACIONADAS AO ELFE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS	145
<i>INITIAL TRAINING OF ENGLISH TEACHERS AT FEDERAL INSTITUTES: A SURVEY OF THE SUBJECTS OFFER RELATED TO TLSP IN LANGUAGES UNDERGRADUATE COURSES</i>	1 4 5

INFODEMIA NA ERA DA COVID-19: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS ANTIVACINA NAS REDES SOCIAIS	162
<i>INFODEMIC IN THE COVID-19 ERA: AN ANALYSIS OF ANTI-VACCINE DISCOURSES ON SOCIAL MEDIA</i>	162
MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	181
<i>MULTILITERACIES IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION</i>	181
O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES AUTISTAS	195
<i>THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR AUTISTIC STUDENTS</i>	195
O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS E ATIVIDADES LÚDICAS COMO MECANISMOS REDUTORES DO FILTRO AFETIVO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	212
<i>THE ROLES OF ACTIVE METHODOLOGIES AND PLAY ACTIVITIES AS REDUCING STRATEGIES OF THE AFFECTIVE FILTER IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING</i>	212
O USO DE STORYTELLING COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA	228
<i>THE USE OF STORYTELLING AS AN EDUCATIONAL TOOL IN LANGUAGE LEARNING: A LITERATURE REVIEW</i>	228
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS INGRESSANTES DE LETRAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO REVISITADO	241
<i>SOCIAL REPRESENTATIONS OF FIRST-YEAR LANGUAGE STUDENTS ABOUT THE TEACHING-LEARNING OF THE ENGLISH LANGUAGE: A REVISITED CASE STUDY</i>	241
SECRETARIADO E ACESSORIA INTERNACIONAL: A RELEVÂNCIA DAS LÍNGUAS INGLESA E ESPANHOLA	259
<i>SECRETARIAT AND INTERNATIONAL ADVISORY: THE RELEVANCE OF ENGLISH AND SPANISH LANGUAGES</i>	259
TÉCNICAS DE AUTOESTUDO NA LÍNGUA INGLESA: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM	271
<i>SELF-STUDY TECHNIQUES IN ENGLISH: STRATEGIES FOR STRENGTHENING LEARNING</i>	271
TEORIA DA SUBJETIVIDADE: UMA ABORDAGEM APLICADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	283
<i>SUBJECTIVITY THEORY: AN APPROACH APPLIED TO LANGUAGE TEACHING AND LEARNING</i>	283
THE INFLUENCE OF THE PADLET PLATFORM ON ADVANCING ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN MILITARY SETTINGS	297
<i>A INFLUÊNCIA DA PLATAFORMA PADLET NO AVANÇO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO MILITAR</i> 297	
THE REHEARSAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM UMA RESENHA CRÍTICA	307
<i>“THE REHEARSAL”: CONSIDERATIONS ON EVALUATION IN A CRITICAL REVIEW</i>	307
TIPOLOGIA DO CONTEÚDO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CORRELAÇÕES	328
<i>CONTENT TYPOLOGY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: CORRELATIONS</i>	328

**UMA ANÁLISE DAS VARIANTES FÔNICAS DO ESPANHOL PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA NA
COLEÇÃO “CERCANÍA JOVEN”341**

*AN ANALYSIS OF THE PHONIC VARIANTS OF SPANISH FOR TEACHING PRONUNCIATION IN THE “CERCANÍA JOVEN”
COLLECTION.....341*

A IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM EVENTOS COMO A COMIC-CON EXPERIENCE

THE IMPORTANCE OF FOREIGN LANGUAGES AT EVENTS LIKE COMIC-CON EXPERIENCE

Carine Albertino da Silva VASCONCELLOS
carine.vasconcellos@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia Professor Waldomiro May, São Paulo, Brasil
Claudinéria Aparecida da Costa FRANÇA
claudineria.franca@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia Professor Waldomiro May, São Paulo, Brasil
Lúcia Helena Aparecida de OLIVEIRA
lucia.oliveira@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia Professor Waldomiro May, São Paulo, Brasil
Maria Auxiliadora de Freitas Bastos MATIAS
maria.matias@fatec.sp.gov.br
Faculdade de Tecnologia Professor Waldomiro May, São Paulo, Brasil

Resumo: Esta pesquisa investiga o preparo do gestor, organizador e *staff* do evento *Comic-Con Experience* (CCXP) para receber estrangeiros falantes das línguas inglesa e espanhola. O objetivo geral é avaliar a prontidão do gestor para receber participantes falantes dos idiomas estrangeiros, analisando, especificamente, a eficácia da comunicação multilíngue. Os objetivos específicos estão pautados em identificar a existência de profissionais na equipe com domínio dos idiomas, uma possível contratação externa para atuar no evento e analisar em que medida os idiomas são utilizados na CCXP. Este estudo aborda as teorias de Eventos Culturais e Eventos de Grande Porte. Metodologicamente, a pesquisa apresenta uma análise documental e estatística, além da realização de entrevista quali-quantitativa. A análise dos dados evidencia a preparação e a prontidão do gestor, organizador e *staff* do evento para receber estrangeiros na CCXP. Assim, os resultados revelam a importância da comunicação multilíngue, não apenas nas interações formais, mas também em experiências informais.

Palavras-chave: Línguas Estrangeiras; Eventos Culturais; Eventos de Grande Porte; *Comic Con Experience*.

Abstract: This research investigates the preparation of the manager, organizer and staff of the *Comic-Con Experience* (CCXP) event to receive foreigners speaking English and Spanish. The overall objective is to assess the manager's readiness to receive foreign-speaking participants, specifically by analyzing the effectiveness of multilingual communication. The specific objectives are based on identifying the existence of professionals in the team with mastery of the languages, a possible external hiring to work at the event and analyzing the extent to which languages are used at CCXP. This study addresses the theories of Cultural Events and Large Events. Methodologically, the research presents a documentary and statistical analysis, in addition to a quali-quantitative interview. The analysis of the data shows the preparation and readiness of the manager, organizer and staff of the event to receive foreigners at CCXP. Thus, the results reveal the importance of multilingual communication, not only in formal interactions, but also in informal experiences.

Keywords: Foreign Languages; Cultural Events; Major Events; *Comic Con Experience*.

INTRODUÇÃO

A importância das línguas estrangeiras em eventos como a *Comic-Con Experience* (CCXP) é evidente ao se considerar a natureza internacional do evento. A CCXP não é apenas um ponto de encontro para entusiastas locais, mas também uma plataforma que atrai visitantes globais por ser considerado o maior festival de cultura pop do mundo. A diversidade linguística se torna, portanto, uma peça fundamental para garantir que todos os participantes possam aproveitar plenamente as experiências culturais oferecidas no evento.

Ao adotar o inglês e o espanhol como línguas estrangeiras de comunicação na CCXP, o evento se torna mais inclusivo e acessível a um público diversificado. Isso não apenas facilita a interação entre os participantes estrangeiros, como também promove a internacionalização do evento, ampliando a sua influência no mercado e o seu reconhecimento em escala global, como evidencia Nascimento (2021).

A globalização e a multiculturalidade evidenciam a necessidade da utilização de múltiplas línguas em eventos que atraem públicos de diferentes partes do mundo. Além disso, considerando que muitos dos convidados, expositores e painelistas são de origens diversas, a oferta de informações e de comunicações em distintos idiomas é essencial para garantir uma experiência enriquecedora para todos.

Ao reconhecer a importância das línguas estrangeiras, a CCXP não apenas promove oportunidade para uma audiência global, mas também se posiciona como um verdadeiro ponto de convergência cultural, onde a linguagem não é uma barreira, mas sim uma ponte que une apaixonados por cultura pop ao redor do mundo, uma vez que integra diferentes áreas da indústria, como quadrinhos, animes, jogos, música, cosplay, filmes e séries de TV.

Tendo esse contexto em vista, o objetivo geral deste estudo é observar o profissionalismo, em relação à comunicação multilíngue, do gestor do evento CCXP, levando em consideração que se trata de um evento que emerge como um fenômeno global na celebração da cultura pop, atraindo aficionados de todos os lugares do mundo. Nesse palco internacional, a importância das línguas estrangeiras não pode ser subestimada.

Ao adotar a diversidade linguística, a CCXP não só se internacionaliza, mas também se torna igualmente um epicentro de inclusão, garantindo que fãs, expositores e criadores possam se conectar e participar plenamente, independentemente de sua origem. Desse modo, justifica-se a necessidade de objetivos específicos como identificar profissionais com domínio dos idiomas na equipe gestora do evento, a possibilidade de possível contratação externa para atuar no evento e analisar em que medida os idiomas são utilizados na CCXP.

A metodologia adotada neste estudo, caracteriza-se por uma abordagem diversificada, que integra análise documental, entrevistas quali-quantitativas com os membros da equipe (*Staff*), o organizador de uma das áreas e o gestor da CCXP, observação participante e análise estatística, a fim de aprofundar a compreensão da importância das línguas estrangeiras (inglês e espanhol) no aspecto comunicativo. Essa abordagem foi selecionada para compreender a natureza complexa da dinâmica linguística nos bastidores da CCXP.

Os objetivos específicos deste estudo são proporcionar uma análise contextualizada das práticas linguísticas e dos processos comunicativos que ocorrem durante o evento. Utiliza-se o estudo de caso como base metodológica e buscando-se explorar amplamente as contribuições e a compreensão dessa dinâmica.

Além disso, realizou-se a observação participante e análise documental para coletar dados sobre a preparação do evento para receber estrangeiros. Essa abordagem diversificada permite uma análise abrangente da comunicação multilíngue na CCXP, especificamente, o inglês e o espanhol, para proporcionar uma compreensão detalhada da dinâmica de comunicação durante o evento.

Para fundamentar a abordagem em relação à temática, busca-se embasamento teórico por meio das contribuições de Albuquerque (2004), Matias (2007), Allen *et al.* (2008), Marconi e Lakatos (2011), Bueno *et al.* (2012), Giacaglia (2011), Cunha e Berzoini (2020) sobre a aplicabilidade das línguas estrangeiras em eventos de grande porte, a exemplo a CCXP.

Ao integrar efetivamente as línguas estrangeiras, presume-se que o gestor possa contribuir para o fortalecimento da marca CCXP como um evento internacionalmente reconhecido, ampliando seu alcance e consolidando sua reputação global no cenário de eventos de grande porte. Por esta razão, o trabalho está organizado da seguinte forma: a apresentação e classificação de eventos (especialmente eventos de grande porte como a CCXP), a visibilidade dos eventos culturais no mercado internacional e a aplicabilidade das línguas estrangeiras (inglês e espanhol) neste cenário.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Eventos

Ao longo da história, o ser humano evidenciou a necessidade de convivência e interação social para planejar, organizar e socializar entre diversas culturas. Isso tem sido crucial em diferentes momentos de suas vidas, como aponta Matias (2007), porque independentemente de ser um evento público ou particular, as pessoas sentem a necessidade de celebrar os principais momentos de suas vidas. Segundo Giacaglia (2003), os eventos desempenham um papel importante na vida do ser humano, uma vez que fornecem oportunidades para estabelecer conexões sociais, aprender e escapar da rotina diária.

A capacidade de criar, organizar e participar de eventos contribui para o enriquecimento das experiências humanas e o fortalecimento das relações sociais. Para Zanella (2003, p. 36), “evento é uma concentração ou reunião formal e solene de pessoas e/ou entidades realizada em data e local especial, com o objetivo de celebrar acontecimentos importantes e significativos”.

Seguindo essa concepção, Veloso (2001, p. 3) afirma que “os eventos e as cerimônias se constituem em meios de estabelecer a comunicação aproximativa entre pessoas e públicos de organizações governamentais ou privadas”. Nesse viés, Cesca (1997) e Giacomo (1993) entendem o evento como um acontecimento deliberadamente planejado, com a intenção específica de provocar mudanças na dinâmica da relação entre uma organização e um público.

Essas mudanças são concebidas em resposta às necessidades identificadas, indicando que os eventos são estratégicos e orientados para alcançarem objetivos desenhados pelos idealizadores. Portanto, o propósito do evento vai além do simples acontecimento, visto que visa impactar a história e a interação entre a organização e o público-alvo (CESCA, 1997). Essa definição enfatiza a natureza intencional e estratégica dos eventos, que são concebidos para atender a objetivos específicos de relacionamento e engajamento sociais.

Matias (2007) compreende o evento como um conjunto de atividades que uma pessoa, empresa ou entidade realiza para alcançar as suas metas com o seu público-alvo, seja por meio de lançamentos de produtos, apresentações ou ações para estabelecer ou melhorar sua imagem e conceito no mercado.

Do ponto de vista holístico, não existe um conceito específico para eventos, devido à sua diversidade tipológica (variável conforme a sua natureza). Giacomo (1993) destaca a natureza estratégica e sinérgica dos eventos como parte integrante do misto de comunicação. Ao unir diversos elementos expressivos, os eventos têm o poder não apenas de transmitir mensagens, mas também de envolver ativamente o público em torno de ideias e ações. Os eventos podem ser analisados e categorizados com base em várias tipologias, de acordo com a abrangência de cada evento, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação dos eventos

Classificação	Objetivos
Artístico	Preservar tradições, fomentar a diversidade e proporcionar entretenimento através de diversas formas de arte.
Científico	Promover a troca de ideias e a colaboração entre os membros da comunidade científica.
Cultural	Enriquecer a experiência cultural das pessoas, preservar tradições, fomentar a diversidade e proporcionar entretenimento.
Cívico	Promover ou envolver a comunidade em questões patrióticas ou relacionadas à cidadania.
Desportivo	Envolver atividades físicas e esportivas.
Folclórico	Destacar e preservar as tradições culturais, folclóricas e populares de uma comunidade ou região específica.
Lazer	Proporcionar diversão, entretenimento e relaxamento.

Promocional	Aumentar a visibilidade, atrair clientes, gerar interesse e impulsionar as vendas
Religioso	Promover convivência entre os praticantes da mesma fé.
Turístico	Atrair visitantes para uma determinada região.

Fonte: Adaptado de Matias (2007).

Como abordado no Quadro 1, Matias (2007) apresenta alguns objetivos para cada tipo de evento. Para Bueno *et al.* (2012) não há consenso sobre a conceituação do evento, pois existem muitos outros tipos ou formas diferentes. Os autores diferenciam os eventos em natureza, propósito, escopo, localização etc. Para eles, a diversidade de eventos é notável e a falta de um consenso rígido na definição reflete essa amplitude. Os eventos abrangem uma vasta gama de naturezas, objetivos, escalas e contextos que dificultam uma única definição.

Diante do exposto, o papel do gestor de eventos, também conhecido como organizador de eventos, é fundamental, já que esse é o profissional responsável por planejar, coordenar e executar eventos. Assim, de acordo com Allen *et al.* (2008), os gestores de eventos precisam estar cientes da necessidade de adaptar os planos à dinâmica das circunstâncias.

Os organizadores devem evitar excesso de planejamento e preocupação com detalhes, direcionando seu foco para um conjunto estratégico de considerações. Nesse contexto, projetar um evento é elaborar um documento dinâmico que demanda consultas frequentes e adaptações para se alinhar com as demandas em constante evolução.

Segundo Giacaglia (2011), embora a profissão de organizador de eventos tenha ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente com o crescimento da indústria de eventos, é importante notar que a demanda por profissionais especializados aumentou significativamente. À medida que empresas, organizações e indivíduos reconhecem a importância estratégica dos eventos, assim se intensificou a busca por organizadores qualificados.

No entanto, em alguns contextos ou regiões, ainda pode haver uma “escassez profissional”, situação resultante de uma variedade de fatores, como mudanças nas demandas do mercado de trabalho, avanços tecnológicos, ou até mesmo fatores externos, como pandemias. Nesse ínterim, nasce a necessidade de esses profissionais buscarem uma formação inicial e continuada para melhor se posicionarem no mercado laboral (Zitta, 2014).

Para Giacaglia (2011) e Zitta (2014), os cursos de graduação e pós-graduação desempenham um papel fundamental ao fornecer uma educação mais avançada, preparando os profissionais para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades emergentes da indústria de eventos. A partir dessas formações, os profissionais podem aprender a trabalhar em diversos tipos de eventos, de pequeno, médio e grande porte.

Eventos de grande porte

Os eventos são classificados conforme seu porte e escala, isto é, refere-se ao seu tamanho, magnitude ou alcance. Eventos de grande porte são aqueles que se destacam pela sua extensão, atraindo um grande número de participantes, impactando significativamente o ambiente ao seu redor (Allen *et al.*, 2008).

A caracterização de eventos pelo Senac (2000) tem como foco os aspectos de porte, data de realização, perfil dos participantes e objetivos. Esses eventos destacam a importância de compreender a diversidade e a complexidade de determinadas ocasiões. Além disso, fornecem uma estrutura abrangente para analisar e entender os eventos, reconhecendo que eles não são apenas reuniões casuais, mas experiências planejadas com diversos elementos interligados.

O planejamento adequado e uma visão holística do evento são essenciais, especialmente ao lidar com eventos de grande porte. Seguir métodos de controle bem estabelecidos pode ajudar a antecipar desafios, otimizar recursos e garantir que o evento transcorra da melhor forma possível. Um planejamento estruturado oferece ao gestor do evento a capacidade para lidar com qualquer imprevisto que possa surgir durante a execução do trabalho (Cesca, 1997).

Para Allen *et al.* (2008), eventos de grande porte são caracterizados por sua capacidade de atrair um grande número de pessoas e uma ampla cobertura da mídia, além de gerar impactos econômicos substanciais. A Figura 1 apresenta alguns exemplos dessa ampla variedade de eventos considerados de grande porte.

Figura 1 – Eventos de grande porte



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Figura 1 apresenta alguns eventos nacionais e internacionais que podem ser enquadrados como de grande porte. Para Matias (2007), em relação ao número de participantes os eventos podem ser classificados em pequeno (até 150), médio (entre 150 e 500) e grande (acima de 500). Matias

(2007) acrescenta dados sobre eventos que apresentam a participação de mais de cinco mil pessoas e o classifica como megaevento.

O tamanho de um evento de grande porte pode variar dependendo do contexto e dos critérios usados para classificá-lo, ou seja, essa flexibilidade na definição permite uma adaptação mais precisa às características e objetivos específicos de cada evento. O dado relevante para estes eventos está relacionado ao impacto significativo que ele possui em termos de público, logística, segurança e organização (Allen *et al.*, 2008).

Allen *et al.* (2008) e Matias (2007) acrescentam que eventos locais, independentemente do seu tamanho, desempenham um papel vital na promoção da economia local, no fortalecimento da comunidade e na promoção da cultura e das tradições regionais. Para os autores, os eventos, especialmente os culturais, possuem a capacidade de contribuir para a qualidade de vida dos moradores e podem ter impactos positivos de longo prazo na região.

Eventos Culturais

Eventos culturais desempenham um papel significativo na promoção da diversidade cultural, na preservação das tradições e no enriquecimento da vida das comunidades. De acordo com Viana (2004, p. 48), “a cultura, tal como os cientistas sociais a concebem, refere-se ao modo de vida de um povo, em toda a sua extensão e complexidade”. Em consonância com o autor, Albuquerque (2004) entende por cultura um conjunto de conhecimento que uma geração passa para outra, como uma espécie de herança.

Do ponto de vista de Zitta (2014), os eventos culturais podem ser catalogados por sua natureza. Essa catalogação auxilia na compreensão da diversidade da expressão cultural, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Explicação de eventos culturais

Classificação	Catálogo
Show	Apresentação de artistas ou bandas com performances musicais ao vivo para uma audiência.
Megashow	Apresentação de uma produção elaborada para milhares de pessoas e participação de artistas e atrações renomadas.
Talk-Show	Apresentação de entrevistas e discussões em um formato de programa de televisão, podendo ou não serem desenvolvidos de modo ao vivo.
Sarau	Apresentação de uma reunião informal de pessoas para compartilhar expressões artísticas e/ou culturais.
Luau	Apresentação tradicionalmente associada à cultura havaiana, conhecida por sua atmosfera descontraída e festiva.
Formatura	Apresentação de um evento que transcende o acadêmico, marcando uma transição significativa na vida dos participantes.
Vernissage	Apresentação de uma cerimônia de abertura para uma exposição de arte, seja em galerias de arte, museus ou outros espaços culturais.

Fonte: Adaptado de Zitta (2014).

Os eventos culturais, interligados aos seus respectivos ambientes, trazem como uma de suas características a inovação e a originalidade (Albuquerque, 2004). De acordo com o Quadro 2, estas festividades oferecem aos participantes, atraídos pela cultura, melhores experiências e sentimento de pertença ao contexto (Zitta, 2014).

Na busca por melhor compreender os eventos culturais, Albuquerque (2004) ressalta os aspectos, a promoção e a divulgação da cultura, incluindo as manifestações culturais regionais e folclóricas. Eventos que buscam ressaltar e celebrar aspectos culturais, como festivais de artesanato, feiras folclóricas e outros eventos semelhantes, desempenham um papel fundamental na preservação e na promoção da riqueza da diversidade cultural. Contudo, “a base de sustentação da festa (evento) está nos valores culturais das etnias presentes fazendo com que se mantenha o estilo único” (Santos, 2000, p. 72).

Em face do exposto, os eventos culturais atraem o público em consonância ao seu eixo temático, dentre essa diversidade está a cultura pop, ou cultura popular de massa, que nasce da comercialização da cultura impulsionada pelo movimento de globalização e da sua tendência em uniformizar o entretenimento. Dessa forma, multidões de pessoas de diversas origens, tradições culturais e idades buscam consumir os mesmos produtos, influenciados pela mídia e pela indústria do entretenimento (Bastos; Elicher, 2021). Dentre esses eventos surge a CCXP, um evento voltado para o lazer e a diversão dos aficionados pelas histórias em quadrinhos e ficções científicas e que necessita do uso das línguas estrangeiras para facilitar a comunicação entre participantes de diferentes culturas e origens, promovendo o intercâmbio de ideias e o fortalecimento de relações globais.

Comic-Con International e a Comic-Con Experience

O evento Comic-Con International e o evento CCXP são distintos, porém, ambos desempenham um papel significativo no mundo do entretenimento, especialmente no que diz respeito à cultura pop e às histórias em quadrinhos (Soares, 2014; Matos, 2013; 2023; Cunha; Berzoini, 2020; Nascimento, 2021).

Sheu e Chu (2017) apontam que nos últimos anos houve um aumento significativo no valor e na influência do mercado de entretenimento, principalmente nas áreas de animações, revistas em quadrinhos e jogos, conhecidos como Animations, Comics and Games (ACG). Esse alavancar demonstra o reconhecimento e a importância crescente desses setores no cenário do entretenimento global.

A Comic-Con International, geralmente conhecida como Comic-Con, é um evento anual realizado em San Diego, Califórnia, nos Estados Unidos. Fundado em 1970, tornou-se um dos maiores e mais influentes eventos internacionais de cultura pop (SOARES, 2014). Nesse contexto, Cunha e Berzoini (2020) e Matos (2013; 2023) ressaltam que a Comic-Con nasceu quando um grupo de fãs de histórias em quadrinhos e ficção científica se uniu para realizar a sua primeira convenção de produções, no sul da Califórnia, denominada San Diego's Golden State Comic-Minicon. Nesse mesmo

período, os organizadores conseguiram ampliar a exposição para três dias, incluindo exibição de filmes, painéis de discussão e alocando espaço para quadrinistas iniciantes e consagrados (Cunha; Berzoini, 2020; Matos, 2013; 2023).

Sem relação vincular, mas adotando a mesma ideologia, nasceu a CCXP como um evento multissensorial para os amantes da cultura pop que ocorre anualmente na cidade de São Paulo, no Nordeste e na Europa. Em São Paulo, o evento reúne artistas como atores, diretores, roteiristas, cartunistas etc., de todo o mundo com interação direta com um público de, no mínimo, 200 mil pessoas. Para Nascimento (2021), tem-se a CCXP como o maior evento de fãs pelas histórias em quadrinhos da América Latina.

Esse evento é conhecido, também, por oferecer um espaço de exposição que abriga estandes de editoras de quadrinhos, estúdios de cinema, fabricantes de brinquedos, empresas de tecnologia e muitos outros, ofertando uma ampla variedade de produtos e experiências relacionadas à cultura pop (Cunha; Berzoini, 2020; Matos, 2013; 2023).

Considerada como o primeiro evento nerd de grande porte no Brasil, a CCXP não apenas consagrou a presença vibrante da comunidade nerd no país, mas também demonstrou de maneira inequívoca como esse público exerce uma influência significativa no mercado, merecendo todo o reconhecimento. O evento não se limita a ser apenas uma celebração da cultura nerd, igualmente se destaca como uma ferramenta eficaz de marketing, conforme apontado por Carvalho et al. (2017).

A CCXP tem sido um marco para a promoção da cultura pop e da indústria do entretenimento no Brasil e na América Latina. Trata-se de um evento que oferece uma plataforma aos fãs, criadores e empresas do setor para que eles se conectem, compartilhem seu amor pela cultura pop e explorem novas tendências e lançamentos na área. É um evento que atrai milhares de participantes brasileiros e estrangeiros, e é aguardado com grande expectativa a cada edição (Sheu; Chu, 2017; Carvalho et al., 2017).

Devido à grandiosidade e à internacionalização do evento CCXP, é preciso que o gestor se preocupe e se profissionalize nas línguas estrangeiras para melhor atender o seu público. É necessário estar atento à importância da comunicação multilíngue, não apenas nas interações formais, mas também em experiências estabelecidas de modo informal, em razão do ambiente de entretenimento que é construído (Paiva, 2003; Moscatelli; Pinto, 2022).

O inglês e espanhol para eventos

O domínio das línguas estrangeiras é fundamental para os gestores de eventos, especialmente em eventos internacionais e de grande porte. A comunicação com o público não só facilita o diálogo, mas contribui significativamente para o sucesso do evento planejado pelo gestor (Moscatelli; Pinto, 2022).

A incorporação dos idiomas inglês e espanhol em eventos é uma estratégia que vai além da comunicação. Nasce da vivência de um mundo “[...] em que grupos, pelos mais variados motivos, cruzam fronteiras físicas, digitais e culturais. Nossas relações são orquestradas pela globalização” (Gomes, 2020, p. 56).

O domínio do inglês tornou-se uma habilidade essencial para profissionais que desejam prosperar na área de eventos em um contexto globalizado (Bueno et al., 2012). A língua inglesa desempenha um papel vital na ampliação do alcance, na comunicação eficaz e na maximização do potencial de um evento para conectar pessoas em um contexto global (Viegas, 2010).

Em um mundo com fronteiras cada vez mais reduzidas, a comunicação global influenciou fortemente todos os aspectos da sociedade, tornando o inglês uma ferramenta poderosa para interações internacionais. No mundo globalizado, encontra-se uma variedade de produtos, como eletroeletrônicos, medicamentos e dentre outros itens, evidenciando a diversidade da oferta disponível, apontando que o uso da língua oficial não seja o único na escrita e na fala da população de um país (Bueno et al., 2012).

Conforme assevera Viegas (2018), o inglês se destaca ao se tornar uma língua global, como uma das ferramentas mais importantes, tanto para o ambiente acadêmico quanto para o profissional. O autor acrescenta que o idioma é amplamente reconhecido como indispensável e ressalta sobre a importância de se adquirir o domínio da língua na comunidade internacional atual.

Para Vargas (2011), no cenário global atual não se pode refutar a importância da língua inglesa. Comunicar-se em inglês tornou-se uma qualificação fundamental para relações pessoais, comerciais e profissionais. Paiva (2003) complementa os pensamentos do autor ao assegurar que o uso da língua inglesa é cada vez mais relevante para estabelecer uma comunicação social inclusiva em um mundo globalizado.

O idioma estrangeiro espanhol tem se consolidado, principalmente em contextos em que há ênfase na comunicação com audiências latino-americanas. De acordo com Sierra (2023), o ensino da língua espanhola tornou-se obrigatória nas escolas brasileiras de nível médio a partir da Lei n. 11.161/2005, fato que pode auxiliar no aperfeiçoamento do idioma.

O domínio das línguas estrangeiras pode beneficiar segmentos logísticos, fornecer dados informativos e até coordenar atividades relacionadas ao evento em si, garantido uma boa experiência ao público, além de um local acolhedor que transmite inclusão para todos os envolvidos (Viegas, 2018). No que tange à necessidade de o gestor de eventos estudar espanhol, Moscatelli e Pinto (2022) ressaltam dentre os objetivos profissionais do gestor alguns fatores, tais como: interagir ativamente com o público, realizar tramitações entre países e intercâmbios de ideias e informações no ambiente de trabalho. Para os autores, estudar espanhol como língua estrangeira abarca aspectos

socioculturais do idioma e exige o aprimoramento de habilidades como oralidade, escrita e leitura para atender às especificidades acadêmico-profissionais do gestor de eventos.

Gomes (2020) acrescenta que é preciso oferecer ao aprendiz das línguas estrangeiras acesso a inúmeros recursos disponíveis para a formação do seu processo de internalização. Moscatelli e Pinto (2022) ressaltam como é importante desbloquear o aprendiz do universo monolíngue e ofertar ferramentas para que ele possa repertoriar o seu processo de construção do conhecimento com fins específicos. Nesse ínterim, Gomes (2020) propõe que o aprendiz apresente uma postura crítica sobre o seu próprio processo de aprendizagem e inclua material multilíngue apropriado e configurado com fins específicos, para beneficiar o seu comportamento profissional enquanto gestor em eventos de grande porte, como a CCXP.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para este trabalho apresenta uma abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada, visando explorar as implicações linguísticas e comunicacionais no contexto da CCXP. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com a responsabilidade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. A pesquisa também foi embasada por análise bibliográfica, enriquecendo a investigação com perspectivas teóricas e conceituais sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, podendo ser também publicações periódicas (jornais e revistas). Inicialmente, a pesquisa bibliográfica foi realizada para obter um panorama abrangente sobre o que é um evento com suas características, histórico e público-alvo, ou seja, elaborada a partir da seleção da literatura existente sobre o assunto, que posteriormente será comparada com a pesquisa de campo.

Para Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de adquirir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta para comprovar ou descobrir novos fenômenos e as relações entre eles. Esta etapa proporcionou uma base sólida para compreender o contexto da CCXP e suas implicações linguísticas. Inicialmente, após o tema central da pesquisa ser estabelecido foi realizada a revisão abrangente da literatura relevante para embasar o estudo.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com os membros da equipe (*Staff*), o organizador de uma das áreas e o gestor da CCXP. Essas entrevistas foram fundamentais para capturar as percepções, experiências e opiniões desses indivíduos em relação à linguagem e à comunicação no contexto do evento. Essa abordagem enriqueceu significativamente a compreensão do fenômeno em estudo, fornecendo conhecimentos valiosos sobre a dinâmica linguística nos bastidores da CCXP.

Além disso, foi realizada uma contagem por meio da análise estatística de coleta de dados, buscando identificar padrões que complementassem as percepções quali-quantitativas obtidas nas entrevistas e na observação participante. Na Figura 2, demonstra-se os passos realizados no decorrer da pesquisa.

Figura 2 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda, para entender melhor o contexto do evento, foram elaborados questionários estruturados enviados aos participantes. Os dados coletados foram compilados e analisados, combinando percepções quali-quantitativas para uma compreensão do fenômeno estudado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o propósito de apresentar os resultados desta pesquisa, conduziu-se o estudo para explorar a importância das línguas estrangeiras, inglês e espanhol, em eventos como a CCXP. Como instrumento de coleta de dados, foram elaborados 2 questionários, um com sete perguntas fechadas e outro com 11 questões abertas. O objetivo deste estudo é proporcionar uma análise minuciosa e contextualizada das práticas linguísticas e dos processos comunicativos que ocorrem durante o evento. Ao examinar como a CCXP comunica sua visão e missão, e como essas declarações são percebidas e implementadas pelos diferentes gestores do evento, podemos compreender melhor como a comunicação estratégica contribui para o sucesso e a expansão de um evento de grande porte como a CCXP.

O questionário¹, com as perguntas fechadas, foi apresentado para 10 membros da equipe (*Staff*) e permitiu realizar a análise quali-quantitativa dos dados, uma vez que as questões visavam avaliar diferentes aspectos do evento na utilização do idioma inglês e espanhol. Por outro lado, o questionário, com as 11 questões abertas, realizado com 1 organizador de uma das áreas e 1 gestor da CCXP permitiu realizar a análise para obter detalhes sobre a experiência e as percepções desses profissionais diretamente envolvidos na organização do evento.

¹ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jj9GkHWFwIwpeIUy2u-THx8DTadowcP?usp=sharing>

Desse modo, considera-se que a escolha do instrumento desta pesquisa facilita a construção das hipóteses, para diferentes aspectos referentes ao problema estudado, principalmente, quando os sujeitos possuem experiências práticas (Gil, 2002).

Para proteger a privacidade dos participantes, é possível observar que a análise da entrevista apresentada a seguir opta por designar o organizador como *Entrevistado O* e o gestor como *Entrevistado G*. Essa estratégia garante o anonimato dos entrevistados, enquanto permite a análise abrangente das diferentes perspectivas sobre a importância das línguas estrangeiras nos eventos, como a CCXP.

Análise do questionário aberto realizado com o organizador e o gestor da CCXP

A primeira pergunta buscou compreender como o gestor percebe a visão e a missão da CCXP, essenciais para o direcionamento estratégico do evento.

A visão descrita pelo *Entrevistado O* destaca a CCXP como o principal destino global para fãs de cultura pop, sendo um ponto de encontro essencial para celebrar diversas formas de entretenimento. O foco aqui é global, com a aspiração de se tornar o epicentro da cultura pop e proporcionar experiências inesquecíveis. Já a visão do *Entrevistado G* é centrada na CCXP como uma plataforma de divulgação e acesso ao melhor da cultura pop mundial, reunindo diversos *stakeholders*² do setor. Ainda, enfatiza tanto a relevância local quanto global, mencionando a expansão internacional, como a edição no México.

Assim, enquanto a visão do *Entrevistado O* é mais centrada na experiência do fã e na posição da CCXP como o epicentro da cultura pop global, a visão do *Entrevistado G* enfatiza a CCXP como uma plataforma multifacetada, envolvendo não apenas fãs, mas também criadores e licenciadores, com uma clara intenção de expansão geográfica e influência.

Os estudos citados, como os de (Soares, 2014; Matos, 2013; 2023; Cunha; Berzoini, 2020; Nascimento, 2021), corroboram essa importância e evidenciam o impacto significativo desses eventos no mundo do entretenimento, especialmente no que diz respeito às histórias em quadrinhos e à cultura pop em geral.

A missão apresentada pelo *Entrevistado O* é mais voltada para a experiência emocional e comunitária dos participantes, destacando a conexão entre fãs, criadores e marcas em um ambiente inclusivo. Em contraste, a missão do *Entrevistado G* é mais pragmática, focando na função da CCXP como uma plataforma de acesso e divulgação da cultura pop, com o objetivo claro de expansão e de relevância global.

²Um *stakeholder* é qualquer pessoa ou grupo que possa influenciar ou ser afetado pelos objetivos e ações de uma organização. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/947/94712655005.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

Para uma descrição unificada e harmoniosa da visão e missão da CCXP, pode-se combinar os pontos fortes de ambas as perspectivas: a visão da CCXP seria se tornar o principal destino global e uma plataforma multifacetada para fãs e criadores de cultura pop, reconhecida como o epicentro da celebração de todas as formas de entretenimento.

Essa abordagem reflete o compromisso com a excelência e inovação, enquanto mantém um forte foco na experiência do público e na expansão global da CCXP.

O que Vargas (2011) e Paiva (2003) destacaram é a importância da língua inglesa no contexto atual, onde a comunicação global é essencial para relações pessoais, comerciais e profissionais. No caso da CCXP, um evento que aspira a ser reconhecido como um ponto de encontro global para fãs de cultura pop, a capacidade de se comunicar eficazmente em inglês é imprescindível.

A segunda pergunta da entrevista aborda a influência das línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol, na cultura pop e no setor de entretenimento na CCXP.

O *Entrevistado O* enfatiza a presença notável de influências linguísticas estrangeiras, destacando a participação de convidados internacionais fluentes em inglês e espanhol. Essa diversidade linguística facilita uma comunicação direta e eficaz com fãs locais e internacionais, demonstrando a natureza global do evento e do setor de entretenimento como um todo. Por outro lado, o *Entrevistado G* reconhece a predominância do inglês no cenário geek³ global, mas ressalta a abertura da CCXP para conteúdos de outras origens que também são valorizados pelos fãs. Também destaca a diversidade cultural presente no evento, em que diferentes línguas coexistem, com o inglês desempenhando um papel importante como ponto de convergência na comunicação.

Conforme Viegas (2018), destaca-se a importância do domínio das línguas estrangeiras em diversos aspectos relacionados à organização e realização da CCXP. Isso inclui segmentos logísticos, fornecimento de dados informativos e coordenação das atividades relacionadas ao evento. A presença de convidados internacionais fluentes em inglês e espanhol não apenas facilita a comunicação com uma audiência diversificada, mas também enriquece a experiência dos participantes, promovendo uma maior inclusão e intercâmbio cultural.

As perspectivas destacadas sobre a CCXP como um espaço que celebra a globalização da cultura pop e a diversidade linguística e cultural se conectam diretamente com as sugestões oferecidas pelos entrevistados sobre como adaptar o evento para receber seu público internacional. Ambos os entrevistados enfatizam a importância de considerar os múltiplos idiomas presentes no evento e propõem medidas práticas para garantir uma experiência inclusiva e acessível para todos os participantes.

³Geek: cultura pop, tecnologia, ficção científica, literatura fantástica, card games, jogos de tabuleiro, histórias em quadrinhos, cinema, séries televisivas, jogos eletrônicos, teorias científicas. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2901/1/Karen%20Keslen%20Kremes.pdf> Acesso em: 2 jun. 2024

O *Entrevistado O* ressalta a necessidade de uma equipe fluente em diversos idiomas, evidenciando a preocupação em facilitar a comunicação para os visitantes estrangeiros. Por sua vez, o *Entrevistado G* foca em adaptações na comunicação, como disponibilizar documentação em inglês e oferecer entrevistas legendadas, além de sinalização bilíngue para orientar os participantes.

Essas adaptações organizacionais sugeridas demonstram uma compreensão profunda da importância da diversidade linguística e cultural na experiência da CCXP. Ao considerar as necessidades do público internacional, a CCXP pode garantir que todos os participantes se sintam bem acolhidos e tenham uma experiência positiva e enriquecedora durante o evento, fortalecendo assim sua reputação e impacto como um dos principais eventos de cultura pop do mundo.

Autores como Gomes (2020) e Moscatelli e Pinto (2022) trazem à tona a importância do acesso a recursos e ferramentas para o aprendizado de línguas estrangeiras. Elas destacam a necessidade de oferecer ao estudante a oportunidade de explorar uma variedade de recursos que possam enriquecer e aprimorar seu processo de aprendizado. Isso é relevante quando consideramos a necessidade de recrutar e treinar uma equipe multilíngue para oferecer suporte aos participantes estrangeiros em um evento internacional como a CCXP.

Em conferências como a CCXP, onde a comunicação multilíngue é essencial, situações desafiadoras podem surgir, exigindo soluções criativas e eficazes. A situação relatada pelo *Entrevistado O* destaca a importância de ter medidas de contingência para lidar com falhas técnicas, garantindo que os participantes tenham uma experiência satisfatória, mesmo diante de contratemplos. Oferecer compensações, como vouchers⁴ de desconto ou acesso exclusivo a atividades especiais, não apenas atenua as frustrações dos participantes, mas também demonstra um compromisso com a qualidade e a satisfação do público.

Já a experiência compartilhada pelo *Entrevistado G* ressalta a importância de compreender as necessidades específicas de cada área do evento. Ao reconhecer os desafios de interpretação de termos técnicos no *Artists' Valley*⁵, a equipe foi proativa em criar soluções, como um glossário, para facilitar a comunicação e melhorar a compreensão entre os participantes.

Esses casos reforçam a importância de um planejamento detalhado e adaptável, que leve em consideração diversos cenários e necessidades específicas de cada área do evento. Seguir métodos de controle estabelecidos, como os sugeridos por Cesca (1997), oferece uma estrutura sólida para lidar com imprevistos e garantir que o evento seja bem-sucedido, mesmo diante de desafios inesperados.

⁴Um voucher pode ser considerado uma forma de cupom ou vale-compra, oferecido ao cliente como uma estratégia para promover sua fidelização. Disponível em: <https://www.bancopan.com.br/blog/educacao-financeira/voucher-o-que-e-para-que-serve-e-como-economizar-com-ele> Acesso em: 2 jun. 2024.

⁵ Espaço para que quadrinistas independentes apresentem seus trabalhos. Disponível em: <https://ajuda.ccxp.com.br/hc/pt-br/articles/5977480147981-O-que-é-o-Artists-Valley> Acesso em: 1 jun. 2024

Ambos os entrevistados oferecem sugestões práticas, o *Entrevistado O* propõe destinar recursos financeiros para contratar serviços profissionais de tradução e interpretação. Essa abordagem garantiria que a comunicação em inglês, espanhol e outros idiomas relevantes seja acessível durante o evento. Isso poderia incluir a tradução de materiais promocionais, legendagem de vídeos e palestras, além da interpretação simultânea durante as apresentações em painéis, por exemplo.

Por sua vez, o *Entrevistado G* sugere a presença de intérpretes em locais específicos, como mesas do *Artists' Valley* e áreas de fotos e autógrafos, onde acontecem os encontros com convidados estrangeiros que não falam português. Essa abordagem direcionada visa atender às necessidades de comunicação imediatas dos participantes e garantir uma interação eficaz entre eles e os convidados estrangeiros.

Quando perguntados sobre como a comunicação nos idiomas inglês e espanhol pode aumentar a acessibilidade dos painéis da CCXP, os entrevistados ofereceram perspectivas complementares. O *Entrevistado O* explicou que oferecer suporte linguístico nesses idiomas, permite que os convidados internacionais se comuniquem mais facilmente com o público, tornando as discussões mais acessíveis para todos os participantes.

Ainda, destacou que, com tradução simultânea ou legendagem em inglês e espanhol, os painelistas internacionais se sentem mais confortáveis para participar dos painéis, sabendo que sua comunicação será entendida por uma audiência diversificada. Isso pode aumentar a qualidade e a diversidade dos painéis, enriquecendo a experiência do público.

Já o *Entrevistado G* enfatizou que a CCXP é um evento focado em conteúdo, e é essencial romper a barreira do idioma para que as informações cheguem a todos, inclusive àqueles que não dominam a língua dos convidados. Também argumentou que, facilitando a comunicação em inglês e espanhol, o evento garante que todos os participantes tenham acesso completo às apresentações e discussões, ampliando assim a acessibilidade e o impacto dos painéis.

Quando questionados sobre o impacto das práticas comunicativas em línguas estrangeiras, como inglês e espanhol, na experiência dos participantes durante a CCXP, ambos os entrevistados concordaram que sim. O *Entrevistado O* destacou que tais práticas facilitam a compreensão e a participação de um público internacional mais amplo, promovendo a inclusão e a acessibilidade durante o evento. Enquanto isso, o *Entrevistado G* simplesmente confirmou sua concordância, enfatizando a importância dessas práticas na experiência dos participantes.

Quando perguntados se consideram que a presença de línguas estrangeiras como inglês e espanhol na CCXP é crucial para atrair e alcançar um público internacional, ambos os entrevistados concordaram que sim. O *Entrevistado O* explicou que isso torna o evento mais acessível e inclusivo para fãs de cultura pop de diferentes partes do mundo, possibilitando uma experiência mais enriquecedora e diversificada para todos os participantes. Enquanto isso, o *Entrevistado G* também

expressou sua concordância, reforçando a importância dessas línguas na ampliação do alcance internacional da CCXP.

A divergência de opiniões entre os entrevistados sobre o impacto da comunicação em línguas estrangeiras durante a CCXP destaca a complexidade das práticas comunicativas dentro do evento. Enquanto o Entrevistado O considerou que essa questão é irrelevante entre os participantes, o Entrevistado G afirmou que a comunicação multilíngue pode facilitar uma interação mais eficaz e enriquecedora entre eles. Essa análise minuciosa e contextualizada reflete o objetivo deste estudo, que busca compreender como as diferentes abordagens linguísticas influenciam a dinâmica e a experiência dos participantes durante a CCXP.

Além disso, ao explorar a necessidade do domínio de línguas estrangeiras pelos gestores da CCXP para atender ao público internacional, observamos outra divergência. Enquanto o Entrevistado O sugeriu que o interesse no desenvolvimento de idiomas não está necessariamente ligado à CCXP, o Entrevistado G enfatizou a importância do conhecimento linguístico para a comunicação com agentes, convidados e parceiros internacionais, destacando sua relevância mesmo que os gestores não interajam diretamente com o público. Essas perspectivas complementares revelam a complexidade e a diversidade de habilidades necessárias para gerenciar um evento tão diversificado quanto a CCXP.

Quanto à preocupação ao assessorar os participantes estrangeiros, os entrevistados compartilharam suas observações. O Entrevistado O destacou que os *staffs* da CCXP demonstram uma preocupação genuína em oferecer um serviço de qualidade, sendo proativos e acolhedores para garantir que os participantes estrangeiros se sintam bem-vindos e confortáveis durante o evento.

Por outro lado, o Entrevistado G ressaltou o empenho dos *staffs* em proporcionar uma boa experiência tanto para os convidados quanto para os fãs, buscando aproximar ambos quando há uma barreira de idioma. Essas perspectivas destacam a atenção e o compromisso dos *staffs* da CCXP em garantir uma experiência positiva para todos os participantes, independentemente de sua origem linguística.

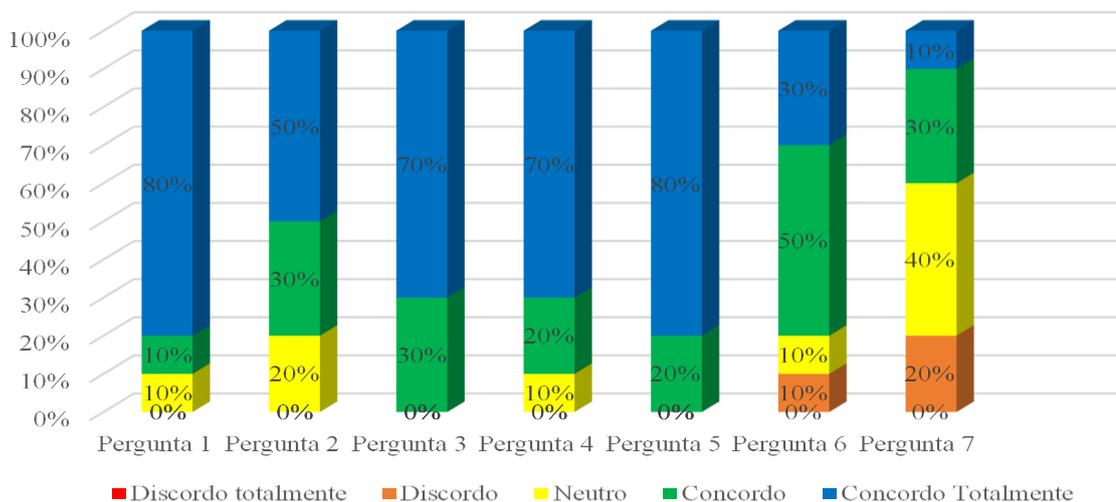
Análise do questionário fechado

Na segunda parte da pesquisa adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, visando coletar dados sobre a importância das línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol, em eventos como a CCXP. O objetivo foi obter informações detalhadas sobre a experiência e as percepções dos profissionais diretamente envolvidos na organização do evento.

A coleta de dados foi realizada com 10 participantes responderam ao questionário, os quais foram convidados a avaliar cada uma das afirmações em uma escala de 1 a 5, onde "1" representa discordância total e "5" indica concordância total (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Entrevista com o Staff de Eventos na CCXP: Resultados da Análise da Experiência

Questionário aplicado ao Staff da CCXP



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A afirmação 1, apresentada no Gráfico 1, de que a comunicação em inglês e espanhol aumenta a acessibilidade dos painéis da CCXP é substantiada por dados sólidos (80%). Essa abordagem linguística não apenas torna os eventos mais acessíveis, mas também amplia o alcance do público, permitindo que mais pessoas desfrutem do evento e participem das atividades oferecidas.

Essa assertiva corrobora com Gomes (2020), ao enfatizar a importância de fornecer recursos que auxiliem na aprendizagem de línguas estrangeiras. A inclusão do inglês e do espanhol em eventos vai além da mera comunicação, reflete uma necessidade cada vez mais evidente em um mundo globalizado, conforme destacam Blommaert (2017) e Viegas (2018).

A análise de Viegas (2018) e Bueno *et al.* (2012) sobre a necessidade do domínio do inglês, e em alguns casos do espanhol, para profissionais que buscam sucesso na área de eventos em um contexto globalizado é relevante aqui. Blommaert (2017) salienta sobre como a comunicação global está ligada à linguagem estrangeira verbal e não verbal, também destaca a importância das práticas comunicativas, que estabelecem vínculos de intercâmbios culturais e linguísticos, eficazes em eventos como a CCXP.

Além disso, as considerações de Moscatelli e Pinto (2022) e Gomes (2020) sobre a importância de fornecer recursos e práticas de aprendizagem inter-relacionadas para o estudo de línguas estrangeiras também podem ser aplicadas aqui. Afinal, a comunicação eficaz em diferentes idiomas contribui para a experiência do público na CCXP e para o sucesso geral do evento.

Os dados da pergunta 3 revelam que a maioria dos entrevistados considera essencial a presença de línguas estrangeiras como inglês e espanhol para atrair um público internacional para a

CCXP. Isso destaca a importância da internacionalização do evento para garantir sua relevância e atratividade em uma escala global.

Essa visão está alinhada com a discussão de Sheu e Chu (2017) sobre o impacto significativo do mercado de entretenimento, especialmente nas áreas de animações, revistas em quadrinhos e jogos, conhecidos como ACG, e como eventos como a *Comic-Con International* e a CCXP que desempenham um papel determinante nesse cenário.

A menção à CCXP como um evento que oferece uma plataforma para conectar fãs, criadores e empresas do setor, conforme destacam Carvalho *et al.* (2017), também ressalta a importância da presença de línguas estrangeiras para atrair um público diversificado.

Os autores como Paiva (2003) e Moscatelli e Pinto (2022) enfatizam a importância da comunicação multilíngue para o gestor de eventos como algo pertinente. A internacionalização da CCXP exige não apenas atenção especial às interações formais, mas também à capacidade de proporcionar experiências de entretenimento em diferentes idiomas, como destacam Bueno *et al.* (2012).

Os resultados da pergunta 4 indicam que a maioria dos participantes considera fundamental a comunicação em línguas estrangeiras, especialmente inglês e espanhol, para promover uma melhor interação entre os participantes na CCXP. Isso ressalta a importância da diversidade linguística no evento para facilitar uma experiência mais enriquecedora e colaborativa entre os participantes.

Essa visão está alinhada com as discussões sobre eventos culturais por Viana (2004), Albuquerque (2004), Zitta (2014) e Santos (2000), que destacam o papel significativo desses eventos na promoção da diversidade cultural e na criação de espaços para compartilhar experiências. No contexto da CCXP, voltado para a cultura pop e para o entretenimento, a comunicação em diferentes idiomas é essencial para garantir a interação e aproveitamento do evento por todos os participantes.

A referência à cultura pop como um fenômeno impulsionado pela globalização e pela comercialização da cultura, conforme discutem Bastos e Elicher (2021), destaca a relevância da CCXP como um evento que atrai um público diversificado, influenciado pela mídia e pela indústria do entretenimento. Nesse contexto, a comunicação em línguas estrangeiras se torna ainda mais crucial para promover uma experiência inclusiva e envolvente para todos os participantes.

Os dados da pergunta 5 mostram que a grande maioria dos participantes reconhece a importância de o *staff* brasileiro em eventos como a CCXP dominar o inglês ou o espanhol para atender adequadamente o público internacional. Isso destaca a necessidade de capacitação linguística do *staff* para garantir uma experiência positiva e sem barreiras para todos os participantes, independentemente do idioma falado.

Essa conclusão está alinhada com as discussões que enfatizam a importância do domínio de línguas estrangeiras, especialmente o inglês e o espanhol, para profissionais que atuam em eventos

de grande porte. Autores como Bueno *et al.* (2012), Viegas (2018), Vargas (2011) e Moscatelli e Pinto (2022) ressaltam a relevância desses idiomas para uma comunicação eficaz e para o sucesso do evento.

Além disso, a necessidade de dominar línguas estrangeiras como o espanhol também é ressaltada, especialmente em contextos nos quais há uma ênfase na comunicação com audiências latino-americanas, como destaca Sierra (2023). Isso evidencia a importância da diversidade linguística e da capacidade de se adaptar às necessidades do público internacional para garantir uma experiência inclusiva e acolhedora para todos os envolvidos.

A partir dos resultados da pergunta 6, é interessante notar que a maioria dos entrevistados concordam que os *staffs* na CCXP estão preocupados em como assessorar os participantes estrangeiros, indicando um esforço reconhecido para tornar o evento mais acessível e acolhedor para um público internacional. No entanto, ainda existe uma proporção menor que não está totalmente convencida dessa preocupação ou que discorda parcial ou totalmente.

Essa percepção reflete a complexidade envolvida na organização de eventos de grande porte como a CCXP. Como discutido na fundamentação teórica, eventos desse tipo demandam um planejamento adequado e uma visão holística para garantir que todas as necessidades dos participantes sejam atendidas, especialmente quando se trata de um público internacional.

A classificação de eventos, como discutem Allen *et al.* (2008) e Matias (2007), destaca a importância dos eventos de grande porte não apenas em termos de números de participantes, mas também em seu impacto econômico, social e cultural. No caso da CCXP, como um evento de grande porte voltado para a cultura pop, a preocupação em torná-lo acessível e acolhedor para participantes estrangeiros é fundamental não apenas para o sucesso do evento, mas também para a promoção da cultura pop brasileira em escala internacional.

Em análise da última afirmação do Gráfico 1, que sugere uma divisão de opiniões quanto ao domínio das línguas estrangeiras pelos *staffs* brasileiros na CCXP, pode-se dizer que, enquanto alguns participantes concordam que a maioria domina, outros discordam ou têm dúvidas sobre esse domínio linguístico. Isso indica que pode haver espaço para melhorias na capacitação linguística dos *staffs* para garantir uma comunicação eficaz com o público internacional.

Essa percepção levanta questões importantes sobre a preparação dos profissionais envolvidos na organização de eventos de grande porte, como a CCXP. Como discutem Giacaglia (2011) e Zitta (2014), a demanda por profissionais qualificados na indústria de eventos tem crescido, especialmente com o reconhecimento da importância estratégica dos eventos em diversos setores.

Os gestores de eventos desempenham um papel fundamental na concepção, planejamento e execução desses eventos, como destacam Allen *et al.* (2003). No entanto, para atender às demandas

em constante evolução do mercado, é essencial que esses profissionais recebam uma formação inicial e continuada, como enfatizam Giacaglia (2011) e Zitta (2014).

Neste contexto, é relevante destacar a contribuição de instituições como a Fatec Cruzeiro, que oferece cursos de graduação em eventos de forma gratuita no Vale do Paraíba. Esses cursos fornecem uma base sólida para os profissionais, abrangendo não apenas aspectos técnicos, mas também habilidades de comunicação, incluindo o domínio de línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os resultados desta pesquisa, fica claro o papel fundamental das línguas estrangeiras, especialmente o inglês e o espanhol, na *Comic-Con Experience* (CCXP) e em eventos semelhantes de grande porte. Os dados coletados nos oferecem *insights* valiosos sobre como a comunicação multilíngue influencia a experiência dos participantes, a acessibilidade dos painéis e a interação entre o público internacional e os colaboradores.

É inegável que a presença e o domínio das línguas estrangeiras são essenciais para garantir uma comunicação eficaz e uma experiência inclusiva para todos os envolvidos na CCXP. A capacidade de se comunicar em inglês e espanhol não apenas amplia o alcance do evento para um público global, mas também enriquece as interações entre os participantes, promovendo uma troca cultural vibrante e uma experiência mais enriquecedora.

Além disso, os resultados destacam a importância do treinamento e capacitação linguística dos colaboradores brasileiros da CCXP. Embora muitos reconheçam o esforço dos colaboradores em auxiliar os participantes estrangeiros, há espaço para melhorias na competência linguística, visando garantir uma comunicação eficaz em todos os aspectos do evento.

Participar de pesquisas como esta é verdadeiramente gratificante, pois permite contribuir para um entendimento mais profundo da importância das línguas estrangeiras em eventos tão significativos quanto a CCXP. Ao vermos nossos resultados sendo aplicados para impulsionar melhorias tangíveis na experiência dos participantes, sentimos que nosso trabalho está fazendo uma diferença real.

Desta forma, cria-se um ambiente onde as trocas culturais vibrantes e experiências mais enriquecedoras são possíveis para todos os participantes, independentemente de sua origem ou língua nativa. Essa é a verdadeira essência da pesquisa: fornecer informações valiosas que orientam o desenvolvimento futuro, garantindo que esses eventos continuem sendo verdadeiros espaços de encontro cultural e diversidade linguística.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. S. D. **Turismo de eventos**: a importância dos eventos para o desenvolvimento do turismo. 2004. Monografia (Especialização em Gestão e Marketing do Turismo) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2004.

- ALLEN, J. *et al.* **Organização e gestão de eventos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- BASTOS, R. M.; ELICHER, M. J. Comic Con Experience: cultura pop e turismo de eventos na cidade de São Paulo. **Ateliê do Turismo**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 92–108, jul./dez. 2021.
- BLOMMAERT, J. Durkheim and the internet: on sociolinguistics and the sociological imagination. **Urban Language & Literacies**, [S.L.], n. 173, p. 1-63, jan. 2017.
- BUENO, A. C. G. *et al.* A Influência da Língua Inglesa na Terminologia utilizada por profissionais da Área de Eventos. **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura**. Jundiá, v. 4, n. 1, p. 1-17, fev. 2012.
- CARVALHO, B. O.; SHULZ, M. T. G.; OLIARI, D. E. **Comic Con Experience Abrindo os Olhos do Mercado**. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 18., 2017, Caxias do Sul: INTERCOM, 2017, p. 1-15.
- CESCA, C. G. G. **Organização de Eventos**. São Paulo: Summus, 1997.
- CUNHA, L. C. B. S.; BERZOINI, T. B. **Reflexões sobre eventos de nicho: o caso CCXP ANALECTA**, [S.L.], v. 5, p. 1, jul. 2020.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIACAGLIA, M. C. **Organização de Eventos Teoria e Prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.
- GIACAGLIA, M. C. **Gestão estratégica de eventos: teoria, prática, casos e atividades**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- GIACOMO, C. **Tudo acaba em festa**. São Paulo: Página Aberta. 1993.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, M. E. S. **Ensino de Espanhol no curso de Eventos: uma proposta de atividade social**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2015.
- MATIAS, M. **Organização de eventos: procedimentos e técnicas**. 4. ed. Barueri: Manole, 2007.
- MATOS, P. **Qualidade na organização – Requisitos**. Rio de Janeiro: Elaboração. 2023.
- MATOS, P. We can be heroes: juventude e novas formas de resistência no consumo da cultura nerd. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 3., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Comicon, 2013. p. 1 - 15.
- MOSCATELLI, S. R.; PINTO, P. T. Como ensinar espanhol para eventos? Uma proposta pedagógica baseada em corpus. **Letras**, [S.L.], n. 62, p. 35-51, ago. 2022.
- NASCIMENTO, A. L. G. Convenções de séries: Uma análise da CCXP quanto à potência participativa dos fãs clubes na produção e no mercado cultural. 2021. **Universidade Federal da Bahia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Produção em Comunicação e Cultura (FACOM), Salvador, 2021.
- PAIVA, V. L. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e formação de professor de língua inglesa**. In: Stevens. C. M. T. e Cunha, M. J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84.
- SANTOS, C. A. N. 2000. Análise dos impactos sociais e culturais da Oktoberfest na comunidade blumenauense no período de 1993 a 1998. In: **Anais do XX ENBETUR – Encontro Nacional de Estudantes e Bacharéis de Turismo**. Natal: [s.n.], maio de 2000. p. 63 a 73-201.
- SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem. **Eventos: oportunidades de novos negócios**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.
- SIERRA, T. V. **Espanhol para negócios**. Curitiba: Intersaberes, 2023.

SHEU, J.; CHU, K. Mining association rules between positive word-of-mouth on social network sites and consumer acceptance: a study for derivative product of animations, comics, and games. **Telematics And Informatics**, [S.L.], v. 34, n. 4, p. 22-33, jul. 2017

SOARES, T. Abordagens Teóricas para Estudos Sobre Cultura Pop. **Logos**, [S.L.], v. 2, n. 24, p. 41-55, dez. 2014.

VARGAS, B. Q. **Representações de professores de língua inglesa de Natal-RN: um estudo sistêmico-funcional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VELOSO, D. **Organização de Eventos e Solenidades**. Goiânia: AB, 2001.

VIANA, A. L. B. Gestão de eventos no turismo: abordagens além da econômica. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 2., 2004, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2004. p. 1 - 17.

VIEGAS, M. R. O inglês como língua internacional e o papel do falante nativo: um estudo em cursos de línguas em Porto Alegre. **Revista do Gelne**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 3-15, dez. 2018.

ZANELLA, L. C. **Manual de organização de eventos: planejamento e operacionalização**. São Paulo: Atlas, 2003.

ZITTA, C. **Organização de eventos: da ideia à realidade**. 5. ed. Brasília-DF: SENAC, 2014.

A INFLUÊNCIA DAS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA LEITURA VYGOTSKYANA E NEUROLÓGICA

THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE EDUCATION CONTEXT: AVYGOTSKY'S AND NEUROLOGICAL VIEW

Rosana Helena NUNES

rosana.nunes@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, Brasil
Caroline Paccola COSTA

caroline.costa16@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, Brasil
Francine dos Reis ANTUNES

francine.antunes@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, Brasil
Hugo Henrique Correia da S.B CRUZ

hugo.cruz4@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, Brasil
Sara Carolina de Queiroz SANTOS

sara.santos25@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, Brasil
Vinicius de Freitas VIEIRA

vinicius.vieira14@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, Brasil

Resumo: Este artigo aborda a Inteligência Artificial (I.A) na educação. Baseando-se em um projeto desenvolvido na disciplina de Comunicação e Expressão, para alunos de 2º semestre de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba José Crespo Gonzales, sobre como os elementos tecnológicos são vistos para alavancar o aprendizado dos alunos. À luz dos estudos sociointeracionistas de Lev Vygotsky (2001) com o complemento das teorias da evolução orgânica advindas de Jean Piaget (2005), faremos uma correlação dos conceitos da teoria da aprendizagem para termos uma base sólida educacional. Além disso, tratamos como complemento os recentes estudos sobre plasticidade cerebral. Isso proporcionará um campo teórico para que, por fim, possamos inserir efetivamente as Inteligências Artificiais, com o intuito de destrinchar os princípios, funcionalidades, qualidades e defeitos das I.As enquanto alocadas no meio educacional. Primeiro, abordamos a Teoria da Aprendizagem de Vygotsky, após isso nos atemos à Neuroplasticidade cerebral e o desenvolvimento da aprendizagem, e para finalizar serão abordadas as I.As e a importância em relação à aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo do discente no meio educacional.

Palavras-chave: Lev Vygotsky; Teoria da aprendizagem; Inteligência artificial; Plasticidade cerebral; Tecnologia.

Abstract: This article addresses Artificial Intelligence (A.I) in education. Based on a project developed in the Communication and Expression discipline, for 2nd semester Systems Analysis and Development students at the Faculty of Technology of Sorocaba José Crespo Gonzales, on how technological elements are seen to boost student learning. Considering the sociointeractionist studies of Lev Vygotsky (2001) with the complement of theories of organic evolution coming from Jean Piaget (2005), we will correlate the concepts of learning theory to have a solid educational basis. Furthermore, we treat recent studies on brain plasticity as a complement. This will provide a theoretical field so that, finally, we can effectively insert Artificial Intelligence, with the aim of unraveling the principles, functionalities, qualities and defects of A.Is while allocated in the educational environment. First, we address Vygotsky's Learning Theory, after that we focus on Brain Neuroplasticity and the development of learning, and finally, AIs and the importance

in relation to learning for the student's cognitive development in the educational environment will be addressed.

Keywords: *Lev Vygotsky; Learning theory; Artificial intelligence; Brain plasticity; Technology.*

INTRODUÇÃO

a vinda das tecnologias, houve inúmeras mudanças na sociedade, tanto positivas quanto negativas a depender do âmbito ao qual estão relacionadas. Isso gera diversos conflitos em áreas específicas, conseqüentemente, um “efeito dominó” que também leva outras áreas a serem afetadas. Uma dessas tecnologias mais recentes, que também fazem parte das mais discutidas no momento, são as inteligências artificiais que têm impactado diversas áreas da vida. Para tanto, essa proposta busca otimizar processos que seriam mais complexos, ou até mais demorados de se fazer, realizando o serviço em uma faixa reduzida de tempo em comparação a uma pessoa. O contraponto é que elas possuem diversos aspectos negativos também.

As Inteligências Artificiais (I.As) tendem a trazer impactos a diversas áreas nas quais são inseridas. Dentre elas, estão diversas coisas básicas da vida, como ensinar a fazer operações básicas de adição, ou até mesmo escolher uma carta de baralho para uma mágica. Porém, elas tendem a ser inseridas em âmbitos mais complexos, onde apenas informações de bancos de dados não são o suficiente para suprir o serviço de um ser humano. Esse último é o caso das áreas da saúde, do meio legislativo, ou mesmo da área da educação, além de outras áreas que requerem conhecimento e um raciocínio próprio para analisar situações diversas, algo que não pode ser padronizado em um algoritmo sem habilidade própria de decisão.

Para tanto, o contexto educacional deve ser analisado com maior cautela. Haja vista que a teoria da aprendizagem exige um mediador com conhecimento mais amplo sobre o objeto do conhecimento, isso faz dele responsável pela tutoria no uso das I.As. Tomada essa precaução, o cérebro ganha as condições ambientais adequadas para uma aprendizagem eficiente. Dito isso, alguns tópicos do presente artigo dedicam-se integralmente às teorias vygotskianas e aos estudos neurológicos.

Sobre a lógica do funcionamento de uma I.A na sua essência, há a captura de uma multiplicidade de conteúdos dispostos pela rede de internet e guardada em seu banco de dados. Esse banco funciona basicamente como uma mochila onde a I.A buscará a informação que o seu usuário requisitar no momento, ou a informação necessária para realizar alguma ação específica para o usuário. Porém, considerando que são, em geral, informações populares, podem surgir conflitos não desejados. Isso pode corromper o âmbito científico com essas informações, pois, dependendo da complexidade do assunto, é necessário um embasamento maior e, conseqüentemente, mais precisão. Tal fator torna as inteligências artificiais, no momento, uma fonte ineficaz de informações complexas. Logo, fizemos uma análise sobre a inserção das inteligências artificiais no meio educacional.

Com isso, o artigo ressalta os benefícios desse tipo de ferramenta, bem como os prejuízos do seu uso não assistido. Dessarte, os tópicos que se seguem após a contextualização teórica educacional, visam destrinchar o emprego dessas tecnologias no desenvolvimento da aprendizagem. Ademais, trouxemos um breve diagnóstico a respeito do seu uso em sala, a partir da realização de uma oficina de leitura, na disciplina de Comunicação e Expressão do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba José Crespo Gonzales. Os integrantes do grupo desenvolveram uma dinâmica para os alunos da sala de aula. Isso gerou alguns dados acerca do conhecimento e usabilidade feita por eles.

TEORIA DA APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY

Para embasamento teórico sobre os estudos a respeito de educação, consideramos Lev Vygotsky (2001), um psicólogo voltado à área da aprendizagem, o qual fundamentou uma das principais teorias da aprendizagem. Além disso, como complemento conceitual, citamos outros autores, alguns deles atuais e outros que fundamentaram suas opiniões há algumas décadas, mas são reconhecidas até hoje.

De acordo com Vygotsky, o pensamento e a linguagem de uma criança estão em desenvolvimento. Por conta disso, as respectivas áreas intelectuais da criança e do adulto funcionam em níveis diferentes. A relação entre o pensamento e a linguagem da criança é o fulcro da teoria, buscando entender a projeção deles até seu completo desenvolvimento.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento se inicia por raízes individuais que se cruzam diversas vezes em suas trajetórias, momentos esses conhecidos como pensamento verbal e linguagem racional. Inicialmente a linguagem é algo apenas afetivo, tendo pronúncias sem significados. Para uma criança, uma palavra tem um significado bem mais primitivo, pois está em sua primeira etapa de desenvolvimento.

Assim, a generalização é o modo como os conceitos são aprendidos tanto para crianças quanto para adultos, mesmo que em níveis de complexidade diferentes. Ela está diretamente relacionada à maneira como a linguagem e o intelecto evoluem. Esse processo se dá pela conexão de entidades com atributos semelhantes (um método de tentativa e erro), como o ato de empilhar um monte de brinquedos, o que para a criança não tem um nome, mas teria para um adulto. Dessa forma, a criança faz um complexo de objetos com atributos aparentemente semelhantes, sendo corou forma, formando uma cadeia de coincidências.

Um complexo, por sua vez, traz a preparação para um conceito, permitindo o entendimento de palavras em comum, é o que ocorre com adultos com desenvolvimento já formado. O pensamento por complexos é o fundamento para o desenvolvimento linguístico. Nesse caso, a criança engloba diversos objetos em um grupo, conforme a sua imagética concreta, como sinônimos. palavras com

significados diferentes também são englobadas nos complexos, elas têm, geralmente, a imagem desassociada nesse caso, os elementos são simplificados ao entrar no complexo, com a finalidade de fazer sua atribuição ao pensamento da criança. Conforme o intelecto se desenvolve, é possível formar generalizações cada vez mais elaboradas desses elementos.

Os conceitos das crianças se formam de maneiras diferentes tanto em condições internas quanto externas, isso dependerá dos problemas que aparecem ao longo da vida da criança e o modo como esses conceitos foram aplicados para ser desenvolvidos a fim de resolver um problema ou necessidade. Então a obtenção difere conforme a atitude da criança em vista de seus objetivos, sendo os conceitos extremamente variáveis de pessoa para pessoa. Esses conceitos, então, deverão ser devidamente explorados no momento da sua instrução para a passagem de novos conceitos que estarão a se associar aos que já estavam desenvolvidos na mente da criança. O mediador precisa saber essencialmente a maneira correta de se passar o dito novo conceito. Como assim exemplifica Vygotsky no seguinte trecho.

Por fim, o estudo dos conceitos científicos enquanto tais, tem importantes implicações para a educação e a instrução. Embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição. Descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática. (Vygotsky, 2001, p. 75)

Em outros termos, os conhecimentos novos não são absorvidos assim que formados, eles ainda estão em processo de desenvolvimento e associação a outros conceitos já conhecidos pela criança. Ele será realmente assimilado nos momentos em que precisar utilizá-los, sejam eles palavras ou conhecimentos diversos e mais complexos.

Para melhor contextualização, devemos abordar um pouco da teoria de Jean Piaget (2005), tendo como foco o período do discurso egocêntrico, que se dá pelo egocentrismo do pensamento. Ele está presente antes e durante o desenvolvimento da socialização, mas, paulatinamente, deixa de existir na mentalidade da criança. Além disso, é um momento totalmente desuporte evolutivo.

Tendo essa ideia em mente, podemos abordar os tipos de discurso vygotskyanos, sendo eles: o discurso interno e externo, respectivamente referidos como pensamento verbal e comunicação social. Ambos os discursos tratam do mesmo campo do intelectual, porém o discurso interno (o qual está diretamente relacionado ao conceito do pensamento egocêntrico de Piaget (2005) foi considerado por Vygotsky como uma fase pós-egocentrismo do pensamento. O discurso interior pode também ser conhecido como memória verbal, como o ato de recitar um poema para si. Ou pode ser conhecido como um reflexo do seu discurso inibido da parte motora.

Dessa forma, levando em conta os pontos da teoria de Vygotsky abordados anteriormente, podemos abstraí-los para relacioná-los aos pontos propostos pelas Inteligências artificiais na área

da educação. A obtenção de um conceito se dá pelas suas associações a outros conceitos, não é possível ensinar um conceito de forma diretamente verbalizada quando a criança ainda não possui um desenvolvimento intelectual para relacioná-lo ao correspondente conhecimento passado pelo professor.

Considerando as Inteligências artificiais como elementos complementares à educação linear, podemos extrair o que há em ambos. Como visto, não é possível transmitir conceitos diretamente, também sabemos que, ao entrar na escola, o aluno ainda não possui todas as suas funções intelectuais desenvolvidas e nem conceitos suficientes em mente para absorver eficientemente o que é dito pelo professor. Ao considerarmos essas questões, podemos ver as Inteligências artificiais como uma ferramenta de obtenção de informações do aluno, algo ao qual ele poderá recorrer em momentos de dúvida, mesmo que não saiba totalmente o conceito para exprimir em palavras. Ele terá tempo para racionalizar em pensamentos as palavras, algo que não é simples fazer em um discurso exterior, ou uma comunicação comumente dita.

NEUROPLASTICIDADE E DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Antes de introduzir o processo de aprendizagem segundo a neurociência, elucidaremos alguns pontos e conceitos. O cérebro é considerado um sistema biológico que mantém uma interação contínua com o ambiente (Sousa e Alves, 2017). Nesse sentido, as funções mentais superiores são entendidas como resultado do desenvolvimento ao longo da evolução da espécie, da história social e do processo de desenvolvimento individual de cada pessoa. Essa perspectiva incorpora o conceito de plasticidade cerebral, que se refere à capacidade do cérebro humano de se adaptar e reestruturar em resposta a estímulos ambientais.

Ao reconhecer a capacidade do cérebro humano de passar por revitalização, conhecida como neuroplasticidade, abre-se um leque de possibilidades para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. E o entendimento de que o cérebro é um órgão dinâmico, capaz de se modificar em face dos desafios impostos pela sociedade moderna. Essa abordagem visa a compreensão de que nenhum aspecto é totalmente determinante, o que possibilita inúmeras mudanças nas práticas educacionais.

Diante dos pontos apresentados sobre a capacidade de adaptação do cérebro humano de acordo com as mudanças e influências do meio, podemos relacionar este fato com o nosso tema principal, a influência das I.As na educação, pois, se o cérebro se adapta às mudanças da sociedade em que está inserido, ele possui aptidão para se ajustar ao uso das I.As em diferentes âmbitos da vida, e claro, na forma de educar e aprender (Sousa e Alves, 2017). Nosso cérebro possui, segundo a neurociência, um processo complexo de aprendizagem, o qual citamos ao longo do texto, para

exemplificar como a interferência das I.As ocorrem na educação e no processo de aprendizagem, seja de forma positiva ou negativa.

A complexidade do processo de aprendizagem é delineada pela multiplicidade de processos cognitivos e emocionais que entram em jogo durante a assimilação de novos conhecimentos e habilidades. A mera memorização de dados não constitui a totalidade do ato de aprender; em vez disso, o processo é caracterizado por uma sucessão de etapas e mecanismos intrinsecamente entrelaçados no funcionamento cerebral.

Diversos elementos concorrem para a complexidade do aprendizado, destacando-se a atenção, a memória, as funções executivas, a motivação, as emoções, bem como a habilidade de generalização e transferência de conhecimentos (Sousa e Alves, 2017). Adicionalmente, a trajetória de aprendizagem é moldada por experiências progressas, contextos sociais, preferências individuais no modo de absorver informações e, não menos relevante, fatores genéticos.

Vale ressaltar que estes pontos da neurociência conversam plenamente com alguns pensamentos de estudiosos da área da educação e da psicologia, uma vez que está diretamente ligado com as ideias de Vygotsky (2001), o qual afirmava que o desenvolvimento do ser humano vinha de suas interações sociais na infância; e, ainda, com as conceituações de Piaget (2005), em que defende que o conhecimento não reside no sujeito nem no meio, mas emerge das interações contínuas entre eles.

Ainda sobre Piaget, os conceitos da neuroplasticidade dialogam diretamente com suas ideias, para exemplificar, ou seja, pela perspectiva teórica de Piaget sobre a inteligência humana, a interação entre o organismo e o meio desempenha um papel crucial na formação do conhecimento e no progresso cognitivo. Piaget (2005) destaca que a inteligência é uma estrutura adaptativa que surge das interações entre o sujeito (organismo) e o ambiente (meio). Essa relação é fundamental, pois é por meio das constantes trocas entre o organismo e o meio que o sujeito constrói seu conhecimento e aprimora suas habilidades cognitivas. O estudioso concebe a inteligência humana como uma estrutura orgânica que está em contínua interação com o ambiente, sendo influenciada e moldada pelas experiências vivenciadas.

A interação dinâmica entre o sujeito e o meio possibilita a adaptação às exigências do ambiente em suas constantes mudanças, a construção de esquemas mentais para compreender o mundo moderno e o desenvolvimento da capacidade de pensamento cada vez mais complexo.

Diante destes, podemos concluir que o entendimento do processo de aprendizagem sob a ótica da neurociência revela a complexidade e a dinâmica intrínsecas ao funcionamento cerebral. A plasticidade cerebral, destacada como um dos principais conceitos, evidencia a capacidade do cérebro humano de se adaptar e reestruturar em resposta aos estímulos do ambiente, abrindo caminho para uma compreensão mais profunda do processo educacional. A integração desses conceitos com o

avanço das tecnologias, como as I.As, na educação apresenta um potencial significativo para aprimorar as práticas pedagógicas.

Ao reconhecermos a plasticidade do cérebro humano e sua habilidade de se ajustar às mudanças e influências do meio, podemos entender melhor como as I.As podem ser integradas ao processo educativo. Assim como o cérebro se adapta às demandas da sociedade moderna, as I.As têm o potencial de se tornar uma ferramenta valiosa para facilitar a aprendizagem em diversos contextos educacionais. Seja na personalização do ensino, na oferta de recursos adaptativos ou na análise preditiva do desempenho dos alunos, as I.As podem ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Além disso, a reflexão sobre a complexidade do processo de aprendizagem, que envolve uma multiplicidade de processos cognitivos e emocionais, destaca a importância de considerar as contribuições de estudiosos como Vygotsky e Piaget. Suas ideias ressaltam a relevância das interações sociais, das emoções e das experiências individuais na formação do conhecimento.

Em suma, a interseção entre a neurociência, as I.As e as teorias educacionais oferece uma visão abrangente e integrada do processo de aprendizagem. Ao reconhecermos a plasticidade do cérebro humano e valorizarmos a diversidade de perspectivas teóricas, podemos criar ambientes educacionais mais inclusivos, adaptativos e eficazes, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

Para entender melhor, o *ChatGPT* funciona da seguinte maneira: você acessa um chat, conversa com a ferramenta e solicita qualquer tipo de informação. Utilizando uma base de dados gigantesca, o dispositivo é capaz de responder, poupando o esforço de pesquisar por conta própria e estruturar um texto explicativo. Similarmente, o *ChatPDF* permite que o usuário insira um documento na plataforma, para que a I.A analise o conteúdo e responda às perguntas sobre o material. O *Decktopus AI*, por sua vez, produz apresentações profissionais conforme solicitado pelo usuário e pode traduzir apresentações para diversos idiomas.

Diante desse cenário, é compreensível a preocupação que a I.A gerou no meio educacional, visto que estudantes de todos os níveis podem utilizá-la para fins acadêmicos, potencialmente facilitando o plágio, a baixa produção de novos conhecimentos e até a desinformação. Concordando com essa visão, Anselmo Cukla, professor do Departamento de Processamento de Energia Elétrica (DPEE) do Centro de Tecnologia (CT), argumenta que a I. A apresenta desafios para seus usuários, ressaltando que as I.As, ao contrário do que se idealiza, não são capazes de atender a todas as demandas com 100% de precisão.

I.AS: NO MEIO EDUCACIONAL

Como evidenciado, é sabido que a presença das I.As no meio educacional é uma realidade no cenário contemporâneo. Uma pesquisa realizada pelo Google, no ano de 2023, revelou que 3 a cada 10 estudantes brasileiros já usaram algum tipo de ferramenta tecnológica. Não obstante, o cenário fantasioso da animação “Os Jetsons”, paulatinamente, encurta sua distância com a realidade.

Sem delongas, a I.A é um potencializador do raciocínio humano (Rodrigues e Rodrigues, 2023). Seu uso em sala atua como uma ferramenta quantitativa e qualitativa do exercício de aprendizado e ensino (Campos e Lastória, 2020). Por conseguinte, a possibilidade em se criar ferramentas de auxílio, tanto para o docente quanto para o aluno, faz com que o aprendizado se tornemais rápido, dinâmico e preciso.

Nessa via, essa tecnologia faz com que possamos gozar uma educação com poder de adaptaçãopara a demanda de cada aluno, o ensino pode ser personalizado de acordo com a necessidade (Vicari,2021). Vale acrescentar que a demanda por personalização de ensino é objeto de análise de várias escolas, sistemas de ensino e métodos de organização do conteúdo de conhecimento.

A despeito disso, a I.A pode contribuir com os estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2001). Dito de outra forma, para que se possa existir um desenvolvimento cognitivo no sujeito do conhecimento, é preciso que exista uma interação com um ente que lhe ofereça conhecimento imediatamente superior ao dele, um mediador. Dessa forma, a tecnologia em questão se torna um instrumento importante na caixa de ferramentas do docente, uma vez que ela permite o mapeamento da atual capacidade do aluno. Com efeito, o plano de aula pode ser moldado de maneiraa oferecer a próxima etapa do processo de aprendizagem.

Outra forma de uso das I.As no ensino é pela capacidade de dar *feedbacks* mais rápidos sobre o material proposto (Vicari, 2021). Isso aumenta a velocidade do aprendizado, haja vista que a escolha e curadoria dos próximos materiais a serem estudados são mais assertivos de acordo com os pontos de melhoria demonstrados pelos alunos.

Além disso, o uso dessas inovações constrói uma adaptação na aprendizagem, transformando-a em um processo de conhecimento mais lúdico. Como exemplo, o uso da gamificação aproveita a linguagem lúdica e interativa dos jogos como pretexto para uma ferramenta de ensino (Campos e Lastória, 2020). É o caso do famoso aplicativo “Duolingo”, o qual trabalha com rankings de evoluçãoe utiliza uma curva progresso baseada nas conclusões da “meta diária” em formato de jogo.

Outro aplicativo auxiliar é o “Google Lens”, o qual também pode ser visto como uma forma lúdica de dar nome ao que está sendo visto. Com auxílio de um software de reconhecimento de imagem, o usuário pode apontar a câmera do *smartphone* e descobrir do que se trata o objeto a sua frente. O ato de dar nome ao que está sendo visto pode levar à criação dos complexos e contribuir

para, posteriormente, formar novos conceitos (Vygotsky, 2001). Dessarte, a ampliação da linguagem influencia na percepção de mundo e desenvolvimento de novas ideias.

IAS: COMO FUNCIONAM?

As I.As são projetadas para desempenhar atividades que, até então, só poderiam ser realizadas por humanos, como a redação de textos em linguagem natural, formulação de respostas complexas e “leitura e interpretação” de texto. Além dessas tarefas simples, muitas I.As são desenvolvidas para executar ações repetitivas ou complexas, como responder a clientes em redes sociais ou realizar certos procedimentos médicos. Com efeito, elas são um conjunto de algoritmos que processam um grande volume de informações fornecidas pelo usuário e entrega um resultado com base nesses dados. Para que isso seja possível, esses algoritmos são “ensinados” a realizar determinadas funções através de *machine learning*, utilizando bases de dados apresentadas pelo programador.

Embora pareça uma tecnologia recente, a I.A já está bem integrada à realidade brasileira. O Brasil é o país que mais utiliza essa tecnologia na América Latina. Além disso, a I.A vem se desenvolvendo há décadas. No contexto educacional, o uso dela não é diferente. Desde a década de 1960, sistemas de I.A têm sido adotados em ambientes escolares. Um exemplo é o sistema ELIZA, desenvolvido pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), que se tornou popular por permitir interações simples com a máquina. Há várias tecnologias utilizadas em nosso cotidiano, especialmente os assistentes virtuais, como *Alexa*, *Siri* e *Google Assistente*, para realizar tarefas diárias. Além disso, menciona como nossos smartphones nos fornecem recomendações personalizadas e mostram resultados de pesquisa que são relevantes com base em nosso perfil de consumidor.

Para a professora e pesquisadora Elena Mallmann, vinculada ao Centro de Educação e, em entrevista concedida à Universidade Federal de Santa Maria para Mariana Henriques (2023), qualquer dispositivo tecnológico impacta os processos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Ela reforça que, como a tecnologia não é uma produção humana neutra, sua integração também não poderia ser neutra. Assim, é necessário estabelecer um tempo de acesso máximo ideal para mitigar possíveis prejuízos decorrentes do uso descontrolado de plataformas digitais, cujos efeitos ainda não são completamente conhecidos.

NA PRÁTICA

Conforme a visão da professora Mallmann, algumas reportagens com especialistas indicam que o uso de I.A por crianças pode resultar em uma diminuição do interesse pela leitura, limitações na capacidade de escuta e dificuldades em transmitir informações oralmente com coerência e clareza. Nesse contexto, a autora afirma que os estudantes, especialmente os mais jovens, só serão prejudicados pelo uso da I.A se as escolas e os professores negligenciarem e omitirem a existência

dessas tecnologias. O que pode mudar com a inserção da I.A no ensino é o recurso de apoio e o ponto de partida. Em outros termos, em vez de leituras e cópias baseadas em material impresso, os professores podem propor exercícios de pesquisa a partir das compilações geradas por algum *chatbot*”, exemplifica a pesquisadora.

Assim, com uma revisão dos métodos de ensino e avaliação, podemos entender que a I.A pode melhorar o aprendizado das disciplinas, pois é o recurso inicial como pesquisa e pode dar as diretrizes dos próximos passos de estudos. Além disso, facilita a criação e correção de trabalhos e provas, permitindo a elaboração de questionários e tarefas mais direcionados a determinadas turmas. Dessa forma, os docentes podem reaprender a ensinar, utilizando as novas tecnologias e instruir seus alunos sobre o funcionamento dessas ferramentas, impondo limites de uso, especialmente no ensino médio, fundamental e pré-escola, visto que é nessa fase que são formados os princípios morais e éticos de crianças e adolescentes.

RESULTADOS DA OFICINA DE LEITURA

A oficina de leitura, desenvolvida em aula de Comunicação e Expressão para alunos de 2º semestre do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba José Crespo Gonzales, foi realizada no dia 03/06/2024, às 20:50h. No total, a oficina teve duração de 20 minutos. Nossa apresentação utilizou como ferramentas de interação com o público os aplicativos do “Kahoot”, “forms”, “canvas” e, por fim, a lousa.

No início da apresentação, foi introduzido o tema do trabalho e em sequência houve a dinâmica. Os principais pontos abordados na explicação da oficina foram a base conceitual vygotskyana, a teoria da aprendizagem (relacionando o desenvolvimento do ser com a linha de aprendizagem mediada pelo docente e a I.A), os impactos positivos, os negativos e algumas sugestões de I.A úteis no ensino.

O conteúdo apresentado se fundamentou em cinco perguntas de ensino básico e uma sobre atualidades, as quais foram intermediadas pelo “Kahoot”. Todas as questões eram de múltipla escolha, com limite de tempo e sem auxílio de ferramentas de busca virtuais. Ao fim da dinâmica, foram distribuídos prêmios para cada membro da equipe vencedora.

As perguntas feitas na dinâmica em sala foram a respeito de conhecimentos gerais do ensino básico e atualidades, sendo elas:

- 1- Liderados por Antônio Conselheiro, milhares de sertanejos juntaram-se por melhor qualidade de vida. Isso gerou um grande conflito, ocorrido na Bahia, por conta das condições sociais no fim do século XIX. Trata-se do(a):
 - A. Cangaço
 - B. Guerra de Farrapos
 - C. Guerra de Canudos
 - D. Revolução Constitucionalista

A resposta da questão acima é a alternativa C. 86% de acertos.

2 - Qual é o país que possui o maior número de fronteiras?

- A. Brasil
- B. Rússia
- C. China
- D. Alemanha

A resposta da questão acima é a alternativa C. 0% de acertos.

3 - A primeira frase do hino brasileiro diz: "Ouviram do Ipiranga às margens plácidas". O que significa "plácidas"?

- a) movimentadas
- b) rasas
- c) fundas
- d) calmas

A resposta da questão acima é a alternativa D. 86% de acertos.

4) Pedro olhou para seu despertador e disse que daqui a seis horas e meia seriam quatro horas da manhã. A que horas Pedro olhou para o despertador?

- a) 21h30
- b) 4h
- c) 20h
- d) 2h30

A resposta da questão acima é a alternativa A. 71% de acertos.

5) Há milhares de anos o homem faz uso da biotecnologia para a produção de alimentos como pães, cervejas e vinhos. Na fabricação de pães, por exemplo, são usados fungos unicelulares, chamados de leveduras, que são comercializados como fermento biológico. Eles são usados para promover o crescimento da massa, deixando-a leve e macia. O crescimento da massa do pão pelo processo citado é resultante da:

- A. liberação de gás carbônico.
- B. formação de ácido láctico.
- C. liberação de calor.
- D. produção de ATP.

A resposta da questão acima é a alternativa A. 71% de acertos.

6) Em 2024, a dengue tem assustado a população brasileira em função dos índices de transmissão e casos de óbito. No estado do RS, os dados, até o início de abril, mostram que:

- I. Os óbitos já ultrapassaram o quantitativo de 2023 inteiro, que foi de 54 mortos.
- II. Arroio do Sal está no rol dos 466 municípios com infestação da doença.
- III. A faixa etária mais atingida com casos confirmados é a de 20 a 29 anos. Já a de

óbitos fica entre 70 e 79 anos.

Quais estão corretas?

- A) apenas I.
- B) apenas II.
- C) apenas I e III.
- D) I, II e III.

A resposta da questão acima é a alternativa D. 0% de acertos.

Para elucidar melhor as porcentagens de erros e acertos fizemos alguns gráficos a fim de trazer uma perspectiva visual do que conferido na oficina.

Gráfico oficina de leitura



Fonte: autoria própria, 2024.

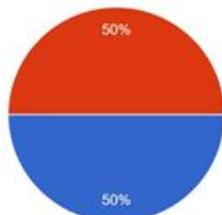
ANÁLISE DA OFICINA DE LEITURA

No que diz respeito às perguntas formuladas pelo aplicativo *Google Forms* foram respondidas pelos alunos de 2º semestre do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba José Crespo Gonzales. A primeira questão foi a seguinte: se os usuários conseguiriam distinguir qual dos textos foi escrito por um humano e qual foi escrito por uma I.A. Ao analisar as respostas, pôde-se perceber que apenas metade deles notou diferenças significativas entre o modelo de escrita humana e artificial, em ambos os textos o comportamento das respostas foi o mesmo.

Gráfico 1.

Você consegue distinguir qual texto foi escrito por uma IA e qual foi escrito por um humano?
(marque o que acha que escrito por um humano)

16 respostas



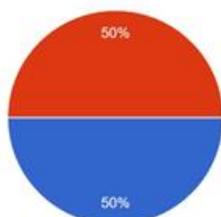
- Texto 1: Na manhã de Natal, minha família se reuniu na sala, iluminada pelas luzes coloridas da árvore e pelo brilho nos olhos das crianças. Desembrulhamos presentes entre risos e abraços, compartilhando momentos...
- Texto 2: No dia de Natal, nossa família se reuniu junto à árvore repleta de luzes coloridas e tivemos uma maravilhosa surpresa do papai Noel. As crianças simplesmente amaram e não pararam...

Fonte: autoria própria, 2024.

Gráfico 2.

Você consegue distinguir qual texto foi escrito por uma IA e qual foi escrito por um humano? (marque o que acha que escrito por um humano)

16 respostas



- Texto 1: Uma vez, meu pai me contou uma história para dormir, e era realmente muito estranha. Lembro-me que envolvia uma esponja que vivia no fundo do mar, e ainda morava em um abacaxi. E como se já não fosse o suf...
- Texto 2: Eu lembro de uma história que meu pai contou pra eu dormir. Era sobre uma esponja que morava num abacaxi no fundo do mar e tinha uma estrela do mar como melhor amigo. Ah, e não po...

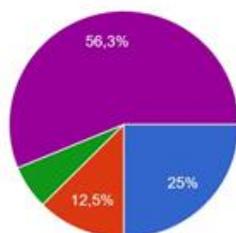
Fonte: autoria própria, 2024.

Após as primeiras questões do *forms*, as seguintes perguntas foram questionamentos a respeito da I.A no âmbito escolar, sendo de cunho pessoal dos usuários. Há de se ter cautela em relação às essas perguntas, uma vez que a amostra de dados foi referenciada com base em alunos de uma faculdade de T.I. Assim, as três perguntas referem-se às tarefas possíveis de serem usadas com I.A no cotidiano acadêmico, às I.As mais usadas e a sua frequência de uso.

Gráfico 3.

No âmbito escolar, as inteligências artificiais podem ser usadas para diversas tarefas simples e complexas. Dito isso, em quais tarefas você consideraria usá-las?

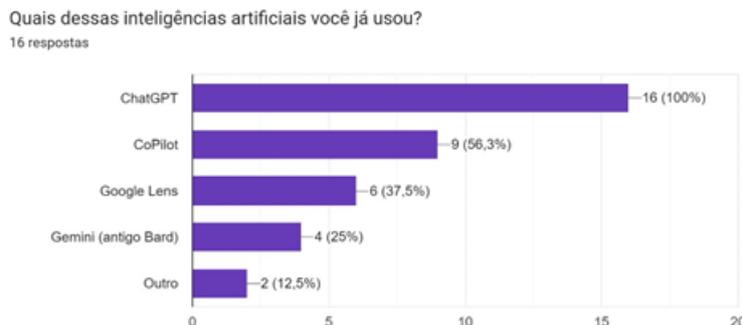
16 respostas



- Na estruturação, resumo ou correção ortográfica de um texto.
- Na pesquisa de teorias e conceitos complexos.
- Para cálculos matemáticos básicos e avançados.
- Em pesquisas variadas, desde autores até nomes de capitais.
- Todas as alternativas acima.

Fonte: autoria própria, 2024.

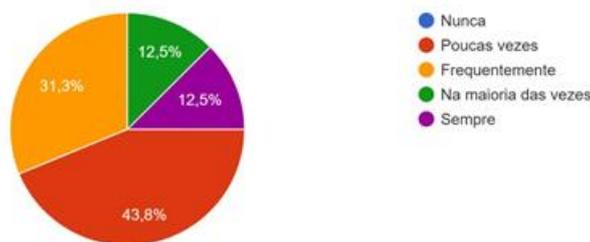
Gráfico 4.



Fonte: autoria própria, 2024

Gráfico 5.

Com qual frequência você considera que utiliza a I.A para trabalhos escolares e acadêmicos?
16 respostas



Fonte: autoria própria, 2024.

Como pode ser visto nas respostas acima, respondidas por alunos do 2º semestre de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba José Crespo Gonzales, 56,3% entendem que a I.A pode ser usada em diversos domínios acadêmicos. Além disso, 100% usam ou já usaram o “ChatGPT” para pesquisas escolares (o que mostra uma prevalência da empresa *OpenAI* neste mercado). Todavia, 43,8% dos usuários responderam que utilizam essas ferramentas poucas vezes, o que demonstra um contraste com as respostas anteriores. Ademais, vemos que o uso deve ser feito com cautela, já que essas inteligências demonstram diferentes desempenhos a depender da área de atuação.

A próxima pergunta focou em qual área de atuação (com relação às perguntas feitas em sala de aula utilizando a plataforma do “Kahoot”) as I.As poderiam prestar maior auxílio. Com isso, foi gerado o seguinte gráfico:

Gráfico 6.

Qual das perguntas da dinâmica da oficina de leitura você acredita que a I.A iria facilitar sua resposta?
16 respostas



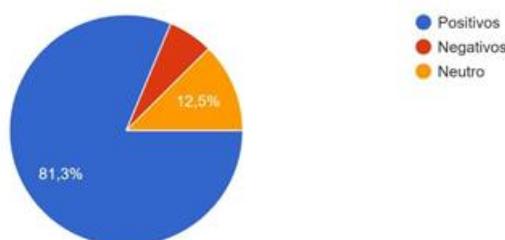
Fonte: autoria própria, 2024.

No que diz respeito às respostas, nota-se um destaque para a pergunta relacionada à atualidade. Isto é, os usuários pontuaram que a I.A poderia melhor ajudá-los a responder a questão sobre a epidemia de dengue no Brasil. Tal resposta é alarmante, haja vista que as I.As possuem melhor desempenho para lidar com questões concretas e teóricas, tais como matemática, história e física. Porém, sobre questões envolvendo fatos atuais, o desempenho dessa ferramenta é mais instável. Isso ocorre pela dificuldade em construir um algoritmo verificador de notícias em tempo real.

Por fim, foi perguntado aos alunos do 2º semestre de ADS da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, quais as impressões eles teriam sobre os efeitos dessas tecnologias. As respostas variaram entre positivas, negativas ou neutras. Dessa maneira, gerou-se o seguinte gráfico:

Gráfico 7.

Na sua opinião, você acha que a I.A traria mais pontos positivos ou negativos?
16 respostas



Fonte: autoria própria, 2024.

Em síntese, o que se pode aprender dessa oficina é que essas ferramentas devem ser olhadas com otimismo, mas também com cautela, haja vista que, por se tratar de plataformas em constante desenvolvimento, nem todas as informações ali contidas padecem de veracidade. Assim, no contexto educacional, é de suma importância a presença de um corpo docente apto para figurar como um mediador entre a I.A e os estudantes.

No dia 17/06/2024, foi apresentado o seminário em sala de aula com o resultado da Oficina de Leitura, de modo que foi mostrado, através de slides, os gráficos correspondentes as perguntas do forms.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o quanto os adventos tecnológicos modernos nos armam com um verdadeiro arsenal de ferramentas até mesmo para as tarefas mais básicas da nossa vida. Mas pensar nas inteligências artificiais no âmbito educacional é pensar de forma ponderada e responsável sobre seu uso. Foi mostrado, ao longo do artigo, como a capacidade de criar complexos e são fatores elementares em todos os níveis de educação. A habilidade orgânica e natural do cérebro humano nos garante certa plasticidade e adaptação ao ambiente, o que contribui para que esses conceitos sejam formados, analisados e integrados à nossa memória e lógica de raciocínio.

Por isso, as I.As auxiliam pela forma como elas interagem com os alunos e endossam o mediador do conhecimento com um apetrecho extremamente sofisticado na obtenção de resultados e *insights*, um verdadeiro progresso no entendimento do desenvolvimento cognitivo do discente. No entanto, a ponderação dessa ferramenta se dá quando ela é entendida com uma ótica moderada, isto é, quando ela é vista como instrumento e não como mediador central no exercício do ensino. Para tanto, pode e deve ser limitada a fim de mitigar prejuízos. Além disso, tal como outros componentes educacionais, precisa ser analisada com uma perspectiva crítica tanto pelo sujeito do conhecimento quanto pelo mediador.

Nesse artigo, buscamos ressaltar que o uso dessa tecnologia, quando feito com responsabilidade e ponderação, pode ser visto como um enorme passo para a educação. Haja vista que ela assegura uma organização textual melhor, uma personalização de ensino, uma interação maior com o objeto do conhecimento, dentre outras possibilidades. Isso reforça a forma de aprendizado compreendida por Vygotsky (2001) e melhora os estímulos ambientais de ensino para a estruturação cerebral. Assim, tomadas as devidas precauções, a postura sobre as I.As no ensino pode ser assistida com otimismo.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Luís Fernando Altenfelder de Arruda.; LASTÓRIA, Luiz Antônio Campos Nabuco. **Semiformação e inteligência artificial no ensino**. *Pro-Posições*, v. 31, p. e20180105, 2020.

HENRIQUES, Mariana. **Devemos temer o uso da Inteligência Artificial na educação?: Docentes da UFSM avaliam como as novas tecnologias podem impactar o ensino brasileiro**. *UFMS*, Santa Maria, ano 2023, p. 1, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://ufsm.br/r-1-62474>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PIAGET, Jean. **Psicologia da criança**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

RODRIGUES, Olira Saraiva.; RODRIGUES, Karoline Santos. **A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT**. *Texto Livre*, v. 16, p. e45997, 2023.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. *Rev. Psicopedagogia*. São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017.

VICARI, Rosa Maria. **Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino**. *Estudos Avançados*, v. 35, n. 101, p. 73-84, jan. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. [S. l.]: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. 136p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PAULISTA E A SUBALTERNIDADE DO PROFESSOR

PLATFORMIZATION OF SÃO PAULO'S EDUCATION AND TEACHER'S SUBALTERNITY

André Pithon CALIÓ
andrepithon@estudante.ufscar.br
UFSCar, São Carlos, Brasil
Joceli Catarina STASSI-SÉ
jocelistassise@ufscar.br
UFSCar - DME, São Carlos, Brasil
Mariana Carolina de ARAUJO
mariana.araujo@estudante.ufscar.br
UFSCar, São Carlos, Brasil

Resumo: Este artigo busca analisar os efeitos da introdução do aplicativo Education First para o Componente Curricular Língua Inglesa no ensino médio público estadual de São Paulo. Durante uma experiência de estágio supervisionado, em um curso de licenciatura em Letras Inglês-Português, presenciou-se a inserção do aplicativo em sala de aula e os efeitos disto oriundos. Para analisar tal fenômeno, partir-se-á das utópicas promessas associadas com o uso de novas tecnologias no contexto escolar, como o projeto One Laptop per Child, conforme discutido por Ames (2019), buscando entender como tal filosofia se posiciona no contexto nacional. Almeja-se discutir como a tecnologia pode se posicionar como uma promessa de progresso revolucionário, mas falha em considerar contextos reais e necessidades urgentes da educação, como debatido por Apple (2004) e Selwyn (2017), e então contrapor o que foi decretado com o que de fato está acontecendo atualmente em São Paulo. A partir de Contreras (2002), e da análise da plataforma, percebe-se que a busca por uma teórica meritocracia, por eficiência e produtividade, priva o professor de autonomia para contextualizar o ensino à sua realidade, reduzindo o papel do educador a uma tarefa mecânica e despersonalizada, desprovida da possibilidade de selecionar sua própria metodologia.

Palavras-Chave: Autonomia; Ensino de línguas; Plataformas digitais.

Abstract: This article aims to inspect effects arising from the introduction of the app Education First to the Curricular Component English Language in São Paulo's public high school. During an experience of supervised internship, at an undergraduate course in languages and literature in Portuguese and English, we witnessed the first use of the app in class, and effects derived from it. To properly analyze the occurrence, we discuss the utopian promises associated with the use of new technologies in school's, like the OLPC project, as discussed by Ames (2019), trying to understand how this philosophy works on the Brazilian reality. We aim to explore how technology can frame itself as a promise of revolutionary progress, but fails to take into account the true state of affairs and the imperative needs of education, as argued by Apple (2004) and Selwyn (2017), and then compare what was decreed and what is actually taking place at São Paulo. Starting with Contreras (2002) and the analysis of the platform, we found that the search for a theoretical meritocracy, for efficiency and for productivity deprives the teacher of autonomy to adapt teaching to its own surroundings, diminishing the role of the educator to a mechanical and depersonalized task, lacking the option of selecting its own methodology.

Keywords: Autonomy; Languages teaching; Digital platforms.

INTRODUÇÃO

Em um contexto de estágio supervisionado curricular de língua inglesa, em um curso de Letras Português-Inglês, observou-se a implementação de uma nova plataforma de ensino para o ensino público paulista. Iniciativa oriunda dos novos desafios previamente impostos pela pandemia de COVID-19, o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) foi implementado pelo governo estadual como uma dita solução para as questões educacionais que estavam sendo enfrentadas, principalmente a respeito das aulas remotas.

O aplicativo Centro de Mídias SP foi criado para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, com a utilização de tecnologias para a formação de professores e a transmissão de aulas para os alunos da rede estadual de ensino de São Paulo. Por meio do aplicativo, é possível assistir e participar de aulas, ao vivo, e com interação, com professores da rede estadual e outros especialistas, além de outras programações de educação, cultura e entretenimento com conteúdos desenvolvidos pela Secretaria de Educação e também cedidos por instituições parceiras, pelo celular ou pela TV. (SEDUC-SP, 2020)⁶

O Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020, justifica a implantação da plataforma a fim de fazer uso de novas metodologias educacionais para complementar o ensino presencial. Atualmente, o CMSP continua sendo usado por toda rede estadual de ensino, entretanto, não tem mais sido um auxiliar na condução das aulas, e sim um imponente protagonista. No final de 2023, o governo do estado substituiu os livros didáticos por materiais de ensino digitais em todos os componentes curriculares e, durante a experiência de estágio aqui descrita, introduziu uma nova plataforma: *Education First*⁷ nas aulas de inglês, acompanhando a tendência de outras disciplinas curriculares. Esse recurso tem como proposta um ensino mais individualizado, partindo de testes de fluência que o aluno realiza antes de iniciar o curso. O aplicativo trabalha com perguntas de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, gravação de áudios, atividades envolvendo assistir vídeos e responder questões de compreensão básica etc. e tem como finalidade fazer o estudante desenvolver todas as 4 habilidades (*listening, speaking, reading, writing*) de forma mais autônoma, visto que o recurso apresenta explicações teóricas e gramaticais, ao mesmo tempo em que fornece exercícios práticos.

Sendo assim, a carga horária para as aulas de inglês, que já é reduzida, foi destinada a realização de tarefas no CMSP, deixando pouco, senão nenhum tempo disponível para que o docente planeje e realize atividades com outras metodologias e propósitos. Durante os 2 meses de duração do estágio supervisionado, não houve uma singular atividade desligada da imposição das demandas

⁶ Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/aprenda-acessar-o-aplicativo-centro-de-midias-sp/>>. Acesso em: 04 jul. 2024

⁷ A plataforma Education First teve seu nome alterado para SPeak posteriormente à atividade de estágio aqui examinada. Neste artigo, ela será referenciada pelo nome original, em uso durante a atuação em campo.

das plataformas, subitamente onipresente na realidade escolar, substituindo e suprimindo qualquer outra possibilidade. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, e das experiências presenciadas no contexto da escola pública estadual de São Paulo, o presente trabalho tem como objetivo investigar qual é o novo lugar imposto ao professor perante uso irrestrito dessa plataforma, esmiuçando os desafios que são encontrados no cotidiano e também teorizar possíveis consequências a longo prazo, tanto para os docentes quanto para os discentes.

DESENVOLVIMENTO

A tentativa de atualização da educação no estado de São Paulo acompanha uma tendência global, na qual o investimento se concentra em infraestrutura e tecnologia, como compra de tablets e computadores, instalação de redes de internet e assinatura de plataformas virtuais. Tal filosofia segue os passos da *One Laptop per Child* (OLPC), projeto americano ativo entre 2005 e 2014, um plano de educação mundial que visava a venda de computadores pessoais custando 100 dólares, direta e exclusivamente para que governos os implementassem em suas estruturas educacionais. Muitas das promessas não se tornaram realidade, os preços inflaram, as vendas não foram tão altas quanto os investidores previram⁸, mas ainda assim a OLPC manteve-se como um enorme atrativo para investidores, e um símbolo do utopismo tecnológico. (Ames, 2019)

[...] os mesmos impulsos utópicos que inspiraram a OLPC também inspiraram otimistas projetos anteriores na área de educação e desenvolvimento – e tem continuado a inspirar projetos subsequentes, de **massivos cursos online abertos** a mercados virtuais, de escolas privatizadas centradas na tecnologia até *bootcamps* de programação. [...] todos falharam em alcançar seus objetivos utópicos – e ainda assim, aparenta-se que tecnólogos, designers, educadores, políticos e outros falharam em aprender lições disto, mantendo-se atordoados pela possibilidade de transformação tecnológica. (Ames, 2019, p.18, tradução nossa, grifo nosso)⁹

A recente implementação de plataformas de ensino personalizadas no ensino estadual público de São Paulo carrega este mesmo ímpeto utópico de revolucionar os contextos educacionais através da implementação de redes tecnológicas, um símbolo do progresso e da evolução. Por um lado, é louvável o investimento em infraestrutura e a possibilidade de apresentar estudantes a tecnologias às quais possivelmente não teriam acesso, mas por outro questiona-se, segundo Michael Apple, se estes recursos não poderiam ser mais bem investidos em “classes menores, maiores salários para

⁸ Segundo Ames, 80% destas vendas destinaram-se a projetos educacionais situados na América Latina.

⁹ No original em inglês: [...] the same utopian impulses that inspired OLPC had also inspired previous starry-eyed projects in education and development—and they have continued to inspire subsequent projects, from massive open online courses (or MOOCs) to makerspaces, from technology-centric charter schools to coding boot camps. [...] all of them have failed to achieve their utopian goals—yet it seems as if many technologists, designers, educators, policy makers, and others have failed to learn lessons from them, instead remaining moonstruck about the potential for technological transformation.

professores, renovação de prédios [...] e outras iniciativas políticas similares?” (Apple, 2004). Não se trata de posicionar a tecnologia como antagonista contra a educação, mas questionar sua implementação, sua demanda financeira, e o custo-oportunidade sendo ignorado ao investir-se na plataformização constante do ensino, presente em cada vez mais matérias do ciclo básico escolar.

A implementação da tecnologia na educação mostra-se, até certo nível, inevitável. Novas mídias e instrumentos eletrônicos estão cada vez mais envolvidos no dia a dia, presentes em inúmeras situações cotidianas. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) defende a implementação de tecnologias no ensino, buscando “usos mais democráticos das tecnologias e [...] uma participação mais consciente na cultura digital” (BRASIL, 2018). A grande problemática não é meramente a presença ou não de tecnologias contemporâneas em sala de aula, mas execução de sua implementação, as motivações políticas, financeiras e ideológicas que levam a tais escolhas e as intenções das autoridades capazes de impor tais métodos autoproclamados revolucionários sobre o modelo de ensino.

[...] estudos críticos do uso da tecnologia na educação precisam levar em conta o conflito social sobre a distribuição e poder. Parte disso envolve tratar o uso da tecnologia na educação como ideologia, isto é, como um mecanismo chave para promover os valores e agendas dos interesses hegemônicos dominantes na educação. (Selwin, 2017, p.19)

Ao se discutir o recente contexto escolar no estado de São Paulo, a categoria profissional com menor poder de autonomia são os professores, todas as mudanças impostas por um nível hierárquico superior. A implementação da plataforma *Education First* nas salas de aula obriga o professor não apenas a utilizar slides enviados pelo governo, conforme já se tornou padrão para múltiplos componentes curriculares desde 2023, mas também impõe a utilização da plataforma para realização de atividades personalizadas para cada aluno, segundo seus níveis de fluência. Conceitualmente, a plataforma pode oferecer um suporte útil e propulsor de um aprendizado autônomo de inglês, mas ela assume um protagonismo desproporcional em sala de aula, com a vasta maioria das horas de aula sendo dedicadas à conclusão de atividades para cumprimento de uma meta fixa de quatro lições bimestrais. Tal imposição impede o professor de inovar ou de se aprofundar em questões levantadas pelo contexto específico de cada escola ou turma, e os trilhos generalistas da plataforma tornam-se a única opção viável e permitida.

A presença desta necessidade de produtividade mínima muda o panorama educacional, removendo prioridade do aprendizado e voltando-a para cumprimento de metas e objetivos. Segundo Esteban, a busca por desempenho exemplar isenta a instituição de culpa, e pune os indivíduos incapazes de alcançar a meta proposta, problemas oriundos tanto de problemas pessoais dos alunos, ou do professor, e culpabilizando uma má formação docente pela incapacidade de cumprir objetivos, penalizando ambas as classes. Este modelo privilegia o inflar arbitrário de números

metrificados ao invés de um real aprendizado transformador e personalizado para aquela realidade específica. (Esteban, 2014). O foco do ensino não é mais no aprendizado individual, mas em uma arbitrária superação de metas coletivas: exercícios que devem ser completos, independentemente de qual aprendizado isto pode trazer (ou não). O aluno bem-sucedido é aquele que completou todas as tarefas delegadas. O professor bem-sucedido é aquele cujos alunos entregam atividades, não necessariamente aprendendo algo. Barbosa e Alves (2023) argumentam sobre esta transformação que:

Sob uma perspectiva neotecnicista e de um ethos maquinal, o sentido da aprendizagem incidiria no mesmo sentido atribuído às máquinas de ensinar de Skinner, o que reconfigura a relação professor/a-aluno/a, delineados por estímulos de recompensas e punições, no anseio de atingir o grau máximo de controle e domínio dos processos pedagógicos. (Barbosa; Alves, 2023, p.10)

Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele de educador principal, tornando-se subserviente ao poderio tecnológico da plataforma, ocupando uma nova posição que alterna entre tutor e vigia. Suas novas obrigações envolvem oferecer atendimento personalizado – precário no contexto de salas muitas vezes com quarenta alunos – e ajudá-los a cumprir a meta almejada, além de fiscalizar e tomar nota de todas as atividades cumpridas individualmente. Não resta tempo para projetos pedagógicos mais elaborados, envolvendo toda a sala em propostas de sala de aula invertida, conversações ou atividades lúdicas. A aula de língua inglesa no ensino estadual torna-se linha de produção, priorizando números e produtividade, vítima de proletarização, conforme definido por José Contreras:

No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. Falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional. (Contreras, 2002, pg.51)

Tal proletarização do ensino acarreta uma grande perda de protagonismo docente, uma tentativa governamental de padronizar a educação em busca de uma teórica igualdade de oportunidades, acompanhando o mito utópico da tecnologia como uma fonte de autonomia e independência para os alunos. Teoricamente, a mesma oportunidade é oferecida a todos alunos, colocando-os em um patamar igualitário, mas tal processo ignora diferenças contextuais, de escola para escola e de indivíduo para indivíduo, acompanhando uma crença neoliberal da meritocracia. Ao descrever este processo e o possível impacto da tecnologia na educação, Ames comenta que:

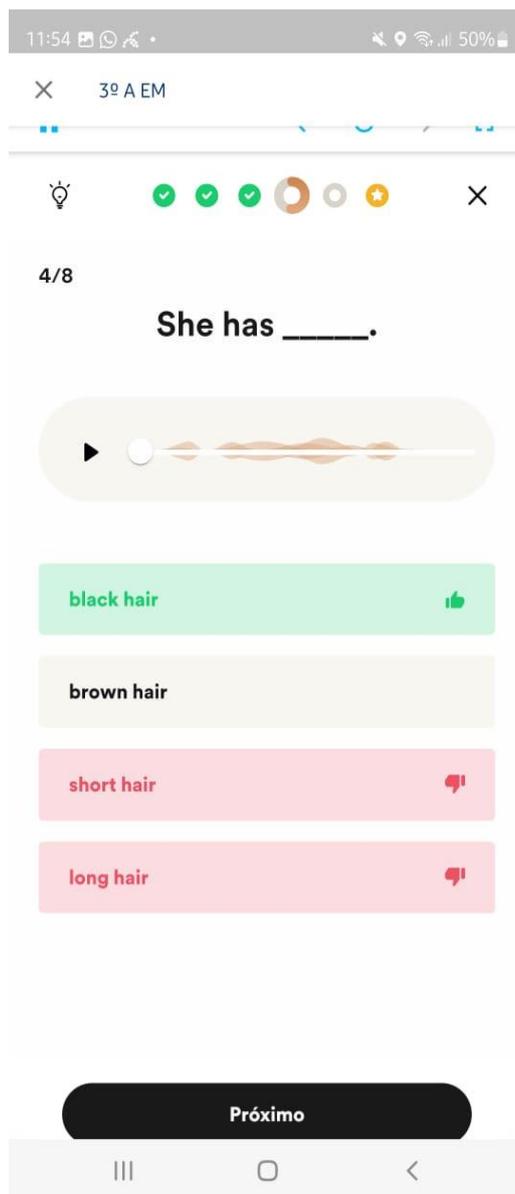
Sob esta visão, o jovem aprendiz se torna o sujeito neoliberal perfeito, com autonomia total sobre sua educação e, por extensão, responsabilidade total. Enquanto a mitologia aqui invocada é uma de liberdade, o outro lado da responsabilidade se torna muito mais proeminente durante seu uso, com laptops quebrando com pouca possibilidade de conserto, com objetos midiáticos mostrando-se muito mais interessante que tarefas criativas, com anúncios de corporações internacionais influenciando a atenção e a lealdade dos alunos em nome da educação. No processo, eles deslegitimam o papel das instituições educacionais e raramente reconhecem que aprender é um processo fundamentalmente social. (Ames, 2019, pg.216, tradução nossa)¹⁰

A plataformização se anuncia como uma revolução tecnológica, trazendo mais qualidade ao ensino, oferecendo independência e autonomia aos estudantes, galgando uma nova fronteira tecnológica rumo ao futuro. Em contrapartida, este movimento cria profissionais da educação com pouca voz em sala de aula, reduzidos para um papel técnico de meramente guiar alunos através da obrigação de completar exercícios, fiscalizados pela administração escolar no cumprimento de tais demandas, homogeneizados por um projeto que busca a despersonalização do educador em troca de uma limitada personalização para o aluno. Colapsa a estrutura social da escola, com cada indivíduo agora limitado a seu celular ou tablet, obrigado a cumprir metas e progredir rotineiramente por atividades que repetem sempre a mesma estrutura. Desaparece a possibilidade inventiva e autônoma de um profissional capaz de tomar decisões, resta repetição *ad infinitum* das mesmas poucas atividades.

O aplicativo *Education First* possui tarefas de completar trechos com construções gramaticais corretas, de ligar imagens à vocabulário, de ouvir e repetir frases ou textos, de assistir vídeos e escolher respostas adequadas para mimetizar um diálogo. Todas estas estruturas abrem mão da interação humana e da verossimilhança das situações apresentadas, um material não genuíno e destacado da realidade dos estudantes. A interface do aplicativo permite que o aluno teste diversas opções de resposta por tentativa e erro, estes últimos marcados em vermelho, e apenas os acertos permitindo progresso. A figura abaixo exemplifica o funcionamento da plataforma, mostrando uma atividade em que o aluno deve ouvir um trecho em inglês e selecionar a opção correta. O aluno, antes de acertar, marcou incorretamente “*short hair*” e “*long hair*”. O sistema incentiva um ato recorrente de clicar em todas as opções, forçando um progresso através das lições demandadas, o que possibilita ao aluno bater as metas propostas, mas sem adquirir conhecimento, apenas forçando um avanço artificial pelo aplicativo.

Figura 1 - Captura de tela de um exercício da plataforma *Education First*

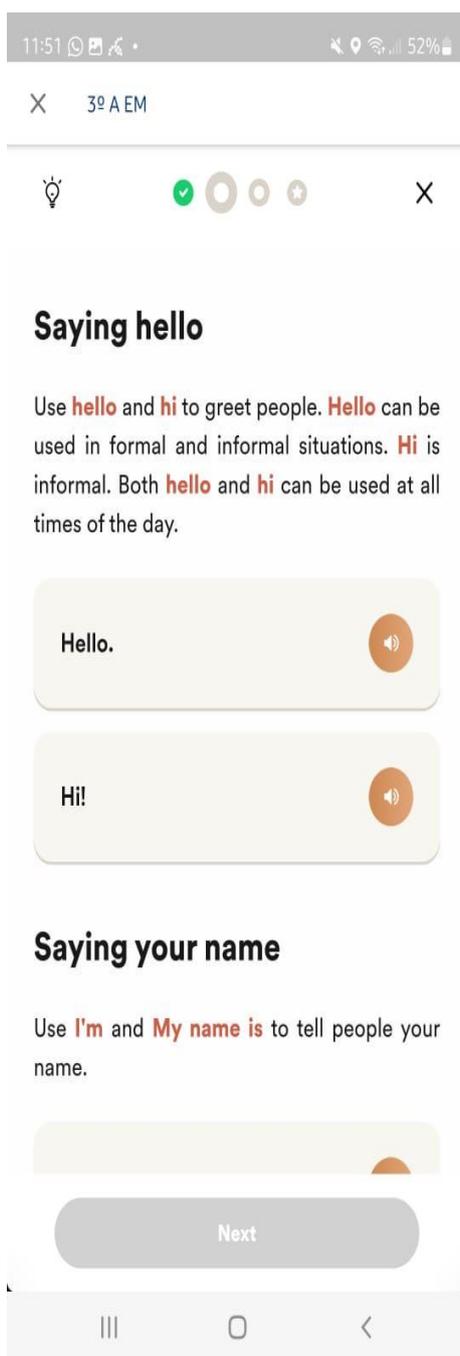
¹⁰ No original em inglês: In these visions, the child learner becomes the perfect neoliberal subject, given full agency in their education and, by extension, full responsibility. Whereas the mythology often invoked here is one of freedom, the flip side of responsibility becomes much more salient in use, as laptops break down with little recourse for repair, as media-centric use proves much more interesting than more creative endeavors, and as advertising from transnational corporations edge in on children’s attention and loyalties in the name of education. In the process, they delegitimize the role of educational institutions and rarely acknowledge that learning is a fundamentally social process.



Fonte: Produzida pelos autores através da plataforma *Education First*

Além dos exercícios, a plataforma também oferece um resumo tanto gramatical quanto de vocabulário, que permitiria ao aluno aprender o assunto em seu ritmo. Na realidade, a prática comum observada é que os estudantes apenas ignoram estas entradas, avançando até os exercícios e tentando completá-los sem a teoria respectiva. Por cada aluno estar em uma fase diferente, o professor também perde a possibilidade de centralizar o ensino e desenvolver uma atividade realmente didática.

Figura 2 - Captura de tela de uma lição de vocabulário da plataforma *Education First*



Fonte: Produzida pelos autores através da plataforma *Education First*

A plataforma *Education First* é restrita em sua flexibilidade, utilizando sotaque britânico em todas as pronúncias, e esperando respostas similares dos alunos. Muitas das atividades que demandam repetição de palavras ou frases rejeitam respostas corretas, por não se ater com fidelidade ao sotaque requisitado. Busca-se uma pronúncia perfeita, ignorando-se a função comunicativa da língua, e não permitindo que o estudante prossiga até ele conseguir uma repetição engessada e considerada ideal pelo aplicativo. A dificuldade de progredir em tais tarefas torna-se ainda mais extenuante com a grande quantidade de ruídos presentes dentro de sala de aula, cuja infraestrutura não é planejada tampouco adapta para permitir uma minimamente aceitável gravação

de áudio, resultando na dificuldade, e por muitas vezes impossibilidade, dos equipamentos captarem a voz sem interferência, portanto rejeitando múltiplas vezes a gravação. A necessidade de repetir a mesma tarefa gera cansaço, frustração e baixo interesse por parte dos alunos. O objetivo educacional já não é mais o ensino, mas a busca por alguma solução para sua voz ser aceita pela máquina, levando ao completar do mínimo de tarefas para conseguir a aprovação. Foram vivenciadas inúmeras experiências nas quais ao reclamar da impossibilidade de progredir por uma pronúncia, o professor, ao invés de explicar o ocorrido, apenas resolve ele mesmo para o estudante. Nem mesmo o professor é sempre compreendido pelo algoritmo que dita o novo gradiente permitido entre o certo e o errado na sala de aula.

Mesmo este sendo o primeiro semestre de funcionamento da EF para o ensino de língua inglesa, tal movimento está incluso em uma tendência maior de plataformização da educação, com aplicativos similares já inseridos no ensino de outras matérias da grade curricular paulista, como português, redação e matemática. Como se observa, a nova educação paulista é uma experiência homogeneizada mesmo através de disciplinas, com grande demanda por produção dos estudantes, independente do contexto, em uma rotina de reprodução mecânica de conteúdo, individualizado, sem movimentos de ensino coletivo. Alunos trabalham separados de seus pares e de seus tutores, cristalizados na realidade virtual do aplicativo, onde todas as tarefas tendem a se concentrar. Sobre este movimento, Esteban e Fetzner afirmam que:

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, seus corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis. (Esteban, 2015, p.80)

Observa-se que há um grande abismo entre o que foi proposto pelo Decreto nº 64.982 e o que de fato está sendo aplicado em sala de aula. O documento prevê, através do Artigo 2º, que

O Programa CMSP observará as seguintes diretrizes: I - equidade; II - igualdade de condições para o acesso ao ensino; III - permanência na escola; IV - liberdade de aprender; V - pluralismo de ideias; VI - autonomia dos professores na adoção da tecnologia para a educação. (São Paulo, 2020)

No entanto, o que se percebe na prática é o oposto: as escolas não recebem dispositivos o suficiente para atender todos os alunos, considerando que a plataforma tem sido usada para a maioria das disciplinas, o que torna necessário ao menos um aparelho por estudante, fato utópico para a atualidade. Não apenas a quantidade é insuficiente, mas muitos problemas de cunho tecnológico são observáveis e recorrentes, como instabilidade das redes de internet, mal funcionamento dos *tablets*, ausência de periféricos essenciais para o progresso nas atividades e falhas nos chips de rede 4G.

Ademais, o uso incessante de equipamentos digitais torna-se um fator desmotivador, uma vez que desconsidera a individualidade do aluno e retira a diversidade de metodologias que podem ser usadas para modalizar o ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias não são respeitados em um ambiente em que há uma constante exigência por números, uma obsessão por *checklists* e um cerceamento da criatividade do professor, visto que ele não é livre para escolher se quer usar a plataforma, implementação imposta pela administração sem consulta de um posicionamento discente geral. O CMSP é definido então não como mera ferramenta, adição possível ao ensino em realidades que fariam rico usufruto de suas possibilidades, mas uma presença inescapável, imposta a todas as realidades independentes de contextos e de planos pedagógicos, ou seja, provida de obrigatoriedade, restando ao professor apenas a ilusão de uma autonomia.

[...] a educação não pode ser determinada a partir de fora. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. (Contreras, 2002, p. 109)

Desse modo, o docente poderia propor atividades para potencializar o uso da plataforma, beneficiando-se de temas que suscitam discussões e aprendizados contextualizados e enriquecedores para os alunos. Para exemplificar, é possível pensar em uma sequência de didática voltada para a questão dos diversos sotaques: por que ouvimos sempre o mesmo sotaque dentro da plataforma? O que isso significa? De que maneira podemos usar o sotaque a nosso favor? etc. Caberia ainda apresentar diversos outros sotaques de nacionalidades que têm o inglês como língua oficial e acarretar discussões sobre identidade, colonialismo e as diferenças e semelhanças entre culturas. Além dos conhecimentos de mundo que podem ser adquiridos, o aluno seria exposto a uma diversidade de outras formas de falar, aumentando seus desempenhos nas habilidades de *listening* e *speaking*, por exemplo.

Entretanto, cabe salientar que essas ideias não estão sendo incentivadas em nenhuma instância, deixando o professor em uma posição de incerteza e receio quanto aos resultados que devem ser entregues e às oportunidades reais de aprendizagem que podem ser aproveitadas. Devido a carga horária reduzida para as aulas de língua estrangeira, é arriscado dedicar-se a outras propostas enquanto às demandas exigidas por seus superiores ainda não foram atendidas.

Assim, faz-se necessário também ressaltar que o Artigo 3º do Decreto garante que o CMSP tem como objetivo “III - assegurar o protagonismo dos alunos, dos professores e dos profissionais da educação da rede estadual na criação de conteúdos educacionais.” (SÃO PAULO, 2020), evidenciando mais uma contradição com o que é visto na prática, na medida em que o professor não tem mais a independência para planejar suas aulas, decidir suas metodologias e aplicá-las em seus contextos. A realidade que não está sendo vista é que a docência não é uma mera mediação entre

tecnologia e estudante, o fazer docente é construído muitos antes da entrada em sala de aula e não se esgota na interação com o aluno.

O trabalho docente se materializa na sala de aula, mas nela não se origina e nem se encerra. A compreensão disso é de suma importância quando se trata da questão da autonomia do professor: a dimensão social do trabalho docente, que afeta e age no trabalhador professor, envolve relações mais amplas e complexas de poder e de controle presentes nas práticas educativas, nas relações sociais, nos espaços escolares, nas instituições, na rede de ensino, na cultura (e na mídia), na sociedade e nos imaginários que permeiam o cotidiano. (Penteado, 2018, p. 248)

À vista disso, professor e aluno necessitam agora lidar com a padronização da educação e de seus métodos avaliativos, que são justificados como um novo meio para atingir a democratização do ensino. O material digital fornecido pela Secretaria de Educação e os exercícios da plataforma CMSP têm como objetivo preparar os estudantes para a Prova Paulista, exame que é aplicado em todo estado bimestralmente. Desde 2023, a nota dessa avaliação pode ser usada como forma de ingresso em 4 universidades públicas do estado: UNESP, UNICAMP, USP E UNIVESP.¹¹ De acordo com Pedronero, Stassi-Sé, Silva:

A aplicação de avaliações standardizadas 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. (Pedronero; Stassi-Sé; Silva, 2024, p. 29)

Dito isso, os autores também discorrem sobre a propaganda que foi feita, por parte do governo do estado, em relação à substituição dos livros didáticos pelo material digital. Em uma entrevista concedida ao Estadão¹², o secretário de educação afirma que a aula passa a ser uma grande televisão, na qual os alunos só precisam anotar as informações. Tal declaração evidencia o caráter dispensável do professor, um mero instrutor em uma situação que remove todo seu fazer crítico-pedagógico.

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. (Pedronero; Stassi-Sé; Silva, 2024, p. 32)

Professor torna-se máquina, despersonalizado, ferramenta de avanço de slides e de vigilância do aplicativo. A standardização do ensino fere a singularidade do indivíduo, e as massas de estudantes de todo estado tornam-se amorfas e homogêneas, ignorando-se peculiaridades

¹¹ De acordo com: <<https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-ira-servir-para-ingresso-em-universidades-publicas/>>. Acesso em 16 de julho de 2024.

¹² 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: 17 de julho de 2024.

contextuais, todos submetidos igualmente ao cronograma meritocrático, mesmas demandas e mesmas avaliações, com sua possibilidade de autonomia colapsada.

Desprovido de sua autonomia e de seu potencial criativo, quase absolutamente mecanizado, coloca-se em xeque a posição do professor humano dentro da sala de aula, e dos perigos de uma cada vez mais pervasiva substituição do educador pela máquina. Ao discutir os perigos da mecanização e substituição do professor por inteligência artificial, como já é, em baixa escala, utilizada pela *Education First* para reconhecer e aceitar modulações corretas de voz nas repetições dos estudantes, Andy Nguyen afirma que:

As ramificações cada vez mais difundidas da Inteligência Artificial na educação levam ao emergir de preocupações quanto à realidade negativa que isto traz, como o aumento da desigualdade entre estudantes, a comercialização da educação, ou a divisão em questões de educação residencial. [...] Tais obstáculos essencializam uma demanda urgente para educar professores e estudantes quanto às preocupações éticas ao redor da Inteligência Artificial na educação e como navegar tais questões. (Nguyen, 2022, p. 4224, tradução nossa)¹³

Agindo como agravante e contribuinte da mecanização da docência, há ainda o recurso *Business Intelligence*, doravante BI, que monitora o desempenho dos alunos e reúne em um só lugar as notas da Prova Paulista, a frequência, realização de atividades pelos alunos, entre outros dados. A proposta é interessante, pois otimiza tempo e recursos, uma vez que facilita o acesso e controle de importantes índices para analisar o desempenho e a participação dos estudantes. Essa plataforma aparece com a idealização, novamente utópica, de ser uma ferramenta capaz de diminuir a porcentagem de evasão escolar e que, por meio de sistematização e estatísticas, será capaz de indicar se as escolas estão atingindo metas satisfatórias impostas pela Secretaria de Educação de SP.

Contudo, na prática, o BI tornou-se um grande antagonista da docência. Mesmo conseguindo apurar as notas e a participação dos alunos, os pontos positivos do recurso não foram suficientes para disfarçar as complicações que o mesmo trouxe para o cotidiano do professor. Com relatórios semanais, a coordenação passa a exigir que os professores dediquem e ofereçam suas aulas exclusivamente para que os alunos consigam realizar as tarefas pendentes, cumprindo as metas impostas. Esses, por sua vez, fazem mediocremente a grande quantidade de atividades que lhes são impostas, anulando qualquer perspectiva de aprendizagem real. Cumprir metas, conquistar números mínimos, responder atividades de maneiras quaisquer, apenas para poder marcar mais uma atividade completa. Educação que não ensina, que apenas completa tabelas. Professores que são

¹³ No original: In fact, the widespread ramifications of AIED have also led to emerging concerns over the negative realities that it brings, such as the widening gaps of inequalities among learners' commercialization of education, or the home-school divide in education. [...] Such obstacles essentialize an urgent demand to induct and acquaint teachers and students with the ethical concerns surrounding AIED and how to navigate them.

dados, e que não ensinam alunos que são dados, presos em atividades homogeneizadas e despersonalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambas as discussões apresentadas por Nguyen e Ames fundamentam-se na inserção de novas tecnologias em ambiente escolar, e nos cuidados necessários para que sua implementação seja produtiva e funcional. Não são discussões desprovidas de otimismo, o avanço tecnológico permite novos e úteis desdobramentos de técnicas educacionais, que empoderam tanto aluno quanto professor. Entretanto, vivenciando o contexto paulista da implementação impositiva do aplicativo *Education First*, percebeu-se descaso por ambos os grupos afetados, removendo autonomia do educador e aprisionando os alunos em um labirinto infindável de atividades repetitivas deslocadas de suas realidades, sem espaço para vivências pessoais, interação interpessoal ou expressões subjetivas. A plataforma *EF* pode funcionar como um auxílio metodológico, uma plataforma de atividades personalizadas, suporte ao ensino, mas não pode substituí-lo.

Plataformas digitais, internet e tecnologia, quando inseridas adequadamente junto ao professor, tornam-se mais um recurso que valida a autonomia docente. Contudo, atualmente os profissionais da educação estão sendo reféns de uma prática que impera, ditando todas as regras e o planejamento das aulas. Nenhuma decisão resta ao docente, que simplesmente aplica atividades prontas que não foram desenvolvidas de acordo com a individualidade da turma. Como foi visto, Contreras (2002) afirma que a educação não pode ser concebida de fora e que são os professores que devem estar no controle de seus planejamentos, pois só eles são capazes de adaptar a prática em seus contextos específicos.

O autor também ressalta a autonomia docente como fator essencial para a caracterização profissional da categoria (Contreras, 2002). Ao estar sujeito apenas a aplicação de tarefas que não foram desenvolvidas pelos próprios, os professores entram num processo de proletarização, separando concepção e execução, justamente pela falta de controle das próprias decisões dentro de sala de aula, visto que essas estão sendo tomadas por plataformas. É também discutido por Pedronero; Stassi-Sé; Silva que o uso de materiais digitais mecaniza a profissão docente, transformando os professores em meros apresentadores de *slides* para favorecer a padronização na execução de avaliações em larga escala, que de nada contribuem ao aprendizado verdadeiro e integral dos estudantes.

A partir da pesquisa apresentada por esse trabalho e das observações realizadas durante a experiência de estágio, nota-se que o professor ocupa um lugar diferente do que era previamente observado, uma vez que, agora, toda sua atuação docente é direcionada a instruir os alunos em como usar a plataforma e quais atividades devem ser desenvolvidas no aplicativo. O saber específico, os

anos de formação e experiência, as propostas autênticas e individualizadas são meros apêndices do cotidiano desse professor. Constatase, portanto, que esses docentes da rede estadual estão justamente dentro do processo de proletarização e atuam como instrutores e aplicadores de demandas externas, esvaziando de sentido a prática pedagógica.

A longo prazo, os discentes estarão desmotivados e completamente defasados no que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, visto que a plataforma não permite socialização, trocas de experiências e práticas contextualizadas. No que tange aos docentes, é possível que a carga horária seja ainda mais reduzida e que sua atuação se torne tão secundária que nem seja mais necessária, nesse processo a desprofissionalização e a proletarização pode ser só mais um caminho para o desemprego.

As demandas incessantes e a obsessão pelos índices esvaziam o propósito da escola e desqualificam a educação paulista, dado que a função do estudante agora é executar, mecanicamente, inúmeras tarefas a fim de atingir os números esperados pelo sistema. Professores aparecem como meros instrutores que lutam diariamente contra os imprevistos tecnológicos para que possam ajudar os alunos a atingirem as estatísticas previstas e exigidas pelos seus superiores. Há um ciclo de imposições que torna obsessiva a conquista por bons números fictícios que em nada refletem como está, de fato, a qualidade da educação no estado de SP. Parece que se constrói uma nova era na educação em que nem professor e nem aluno são protagonistas, e sim as plataformas digitais e, por decorrência, instala-se um fervor por um utópico controle da qualidade e do desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

AMES, Morgan G. The charisma machine: the life, death, and legacy of One Laptop per Child. Cambridge, Massachusetts: The Mit Press, 2019;

APPLE, Michael. Are we wasting money on computers in schools? Educational Policy, v. 18, n.3, p.513-522, julho, 2004;

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. e-Curriculum, São Paulo, v. 21, e61619, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100120&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2024.

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

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002;

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;

GOVERNO DE SÃO PAULO. SEDUC. Aprenda a acessar o aplicativo do Centro de Mídias SP. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/aprenda-acessar-o-aplicativo-centro-de-midias-sp/>>. Acesso em: 01 de novembro de 2024;

GOVERNO DE SÃO PAULO. SEDUC. O que é o aplicativo Centro de Mídias SP?. Disponível em: <<https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-05391/pt-br>>. Acesso em: 02 de novembro de 2024;

NGUYEN, Andy, NGO, H.N., HONG, Y. et al. Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, vol. 28, p. 4224-4241, out/2022. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11316-w>>. Acesso em 26 de julho de 2024;

PENTEADO, Regina Zanella. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 20, n. 1, p. 234-254, 2018;

SÃO PAULO. Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de

Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. *Diário Oficial do*

Estado de São Paulo, São Paulo, v. 130, n. 94, p. 1, 16 maio 2020c. Executivo: Seção I.

Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html#:~:text=Decreta%3A,educacionais%20e%20oportunidades%20de%20aprendizado>>. Acesso em 11 de julho de 2024;

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. in Rocha, C., El Kadri, M. and Windle, J. (eds). *Diálogos sobre tecnologia educacional*. São Paulo, Pontes, 2017, p.15-40;

A QUEM SERVE O PROGRAMA BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS NO BRASIL?

WHO IS THE PORTUGUESE/ENGLISH BILINGUAL PROGRAM IN BRAZIL FOR?

Elisângela Marques Peixoto e SOUZA
elisangelasantosesouza@hotmail.com
CEFET, Belo Horizonte, MG, Brasil
Luiz Antonio RIBEIRO
luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com
CEFET, Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: O ensino de língua inglesa nas redes privadas no Brasil tem recebido uma nova nomenclatura em resposta à demanda de mercado: os "programas bilíngues". Esta pesquisa se valeu da análise documental das Diretrizes Nacionais para a Educação Bilingue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020) e propostas de cinco editoras e três empresas educacionais que oferecem soluções terceirizadas à luz dos estudos decoloniais. O objetivo foi entender a origem das prescrições curriculares, seus interesses e o compromisso com a colonialidade no ensino da língua inglesa. A análise da legislação revelou o agravamento das desigualdades sociais, pois a Diretriz atende apenas às demandas de escolas privadas. As soluções das empresas e editoras indicam um encapsulamento curricular voltado para a demanda de mercado, sugerindo que o programa bilíngue surge de exigências mercadológicas, desconsiderando a escola e a reflexão curricular. Quanto aos docentes, a indefinição sobre suas funções foi destacada. Sendo um produto do mercado para o mercado, a colonialidade é perpetuada nesses programas, reforçando a reprodução social hegemônica colonial.

Palavras-chave: Programa bilíngue; Colonialidade da linguagem; Mercado.

Abstract: English language teaching in private schools in Brazil has been given a new nomenclature in response to market demand: "bilingual programs". This research used documentary analysis of the National Guidelines for Bilingual Education in Brazil (CNE/CEB opinion no. 2/2020) and proposals from five publishers and three educational companies offering outsourced solutions in the light of decolonial studies. The aim was to understand the origin of the curricular prescriptions, their interests and their commitment to coloniality in English language teaching. The analysis of the legislation revealed the accentuation of social inequalities, as the Directive only meets the demands of private schools. The solutions of companies and publishers indicate a curricular encapsulation aimed at market demand, suggesting that the bilingual program arises from market demands, disregarding the school and curricular reflection. As for the teachers, the vagueness of their roles was highlighted. As a product of the market for the market, coloniality is perpetuated in these programs, reinforcing colonial hegemonic social reproduction.

Keywords: Bilingual program; Coloniality of language; Market.

INTRODUÇÃO

O universo da educação bi/multilíngue no Brasil é marcado pela oferta mercadológica e chama a atenção para o grande número de escolas privadas que promovem o que é chamado de Educação Bilíngue de Prestígio (Megale, 2018). Essa categoria se traduz por escolas que incluíram em sua carga horária um número maior de aulas em língua estrangeira, geralmente as chamadas línguas de prestígio: inglês, alemão, francês, espanhol, italiano, assim como algumas línguas orientais.

O cenário abordado nesta pesquisa faz referência ao espaço da educação bilíngue brasileira, especialmente nas escolas particulares, que possuem algum tipo de instrução que ocorre em inglês e português. Megale e Liberalli (2016, 2018) conferem sentido a este movimento das escolas bilíngues como Educação Bilíngue de Elite, doravante EBE, para destacar o poder socioeconômico da classe social em elegê-la, isto é, escolher por este tipo de educação. No Brasil, são poucas as escolas bilíngues públicas, portanto estamos tratando de um produto ofertado a pessoas que podem pagar pela educação privada.

Dentre as muitas variações que a educação bilíngue tem apresentado no Brasil, destacam-se os chamados programas bilíngues, que não se classificam como Escola Bilíngue devido às Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020), que conferem características específicas a elas. Escolas particulares que adotam programas bilíngues estão se tornando cada vez mais populares, devido à grande procura das famílias por uma educação que venha suprir o ensino de inglês na escola regular.

Uma revisão sobre o tema na internet revelou inúmeras propagandas e divulgações desta modalidade de ensino, o que demonstra o grande investimento financeiro por parte das instituições educacionais, com a finalidade de atender a esta demanda. Observa-se o desenvolvimento de uma solução educacional para atender um nicho comercial impulsionado pela exigência do mercado global, que é a comunicação em língua inglesa. A trama do capitalismo adentra esse negócio educacional, levando-nos a refletir sobre os desdobramentos deste ensino, que está imerso na preocupação em formar sujeitos que atendam à demanda global de mercado.

Flores (2017) questiona a educação bilíngue como ferramenta de reprodução social, amparado pelos conceitos de Foucault (2007) sobre a governabilidade dos sujeitos. Esta pesquisa apoia-se nesses estudiosos, assim como nos conceitos de colonialidade de Mignolo (2017) e nos conceitos fundantes de educação bilíngue de Garcia (2009), para refletir sobre a educação bilíngue. As inquietantes reflexões desses autores nos levaram a questionar o programa bilíngue, cujo objetivo principal é ensinar a língua inglesa, que é, como qualquer outra língua, patrimônio da humanidade, mas atravessada pelo viés do capital, moeda de ascensão social (Rajagopalan, 2019). Considerando a aderência da língua inglesa enquanto geradora de construções culturais duradouras (Pennycook,

2002) e a EBE como lócus de produção de marcas discursivas, este artigo visa analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020), à luz da colonialidade da linguagem (Veronelly, 2021; Mignolo, 2021).

Para tanto, lançaremos mão de uma revisão de literatura sobre a educação bilíngue e a colonialidade da linguagem através dos estudos decoloniais. Também apresentaremos uma análise documental das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020). A revisão de literatura permitirá compreender as bases teóricas e críticas que sustentam a discussão sobre a colonialidade no contexto da educação bilíngue. A análise documental das Diretrizes Nacionais buscará identificar como essas normas refletem ou perpetuam a colonialidade e quais são suas implicações para a prática educacional nas escolas privadas brasileiras.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Atualmente, destaca-se no cenário brasileiro um aumento significativo no número de escolas particulares que oferecem o ensino de inglês com uma carga horária diferenciada (geralmente de 5 a 10 horas semanais), seguindo diferentes nomenclaturas: programas bilíngues, projetos bilíngues, carga horária estendida, dentre outros.

Apesar deste crescimento recente e significativo no contexto nacional brasileiro, a educação bi/multilíngue não se enquadra como recente no contexto mundial. O fato deste fenômeno ter ganhado destaque no final do século XX e principalmente no início do século XXI, com a conjuntura da educação mercadológica no Brasil, não limita a discussão a esses dois momentos somente, pois tal tema tem sido discutido historicamente e mundialmente por diversos autores. A exemplo disso, Lewis e Baker¹⁴ (2011), ambos pesquisadores clássicos da educação bilíngue, afiliados à tradicional Universidade de Bangor no Reino Unido, conhecida também pelo Estado da Arte no assunto, discutem exaustivamente os tipos de pesquisas em educação bilíngue, salientando que historicamente esta prática educativa é retratada por centenas de anos. Contudo, com o rigor acadêmico, ou seja, como objeto de pesquisa, as primeiras publicações datam do início do século XX. Apesar de as pesquisas serem recentes por esta perspectiva teórica, a historicidade do tema exige um olhar cuidadoso que analise o objeto para além do momento atual. Portanto, o posicionamento da discussão não pode ser condicionado somente ao contexto imediato; faz-se necessário localizá-lo no espaço-tempo, a fim de não incorrer no risco de vê-lo somente como um fenômeno moderno descolado das forças históricas e sociais que realocaram o tema com o passar do tempo. Como afirmado por Baker (2001, p. 365),

¹⁴ Baker e Lewis são afiliados da Universidade de Bangor no Reino Unido, cujo renome em educação bilíngue se dá pelo número de publicações e pesquisas no assunto, resultando em um Estado da Arte na área de Educação Bilíngue. Tal informação é encontrada no site da universidade.

“bi/[multi]linguismo é também estudado em relação ao poder, estruturas de status e sistemas políticos na sociedade” (tradução e grifo nosso)¹⁵. Nossa discussão pretende abordar na primeira seção o elo entre língua e colonialidade, buscando compreender os elos do poder histórico que circundam a linguagem.

O termo multilíngue foi instituído pela UNESCO (Moretti, 2013) como uso de pelo menos três línguas, sendo elas a língua materna, a língua regional ou nacional e a língua estrangeira. Contudo, o termo educação bilíngue cobre, na sua extensão e pesquisa, o conceito de mais de duas línguas (Sánchez; García; Solorza, 2018). Nesta pesquisa, foi feita a escolha do termo bilíngue e não multilíngue, pois se refere a um recorte da educação no cenário brasileiro e segue a mesma orientação de Garcia (2009, 2014), que faz uso do prefixo “bi”. No entanto, estamos conscientes do cenário multilíngue ligado ao espectro mundial, que leva em consideração as raízes históricas e sociais.

Dito isto, apresentaremos o conceito de “colonialidade da linguagem” pelo viés de três pesquisadores: Mignolo (2020), Veronelli (2021) e Pennycook (2002). Contudo, será necessário fazer uma breve introdução ao conceito de colonialidade, cunhado por Quijano (1989). Também traremos algumas reflexões de Frantz Fanon (2021), cuja densa obra clássica discute o colonialismo e suas consequências para os racializados, sendo uma obra seminal para os estudos da colonialidade.

RACIALIZADOS

Seguiremos nosso raciocínio pela premissa sociológica do termo “racializados”, a qual compreende que a colonização justificou a invasão das terras e a apropriação dos corpos (indígenas e africanos) para a mão de obra forçada nas colônias, por meio da categorização daqueles que não seriam considerados humanos. Do contrário, não haveria justificativa para a escravização e subjugação dos povos que trabalhariam para os colonizadores. A mudança de status social para “não humanos” foi feita por meio da racialização. Dessa forma, o termo “racializados” refere-se a indivíduos ou grupos sociais que foram socialmente categorizados e interpretados através de uma lente racial. A racialização é o processo pelo qual certos atributos, comportamentos ou características físicas (como a cor da pele, traços faciais e origem) são tomados como base para classificar e diferenciar grupos humanos. Essa classificação não é biológica, mas construída e reforçada socialmente, sendo usada para justificar relações de poder, desigualdade e discriminação. Consequentemente, esses indivíduos racializados sofrem a imposição de identidades e papéis sociais específicos, além da abnegação de direitos.

COLONIALIDADE DA LINGUAGEM

¹⁵ “Bilingualism is not only studied linguistically, psychologically and sociologically, it is also studied in relationship to power and status structures and political systems in society.” (BAKER, 2001, p. 365).

Os autores mencionados concordam que Quijano (1989) foi um dos precursores do conceito de colonialidade, relacionando-o ao poder. O argumento apresentado por eles aponta para a continuidade do processo de colonização, mesmo após a saída dos colonizadores de suas ex-colônias.

Esse processo de continuação está firmado nas relações de poder, profundamente ligadas ao capitalismo e ao ethos de poder e dominação que perpetuam os colonizados, movidos pelas construções de novos modos de ser. Tal continuidade é denominada de colonialidade. Segundo os autores, ela foi iniciada com o final da colonização, momento que não pode ser entendido como o término dos efeitos coloniais sobre as colônias. Ou seja, a saída dos colonizadores de suas ex-colônias não retrata o fim do poder e da influência exercidos sobre elas. O afastamento geográfico limita-se somente à distância física do colonizador; um novo capítulo da história inicia-se com o sistema do mundo capitalista envolto no que a história denominou por modernidade, cujo avanço fortalece as estruturas de poder amalgamadas pelo lucro. Esse sistema de continuar a promover o que fora o colonialismo foi nomeado por Quijano (1998) de colonialidade. Um dos pontos importantes ressaltados pelo autor desdobra-se no que ele chama de colonialidade do poder e classificação racial. A resultante do período colonial gerou um sistema de lucro e exploração a qualquer preço, fato que racializou as pessoas, naturalizando a apropriação dos seus bens, terras e corpos. A criação das novas identidades, índios e negros, generalizou, homogeneizou e inferiorizou tais povos. Esse movimento criou novas identidades sociais e geoculturais. Nessa perspectiva, a colonialidade atravessa todos os aspectos da existência social global, ditando hierarquias, lugares e papéis sociais.

Outro autor que trata desse ponto é Frantz Fanon (2021) - cujas obras clássicas são do século XX, embora as reimpressões citadas aqui sejam recentes. Ele explica que o colonialismo é pautado pela naturalização dessa dominação dos povos, ou seja, dessa invasão, do genocídio naturalizado, da escravização das pessoas oriundas do continente africano, que sequer eram consideradas pessoas. Nesse processo, somente o europeu aparece como humano, como sujeito dotado de subjetividade.

Esse discurso marca o branco europeu como expressão da civilização. Portanto, a experiência europeia é dada como a própria experiência humana; o branco é racializado como portador do saber, da tecnologia, da língua, do pensar, revelando uma racialização acima de qualquer crítica, símbolo do bom, do belo e do verdadeiro. Isso justifica, em nome do lucro e do avanço do capital, a exclusão de quaisquer outras maneiras de produção de conhecimento ou subjetividades. A posição desse autor está focada no processo do colonialismo; o termo colonialidade, que é a perpetuação do colonialismo, ou seja, da subjugação por meio dos mecanismos do capital, ainda não tinha sido formulado como tal.

Dessa forma, depreendemos que existe um poder intersubjetivo de adaptação do conhecimento a favor da hegemonia do capitalismo global, que naturaliza a exploração da natureza (ponto chave na exaustão dos recursos naturais das colônias) e a negação de outras subjetividades,

outros modos de ser que não compactuem com a ordem e poder do capital. Esse legado, esse movimento de ideias é a colonialidade entre nós.

Introduzido o conceito, passamos para a discussão da colonialidade da linguagem. Veronelli (2021) discute que, no processo de racialização das gentes, a linguagem vem embutida como parte integrante dessa grande engrenagem de manipulação e ocupação do modo de ser e viver, trocando as vivências originais e formas de significar no mundo por novas, por intermédio das hegemonias políticas europeias. Vale notar que o movimento de troca ocorre pelo não reconhecimento das expressividades dos racializados, pois são vistos como linguisticamente carentes, menos que humano. A autora discute as condições estabelecidas pelos colonizadores sobre o conceito de linguagem, em que foi estabelecida uma tríade, gramática, escrita alfabética e língua, elementos indissociáveis para a validação da linguagem; portanto, qualquer outro modelo está fora do que seria reconhecido como língua capaz de promover conhecimento. Dessa forma, as línguas originárias dos colonizados são apenas formas rudimentares de se comunicar, mas sem possibilidade de produção de conhecimento. A autora propõe uma quebra de paradigma quanto ao conceito emitido por meio da hegemonia europeia, pois a crença se respalda no movimento de desumanização dos povos colonizados.

Nesse sentido, Mignolo (2020) apresenta um trabalho vasto e profundo, do qual pincelamos um dos muitos pontos ligados à produção epistemológica. Nesse quesito, o autor pontua a relação “saber e poder”, em que a extensa produção acadêmica científica está registrada nas três línguas de poder: inglês, francês e alemão. Assim sendo, aquilo escrito fora delas, segundo o conceito moderno de razão, questiona a validade do conhecimento ali produzido. Vê-se que muitas produções acadêmicas estão cronologicamente à frente do período de colonização; contudo, a ideia de razão e saber está vinculada às grandes línguas colonizadoras.

Para além dos meios acadêmicos, o autor discute o conceito de monolinguajamento, que se vincula à validação das línguas nacionais, consequentemente posicionando as demais como línguas “caseiras”, do cotidiano, mas não do conhecimento, línguas que estão fora das gramáticas nacionais, do normativo; portanto, inadequadas ao conhecimento válido. Veronelli (2020) trata do mesmo assunto e propõe o conceito de saberes outros e linguajamento, em que aquilo que está para além do que foi imputado - como saber e língua - é feito nas brechas e ganha lugar de resistência e produção de conhecimento, na defesa de “epistemologias outras”.

Nosso terceiro autor é Pennycook (2002). Destacamos a data em que se deu a primeira publicação do livro *“English and the Discourses of Colonialism”*, em 1998 (a obra a que tivemos acesso e que citamos nas referências é uma segunda edição de 2002). Nesse livro, o autor não traz o conceito formulado de colonialidade, embora o discuta o tempo todo. O autor argumenta sobre práticas do colonialismo que geraram discursos posteriores, produzindo formas de pensar e construções culturais. O início da sua obra retrata o momento da saída do Reino Unido de Hong Kong, momento presenciado

por ele. O mesmo raciocínio elaborado por Quijano (1998), sobre o movimento de saída do colonizador das colônias, fato que não indicava uma finalização do colonialismo, foi também apontado por Pennycook.

Como linguista aplicado e pesquisador nos campos do ensino de língua inglesa, ele segue seu raciocínio traçando as marcas indeléveis deixadas nas políticas e práticas do ensino de língua inglesa. Seu ponto principal postula a respeito dos discursos do colonialismo como lócus central de produção cultural, gerando construções culturais duradouras. Ele chama atenção para uma atitude reflexiva sobre como o colonialismo construiu modos ocidentais de ser, especialmente no ensino de inglês para estrangeiros. Ele pontua uma conferência para professores de língua inglesa para os países do Commonwealth, ex-colônias britânicas, nos anos 80, em que, apesar de estarem a milhares de quilômetros de distância, usavam os mesmos materiais didáticos, os mesmos livros literários, as mesmas poesias, ou seja, reproduziam o mesmo jeito de pensar a língua inglesa, reproduzindo as subjetividades e verdades ali colocadas. Outra autora que nos convida a refletir é Chimamanda Adichie (2019), em seu livro “O perigo de uma história única”, onde discorre sobre o papel da literatura inglesa na Nigéria, moldando as subjetividades dos leitores. Nessa esteira, Pennycook convida-nos a refletir sobre o status que a língua carrega, como melhor, mais alinhada ao conhecimento, racional, esclarecida e superior, enquanto as línguas locais são marcadas com qualidades inferiores. O bom professor de língua inglesa ainda é visto como nativo falante de inglês, fato que é facilmente invalidado na linguística aplicada, contudo ainda carrega as marcas discursivas do branco europeu/americano como detentor de todo saber. Essas binaridades construídas persistem e aderem ao inglês, moldando legados duradouros do colonialismo, ou, como se considera atualmente, da colonialidade da linguagem.

Quanto à construção acadêmica em língua inglesa, ele destaca o domínio global do inglês, longe do discurso liberal de língua comum ao conhecimento. Ele discute o poder infiltrado nesse discurso, catalogando inúmeros exemplos discursivos coloniais que constroem a percepção do inglês como uma língua rica e avançada, reforçando a ideia de que os falantes do inglês são pensadores meramente superiores. Nisso, há uma construção imensa dos discursos populares a respeito da língua inglesa, que, conseqüentemente, influenciam muito na produção de políticas educacionais, assim como no imaginário dos que ensinam a língua, imersos pelas imagens cotidianas do inglês incorporadas na cultura popular.

Uma vez que entendemos as marcas discursivas que envolvem o ensino de língua inglesa, considerando sua posição no mercado da educação privada, a venda em larga escala de materiais didáticos internacionais (vendidos não somente no Brasil) que visam à implantação e manutenção de tais programas, deixamos a seguinte pergunta: a quem interessa a perpetuação de tal imagem da língua inglesa?

Após apresentar o conceito de colonialidade, optamos por trazer à baila um panorama da EBE (Educação Bilingue de Elite) no Brasil e apresentar algumas considerações por meio de uma análise documental sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020), principalmente relacionadas ao programa bilíngue inglês/português. Na sequência, serão apresentados os dados a partir de uma pesquisa feita com cinco editoras e três empresas de soluções bilíngues. O resultado da análise evidencia algumas características pedagógicas a respeito dos programas bilíngues oferecidos no Brasil e pretendemos discutir o surgimento desta demanda e sua intrínseca relação com o mercado educacional, as relações de poder e as forças da colonialidade que aderem a essas propostas.

UM PERCURSO PELA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ELITE NO BRASIL

A educação bilíngue no Brasil – inglês/português – tem sido um assunto discutido nos últimos anos nos campos da linguística aplicada e do ensino de língua inglesa em geral, devido ao movimento do mercado educacional na direção de atender o anseio e o desejo das famílias que buscam um programa educacional que contemple o ensino de língua inglesa efetivo, sem precisar pagar por cursos particulares que venham sanar esta demanda. Nas palavras de Marcelino (2009), nas escolas que oferecem educação bilíngue, os pais buscam encontrar as duas funções importantes para a educação, ou seja: qualidade e ensino de idioma. Assim, na esperança de ter esta oferta dois em um, a demanda por este tipo de escola aqueceu o mercado educacional. Fato já discutido por Rajagopalan (2019), ao descrever a língua inglesa no contexto brasileiro, como uma moeda de acesso ao mercado de trabalho, fato que fez e faz parte do senso comum.

Para além das questões acadêmicas, o que se vê construído, segundo Megale (2016, 2018), confere em um imaginário nacional pautado na necessidade de falar inglês. A urgência é alimentada pelo fenômeno da globalização, das multinacionais, do mercado de trabalho, da emergência da classe C (Megale, 2018), fato que reforça o anseio de dar aos filhos o que não se pôde ter, incluindo-se aí a educação bilíngue. Sabedores deste cenário e desta Sociedade do Espetáculo (Debord, 2012), em que o consumo da educação bilíngue ganha um valor simbólico e sócio, um bem de consumo chique, para além do resultado acadêmico, também há o sentimento de status criado pelos pais quando seus filhos são falantes de mais de um idioma. Tal tipo de sentimento movimenta o mercado educacional e gera produtos que venham atender ao consumo desses itens acadêmicos de status simbólico, os quais se misturam na vastidão das demandas mercadológicas da educação. Pontuamos que está sendo tratada a educação bilíngue das escolas da rede privada, dos privilegiados cujo

poder aquisitivo proporciona a compra por uma educação que ofereça a educação bilíngue¹⁶ português/inglês.

Diante deste emaranhado de propostas educacionais presentes no mercado brasileiro, vale perguntar o que seria educação bilíngue. Entende-se que educação bilíngue é aquela em que os componentes curriculares, por escolha institucional, “em dado momento ocorrem por mais de uma língua de instrução” (Harmers e Blanc, 2000, p. 189). Enfatiza-se o fato de que este tipo de prática está para além das aulas de língua inglesa, apesar de também comportá-la na sua proposta. Garcia (2009) destaca que esta proposta educacional está vinculada às escolas que privilegiam o ensino das línguas majoritárias, ou seja, as línguas de maior prestígio na sociedade. No caso do Brasil, a instrução ocorre em português e em outra língua de prestígio, no caso desta pesquisa, o inglês. Este ensino busca atender as famílias da classe média alta, o que Mejía (2002) denominou como bilinguismo de elite ou de prestígio. Não obstante, vale ressaltar que o termo educação bilíngue também está relacionado a outros lócus, como a educação bilíngue para surdos, nações indígenas e imigrantes (Megale, 2019).

Neste contexto apresentado, surgiram propostas educacionais para atender as escolas que pretendiam implantar a educação bilíngue. As editoras que já vendiam livros de inglês entenderam que precisavam ampliar sua oferta para o programa bilíngue. Aqui analisamos as propostas de 2020-2021 apresentadas nos sites das editoras: Oxford, Cengage, Macmillan, Pearson e Standfor (FTD). Além disso, também surgiram empresas com propostas de implantação geral do programa, incluindo material didático, formação de professores e acompanhamento do processo. Analisamos a proposta (2020-2021) das empresas Systemic, BeBilingual e Edify, também apresentadas nos sites ou materiais de divulgação. Esses dados serão apresentados no quadro 6.

Com este cenário em perspectiva, foi apresentado em 2021 um documento oficial para a organização do que poderia ser chamado de escola bilíngue, escola internacional, programa bilíngue ou outra nomenclatura. Foram estabelecidos parâmetros curriculares, carga horária, abordagem metodológica, formação de professores e recomendações quanto aos testes internacionais.

BREVE ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE NO BRASIL

¹⁶ O Conselho Nacional de Educação divulgou, em 2020, a primeira diretriz para a educação plurilíngue no Brasil, que atualmente aguarda homologação. Nela estão dispostos os pressupostos que regulamentam a escola bilíngue das línguas de prestígio (inglês, espanhol, coreano, dentre outras), assim como traz no seu escopo outras propostas de educação bilíngue, como as das escolas para os povos indígenas, surdos e de regiões das fronteiras. Este trabalho atém-se à educação bilíngue português / inglês.

No Brasil, além do ensino regular de inglês nas escolas, há três tipos específicos de escolas que oferecem propostas diferenciais que envolvem o ensino de língua inglesa: Escolas Internacionais, Escolas Bílingues e Escolas com carga horária de inglês estendida (as nomenclaturas podem variar).

Os títulos que elas recebem diferem devido a algumas determinações que elas seguem ou não. Elas dizem respeito ao número de aulas em inglês, a quais estudantes serão oferecidas as aulas (educação infantil, ensino fundamental ou médio), qualificação do profissional regente e metodologia proposta. A combinação desses fatores implicará o recebimento ou não do título de escola bilingue. As escolas que não seguem os critérios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilingue no Brasil criam outras nomenclaturas, como carga horária estendida de língua inglesa, programa bilingue, dentre outras. Já a escola internacional tem características mais divergentes destas. A determinação das Diretrizes Nacionais afirma que elas têm autonomia para seguir os currículos dos países de origem, assim como o calendário e legislação educacional do país em questão. O ensino de língua portuguesa será de livre escolha pelas instituições.

As resoluções da diretriz ainda abordam a questão das comunidades surdas, dos indígenas e moradores das fronteiras, daí o nome PLURILÍNGUE, cujos temas não serão tratados neste trabalho. Trataremos dos aspectos que caracterizam a Escola Bilingue das demais opções criadas pelas instituições educacionais, como no caso desta pesquisa, os Programas Bílingues e/ou Escolas com carga horária estendida.

Apresentam-se a seguir alguns quadros com o resumo do documento Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilingue no Brasil, apresentando os pontos mais relevantes para esta pesquisa, no quesito que rege a diferenciação entre a escola bilingue e as de carga horária em língua inglesa estendida/programas bilingues¹⁷.

QUADRO 1: Carga horária em língua inglesa em Escola Bilingue

ESCOLA BÍLINGUE APÓS A APROVAÇÃO DA LEI CARGA HORÁRIA EM LÍNGUA INGLESA.		
EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Mínimo 30% e máximo 50% em língua inglesa	Mínimo 30% e máximo 50% em língua inglesa	Mínimo 20% em língua inglesa, podendo o colégio incluir nos itinerários formativos
Os colégios devem ter projeto pedagógico bilingue que contemple todas as etapas (Ed. Infantil, fundamental e médio). Esta implementação pode ser feita gradativamente.		

Fonte: autores

QUADRO 2: Formação dos professores

¹⁷ O documento na íntegra está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>>. Acesso em: maio 2022.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio
Graduação em Pedagogia ou Letras	Graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura correspondente à área curricular de atuação na educação básica.
Comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR)	Comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).
Formação complementar em Educação Bilingue – Curso de extensão com, no mínimo, 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC	Formação complementar em Educação Bilingue – Curso de extensão com, no mínimo, 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC.

Fonte: autores

QUADRO 3: Avaliação de proficiência dos estudantes

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES
A diretriz pede uma avaliação de proficiência das Escolas Bilingues. Nesta avaliação, devem ser observados os seguintes critérios:
- Até o término do 6º ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no Common European Framework for Languages (CEFR).
- Até o término do 9º ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no Common European Framework for Languages (CEFR).
- Até o término do 3º ano do Ensino Médio, espera-se que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).

Fonte: autores

QUADRO 4: A organização da proposta curricular

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
A organização curricular das Escolas Bilingues e das Escolas com carga horária estendida em língua adicional deverá incluir:
- Disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica.
- Disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da BNCC ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas.

Fonte: autores

QUADRO 5: Escolhas metodológicas e abordagens

ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ABORDAGENS
De acordo com a Diretriz, as escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução: CLIL (Content Language Integrated Learning) e CBI (Content Based Instruction), entre outras.
Os conteúdos devem respeitar o disposto na legislação e normas brasileiras, garantindo-se o direito de escolha metodológica pelas instituições, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC.
As escolas com carga horária estendida podem optar por abordagens que buscam o aprendizado intenso da língua adicional, desenvolvendo fluência e proficiência sem conexões com os conteúdos acadêmicos.

Fonte: autores

A QUEM SERVE O CURRÍCULO? A QUEM SERVE A DIRETRIZ?

Nossa intenção com os quadros apresentados foi elencar e resumir os principais pontos dispostos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil. Sabemos que temos possibilidades de várias problematizações, contudo, escolhemos manter o foco na colonialidade

presente nas decisões. Assim como já mencionado anteriormente, as marcas discursivas presentes no imaginário do tema, língua inglesa, influenciam as escolhas políticas e educacionais.

A visão geral dos quadros, ao observar a carga horária, a metodologia, a formação do profissional e os exames de proficiência, claramente nos leva à conclusão de que estas decisões elencadas não foram escritas para uma implementação na rede pública de educação. Pelo contrário, são decisões que atendem às demandas das escolas privadas. Diante de tantas possibilidades de “programas bilíngues”, fazia-se urgente, considerando a questão mercadológica, organizar qual instituição seria de fato uma escola bilíngue. Obviamente, sabemos da importância de tais pareceres jurídicos a fim de estabelecer parâmetros educacionais. No entanto, tal implementação curricular quanto ao ensino bilíngue, pensada pelos governantes, deveria servir a toda a população, não somente a uma pequena parcela da escola privada. Segundo a nossa Constituição, Art. 205: “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” (CF, 1988).

Este é o modelo de educação bilíngue que há no Brasil hoje, um modelo pensado e executado para a elite. Infelizmente, segundo os dados do Censo Escolar do INEP 2021, menos de 1% das escolas públicas no Brasil oferecem Educação Bilíngue das chamadas línguas de prestígio. As resoluções quanto à carga horária, proficiência, formação de professores, metodologia e organização curricular obviamente são importantes, inclusive para os próprios estudantes, famílias e instituições, a fim de poderem entender o tipo de educação que irão receber ou oferecer. No entanto, volta-se a pontuar, não resolvem o problema do ensino de inglês nas escolas públicas; pelo contrário, demarcam o território e buscam resolver um problema que cerceava o nicho das escolas bilíngues de elite. Nossa discussão não pode passar despercebida por este ponto. Nossa voz pelos direitos de todos e os deveres do Estado para o pleno exercício da cidadania não pode tratar com normalidade essas resoluções.

Quando consideramos o ensino de inglês de maior acesso às elites, voltamos às considerações de Mignolo (2021), em que as impregnações subjetivas de valor dado às línguas concentram-se nas línguas de poder. Tal julgamento de poder perpetua a dinâmica da marginalização de outras línguas, de outros saberes, de outras culturas, fortalecendo a normativa instituída pela colonização da racialização e da subalternidade do saber. Os estereótipos advindos do norte global se reciclam e se fortalecem nos padrões artificialmente construídos de expressão da língua inglesa. Como afirmado por Pennycook (2002), a língua inglesa é um lócus central de produção cultural. Um ensino elitista perpetua a colonialidade, reforçando desigualdades e marginalizando outras culturas e línguas.

Ao analisarmos o termo CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas) presente nas exigências da formação do professor de inglês e dos estudantes, temos uma importação

epistemológica, uma lógica da razão e do saber do norte global. Ao nosso ver, uma das formas mais escancaradas da colonialidade da linguagem e do saber presentes nas normativas.

A questão dos testes internacionais, de acordo com o CEFR¹⁸, vem determinar um padrão de proficiência dominado pela Europa. Por que essa avaliação não poderia ser feita por instituições brasileiras seguindo padrões criados pelos estudiosos nacionais? Por que a ordem epistêmica vem do Norte? Além disso, há o aquecimento do mercado dos exames internacionais, que move milhões todos os anos.

Considerando a questão mercadológica, insistimos na discussão quanto à exigência dos certificados internacionais: não seria mais sensato utilizar o conhecimento dos departamentos de Letras Inglês das universidades e centros federais brasileiros para pensar essa configuração dos testes de proficiência? Seria uma forma de valorizar os professores e pesquisadores brasileiros, assim enfrentando e invertendo a ordem epistêmica do Norte.

Tal exigência de professores e estudantes quanto à obtenção de tais diplomas fortalece ainda mais a questão das desigualdades sociais, levando em conta que somente uma parte considerável dos estudantes tem acesso às escolas bilíngues e agora terão exames de proficiência ao sair do ensino básico, o que reforça as diferenças sociais entre os estudantes.

Quanto aos professores, segundo o site Via Carreira¹⁹, um exame de proficiência custa em média 215 dólares, um valor próximo ao salário-mínimo, o que implicará possivelmente um investimento feito pelos próprios docentes. Além desse custo, também são exigidas novas especializações, sendo que, nas Diretrizes, não foi determinado que elas fossem oferecidas pelas instituições onde os professores trabalham, e não se sabe quantas terão o bom senso de oferecer. Portanto, a grande pergunta a ser feita é: a quem serve a resolução que envolve decisões curriculares? (Sacristán, 2000).

É importante entender o contexto social da Educação Bilíngue de Elite, dos programas bilíngues, das forças que tangenciam esse local social. O entendimento de que o movimento de segregação social também pode estar localizado na sala de aula do professor bilíngue exigirá do docente um movimento na direção de práticas de letramento que possibilitem a reflexão sobre as desigualdades e justiça social, sendo “necessário que os sujeitos em contextos educativos multilíngues percebam seu viver como múltiplo e possam experimentar essa multiplicidade como uma forma de ir além de si mesmos e encontrar vários Outros com os quais poderão ter condições de conviver” (Megale, 2020, p. 69).

¹⁸ “ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. “ Fonte: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr> >.

¹⁹ <https://viacarreira.com/prova-toefl/?msclkid=4d41d0f3cf0211eca3f5f85311902a68>

A CRIAÇÃO DO PROGRAMA BILÍNGUE

A partir dos quadros apresentados, compreende-se que os programas bilíngues estão livres para escolher a carga horária, podendo ser estendida ou não de aulas em língua inglesa. A metodologia é de escolha das escolas, contudo, para ficar mais próximo do que fala a diretriz, há uma busca por privilegiar o ensino do inglês que deve perpassar os demais componentes curriculares, ou campos de experiência no caso da educação infantil. Isso pode ser visto por meio dos materiais didáticos e propostas oferecidas por editoras ou escolas que escolhem ter um programa bilíngue.

Quanto à proficiência, observa-se que há uma ênfase em garantir esta entrega às famílias, evidenciada pelos testes internacionais e/ou cursos preparatórios que acompanham as propostas das escolas com programas bilíngues. Também se observa uma mudança no portfólio das editoras que expandiram suas ofertas de livros didáticos. Elas agora oferecem soluções educacionais para escolas que intencionem ter um programa bilíngue. A pergunta que fica, nesse caso, é: a proposta pedagógica do programa bilíngue foi pensada e construída pelas editoras ou pelas escolas? Não há dados específicos sobre a criação do termo. Entende-se que ele é amplamente utilizado na literatura relacionada à Educação Bilíngue, principalmente em casos semelhantes ao contexto do Brasil, como em pesquisas feitas na Colômbia, que apresentam a educação bilíngue daquele país (USMA, 2015), nas pesquisas de Garcia (2009), periódicos internacionais de educação como Eric Digest, que, em 1993, já trazia o assunto Bilingual Program em suas publicações (RENNIE, 1993). Como e quando esse termo chega ao Brasil, não se sabe ao certo, nem se ele foi uma demanda trazida pelas escolas na tentativa de implementação ou se foi uma demanda criada pelo mercado editorial. Entretanto, ao entrar no site de dez grandes escolas em rede no Brasil, percebe-se o nome de grandes editoras internacionais ou soluções bilíngues para os programas por elas oferecidos.

Sendo assim, é importante analisar as soluções pedagógicas oferecidas por elas. Destaca-se que não está sendo analisada a qualidade do ensino, uma vez que isto não será aferido neste trabalho. Em pesquisa feita nos sites de cinco grandes editoras de materiais didáticos para programas bilíngues e três empresas que oferecem a terceirização de programas bilíngues, foram encontrados alguns dados relacionados à carga horária, abordagem metodológica e componentes curriculares, que apontam para o que tem sido chamado de programa bilíngue. Esses pontos foram analisados e apresentados no quadro resumido dos dados coletados.

Aqui analisamos as propostas de 2020-2021 apresentadas nos sites das editoras: Oxford, Cengage, Macmillan, Pearson e Stanford (FTD). Além disso, também surgiram empresas com propostas de implantação geral do programa, com material didático, formação dos professores e

acompanhamento do processo. Analisamos a proposta (2020-2021) das empresas *Systemic*, *BeBilingual* e *Edify*²⁰, também apresentadas nos sites ou material de divulgação. Esses dados serão apresentados no quadro 6.

QUADRO 6: Dados coletados sobre os programas de ensino dos Programas Bilíngues

Empresa	Carga horária	Componentes curriculares	Abordagem metodológica	Segmentos
Editoras	Em média: 5 a 10 h/semanais	Ciências da natureza, arte, letramento matemático, educação tecnológica e conhecimento de mundo Alguns projetos relacionados com a BNCC. Os componentes são oferecidos em diferentes segmentos da educação.	CLIL - Content and Language Integrated Learning - (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas) e projetos variados prontos para o uso dos professores Os livros didáticos de língua inglesa trazem os projetos ou aulas temáticas que abordam temas interdisciplinares.	Ed. Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais Ensino médio (somente duas editoras apresentam programa. para E. Médio).
Empresas de assessoria ou soluções em educação bilíngue	Em média: 5 a 15 h/semanais	Ciências da natureza, arte, letramento matemático e conhecimento de mundo; Empreendedorismo, educação tecnológica e educação financeira; Alguns projetos relacionados com a BNCC.	Os livros didáticos de língua inglesa trazem os projetos ou aulas temáticas que abordam temas interdisciplinares.	Ed. Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais; Ensino médio (somente uma empresa apresenta programa para Ensino Médio).

Fonte: autores

Diante da análise apresentada, observa-se que, a partir do que essas empresas oferecem, um programa bilíngue caracteriza-se por uma carga horária de aproximadamente 5 horas semanais. O material didático oferecido abrange, além dos livros, plataformas de atividades e jogos interativos. Existe uma tentativa de integrar os projetos prontos nos livros e/ou materiais adicionais de apoio ao professor às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para além do componente curricular Língua Inglesa, integrando-se a projetos interdisciplinares de outras áreas do conhecimento. Outra característica é o apoio que as empresas e editoras oferecem na elaboração de projetos autorais das instituições, adequando os projetos institucionais à proposta do programa bilíngue, se isto for uma demanda da escola.

Com relação à formação continuada, todas as editoras e empresas prometem vários tipos de formações continuadas, apoio aos projetos e reuniões periódicas de planejamento. Em resumo: material gratuito para professores; palestra de apresentação do programa aos pais; suporte para planejamento do curso; implantação pedagógica (treinamento inicial); consultoria pedagógica especializada; trilha de formação pedagógica; acesso prioritário a campanhas e eventos periódicos

²⁰ Todas as pesquisas foram feitas nos sites das editoras e empresas de suporte de educação bilíngue, no período de 2020-2021, sendo assim as informações podem estar diferentes das atuais.

com palestrantes internacionais. Obviamente que isso se dá em resultado da não formação do docente bilíngue egresso da faculdade de Letras ou do curso de Pedagogia. Essa proposta de mercado veio para atender à demanda de escolas que buscam adicionar a língua inglesa de forma mais intensa, tanto no aumento da carga horária quanto na abordagem a ser oferecida. A abordagem metodológica de todas as editoras oferece lições que seguem a metodologia *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, desenvolvida por Marsh nos anos 90 e muito usada na Europa não falante de inglês como primeira língua (COYLE et al., 1994). Ela visa exatamente à possibilidade de integração de conteúdo e do ensino da língua. Foi desenvolvida por David Marsh, nos anos 2000, a pedido do governo finlandês, com o propósito de potencializar os alunos para produção científica em língua estrangeira. A partir de então, esta tem sido utilizada por todo o mundo, especialmente na Europa.

Garcia (2009) apresenta esta abordagem como bastante explorada em países da Europa e América do Sul. Isto pode ser comprovado pela popularidade entre a educação bilíngue mundial. Sites especializados na abordagem metodológica, como CLIL4U na Dinamarca – que é um projeto governamental –, assim como o Working CLIL, em Portugal – sendo uma iniciativa do Governo Português – e o British Council,²¹ além dos inúmeros trabalhos de pesquisa feitos na Espanha – utilizadora da abordagem há duas décadas –, são exemplos da sua extensão (Fernandez et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição dos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue), a pergunta desta pesquisa é baseada em Sacristán (2000): A quem interessa a diretriz? Ao mercado das escolas privadas, ao mercado dos exames de proficiência e ao mercado das editoras internacionais.

Acreditamos que as orientações curriculares privilegiam as escolas privadas que, por estarem perdendo mercado diante da confusão em torno do termo escola bilíngue, puderam, com a diretriz, ter este ponto organizado em sua cartela de oferta de produtos educacionais às famílias. Portanto, apesar de ser um documento de orientação nacional, não acrescenta em nada ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas, não traz perspectivas de mudanças ou melhoras. Além disso, temos o mercado internacional de venda de exames de proficiência que se apresenta agora regulamentado e apoiado pela diretriz para a comercialização de tais exames, tanto de estudantes quanto de

²¹ Ideias e fatos citados neste parágrafo estão disponíveis em: <<https://www.cetaps.com/clil/bilingual-education-clil-in-portugal/?msclkid=169b85c2cec211eca314edff480607fc>>. <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-27443-6_2?msclkid=7c5aec6ecec211ec9adbda81a427415>. <<https://bridge.edu/tefl/blog/what-is-clil/?msclkid=a659199dcec111eca844a28492b463b3>>. <<https://languages.dk/clil4u/?msclkid=c10ed886cf1611eca17057e2e2effa0bc>>. Acesso em: maio 2022.

professores. A diretriz não discute a demanda financeira que se coloca sobre os professores, que, a partir do que foi disposto no documento, têm a obrigação de apresentar os certificados. Enfatizamos que não foi sequer mencionada alguma possibilidade de instituições nacionais, como os Institutos Federais, por exemplo, oferecerem tais exames de proficiência, apesar da expertise de muitos no quesito internacionalização. Questionamos a orientação epistêmica do Norte, que privilegia o saber norte-americano e europeu, reforçando a colonialidade que perpassa o imaginário da suposta educação de qualidade oriunda dos falantes nativos de língua inglesa.

Para amarrarmos a questão da comercialização, citamos o mercado das editoras internacionais, que trazem a solução para o problema criado por elas próprias. No movimento do mercado internacional, em que outros países que não tinham inglês como primeira língua já estavam demandando o ensino de inglês integrado aos componentes curriculares, e em consonância com o desejo das famílias de um ensino mais efetivo, foi sendo criada a demanda por esta nova perspectiva de ensino. Dessa forma, o problema e a solução estão postos à mesa, sendo que o segundo de alguma maneira se vincula ao livro didático internacional.

Mas, afinal, quem inventou a demanda pelo programa bilíngue? O desejo! A fantasia alimentada pelo token/moeda de ascensão social (Rajagopalan, 2019): falar inglês. Cientes deste movimento, o mercado editorial e empresas com soluções bilíngues passaram a oferecer o combo didático, já ofertado em outros países (no caso das editoras internacionais), adaptando para as necessidades brasileiras, dessa forma, atendendo ao que foi sendo chamado de programa bilíngue.

Sobre o ponto do livro didático, chamamos atenção para uma reflexão sobre a colonialidade. Schneider (2013) pontua sobre a colonialidade através da materialidade do livro didático. O autor relata um caso em que, nos anos 60, em uma conferência de literatura dos países do Commonwealth, os participantes descobriram, em meio às discussões, que todos tinham estudado pelos mesmos livros, lido as mesmas poesias, discutido os mesmos tópicos sobre assuntos globais, consultado as mesmas coleções, enfim, o mesmo padrão de letramento, seguindo a cartilha do colonizador. Diante disso, nos perguntamos: até que ponto os livros didáticos internacionais oferecidos nos programas bilíngues brasileiros não se prestam ao mesmo movimento? A materialidade do livro didático está intimamente ligada ao poder de moldar as subjetividades (Bernstein, 1993). Questões quanto à colonialidade e poder são pontos a serem considerados também neste bojo da educação bilíngue, uma vez que nos levam a refletir sobre a moldagem de uma sociedade, considerando o alcance destes materiais que não se limitam ao solo nacional.

Observa-se, na esteira destes movimentos mercadológicos, um currículo bilíngue que não foi criado pelo corpo escolar. Primeiramente, veio a necessidade de acompanhar a marcha acelerada da implantação deste novo produto no catálogo escolar e, posteriormente, foram sendo escolhidos os parceiros (editoras ou empresas terceirizadas) que atendessem à urgência do momento. Não foi a

demanda reflexiva da sala de aula e demais membros da comunidade, partindo de uma abordagem participativa ou democrática na elaboração do currículo. Pelo contrário, este veio pronto e acabado, vendido em massa pelo mercado editorial internacional. Não se levou em consideração a variedade de perspectivas e necessidades na formulação. Foi um movimento de fora para dentro.

Concluimos, refletindo sobre o reforço das desigualdades sociais, uma vez que a educação bilíngue (língua estrangeira e português) não foi levada em consideração no documento no que diz respeito à escola pública. Concordamos que já foi um avanço termos um documento oficial inicial, principalmente no que tange ao assunto plurilíngue, discutindo os demais grupos bilíngues, contudo, não podemos nos omitir do que ficou faltando para a educação pública. Em poucas palavras, enfatizamos que o que já era bom ficou melhor para os estudantes das escolas privadas: professores com certificação internacional, exames de proficiência, conteúdos de diversas áreas do conhecimento ministrados em inglês e assim por diante. Mas e a escola pública? O que foi discutido sobre a melhora do ensino de línguas estrangeiras para os alunos oriundos do setor público? A massa agora está ainda mais distante, a desigualdade social será mais acentuada. Baker (2001) define que letramento é poder; ora, em mais de uma língua, esse poder é multiplicado. Nossa discussão quer saber a quem esse poder será outorgado: seria a favor do sistema que privilegia uns e segrega os demais? Quais estudantes estão previstos nesta diretriz, nestes programas bilíngues? Este é o modelo de educação bilíngue que, no Brasil, tornou-se um modelo pensado e executado para a elite.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única.** Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism.** 5. ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2001.
- BERNSTEIN, B. La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control.** Madri: Ediciones Morata, 1993.
- COYLE, D.; MARSH, D. CLIL.** 1. ed. London: Cambridge Press, 2010.
- DEBORD, G. Society of the spectacle. Bread and Circuses Publishing,** 2012.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. São Paulo:** Editora UBU, 2020. 320 p.
- FERNÁNDEZ, M. As relações internacionais e seus epistemicídios.** Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, 8(15), 458–485, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v8i15.11552>.
- FLORES, N. The Oxford handbook of language and society.** In: GARCIA, O. The Oxford handbook of language and society. 1. ed. New York: Oxford Press, v. 1, 2017. Cap. 26, p. 562.
- GARCIA, O. Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** 1. ed. Sussex, UK: Blackwell/Wiley, 2009.
- HARMERS, J. P.; BLANC, M. Bilinguality and bilingualism. Cambridge:** Cambridge University Press, 2000.
- HORNERBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy.** In: GARCIA, O. (Ed.) Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman. V. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: Significado e Expectativas. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, p. 1-17, 2018. ISSN 2318-7145.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MEGALE, A. Desafios e práticas na educação bilíngue. São Paulo: Fundação Santillana, v. 2, 2020.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. 481 p.

MORETTI, G. A. S.; FRANDELL, T. Literacy from a right to education perspective. Report of the Director General of UNESCO to the United Nations General Assembly 68th Session, 2013.

PELÁEZ, O.; USMA, J. O papel crucial dos envolvidos na educação na apropriação das políticas de educação em língua estrangeira: um estudo de caso. *PERFIL: Questões sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores*, [S.l.], v. 19, n. 2, 1 jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>.

PENNYCOOK, Alastair. English and the discourses of colonialism. New York: Routledge, 2002. 239 p.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. 1. ed. 7. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RENNIE, M. W. Global competitiveness: born global. *McKinsey Quarterly*, 4, 45-52, 1993.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Penso Editora, 2000.

SCHNEIDER, B. R. Hierarchical capitalism in Latin America. Cambridge University Press, 2013.

VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, 16(1), 80-100, 2021. ISSN 1980-0614. Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal do Paraná. Traduzido por S. Daitch.

CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS NA ANÁLISE DO DISCURSO JURÍDICO NA ERA DA INFORMAÇÃO

LINGUISTIC CONTRIBUTIONS TO LEGAL DISCOURSE ANALYSIS IN THE INFORMATION AGE

Luciana Nogueirol Lobo MARCONDES
profalunlobo@gmail.com
Fatec Praia Grande, SP, Brasil

Resumo: Este artigo explora o papel crucial da Linguística na análise do discurso jurídico na contemporaneidade, especialmente no contexto da era da informação. Inicialmente, é traçada uma trajetória histórica da Linguística, desde suas origens até as correntes teóricas mais recentes, fornecendo um contexto abrangente para compreender sua aplicação no campo jurídico. Em seguida, aborda-se o discurso jurídico sob a ótica de Foucault, explorando como as relações de poder são construídas e perpetuadas por meio da linguagem legal. Posteriormente, discute-se a análise crítica do discurso, destacando como essa abordagem revela as ideologias subjacentes aos discursos jurídicos e suas implicações sociais. Por fim, investiga-se a crise enfrentada pelo discurso jurídico diante da sociedade da informação, considerando os desafios provocados pela rápida disseminação de informações e a transformação das práticas jurídicas no ambiente digital. Este estudo visa enriquecer a compreensão sobre a relevância da linguística na interpretação e compreensão do discurso jurídico contemporâneo, fornecendo insumos valiosos para pesquisadores e profissionais da área.

Palavras-chave: Análise do discurso; Linguística; Poder judiciário; Sociedade da informação.

Abstract: This article explores the crucial role of Linguistics in the analysis of legal discourse in contemporary times, especially in the context of the information age. Initially, a historical trajectory of Linguistics is traced, from its origins to the most recent theoretical currents, providing a comprehensive context for understanding its application in the legal field. Next, legal discourse is approached from a Foucauldian perspective, exploring how power relations are constructed and perpetuated through legal language. Subsequently, critical discourse analysis is discussed, highlighting how this approach reveals the ideologies underlying legal discourses and their social implications. Finally, the crisis faced by legal discourse in the information society is investigated, considering the challenges posed by the rapid dissemination of information and the transformation of legal practices in the digital environment. This study aims to enrich understanding of the relevance of linguistics in interpreting and comprehending contemporary legal discourse, providing valuable inputs for researchers and professionals in the field.

Keywords: Discourse analysis; Linguistics; Judiciary; Information society

INTRODUÇÃO

A compreensão do discurso jurídico na era da informação por meio da análise linguística é de suma importância para desvendar as complexidades do sistema judiciário contemporâneo. Este artigo científico visa explorar as contribuições da linguística para essa análise, abordando uma variedade de aspectos relevantes para a compreensão do tema.

Inicialmente, far-se-á uma breve incursão pela Trajetória Histórica da Linguística, destacando os principais marcos e teorias que moldaram o desenvolvimento desse campo de estudo ao longo do tempo. Em seguida, adentrar-se-á na perspectiva foucaultiana do discurso, especificamente no contexto jurídico, expondo como as ideias do renomado filósofo francês podem enriquecer a compreensão das práticas discursivas na esfera jurídica. Posteriormente, realizar-se-á minucioso estudo sobre Análise Crítica do Discurso a fim de explorar de que maneira as teorias linguísticas podem ser aplicadas para revelar as estruturas de poder presentes nos discursos jurídicos. Por fim, discutir-se-á a crise do discurso jurídico diante da sociedade da informação, examinando os desafios enfrentados pelo sistema judiciário quanto à legitimidade desse discurso na era digital contemporânea.

Os propósitos deste artigo abarcam não apenas a disseminação das principais fontes de análise do discurso contemporâneo, mas também sua relação com o discurso jurídico. Ademais, almeja-se investigar o discurso do poder judiciário brasileiro diante do cenário atual de mudanças institucionais e tecnológicas, visando uma compreensão mais abrangente e crítica das dinâmicas discursivas no contexto jurídico. Este exame se faz especialmente importante considerando o contexto de reformulação do poder judiciário em decorrência da criação do Conselho Nacional de Justiça – CNJ e o advento da sociedade da informação. Neste cenário, verifica-se uma evidente crise de legitimidade do Poder Judiciário em relação ao cidadão e às instituições em geral, apesar das tentativas das autoridades judiciais, em geral, de aproximação da sociedade, também, por meio de diversas mídias tradicionais e digitais.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LINGUÍSTICA

O estudo das línguas remonta a tempos antigos e é de difícil determinação. Contudo, os primeiros registros de estudos linguísticos datam da Índia antiga, com o gramático Pānini (século VI a.C.) e sua monumental obra *Ashtadhyayi*, que descreve a gramática do sânscrito com notável rigor e detalhamento. Na antiga Grécia, tem-se dados a partir do século III a.C., quando os alexandrinos começaram a examinar os textos da Biblioteca de Alexandria. Este período é reconhecido como a pré-história da linguística, marcado pela redação das primeiras gramáticas, com destaque para os filósofos Platão e Aristóteles que se debruçaram sobre a natureza da linguagem, questionando sua

origem, relação com o pensamento e estrutura. Platão, em seu diálogo Crátilo, debate a relação entre nome e realidade, enquanto Aristóteles, em Peri Hermeneias, investiga a relação entre linguagem e lógica.

Na Idade Média, o estudo da linguagem ficou, em grande parte, sob a tutela da Igreja, com foco na análise do latim e de outras línguas clássicas. O Renascimento, por sua vez, testemunhou o interesse pela filologia e pela investigação das línguas vernaculares. Dante Alighieri, em seu tratado "De vulgari eloquentia"²², defende a importância das línguas vulgares e propõe uma classificação.

Ademais, ainda nesse contexto surgiu um interesse especial na busca pela unidade de todas as línguas, a língua original, da qual todas as outras derivariam. Em 1660, na França, Antoine Arnauld e Claude Lancelot publicaram a Gramática Geral e Racional de Port Royal²³, na qual afirmavam ter examinado várias línguas em busca das razões comuns ou particulares. O estabelecimento de métodos comparativos para identificar a protolíngua, ou seja, o indo-europeu, também foi evidente nos trabalhos de Milner, que utilizou o método histórico-comparativo para estabelecer correspondências fonéticas entre diversas línguas faladas.

O século XIX foi marcado por um grande avanço nos estudos linguísticos, com o desenvolvimento da linguística comparativa e da linguística histórica. Franz Bopp²⁴, Jacob Grimm e Rasmus Rask foram figuras importantes nesse período, lançando as bases para a compreensão das relações entre as línguas e suas mudanças ao longo do tempo.

No início do século XX, Ferdinand de Saussure propôs uma nova perspectiva para a Linguística com sua obra seminal Curso de Linguística Geral. Saussure introduziu conceitos fundamentais como *langue* e *parole*, signo linguístico e estrutura fonológica, revolucionando a forma como a linguagem era analisada. Em 1916, três anos após sua morte, seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de A. Ridlinger, compilaram as anotações desses cursos e editaram o "Curso de Linguística Geral", um livro seminal na ciência Linguística.

Quanto à distinção entre a fala, Saussure (1975) defende que a língua é um sistema de valores que se opõem entre si, depositado como um produto social na mente de cada falante de uma comunidade, enquanto a fala é um ato individual sujeito a fatores externos, muitos dos quais não linguísticos. A língua está depositada como produto social na mente de cada falante de uma comunidade e possui homogeneidade. Por isto é o objeto da linguística propriamente dita e diferente da fala que é um ato individual e está sujeita a fatores externos, muitos deles não linguísticos e,

²² Dante, De vulgari eloquentia, Ridotto a miglior lezione, commentato e tradotto da A. Marigo. Firenze: Le Monnier, 1948.

²³ Título original em francês: *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*, "Gramática geral e razoada contendo os fundamentos da arte de falar, explicados de modo claro e natural", in: http://pt.wikipedia.org/wiki/Gram%C3%A1tica_de_Port-Royal. Acesso em 15/05/2010.

²⁴ Franz Bopp, Traduzido por Michel Bréal *Grammaire comparée des langues indo-européennes*, Editora Imprimerie impériale, 1866

portanto, não passíveis de análise. Segundo Lopes (2008, p. 73): “foram as ideias que fundaram a Linguística estrutural clássica”.

Para Saussure, a língua é um fenômeno social e, portanto, não se restringe a um sistema individual. Ele destacou a visão sincrônica, que envolve um estudo descritivo da linguística, contrastando com a visão diacrônica predominante na linguística histórica do século XIX, que se concentrava na análise da mudança dos signos ao longo das sucessões históricas.

Ao introduzir a perspectiva sincrônica, Saussure (1975) buscou compreender a estrutura da linguagem como um sistema em funcionamento em um determinado momento do tempo (recorte sincrônico). O sintagma, conforme definido por Saussure (1975, p. 83) como “a combinação de formas mínimas em uma unidade linguística superior”, surge da linearidade do signo, excluindo assim a possibilidade de pronunciar dois elementos simultaneamente, já que um termo só ganha significado quando contrastado com outro elemento. Por outro lado, o paradigma representa um “banco de reservas” da língua, no qual suas unidades se opõem, com uma excluindo a outra.

O signo linguístico é uma combinação de significante e significado, as duas faces de uma mesma moeda. O significante, uma “imagem acústica” (cadeia de sons), reside no plano da forma, enquanto o significado, o conceito, reside no plano do conteúdo. A teoria do valor, um dos principais conceitos no pensamento de Saussure, postula que os signos linguísticos estão em uma relação diferencial e negativa entre si dentro do sistema de língua, de modo que um signo adquire valor na medida em que não é outro signo qualquer: um signo é definido pelo que os outros não são (Saussure, 1975).

Conforme colocado por François Dosse (1993), Saussure ao propor a visão sincrônica, apresenta sua solução para o velho problema formulado por Platão no Crátulos. Com efeito, Platão opõe duas versões das relações entre natureza e cultura: “Hermógenes defende a posição segundo a qual os nomes atribuídos às coisas são arbitrariamente escolhidos pela cultura e Crátulos vê nos nomes um decalque da natureza, uma relação fundamentalmente natural.” (DOSSE, 1993, p. 65).

A partir da segunda metade do século XX, a Linguística se diversificou em diversas correntes e subáreas, como a Linguística estruturalista, a Linguística gerativa, a Sociolinguística, a Pragmática e a Análise do Discurso. Cada uma dessas correntes contribuiu para a compreensão da linguagem sob diferentes perspectivas, enriquecendo o campo de estudos linguísticos.

O discurso pela ótica de Foucault: discurso jurídico

Michel Foucault, filósofo francês do século XX, concentrou-se em uma parte significativa de sua obra na análise da relação entre discurso e poder. Para Foucault (2009), o discurso não é meramente um veículo de comunicação, mas também um instrumento de poder que influencia e molda a realidade social e as subjetividades. Revela como o discurso é moldado por regras e normas que

determinam não apenas o que pode ser dito, mas também como deve ser dito. Essas normas estabelecem o que é considerado verdadeiro, falso, aceitável ou inaceitável em uma sociedade.

Além disso, ele destaca a intrínseca relação entre discurso e poder. O poder circula no discurso, determinando quem tem autoridade e legitimidade para falar, e quais discursos são considerados válidos e relevantes. O filósofo também demonstra como o discurso produz efeitos de verdade, sendo capaz de construir e legitimar crenças, valores e normas, influenciando assim a percepção das pessoas sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Além disso, ele explora como o discurso cria subjetividades, moldando a forma como os indivíduos se identificam e se posicionam na sociedade, impactando suas identidades e comportamentos (Foucault, 2009).

Alguns pontos cruciais do estudo de Foucault sobre a dinâmica da interação entre discurso e sociedade incluem a compreensão de que a relação entre discurso e poder não é linear, pois o poder é tanto moldado quanto constituído pelo discurso. Ele também ressalta que o discurso não é transparente, estando sempre permeado por ideologias e relações de poder. Outrossim, Foucault (1999) enfatiza que o discurso é um campo de disputa, onde diferentes grupos sociais lutam para ter sua voz ouvida e para impor seus próprios discursos. Por fim, sugere que a análise do discurso pode ser uma ferramenta poderosa para a crítica social, permitindo questionar as normas e valores que sustentam a ordem social estabelecida.

Nardi (2002), em suas reflexões sobre Michel Foucault, delinea o discurso como uma expressão da atividade linguística do sujeito, descrevendo-o como "um embate entre o sujeito e os saberes". Ela salienta que a prática linguística não se apresenta como um ato de liberdade, mas sim é regida pelo controle exercido pela sociedade, pelo contexto histórico e pelo ambiente social e econômico, que funcionam como instrumentos coercitivos. Esse controle resulta na multiplicação de discursos que prescrevem o momento, o modo e o local em que determinadas afirmações devem ser proferidas. Nesse cenário, emerge a noção de interdiscurso, conforme coloca Foucault (1999).

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos: "e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiando seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência em si." (Foucault, 1999, p. 48).

Foucault (1999) explora, também, as restrições sociais impostas aos discursos, destacando que a expressão verbal está sujeita a certas normas, sejam elas explícitas ou implícitas, que determinam os limites do que pode ou não ser dito. O conceito de "Formação Discursiva", presente na obra "A Arqueologia do Saber" abrange tudo o que é verbalizado, escrito ou demonstrado, e os significados ou possíveis interpretações dessas expressões. Este processo é influenciado pelo interdiscurso, que compreende as regras subjacentes ao ambiente onde o discurso é proferido. Foucault (1999) aborda

o controle exercido pela sociedade sobre o discurso, evidenciando a imposição das ideologias dominantes sobre outras. Sua análise é essencialmente textual, enfocando a compreensão dos significados das palavras, das frases e dos mecanismos de controle associados a eles.

Na exposição de Foucault, conforme interpretada por Veyne (2008), destaca-se a concepção de que os seres humanos tendem a compreender as questões humanas por meio de ideias gerais que são consideradas adequadas, embora nada do que é humano seja intrinsecamente adequado, racional ou universal. Esse paradoxo desafia o senso comum e gera inquietação. Veyne (2008) prossegue explicando que há uma tendência ilusória de percepção dos discursos por meio de concepções gerais, ignorando sua diversidade e singularidade.

Normalmente, pensa-se de forma clichê, recorrendo a generalidades, o que resulta na inconsciência dos discursos, que escapam à percepção humana. Assim, Veyne (2008) sugere que para tornar os discursos compreensíveis é necessária uma investigação histórica profunda, que Foucault (1999) denominou arqueologia ou genealogia. Esse processo histórico permite desvelar as múltiplas camadas e as condições de produção dos discursos, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de sua natureza e significado, demonstrando que “o passado antigo e recente da humanidade não passa de um vasto cemitério de grandes verdades mortas.” (Veyne, 2008, P. 24-25). Acrescenta que:

A cada época, os contemporâneos são assim enclausurados em discursos como se estivessem em frascos falsamente transparentes, ignorando quais são esses frascos e mesmo que eles existem. As falsas generalidades e os discursos variam através do tempo; mas, a cada época, eles passam por verdadeiros. Se bem que a verdade se reduza a “dizer verdadeiro”, a falar de acordo ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde (Veyne, 2008, p. 24).

As pessoas em cada período histórico são envolvidas por discursos dominantes, que podem ser comparados a frascos aparentemente transparentes, mas que, na verdade, são enganosos. Esses discursos moldam a percepção das pessoas sobre a realidade, muitas vezes de forma inconsciente, fazendo com que elas ignorem a própria existência desses “frascos” e o que está contido neles (Veyne, 2008).

Os discursos predominantes e as falsas generalidades mudam ao longo do tempo, refletindo as diferentes visões e ideologias de cada época. No entanto, em cada período histórico, esses discursos são percebidos como verdadeiros e inquestionáveis (Veyne, 2008). Assim, embora a verdade em si seja relativa e esteja sujeita à interpretação cultural e histórica, cada geração tende a aceitar como verdade aquilo que está de acordo com as crenças e valores predominantes de sua época. Assim, o que é considerado verdadeiro hoje pode ser visto de forma diferente ou até mesmo ridicularizado por gerações futuras (Veyne, 2008).

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica do Discurso é uma abordagem teórico-metodológica que busca compreender como o discurso é construído, disseminado e utilizado como forma de poder e controle social. Essa perspectiva analítica é influenciada por diferentes correntes teóricas, como o marxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo e a teoria crítica (Foucault, 1971). O foco não se restringe apenas à análise linguística, mas também se estende à investigação das relações de poder, ideologias e práticas sociais presentes nos discursos. Ela parte do pressuposto de que o discurso não é neutro, mas sim carregado de valores, interesses e hierarquias que refletem e reproduzem as relações de poder existentes na sociedade.

Nessa abordagem, o discurso é entendido como uma prática social que molda e é moldada por contextos políticos, econômicos, culturais e históricos. Assim, a análise do discurso crítica busca desvelar as estratégias discursivas utilizadas para legitimar determinadas formas de poder e opressão, bem como para resistir e subverter essas mesmas estruturas (Foucault, 1971).

Por meio da Análise do Discurso - AD crítica é possível identificar como determinados grupos sociais são representados e posicionados de acordo com os discursos dominantes, bem como as formas pelas quais resistem e reivindicam sua voz e agência. Além disso, essa abordagem permite revelar as contradições e os conflitos presentes nos discursos, questionando assim as narrativas hegemônicas e as formas de dominação simbólica (Foucault, 1971).

A “Análise Crítica do Discurso” foi primeiramente idealizada por Michel Pêcheux (2004), que sustenta ser a melhor forma de se interpretar um discurso situando-o no campo histórico. Essa ideia sustenta a tese de que o sentido não existe previamente ao ato de enunciar

o discurso, emergindo somente após sua articulação verbal. Assim, apenas após a enunciação, o ser humano é capaz de situar-se no campo ideológico de cada signo linguístico que compõe o discurso. Essa dinâmica ocorre principalmente devido ao fato de a língua ser uma construção compartilhada pelos indivíduos, pertencente ao domínio dos sujeitos. Desta forma, “não se pode ignorar aqui que a língua é afetada pela luta de classes, na determinação dos termos, formas, construções, sintagmas estruturas de enunciados.” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 159).

Para o estudo da língua, deve-se levar em conta a sociedade dentro do contexto da análise, posto que o discurso traz implicações não só linguísticas, mas também sociais (Fiorin, 2007). Nesse sentido, Michel Pêcheux (2004) destacou o desafio de explicar e regular o uso da língua, argumentando que tanto a língua quanto o significado das palavras são adquiridos na infância, junto com a fala, e que os falantes não precisam de regras para formular frases. Ele criticou a abordagem da Linguística estrutural de Saussure, que estuda a língua antes do ato da fala, chamada de primeiro momento, considerando-a impossível e propensa ao narcisismo semântico. Pêcheux (2004) defendeu o estudo da língua após o ato da fala, denominado segundo momento, por meio da análise do discurso, para compreender como a linguagem ocorre na sociedade de maneira heterogênea, em

contraposição à dualidade saussuriana de sincronia/diacronia. Assim, após o ato da fala cabe ao linguista analisar a sentença ou o discurso, antes tentar regulamentá-lo. Nesse sentido, tem-se a lição de Gadet e Pechêux para quem

Na base dessas constatações, consideramos que conceder o primado ao segundo momento sobre o primeiro, deixar invadir esse primeiro momento vacilante pelo segundo, ceder no exterior específico da língua, sobrecarregando-o pelo seu exterior radical, é cair num narcisismo da semântica: a questão dos dados provoca o julgamento de seleção que envereda pela teoria dos traços, que pressupõe, por sua vez, uma semântica do sentido preexistente, desencadeando a questão da referência ligada à semântica do mundo normal (Gadet; Pechêux, 2004, p. 157-158).

Na obra “Discurso e Mudança Social”, Fairclough (2008, p. 22) descreve seu método de análise: “Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais sócio teórico de discurso com o sentido de texto e interação.” Seu método envolve o entrelaçamento em grande escala da prática social, em média escala da prática discursiva e em pequena escala do texto. Logo, a melhor maneira de revelar o significado de cada elemento dentro de um discurso é através da integração entre texto, prática discursiva e prática social. Isso envolve estudar a estrutura do texto, os significados de cada palavra, morfemas e sememas²⁵, bem como analisar a sintaxe para compreender a coesão e coerência do texto em questão. Esse estudo considera diversos aspectos, incluindo vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força do enunciado, coerência do texto e intertextualidade.

A prática discursiva examina os meios pelos quais o texto é disseminado e seu impacto na formação de ideologias. Fairclough (2008) argumenta que diferentes formas de disseminação do discurso resultam em impactos sociais diversos, dependendo do alcance do texto na comunidade ou na sociedade em geral. A prática social, por seu turno, aborda os conceitos de ideologia e hegemonia. Essa análise engloba tanto a expressão de ideologias quanto a manifestação das coerções sociais por meio da hegemonia, que representa o exercício de poder. Assim, todo discurso implica a expressão de um pensamento (ideia ou ideologia), ao mesmo tempo em que é limitado pela coerção e influência exercidas pela hegemonia. Isso cria uma fronteira que determina o que pode ser dito, às vezes permitindo mudanças discursivas e outras vezes proibindo-as.

Maingueneau descreve as “novas tendências em análise do discurso”, que adotam uma abordagem tridimensional na análise do discurso. Ele observa que, no passado, o discurso era estudado a partir de uma única perspectiva, enquanto atualmente é essencial que as três perspectivas

²⁵ “Morfema é a menor unidade gramaticalmente relevante, entendida como uma unidade que não pode ser dividida sem que seu sentido original seja destruído ou drasticamente alterado.” (LOPES, Edward. Discurso, texto e significação – uma teoria interpretante. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 152). “Semema é, popularmente, o sinônimo de palavras, ou seja, é a soma de semas, que, conforme Pottier, consiste em semas como traços mínimos pertinentes ao conteúdo, e semema como um conjunto próprio de semas.” (IBID., p. 282).

sejam combinadas para uma compreensão abrangente do discurso, dependendo da seleção do corpus feita pelo analista. Coloca o autor que

A AD inovou de modo evidente. Há, aliás, um laço crucial entre os fundadores teóricos da AD e este recurso a deslinearização da superfície textual; para construir tais redes faz-se necessário de fato, postular que existem coerções específicas de um corpus, coerções que não decorrem do sistema da língua e tão pouco são acessíveis à consciência dos locutores. Afirma-se, unicamente, que existem formações discursivas (Maingueneau, 1997, p. 130).

O autor em tela apresenta a transição da análise puramente textual para uma abordagem crítica que considera principalmente o contexto social. O autor refere-se ao momento social específico do discurso como "corpus" e aos discursos anteriores que servem de base para os discursos atuais como "rede", reconhecendo que não há discurso sem precedentes, sejam eles factuais ou discursivos. Uma rede discursiva é formada pelos discursos anteriores ao que está sendo estudado, o que leva à ideia de discursos isotópicos quando há repetições de discursos dentro dessa mesma rede. Nas redes e no corpus, encontram-se coerções sociais, representando regras do que pode ou não ser dito. O autor trabalha com conceitos bem definidos, em que o sujeito enunciador se apropria de um discurso que sempre preexiste em uma sociedade onde a liberdade discursiva e de pensamento é bastante limitada, se não inexistente. Nesse diapasão, manifesta-se sobre as representações espontâneas (Maingueneau, 1997).

Como se vê, contrariamente às representações espontâneas dos sujeitos, a formação discursiva aparece como um lugar de um trabalho no interdiscurso; "ela é um domínio inconsciente, aberto e instável, e não a projeção, a expressão estabilizada da visão do mundo de um grupo social." (Maingueneau, 1997, p 113).

O estudo do corpus torna-se fundamental para compreender o conteúdo de um discurso e o modo como o sujeito enunciador se apropria dele, sendo o corpus o conjunto de fatores ou valores que definem o contexto social. A rede discursiva, por sua vez, é composta por uma série de textos anteriores que influenciam o discurso atual. Identificar qual foi o discurso pioneiro a romper as barreiras e estabelecer novos padrões discursivos é desafiador. O autor argumenta que sempre há um discurso catalisador de mudanças sociais, a partir do qual surgem vários discursos isotópicos que exploram o tema exaustivamente.

Nessa mesma linha de pensamento, Orlandi (2010), desenvolveu um método de análise que descreve a influência da sociedade nos discursos, enfatizando que o discurso é moldado pela nossa experiência social, época e grupo social. Seu método de análise concentra-se em sociedade, contexto histórico e ideologias, considerando também o sujeito enunciador e as implicações de seu discurso, ou seja, faz uma análise tridimensional, que envolve a teoria da sintaxe, a teoria da ideologia e a teoria do discurso, que é a determinação histórica dos significados dos signos linguísticos. Para ela, o sujeito é tão crucial para o discurso quanto o autor para o texto. Orlandi (2010) explica que cada elemento

da realidade influencia a formação de um discurso, e que todo discurso tem origem em um acontecimento específico, refletindo-o. Além disso, destaca que o discurso não é apenas uma transmissão de informações, mas implica uma série de consequências. Nesse contexto, a autora refere-se ao discurso,

...diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade (Orlandi, 2010, p. 21).

E acrescenta que

...ao longo do nosso dizer formam-se famílias parafrásicas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Ao falarmos “sem medo”, por exemplo, podíamos dizer “com coragem”, ou livremente, etc. Isso significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disto. Esse “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, (Orlandi, 2010, p. 35).

A análise do discurso inicia-se com a transição da superfície linguística para o texto, onde o analista procura identificar a natureza do discurso. Em seguida, o analista passa do objeto discursivo para a formação discursiva, identificando os discursos anteriores que influenciam e moldam o discurso em análise, a fim de compreender o verdadeiro significado das palavras, para, então, fazer escolhas e se concentrar em alguns parâmetros. Na terceira etapa, que é o resultado final da análise, cabe ao analista investigar a formação de ideologias a partir do processo discursivo (Orlandi, 2010).

As ideologias criadas pelos textos resultam dos estudos da linguagem influenciada pelo pensamento consciente e pelas práticas sociais, decorrente da atividade do sujeito enunciativo que assume o direito de enunciar, enquanto as ideologias criadas refletem a interação entre sociedade e discurso. Essa interação social molda a pessoa humana, e o interacionismo sócio discursivo é estudado em conjunto com todas as ciências sociais, não havendo divisão entre elas. Essa discussão mostra a possibilidade de integrar os estudos linguísticos e jurídicos, pois a análise do discurso, ao envolver a sociedade, o momento histórico e o próprio discurso, requer outros conhecimentos para sua realização (Orlandi, 2010).

A crise do discurso jurídico diante da sociedade da informação

A linguagem jurídica apresenta uma especificidade que a torna complexa e, muitas vezes, distante da linguagem comum. Repleta de arcaísmos, latinismos e jargões técnicos, busca alcançar um sentido inequívoco. No entanto, diante da crescente demanda social por uma maior acessibilidade e compreensibilidade, surge a necessidade de simplificação dessa linguagem, permitindo que o cidadão comum possa compreender e participar do processo de produção desse tipo de discurso.

Foucault (1996), ao analisar o discurso jurídico, entende que é possível determinar o exame da relação entre poder e conhecimento no discurso do judiciário, destacando como as instituições

jurídicas exercem controle sobre a produção e disseminação da verdade na sociedade. Denota-se que o sistema judicial não apenas interpreta a lei, mas também a cria e a sustenta através do controle do discurso jurídico. Para Foucault (1996), esse discurso não é neutro, mas sim influenciado por relações de poder e ideologias dominantes, que ajudam a manter a autoridade do sistema judicial e legitimar o poder. Ele desafia as noções tradicionais de justiça e legalidade, sugerindo que o discurso jurídico é uma ferramenta de controle social que reflete e reproduz as relações de poder existentes na sociedade.

O estudo do discurso do judiciário sob a ótica de Michel Foucault (1996) oferece uma perspectiva crítica e analítica sobre o papel e o funcionamento das instituições judiciais na sociedade. O discurso do judiciário não é apenas uma forma de comunicação ou interpretação da lei, mas também um mecanismo de exercício de poder. As instituições judiciais detêm autoridade para determinar o que é considerado verdadeiro ou falso dentro de uma sociedade, influenciando diretamente a produção e disseminação da verdade. Essa autoridade é exercida através do controle do discurso jurídico, que estabelece normas, regras e hierarquias sociais.

E mais, ao analisar o discurso do judiciário, Foucault (1975) questiona as concepções tradicionais de justiça e legalidade, destacando as contradições e injustiças presentes no sistema judicial. Ele destaca a importância de compreender as práticas discursivas do judiciário como parte de um sistema mais amplo de exercício de poder e controle social.

Antes de pensar sobre a análise do discurso do poder judiciário brasileiro, faz-se necessário ressaltar que se trata de um poder institucional da República que passa por uma instabilidade sociopolítica. Sener (2023) destaca que há uma crise de confiança no judiciário, em virtude de tendências populistas, ideologia punitiva e práticas consideradas autoritárias por parte da população, que vê alguns posicionamentos do Supremo Tribunal Federal (STF) como um enfraquecimento do Estado Democrático de Direito e da própria Constituição Federal de 1988. Tal fragilidade na imagem institucional do poder judiciário, levou-o a modificar sua relação com os cidadãos, alterando sua vertente discursiva, emitindo discursos novos através da utilização de ferramentas ligadas à sociedade da informação²⁶.

No que tange ao judiciário, a ascensão da sociedade da informação tem ampliado e agravado a questão da divisão das esferas sociais, demandando abordagens mais abrangentes e multidisciplinares (Sener, 2023). Nesse contexto, a teoria do interacionismo sociodiscursivo surge como uma proposta que harmoniza perspectivas de análise da sociologia com as da antropologia jurídicas.

²⁶ O termo "sociedade da informação" emergiu nos últimos anos do século passado como um substituto para a ideia complexa de "sociedade pós-industrial", buscando transmitir o conteúdo específico do "novo paradigma técnico-econômico". Esta sociedade, também denominada "informacional" por alguns estudiosos como Castells (2000), está vinculada à expansão e à reestruturação do capitalismo desde a década de 1980.

Nesse sentido, posiciona-se Celso Fernandes Campilongo (2011, p. 64), desde 1994: “Resta a esperança, para os próximos anos, de que os juristas, sempre tão enclausurados nas questões institucionais, despertem agora para os temas políticos e sociais.”

A abordagem Linguística, ou seja, a análise da língua e dos discursos são elementos que exercem influência na coesão social e na criação de ideologias. Em outras palavras, é importante estudar as formas discursivas pós-modernas e os tipos de linguagem utilizados pelos atores da vida social para se aproximar deles.

O discurso do poder judiciário desempenha um papel importante na construção da identidade e autoridade das instituições judiciais. Os discursos produzidos por juízes, advogados e outros profissionais do direito são frequentemente carregados de recursos linguísticos e retóricos destinados a transmitir confiança, imparcialidade e legitimidade; contudo, por vezes, levam a incompreensão.

A noção de justiça é central para o discurso do poder judiciário, variando conforme o contexto cultural, social e político. A Linguística investiga a construção e interpretação do conceito de justiça em diferentes contextos judiciais. Ademais, o discurso judiciário reflete e perpetua relações de poder na sociedade, abordando questões como acesso à justiça, discriminação, privilégio e representação. Em suma, o estudo do discurso do poder judiciário é essencial para compreender como a linguagem é utilizada para administrar a justiça, construir identidades e autoridades, negociar poder e representação, e buscar a verdade e a justiça dentro do sistema legal.

Um exemplo recente da Linguística aplicada no discurso do poder judiciário foi o caso do bilionário Elon Musk, proprietário da plataforma X, que acusou o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Alexandre de Moraes, de censura e de ameaçar prender funcionários da rede social no Brasil, pois ele queria reativar contas e perfis de usuários que haviam sido bloqueados durante a campanha para eleições presidenciais em 2022. Segundo Musk (2024) vários perfis foram tolhidos ou restringidos em virtude de sua manifestação política ou ideológica. Em detrimento das acusações, o ministro Alexandre de Moraes (2024) determinou a investigação de Musk e incluiu o bilionário no inquérito de milícias digitais, por obstrução de justiça e incitação ao crime e abuso de poder econômico.

Os acontecimentos geraram diversas reações de políticos e usuários da plataforma e de outras redes sociais, ou seja, a sociedade da informação se posicionou e levantou novas discussões sobre o assunto. Cabe ressaltar, que o posicionamento de ministros do STF ou advogados nessas plataformas traz uma aproximação com a sociedade que passa a conhecê-los e cria-se uma opinião pública a respeito desses membros e da própria instituição judiciária. Neste caso, houve uma série de comentários de usuários da plataforma X: alguns repudiaram a atitude do ministro Alexandre de Moraes, enquanto outros consideraram ameaçador o discurso do empresário Elon Musk. Castell (2000) elucida que a sociedade da informação tem se familiarizado com as leis e essa temática que antes

era considerada erudita e muito específica, atualmente, permeia diversas conversas em ambientes informais, profissionais e até familiares. A sociedade percebeu os impactos das decisões judiciais e da sanção de leis na vida cotidiana, logo tal assunto dispersou-se no discurso popular.

Portanto, observa-se que o Poder Judiciário vê a necessidade de se adaptar ao ambiente online, transmitindo julgamentos ao vivo e tentando simplificar questões legais para a sociedade. Essa mudança de linguagem atrai a atenção do público, que agora acompanha decisões judiciais pela internet, transformando ministros em figuras midiáticas com mudanças discursivas, expostas e novos discursos e entendimentos. Nessa direção, o Conselho Nacional de Justiça determinou através da Resolução 70/09 que um dos objetivos da reforma do Poder Judiciário no país é o aprimoramento da comunicação com a sociedade.

Nesse sentido tem-se a opinião de Rocha:

A função institucional judiciária, em razão de sua formação histórica, não admite a popularidade superficial fornecida pela mídia (...). Não é pois, [sic] de se admirar que os integrantes das instâncias mais altas do Judiciário, detentoras do poder real de decisão e consagração, resistam a esta invasão, (...) o que se reflete, por exemplo, diretamente na carreira dos magistrados que venham a se tornar desautorizada e pois excessivamente simpáticos à sedução do campo jornalístico, com suas câmeras, luzes e seu efeito de popularidade fácil e imediata, algo estranho e inaceitável aos integrantes do campo jurídico nos moldes ocidentais. (...) a luta interna no Judiciário se concentra em torno de uma dinâmica

profundamente contraditória, que envolve equilibrar a necessidade auto-imposta de atender à 'opinião pública', pertencente à sua representante autolegitimada, a mídia, e a necessidade de preservar a integridade da ordem e da hierarquia interna, imposta pela adequação legitimadora ao modelo de Estado ocidental, sem o que se perde o equilíbrio do campo [jurídico], e até mesmo o sentido da manutenção de sua existência (Rocha, 2002, p. 50).

A verdade é que, mesmo diante das tentativas do CNJ, as modificações sociais não foram abarcadas pelas antigas pilastras do Poder Judiciário, onde os litígios atuais diferem daqueles enfrentados no século XIX, especialmente devido ao surgimento de novas tecnologias, fontes de informação, avanços científicos, e novos paradigmas. A sociedade não vê mais o Judiciário como o único responsável pela resolução dos conflitos, demonstrando seu descontentamento seja pela instituição em si, seja pelos seus membros individualizados. E mais, o discurso apresentado pelo judiciário, diante dos jargões e do linguajar arcaico, reduz a acessibilidade e a clareza da linguagem empregada, gerando barreiras de comunicação, propositadamente ou não, entre o órgão estatal e a sociedade que não domina a linguagem utilizada nos tribunais produzida na realidade social contemporânea, em virtude dos limites e das precariedades da dogmática jurídica tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, explorou-se a intersecção entre a análise linguística do discurso jurídico, a perspectiva foucaultiana e a crise do sistema judiciário na era da informação. Ao fazê-lo, buscou-se não apenas desvendar as complexidades do discurso jurídico contemporâneo, mas também oferecer

insights para uma compreensão mais abrangente e crítica das dinâmicas discursivas no contexto jurídico.

A trajetória histórica da linguística proporcionou uma base sólida para entender as teorias e metodologias que moldam esta análise do discurso. Ao se adentrar na perspectiva foucaultiana, enriqueceu-se a compreensão das práticas discursivas na esfera jurídica, reconhecendo o papel central do poder na construção e reprodução do discurso jurídico.

A análise crítica do discurso revelou as estruturas de poder presentes nos discursos jurídicos, permitindo-se questionar e desafiar as relações de poder que permeiam o sistema judiciário. Ao mesmo tempo, examinou-se a crise do discurso jurídico diante da sociedade da informação, reconhecendo os desafios enfrentados pelo sistema judiciário na era digital e suas implicações para a legitimidade do poder judiciário.

Em meio às mudanças institucionais e tecnológicas, é essencial que os pesquisadores jurídicos reconheçam a relevância da abordagem linguística para uma compreensão mais crítica do discurso jurídico. A reforma do poder judiciário, exemplificada pela criação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), exige uma reflexão cuidadosa sobre as dinâmicas discursivas e suas consequências para a legitimidade e transparência do sistema judiciário.

Conclui-se, portanto, que a análise linguística do discurso jurídico, em conjunto com a perspectiva foucaultiana e a crítica das instituições judiciárias na era da informação, abre um caminho promissor para uma compreensão mais profunda e reflexiva do sistema judiciário contemporâneo e suas interações com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marco Antonio. **Autodeterminação. Direito à Diferença**. São Paulo: Fapesp/Plêaide, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI nº 3510-DF, Tribunal Pleno, Brasília, DF. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=611723>. Acesso em: 10 jan.2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. RE 477554 AgR / MG, 2ª Turma do Supremo Tribunal Federal, Brasília, DF. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=626719>. Acesso em 10 jan.2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Ana Rachel Machado e Péricles Cunha, 2ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. “**Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart**”. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem –ReVEL**. Vol.4, n.6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero, p. 3. Disponível em: www.revl.inf.br. Acesso em: 26 fev. 2023.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. **O direito na sociedade complexa**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 58.

CARBONE, Florence. **Introdução à linguística**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. DANTAS, Santiago. Programa de Direito Civil. V. 1. São Paulo: Editora Forense, 1979. DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. São Paulo: Ensaio, 1993.

DOSSE, François. **História do estruturalismo**. São Paulo: Ensaio, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2008.

FARIA, José Eduardo. Direito e Justiça no século XXI: a crise da Justiça no Brasil. Texto preparado para o seminário “**Direito e Justiça no Século XXI**”, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Disponível em: <http://opj.ces.uc.pt/portugues/novidds/comunica/JoseEduarFaria.pdf>. Acesso em: 01 jun.2023.

FIORIN, José Luiz. **Discurso e ideologia**. 8ª edição: São Paulo, Ed. Ática, 2007. FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GADET, Françoise, PECHÊUX, Michel. **A língua inatingível – o discurso na história da linguística**. Tradução Bethânia Mariani e Maria Elisabeth Chaves de Melo. Campinas: Pontes, 2004.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. 20ª edição. São Paulo: Cultrix, 2008.

LOPES, Edward. **Discurso, texto e significação – uma teoria interpretante**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução FredalIndursky. 3ª edição, Campinas: Pontes, 1997.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. Tradução Fidel Garcia Rodrigues. São Paulo: Loyola, 2002.

MILNER, J-C. L'amour de la langue. Paris: Seuil, 1978.

NARDI, Fabiele Stockmans De. **Outros dizeres sobre o ensino de segunda língua: Um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras.UFRS. 2002, Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1656/000354586.pdf?sequence=1>, Acesso em: 01 abr.2024.

ORLANDI, EniPulcinelli. **Discurso e leitura**. 3ª edição. Campinas: Cortez, 1996.

ORLANDI, EniPulcinelli. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. 9ª edição. Campinas: Pontes, 2010.

POLÊMICA entre Elon Musk e Alexandre de Moraes repercute nos discursos de deputados. Agência Câmara de Notícias. **Ciência, Tecnologia e Comunicações**. Brasília, 09 abril 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1050358-polemica-entre-elon-musk-e-alexandre-de-moraes-repercute-nos-discursos-de-deputados/>. Acesso em: 31 mai.2024.

SEMER, Marcelo. **Os paradoxos da justiça: judiciário e política no Brasil**. São Paulo: Contracorrente, 2021.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini,

José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. Ano de publicação: 1975. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999. SILVEIRA, Eliane. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**.

Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VEYNE, Paul. Foucault. **Sa pensée, sa personne**. Paris: Albin Michel, 2008. Disponível em: <http://www.cidade.usp.br/historia/eventos/paperballboni.pdf>. Acesso em 03 de set.de 2023.

DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: RELATOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NO PROJETO (TELE)TANDEM

FROM STUDENT TO TEACHER: REPORTS FROM A STUDENT TEACHER IN A (TELE)TANDEM PROJECT

Dandara Mesquita da SILVA

dandaramesk@gmail.com

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras-Brasil

Tania Regina de Souza ROMERO

taniaromero@ufla.br

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras-Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o Diário de Bordo por uma estudante em formação docente, a primeira autora, durante sua participação no projeto (Tele)tandem. O foco do estudo recai sobre a investigação de como as crenças e emoções podem influenciar a formação identitária da futura docente. Esta investigação se faz necessária especialmente para a reflexão da professora em formação para que compreenda as motivações, ações e decisões que toma em sua experiência docente. Para tanto, a pesquisa foi conduzida com base em Romero (2008; 2020), Dornelles e Irala (2013), Zabalza (2004), Aragão e Cajazeira (2017), Telles e Vassallo (2006), dentre outros educadores. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que a investigação visa a refletir sobre o processo de construção identitária da diarista-pesquisadora, futura docente, sobre a compreensão dos significados da experiência segundo seus escritos. Os resultados sugerem que, ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio de diários, a pesquisadora passa por transformações significativas em sua identidade docente, como analisar e refletir sobre suas emoções, e o impacto que elas possuem em suas ações, reforçando a importância do uso de diários como ferramenta reflexiva para a formação de futuros professores.

Palavras-chaves: Diário de Bordo; Crenças e Emoções; Identidade Docente.

Abstract: This article aims to analyze the diary produced by an undergrad student in teacher education, the first author, during her participation in the (Tele)tandem project. The focus of the study lies in investigating how beliefs and emotions can influence the identity construction of the future educator. This investigation is essential, particularly for the reflection of the teacher in training, enabling her to understand the motivation, actions, and decisions she makes in her teaching experiences. To this end, the research was conducted based on the works of Romero (2008; 2020), Dornelles and Irala (2013), Zabalza (2004), Aragão and Cajazeira (2017), Telles and Vassallo (2006), among other educators. The study is characterized as qualitative, as the investigation seeks to reflect on the identity construction process of the researcher-diarist, regarding the understanding of the meanings of her experiences as expressed in her writings. The results suggest that, by reflecting on the teaching-learning process through her diary, the researcher undergoes significant transformations in her teaching identity, such as to analyze and reflect on their emotions, and the impact they have on their actions, reinforcing the importance of using journals as a reflective tool for the training of future teachers.

Keywords: Logbook; Beliefs and Emotions; Teacher Identity.

“Penso e escrevo, logo existo”

Adaptação para “Penso, logo existo (Cogito, ergo sum)”, de Rene Descarte.

INTRODUÇÃO

A exclamação readaptada da célebre frase do filósofo francês René Descartes, expressa na epígrafe acima, corrobora com as diretrizes que me levaram a realizar esta pesquisa pela simples conclusão de que apenas pensamos porque existimos e, se pensamos, podemos escrever. Nessa linha, pode-se afirmar que os pensamentos, informações, mudanças e resultados compartilhados entre os agentes da comunidade educacional, através da comunicação, prática importante para gestão escolar (Santos, 2011; Junior, *et. al.*, 2023), são reflexos também das vivências de cada um desses sujeito pertencentes a este campo educacional, que também pertence a comunidades, marcadas por idéias e princípios distintos, e suas múltiplas identidades, seja de um professor ou de um aluno, por exemplo, também serão resultados dessas interações (Romero, 2008; 2020).

Tornar-se professor é um processo que pode começar antes mesmo dos cursos de Licenciatura, mas é neles que se aprofundam os conhecimentos teóricos e práticos para lidar com a complexidade da docência, incluindo as crenças e desafios comuns aos professores em atuação, sejam eles experientes ou recém-formados. Um componente essencial dessa formação é o estágio, que possibilita aos discentes um contato direto com o ambiente escolar e a oportunidade de observar e interagir com as aulas da educação básica. No entanto, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, meus estágios presenciais foram substituídos por palestras e análises de documentos criados para a educação nesse momento pandêmico, causando um impacto que considero negativo em meu processo formativo.

Em 2021, tive a oportunidade de participar do projeto colaborativo (Tele)tandem, um programa de contexto metodológico em que seus integrantes trabalham o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira muito particular. O projeto, inicialmente conhecido como Tandem, é um modelo de intercâmbio que foi concebido na Alemanha, no final dos anos 60, por Helmut Brammerts, e, no Brasil, reestruturado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), passando a se chamar (Tele)tandem, a fim de ser usado em contexto tecnológico, devido às dificuldades da realização do Tandem face-a-face, e também para alcançar mais interagentes (Campos, 2020). Seu principal objetivo é a aprendizagem de línguas e, nesse processo, geralmente acontece o compartilhamento de ideias, pensamentos e informações culturais e visões de mundo dos participantes, que ora atuam como especialistas linguísticos, no dever de ensinar sua língua materna ou de proficiência; ora como aprendizes, no intuito de aprenderem com o outro participante.

O (Tele)tandem possui uma abordagem diferente de todas as outras modalidades de ensino-aprendizagem de línguas (Telles; Vassallo, 2006), com características próprias de trabalhar não apenas as duas línguas presentes no contexto de interação, como também dois papéis sociais diferentes mas que se encontram e se entrecruzam. Com isso, este intercâmbio virtual promove o

prazer da interação sócio-cultural e, com essas interações, destacam-se emoções agradáveis, desagradáveis e ambivalentes (Figueiredo; Finardi; Waterman, 2023), de maneira mais pessoal e direta, pois necessita da participação e do envolvimento ativo, espontâneo e autônomo dos parceiros. Desse modo, o projeto tem o potencial de fomentar no participante a construção de uma identidade como professor de línguas, aproximando-o da realidade da sala de aula. Ao longo do processo, os integrantes são desafiados a desenvolver habilidades importantes para prática pedagógica, como a comunicação, o trabalho em equipe e o respeito mútuo (Junior *et. al.*, 2023), sempre considerando os dois papéis que os participantes desempenham.

Considerando que pertencemos a uma cultura grafocêntrica (Dornelles; Irala, 2013), em que a escrita torna-se o principal instrumento da profissão docente, a escrita narrativa das minhas ações e emoções durante o projeto pode contribuir para a minha formação identitária, pois, uma vez que releio e reflito sobre o meu próprio processo de ensino-aprendizagem, sou convidada a manter ou recriar minhas ações (Aragão; Cajazeira, 2017) a partir da análise crítica que faço sobre elas, que impactam quem eu sou hoje.

A pesquisa é de base qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004), uma vez que os objetivos deste trabalho convergem para a análise de dados provenientes de experiências individuais vivenciadas por mim em um contexto específico, em que atuo como professora e aluna, simultaneamente. Dessa forma, não há pretensões de generalização que seria próprio de uma pesquisa de ordem qualitativa. Em outras palavras, este estudo visa exclusivamente o desenvolvimento da identidade docente desta pesquisadora e professora em formação.

Este trabalho está constituído da seguinte maneira: na próxima seção, trago o embasamento teórico o qual me auxiliou durante o estudo realizado, centrado em construção identitária do docente de línguas. No segundo item, explico a linha teórica da pesquisa qualitativa, descrevo o contexto e como foi realizada a análise dos dados. No terceiro item, faço as reflexões geradas a partir dos dados, excertos do Diário de Bordo, à luz da teoria que me sustenta, respondendo às perguntas de pesquisa. Concluo o trabalho tecendo considerações sobre o significado desta pesquisa para a minha formação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, abordo os trabalhos que serviram de parâmetros para os dados e objetivos da investigação. Discuto inicialmente o que se conceitua como Identidade, com base nos estudos de Bauman (2005) e Silva (2022). Em seguida, discorro sobre a formação da Identidade Docente ligada às interações sociais e emocionais, tendo como referencial teórico as elaborações de Romero (2008; 2020), Pereira e Romero (2021), Barcelos (2010), Figueiredo, Finardi e Waterman (2023) e Aragão

e Cajazeira (2017). Já Zabalza (2004), Dornelles e Irala (2013), Ferreira e Lacerda (2017), auxiliam-me sobre os Diários, como instrumento para formação docente. Por último, abordo sobre o projeto (Tele)tandem a partir dos estudos de Telles e Vassallo (2006) e Campos (2020), retomando também Dornelles e Irala (2013), uma vez que atribuo ao projeto uma possível alternativa à ampliação da experiência do futuro docente, ainda na formação inicial.

A construção identitária como um processo

Inúmeros são os trabalhos que buscam sistematizar o conceito de Identidade, à luz da Psicologia e da Sociologia, como Ciampa (1987); Dubar (1997); Pollak (1992); Hall (2000), dentre tantos outros. Mas uma das elaborações mais conhecidas é a do sociólogo polonês Zygmunt Bauman que traz o conceito de Identidades em uma metáfora cunhada por ele de “modernidade líquida”.

A Modernidade Líquida se caracteriza como uma nova era da humanidade, marcada pela volatilidade dos pensamentos, das ideias e das relações humanas. Segundo Bauman (2005), essa mudança teve como pano de fundo a globalização que “afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre Estados, a subjetividade coletiva, a vida qualitativa e as relações entre o eu e o outro” (p. 11). Com a evolução da modernidade, houve a necessidade do “derretimento radical dos grilhões e das algemas” que prendiam “a liberdade individual” do sujeito “de escolher e de agir” (p. 9), trazendo mudanças significativas para a condição humana.

Uma das mudanças que ocorreu foi o debate sobre a identidades, que ganharam mais visibilidade, sendo um dos principais alvos dos estudos posteriores. Muitos sociólogos buscavam respostas para a indagação “quem sou eu?”, na tentativa de compreender como a identidade se constrói a partir da crise de pertencimento, reflexo dessa nova era em que as viagens internacionais, os frequentes exílios e a comunicação globalizada se tornaram mais acentuados. Bauman (2005), por exemplo, exilado de seu país natal, a Polônia, defende as identidades como algo que é construído do zero, a partir da relação com as diversas comunidades de destino, isto é, a comunidade em que o sujeito vive no momento, diversificada por ideias e princípios, pois, como afirma o autor, o mundo é um lugar pluricultural. Sendo assim, entendo que se torna possível criar e recriar diversas identidades a partir das interações e das experiências que vivenciamos no momento presente.

Nessa mesma perspectiva, podemos entender que somos compostos por diversas identidades, reflexo de nossos tempos pós-modernos, assim como pondera Bauman (2001, 2005), em que há grande número de informações e ideologias difusas, marcadas pelos interesses da globalização e a tensão entre o local e o global, denunciado por diversos autores. Nessa interação entre “eus”, pertencentes ao sujeito e aos outros participantes da interação, as (re)construções das identidades ocorrem por meio da linguagem, pois sua principal função, seja na forma escrita ou falada, é a comunicação. Desse modo, quando nos relacionamos com pessoas que carregam ideias e princípios iguais e/ou distintos aos nossos, esses momentos trocados, para cada um dos envolvidos, podem causar

marcas superficiais ou profundas, fazendo com que nós os interpretemos e sejamos impactados emocionalmente por elas, gerando significações marcantes, potencialmente transformadoras e que contribuem para construções identitárias, embora devamos lembrar a dinamicidade que tudo vai ocorrendo. Neste ponto, torna-se importante discutir e entender o papel da memória no armazenamento dos fatos.

De acordo com Silva (2022), as memórias são como imagens de acontecimentos passados que reconstroem e ressignificam uma determinada lembrança. Elas tendem a ser lembranças duradouras, que foram muitas vezes recriadas e retomadas pelo sujeito em diversos momentos de sua vida, compartilhadas por um grupo de pessoas. Para Silva (2022), assim como para Romero (2008, 2020), essas lembranças não são próprias do indivíduo, pois não estamos sozinhos e sempre nos relacionamos com o outro, fazendo com que a memória individual (ou seja, as ideias e princípios individuais do sujeito) seja sempre colocada na perspectiva do grupo (ideias e princípios do grupo), o que a torna memória social. Silva (2022, p. 3205) acrescenta que:

A memória individual sempre será ligada à coletiva, pois as lembranças não se sustentam por muito tempo sem o apoio dos testemunhos da comunidade ou dos seus grupos. É necessário a rememoração e apoio social para o sustento das memórias e, assim, propagar as experiências e situações que foram vividas pelos indivíduos.

Nessa linha, portanto, não será possível retomar e ressignificar a memória individual sem considerar a memória do coletivo, pois quando participamos de uma comunidade, ou de várias, os velhos e os novos princípios e ideais, individuais e coletivos, se chocam, obrigando o sujeito a viver novas experiências e emoções, que confrontam a sua própria existência, em quem ele é hoje. Desse modo, essa colisão criará para os sujeitos novas identidades, fruto das experiências vivenciadas em comunidade.

Na comunidade acadêmica, por exemplo, Pereira e Romero (2021), assim como Bernardo e Vasconcelos (2021), defendem a (des)construção na trajetória do professor, em que o passado, presente e futuro são fatores indissociáveis que permitem a significação social da profissão, uma vez que a profissionalidade docente é um processo que envolve um início, no sujeito ainda como estudante, uma continuidade, quando elege a docência enquanto profissão. De acordo com as autoras, esse processo parte de aspectos distintos, cognitivos, afetivos, sociais, ideológicos e históricos, dentro de contextos locais e globais, que permitem a construção da identidade do professor para além da conexão com professores individuais ou dos espaços sociais. Nisso, cito Bernardo e Vasconcelos (2021, p. 15)

os saberes dos professores não se caracterizam como uma “construção individual”, pelo contrário, constrói-se essa relação a partir das trocas com os demais pares, alunos e, acrescentamos, com a comunidade escolar, como um organismo complexo e em consonância de propósitos

Ou seja, o conhecimento dos professores não é, e não será desenvolvido isoladamente, mas será o resultado das interações e trocas com outros professores, alunos e a comunidade escolar. E, nessas interações, a identidade do docente é (re)construída.

O conceito de identidade como uma unidade fluida, em constante processo de (re)construção (Bauman, 2005), encontra respaldo nas interações cotidianas dos professores, marcadas por experiências emocionais que moldam seu senso de ser e de agir. Pereira e Romero (2021) e Barcelos (2010) ponderam sobre a influência das emoções na construção identitária do docente, uma profissão marcada por uma realidade ambígua onde temos, de um lado, professores realizados profissionalmente e, de outro, docentes frustrados, marginalizados pelas diretrizes escolares que sistematizam o ensino, assim como a marginalização da escola e do impacto das emoções no sucesso do fazer docente. Para as autoras, a “emoção ocorre nos vários discursos, espaços e relações que permitem ao professor compartilhar sua prática e partilhar suas experiências” (Pereira; Romero, 2021, p. 176). Nesta mesma perspectiva, Aragão e Cajazeira (2017), defendem que as emoções modulam as ações, pensamentos e relações em determinados momentos e, assim como Figueiredo, Finardi e Waterman (2023), os diferentes contextos e modo, como o modelo de aprendizagem autodirigido, proposto pelo projeto, propicia emoções diferentes para sujeitos diferentes, refletindo também seu comportamento frente a estas. Por isso, quando professores enfrentam determinadas situações em pleno exercício, suas emoções podem influenciar na sua permanência ou no abono da profissão.

Entretanto, o que se pode perceber é que, antes mesmo de ingressarem na carreira profissional, os futuros docentes já estão cientes e familiarizados sobre alguns desafios ou crenças que envolvem o ensino básico e a prática pedagógica. Neste ponto, Aragão e Cajazeira (2017) afirmam que as crenças são certezas pessoais, ligadas ao pensamento, que também serão responsáveis, assim como as emoções, pela forma como agimos. Logo, as crenças e as emoções, quando ligadas “à valorização, ao reconhecimento e à confiança em si mesmo”, podem influenciar na construção identitária do docente, “pois expandem as possibilidades de se pensar, agir e sentir-se vinculado a uma comunidade profissional” (Aragão; Cajazeira, 2017, p. 112).

Na próxima seção, portanto, passo a discorrer sobre a relevância de escrever diários para a formação identitária, relacionando a linguagem narrativa, a memória social, as emoções e crenças, que podem nortear a carreira docente.

Os diários no processo de formação docente

Os diários, de modo geral, são obras narrativas ou autobiográficas em que o autor, por meio da escrita, registra fatos ocorridos e sentimentos inerentes aos acontecimentos que o envolvem. Apesar de sua definição simplista, há diversos tipos de diário que variam principalmente em relação ao conteúdo das narrações, a periodicidade em que foram escritas e a função que desempenham

(Zabalza, 2004). Neste trabalho, enfoco diários de bordo, uma vez que este é o objeto de análise desta pesquisa, ligados à prática e a identidade docente.

Os Diários de Bordo são definidos como documentos etnográficos, uma vez que não basta apenas o olhar do autor sobre os acontecimentos, mas deve se considerar os contextos físico, social e cultural em que ocorreram. Segundo Ferreira e Lacerda (2017) sua origem deu-se no período das navegações, quando os exploradores se utilizavam da escrita narrativa para recordar momentos importantes da viagem, na tentativa de informar seus superiores tudo que vivenciavam durante as expedições.

Ferreira e Lacerda (2017) citam dois importantes diários que se tornaram instrumentos antropológicos: a) os Diários de Cristóvão Colombo, durante sua viagem exploratória, entre 1492 e 1493; e b) os Diários de Darwin, de 1839, em que o naturalista inglês formula e fundamenta o que viria a ser a Teoria da Evolução das Espécies. Apesar desses documentos terem sido escritos há muito tempo, eles se tornaram importantes instrumentos para pesquisas posteriores, pois, quando analisados, os leitores eram automaticamente transportados para o momento em questão, pelo olhar de quem viveu a época. Desse modo, a escrita em diário pode contribuir para a permanência dos eventos no decorrer da história, além de permitir a análise da evolução dos fatos, quando comparado com documentos mais recentes.

Não se sabe ao certo quando o documento foi inserido na educação. Para Ferreira e Lacerda (2017), isso pode ter ocorrido com os estudos sobre Psicanálise, introduzidos por Freud (1936), pois os documentos eram utilizados como um “meio de auto-análise da prática docente e das experiências escolares” (Ferreira; Lacerda, 2017, p. 3). Por isso, considera-se hoje um importante instrumento para organizar, orientar e refletir sobre o próprio desenvolvimento de ensino-aprendizagem e de formação.

Para Zabalza (2004), essa obra narrativa possui duas variáveis básicas: (a) sua riqueza informativa; e (b) a sistematicidade das observações recolhidas (*leitura diacrônica*). De acordo com o autor, a credibilidade e valia da obra está intrinsecamente interligada com a quantidade de informações que esta apresenta: descrição do contexto e dos interlocutores, do espaço onde está sendo escrito, data e horário em que ocorreram, as emoções e sentimentos que marcaram os eventos etc. Partindo do pressuposto de que nos diários a escrita segue um “tom de conversa”, mesmo sem potenciais interlocutores (Dornelles; Iralla, 2013, p. 20), as inserções desses pequenos detalhes contribuirão para transportar o possível leitor ao momento descrito, mesmo que o leitor seja o próprio autor. Outro ponto defendido por Zabalza (2004) é a leitura diacrônica que se pode fazer dos fatos narrados.

No âmbito escolar, por exemplo, os diários escritos por docentes efetivos servirão para o aprimoramento de sua prática pedagógica, quando comparado aos primeiros anos de exercício. A

escrita narrativa também pode contribuir para a construção identitária do docente. Conseqüentemente, Dornelles e Irala (2013) utilizam-se do termo *diário de formação* como um instrumento retórico-discursivo, que “promove o entrelaçamento entre o fazer, o refletir e o dizer” (p. 21). Quando o autor se distancia dos fatos ocorridos, no intuito de reconstruir a sua jornada, ele assume um papel de observador crítico e ressignifica a sua experiência, a partir do “movimento intersubjetivo de encontrar-se com o outro através da escrita” (p. 21).

Portanto, os diários tornam-se relevantes instrumentos para a formação identitária do sujeito, pois neles os autores são capazes de relacionar a linguagem narrativa com a memória social, na descrição dos acontecimentos que envolvem a prática pedagógica juntamente com os agentes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Os diários também se tornam instrumentos importantes devido a sua grande capacidade de agrupar os sentimentos inerentes aos acontecimentos, emoções que podem remodelar pensamentos e ações futuras dos professores, na tentativa de evoluir como profissional. Sendo assim, é preciso, para os futuros professores de língua estrangeira, um contexto que possibilite repensar sobre sua própria jornada, como este que trago aqui.

Na próxima seção abordo o projeto (Tele)tandem, do qual participei e que, na minha perspectiva, pode contribuir para a formação identitária do futuro docente, ainda na graduação, visto como um sujeito que não apenas ensina, como também aprende, intensa e constantemente.

O projeto (Tele)tandem entre a formação inicial e a formação continuada

Antes mesmo de chegarem a atuar na educação básica, os estudantes de licenciatura já enfrentam algumas situações reais de aprendizagem profissional. Situações como estágios, monitorias, pesquisas acadêmicas, intercâmbios, por exemplo, permitem o contato dos discentes com futuros colegas de profissão, com experiências e histórias de vida que poderão contribuir para sua formação.

Um ponto a destacar, frequentemente mencionado, é o distanciamento entre os espaços de formação inicial e os espaços de formação continuada, considerado como um possível desafio enfrentado por educadores em pleno exercício da profissão. Segundo Dornelles e Irala (2013), o distanciamento entre a teoria e a prática pode ser representado pela metáfora do “abismo”. Segundo as autoras (2013, p. 19), o que temos:

por um lado, é uma formação inicial amplamente regulada (e atualmente engessada) por uma gama de legislações a respeito do funcionamento dos cursos superiores de licenciatura e, por outro, uma enorme abrangência e variedade de concepções a respeito de diferentes modalidades de formações continuadas, ofertadas tanto por iniciativa das universidades (atividades de extensão, cursos de especialização, mestrados profissionais e acadêmicos etc.), das secretarias de educação ou de outros órgãos (públicos, privados, ONG's etc.) ou de parcerias entre essas instâncias.

Sendo assim, o que se percebe na prática é que os anos de teoria estudados no ensino superior não garantem o sucesso na profissão, causando marcas profundas de receios e frustrações para os

recém-formados. Por esse motivo, muitos discentes buscam por alternativas, enquanto ainda estão na universidade, que possam contribuir para maior desenvolvimento visando o exercício profissional.

No ensino de Língua Estrangeira, considera-se o projeto (Tele)tandem, de que afortunadamente tive o privilégio de participar, um possível caminho. O (Tele)tandem é um contexto autônomo e telecolaborativo de aprendizagem de línguas, desenvolvido pela UNESP, seguindo os mesmos princípios do contexto Tandem, criado por Helmut Brammerts (1996). Essa modalidade, permite que os aprendizes aprendam uma língua alvo e ensinem a língua em que são proficientes, por meio dos recursos de comunicação disponibilizados pelas redes telemáticas.

Sua abordagem de caráter flexível permite que ele seja realizado de várias maneiras, dependendo de como, onde e por quem é concebido, seguindo três princípios básicos que serão responsáveis pelo sucesso do projeto (Campos, 2020): (1) *As línguas não devem ser misturadas*: os participantes têm o mesmo tempo para praticar tanto a língua materna quanto a língua alvo; (2) *Reciprocidade*: compartilhamento recíproco e livre sobre uma língua e sua cultura; (3) *Autonomia*: os interagentes decidem o quê, quando, onde e como estudar, e por quanto tempo eles desejam.

As sessões de interação, geralmente, duram cerca de 1 hora por semana, especificamente 30 minutos para cada língua, e os participantes podem participar de questionários; escreverem *chats*, diários de aprendizagem e produzir textos escritos na Língua Estrangeira, os quais podem ser corrigidos pelos parceiros, o que é comum em parcerias (Tele)tandem institucionais.

Entretanto, existem algumas peculiaridades importantes que tornam a modalidade um contexto didático e alternativo para o ensino de línguas estrangeiras quando comparado aos outros contextos pedagógicos e uma delas é seu potencial para promover o prazer da interação intercultural. Para Telles e Vassallo (2006), o (Tele)tandem é uma forma de interação que necessita da participação e do envolvimento ativo e espontâneo dos parceiros. Assim, essa interação incluirá sentimentos agradáveis e desagradáveis, de maneiras mais pessoais e diretas do que em outros ambientes de aprendizagem, devido à natureza dual autônoma e individualizada do relacionamento (Tele)tandem, pois fornece contexto direto e pessoal para a vivência de trocas interculturais e interpessoais.

Portanto, é possível afirmar que o (Tele)tandem, ligado às faculdades de Licenciatura, pode vir a contribuir para a diminuição do abismo entre a formação inicial e a formação continuada, uma vez que os participantes, quando atuam como especialistas linguísticos, experienciam as crenças interligadas com as emoções que envolvem a profissão, contribuem para a formação identitária do docente, pois, como afirma Aragão e Cajazeira (2017), as crenças e as emoções movimentam transformações.

METODOLOGIA

O presente trabalho se enquadra em uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, que enfoca as experiências vivenciadas durante o projeto (Tele)tandem, descritas no Diário de Bordo. Considero adequado denominar esta pesquisa de qualitativa porque, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), a ênfase das investigações recai sobre a minha compreensão, a partir dos textos teóricos, das intenções e dos significados dos meus atos, descritos no diário, uma vez que agimos em detrimento de nossas crenças, percepções, sentimentos e valores, e o nosso comportamento tem sempre um sentido, a princípio não é revelado, que precisa ser desvelado.

Vale, ainda, esclarecer que o diário foi escrito por mim, durante a minha participação no projeto (Tele)tandem, um contexto metodológico em que um trio de participantes oscilou ora como especialista linguístico, quando compartilharam seus conhecimentos na língua nativa ou naquela em que possuíam proficiência, ora como aprendiz, quando buscavam aprender com o seu parceiro, a língua que ele estava a ensinar. Considerando também o momento pandêmico, causado pelo Covid-19, e a impossibilidade de participar de estágios presenciais, que são obrigatórios na graduação, o projeto (Tele)tandem foi importante para (re)pensar como o professor de língua estrangeiras se (re)constrói a partir da interação com o outro.

Para admissão no projeto, todos os alunos da universidade local interessados em participar, tiveram que se inscrever e passar por uma entrevista, realizada, neste caso, totalmente em língua inglesa, pelos professores do departamento de língua da universidade. Em relação aos alunos americanos, foram selecionados 21 alunos dos matriculados na disciplina de Língua Portuguesa para Estrangeiros da Universidade, sendo 3 de ascendência latina, tendo aproximadamente entre 18 e 25 anos. E para os alunos brasileiros foram selecionados 25 alunos do curso de Letras da universidade, tendo a mesma faixa etária de seus alunos americanos. O nível de proficiência dos participantes era intermediário, ou seja, todos conseguiram se comunicar em inglês e português, para conseguirem ter uma interação sobre cultura, trivialidades e explicar questões de linguagem que surgiam como dúvidas do parceiro. Os candidatos selecionados foram divididos em duplas ou trios, sendo designado um orientador por grupo, responsável pela sistematização do programa.

O projeto ocorreu em um período de dois meses, de fevereiro a abril de 2021, em que a interação se deu entre um trio constituído por duas estudantes brasileiras (participantes 1 e 2)²⁷, uma das quais era eu, ambas matriculadas no curso de Letras (Português/Inglês) de uma universidade federal brasileira, e um estudante ganaense de uma Universidade nos Estados Unidos (participante 3). Foram realizados encontros virtuais por meio dos aplicativos *Google Meet* e *WhatsApp* e as sessões aconteciam uma vez por semana, cada um em sua residência, com duração de uma hora, sendo

²⁷ Para preservar o anonimato dos participantes, eles serão identificados por números: participante 1 refere-se ao autor, participante 2 à segunda brasileira, e participante 3 ao estudante da universidade americana.

metade em língua portuguesa e metade em língua inglesa, como característico da modalidade (tele)tandem (Telles; Vassallo, 2006).

Após cada sessão, foram tecidas reflexões acerca dos encontros e das discussões realizadas durante a semana, a partir de perguntas pré-estabelecidas pela professora orientadora, a saber: (1) Quais foram seus sentimentos / emoções / expectativas? (2) O que você preparou funcionou? Por quê? (3) O que você aprendeu de inglês? De cultura? De ensino de português? (4) O que teve dificuldade de ensinar? E de aprender? (5) O que poderia ter sido melhor? Como poderia ser?

Sendo assim, o primeiro passo para análise a que me proponho foi a leitura dos registros das nove semanas que compõem o Diário de Bordo, atentando para emoções vivenciadas por esta docente em formação que, durante o projeto, oscilou ora como professor proficiente, quando ensinava português, ora como aprendiz, quando aprendia inglês. Destaco principalmente o impacto da experiência para um professor de língua estrangeira, aplacando de certo modo o “abismo” existente entre os espaços de formação teórica e os espaços de formação prática, conforme discutido por Dornelles e Irala (2013).

DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão dos dados foi realizada com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa definidas: (a) Quais foram as emoções marcantes para mim durante a experiência (Tele)tandem? e (b) O que aprendi como aprendiz de língua e como futura professora? Nesse viés, foram selecionados excertos que visam a esse fim que, por sua vez, foram discutidos à luz da resenha teórica desta pesquisa.

Considerando que o projeto (Tele)tandem foi realizado de forma dependente, associado às universidades dos interagentes, sendo dois representantes da UFLA e um representante da Columbia University, acredito que, por sermos a maioria, era de nossa responsabilidade tomar a frente do primeiro encontro e conduzir as primeiras discussões. Desse modo, antes mesmo de iniciarmos as conversas, decidimos que seria importante fazer uma apresentação individual sobre nós, para facilitar nossa interação nas próximas sessões.

Nesta atividade, entretanto, é possível perceber em meus relatos um certo incômodo em utilizar a língua inglesa na frente dos meus colegas, afirmando que minhas principais dificuldades são o *listening* (compreensão oral) e o *speaking* (fala), inviabilizando a minha participação em atividades nas quais a interação acontece por intermédio da língua estrangeira:

Um sentimento recorrente que eu tenho em realizar projetos envolvendo a língua inglesa é a timidez. Eu sou muito tímida quando preciso usar a língua inglesa por considerar o meu nível de proficiência muito inferior comparado ao dos meus colegas. Tenho dificuldades em relação a diversas habilidades, principalmente o *listening* e o *speaking*, fundamentais neste modelo de interação. (1ª semana: 11/02/2021)

No excerto acima é possível perceber que fiz uso da palavra "recorrente". A utilização do termo chega a ser curioso por considerar que, mesmo com o longo tempo no curso de Letras e os anos anteriores de aprendizagem no idioma, antes do meu ingresso na faculdade, ainda sou tomada pelo sentimento de timidez, vergonha, medo de me expor, quando participo de eventos ou projetos em que a comunicação acontece por intermédio da língua inglesa. Isso tende a restringir o ato de falar e de entender o que está sendo dito, mesmo compreendendo a importância das habilidades para o contexto.

É válido lembrar que, de acordo com Aragão e Cajazeira (2017), as emoções podem estar interligadas com crenças que eu tenho sobre mim (autoconhecimento), que remodelam a minha ação frente ao momento. Neste caso, é possível inferir que o medo de viver e experienciar contextos a que comumente não estou acostumada e de me sentir insegura em tais projetos, pelo meu conhecimento insuficiente em relação ao idioma, me obrigue, mesmo inconscientemente, a criar uma estratégia que possa me auxiliar durante a interação, como pode ser comprovado no excerto abaixo:

Antes do encontro eu preparei um roteiro de fala, porém na hora eu senti um pouco desconfortável em usar pois as falas poderiam soar como decoradas, o que me faria errar a pronúncia ou esquecer alguma coisa. (1ª semana: 11/02/2021)

Observe-se que, de acordo com a data, descrita logo abaixo do excerto acima, o roteiro descrito foi pensado antes da minha primeira participação no projeto, reafirmando o "sentimento recorrente" ao qual me referi no primeiro excerto. Mas, naquele momento, a estratégia criada não surte o efeito esperado, pois, com base em meus relatos, no momento em que deveria me valer do roteiro, fui tomada por um desconforto muito maior, considerando que as falas poderiam soar como "robotizadas", decoradas, sem sentimento, deixando mais evidente o meu nervosismo e insegurança.

Desse modo, considero pertinente questionar: Como tornar este sentimento menos evidente?

Para responder essa questão, considero oportuno retomar os excertos destacados acima, analisando-os juntamente com o projeto. A escrita em diário, solicitado pela orientadora do grupo, tinha como foco retomar e refletir sobre as minhas experiências já como um dos discentes selecionados para participar do projeto. Porém, é perceptível que os desafios que viriam a seguir e minhas inseguranças, já muitas vezes experienciadas em situações similares em que tive de usar a língua alvo, tenha me impedido, mesmo que inicialmente, de desfrutar da conquista de, não só participar de uma entrevista em língua inglesa, como também a de ser uma das selecionadas para participar do projeto. Sendo assim, quando recordo minhas experiências, admito ser uma grande vitória em minha trajetória, considerando um conforto para os próximos encontros:

Mas eu também estava empolgada pela oportunidade que estava tendo, já que eu havia passado por minha primeira entrevista feita totalmente em inglês. Para mim, eu já havia superado um grande obstáculo no meu processo de aprendizagem, o que me ajudou a ficar um pouco mais tranquila para os encontros. (1ª semana: 11/02/2021)

No excerto acima é possível observar mais uma emoção. Durante a primeira semana no projeto, diversas situações e experiências resultaram em múltiplas emoções que me marcaram negativamente e positivamente. Essas mudanças emocionais, como discutem Aragão e Cajazeira (2017), podem dar forma às crenças, tornando-as mais fortes ou mais fracas. Neste contexto, por exemplo, a minha timidez inicial deu lugar a minha empolgação em vivenciar esta experiência pela primeira vez, enfraquecendo o dilema que me atormentava de que as minhas limitações frente ao uso da língua me impossibilitavam de participar de projetos como este. Acredito que essa mudança sentimental tenha sido o reflexo de minha decisão de encarar os possíveis obstáculos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e também pensar em estratégias que possam me auxiliar durante o processo.

Outro impasse que envolve a profissão docente e que me acometeu durante o projeto (Tele)tandem foi a perspectiva que se apregoa no senso comum pedagógico de que o professor é o detentor do saber, fazendo com que este seja incapaz de errar ou sequer duvidar durante o exercício da profissão. Essa concepção me fez sentir insegura em relação a minha atuação como futura docente já que, como característica do programa, em certos momentos me coloco em uma posição similar à do professor de língua, como pode ser percebido no excerto abaixo:

Também senti medo em ter que ensinar o Português, pois não considero uma língua fácil, apesar de ter proficiência. Não sabia se teria que ensinar Português, usando a língua inglesa ou a língua portuguesa. Não sabia o nível que ele teria no idioma, quais eram suas preferências e dificuldades para aprender, se preferia textos ou músicas por exemplo. Perguntei-me também se ele entenderia se eu falasse alguma coisa em português ou em inglês com o meu sotaque mineiro (1^ª semana: 11/02/2021)

No excerto acima, apesar de afirmar estar com medo de atuar como especialista na língua portuguesa por considerar um idioma difícil de ensinar e de aprender, a minha insegurança parece ser reflexo deste dilema, que atormenta muitos professores. Considerando que eu ainda não havia terminado a graduação e esta seria a minha primeira experiência como docente, estar à frente de uma aula fez com que eu refletisse sobre a minha própria habilidade em ensinar, presumindo não estar preparada para atuar na educação básica.

Desse modo, a ideia difundida de que o professor formado possui o domínio completo sobre a língua que está a ensinar e que por esse motivo é incapaz de cometer erros, me afetou de tal forma, que me fez pensar que os anos de graduação foram insuficientes para minha formação, presumindo que a teoria, discutida na formação inicial, está muito distante da realidade, vivenciada na formação continuada, quando o que de fato acontece é que o professor jamais deixa de aprender e os seus alunos têm muito a ensinar. Percebi, então, que esse espaço recíproco que se cria entre os participantes da interação é apresentado de forma única pela experiência (Tele)tandem.

Continuando a análise do diário, trago no próximo excerto reflexões sobre a minha abordagem metodológica durante o projeto. Pensando em minha atuação como futura docente e

diante da dificuldade que enfrentei no encontro, o excerto destacado abaixo revela uma decepção acerca da internet, ou a falta dela no ensino, fazendo com que eu repensasse meus métodos, criando alternativas que não comprometessem o ensino, caso não fosse possível utilizá-la:

Deveríamos ter pensado em uma segunda opção para substituir a roleta, caso não funcionasse. Como os encontros são online, precisávamos da internet e com isso a roleta não funcionava da mesma forma para todos da sala. Talvez poderíamos ter colocado os números em papéis, sorteando-os na hora, assim todos poderíamos visualizar e também evitaria o sorteio de números repetidos, sendo descartado um por vez (6^a semana: 19/03/2021)

Com base em minhas anotações, é possível retomar outro dilema que acomete a educação: os desafios que a escola enfrenta com o avanço tecnológico. Ao pensar nas dificuldades que enfrentei durante o projeto, julguei ser necessário criar uma solução viável para o problema, cogitando que, caso usasse o jogo novamente, em uma aula na educação básica, estaria mais preparada para enfrentar esses possíveis obstáculos. No entanto, acredito que os professores precisam considerar que nem tudo o que se planeja para uma aula é garantia de sucesso, sabendo que, como profissionais pertencentes a um sistema educacional sistematizado, enfrentamos diversos impasses que, às vezes, estão além de nossas possibilidades.

Outras mudanças que julguei ser necessário em um dos exercícios que preparei para as sessões de interação, e que contribuíram para a minha formação como futura docente, foi pensar no aluno e como ele receberia as atividades. Considerando que o contexto (Tele)tandem é uma modalidade que envolve mais de um aluno, com ideias e princípios diferentes, as atividades trabalhadas deveriam levar em conta as possíveis dificuldades que os alunos poderiam enfrentar em relação, por exemplo, à cultura que envolve a língua. Neste ponto, destaco o seguinte excerto:

Os ditados normalmente remetem a história ou cultura de um país. Quando analisamos cada um dos ditados representados pelos desenhos, observamos alguns traços. *Deus ajuda quem cedo madruga*: na imagem, o ditado era representado pelo personagem Senhor Madrugada, do tele seriado Chaves, seguido por uma nuvem, na representação de ajuda divina. Participante 3 não conhecia o programa, muito assistido aqui no Brasil, o que dificultou sua compreensão a que o desenho se referia. (Semana extra: 24/04/2021)

Com a atividade, foi possível perceber a dificuldade do Participante 3 para compreender o sentido da imagem, por não conhecer o personagem. Essa situação me fez refletir sobre as dificuldades culturais que os estudantes que não têm a Língua Portuguesa como língua nativa também enfrentam quando estudam o idioma pela primeira vez. Embora a atividade tenha sido didaticamente elaborada, não surte o efeito esperado, por englobar elementos que são distantes da realidade do aluno. Por isso, é importante pensar no aluno e nas suas dificuldades como um não nativo, e assim propiciar um ambiente em que ele seja capaz de aprender e evoluir usando a língua alvo.

Durante a experiência (Tele)tandem, nota-se também em meus relatos a importância de contar com pessoas mais experientes do que eu no uso do idioma. A Participante 2 já possuía um histórico usando a língua, até já havia viajado para fora do Brasil. Essa parceria, de início, foi intimidadora,

uma vez que eu não tenho a mesma segurança utilizando o idioma, mas durante nossas conversas percebi o quanto poderia aprender com seus conhecimentos e suas experiências. Desse modo, é perceptível que, no primeiro excerto que destaco abaixo, minha reação quanto a minha parceira foi bastante positiva, por ela saber mais inglês que eu. Suas orientações e explicações foram de grande contribuição para a minha aprendizagem na língua inglesa, pois quando eu não compreendia o assunto, tanto ela quanto ele me auxiliavam para que eu conseguisse participar.

Também tive uma grande expectativa em relação a minha parceira brasileira, pois nós nos conectamos muito bem. Ela sabe falar muito bem o inglês, o que ajudou muito no encontro, quando por exemplo eu não sabia uma palavra ou expressão para explicar ou entender sobre o que estávamos conversando. (1ª semana: 11/02/2021)

No segundo, entretanto, percebo que a nossa dinâmica não foi a mesma, quando ela não pode estar presente:

Por estar sozinha, a nossa interação não foi tão dinâmica quanto as vezes que a Participante 2 estava, por o meu nível de inglês não ser tão avançado. Mas conseguimos conversar bastante sobre o tema, sobre algumas gírias muito conhecidas aqui e lá. (Semana extra: 24/04/2021)

Mesmo assim, nós, o estudante estrangeiro e eu, conseguimos conversar bastante e cumprir os objetivos traçados para o encontro. Isso pode ser reflexo das oito semanas que haviam se passado e todos os conhecimentos compartilhados, nesta troca de funções durante o projeto. Além de aprender com a Participante 2, eu também aprendi muito com Participante 3, principalmente quando ele estava à frente das aulas e tentava se comunicar em português, para colocar em prática os seus conhecimentos em relação ao idioma, como é relatado no excerto:

Foi muito bom ver e ouvir ele mostrando o seu grande conhecimento na língua. Sempre que tinha alguma dúvida de palavra ou da pronúncia correta, ele não tinha medo de perguntar, o que foi um grande exemplo de determinação em querer aprender e evoluir (3ª semana: 25/02/2021)

O Participante 3 não tinha domínio da língua portuguesa, mas também não tinha medo de perguntar, de questionar, de pesquisar uma palavra ou expressão, quando e como elas eram usadas, seu significado, sua pronúncia, mesmo deixando evidente que ele não era fluente na língua portuguesa. Sua atitude foi importante para mim, demonstrando que, para evoluir, seja como docente ou como aprendiz, é necessário se arriscar, pois a reconstrução só acontecesse por intermédio dos erros e acertos frente a cada novo desafio.

Portanto, durante todo o projeto (Tele)tandem, as múltiplas emoções vivenciadas durante as interações com os meus colegas, foram relevantes para a amplificação da minha formação como futura docente, pois, na tentativa de solucionar os problemas encontrados durante a trajetória, fui orientada a tomar atitudes que mitigassem os desafios que teria pela frente. Nesta perspectiva, o medo, a timidez e a insegurança, como também a alegria, empolgação e a determinação foram

emoções importantes para, não apenas me formar como uma aprendiz de línguas mais crítica, mas também como uma professora de idiomas mais consciente e reflexiva, que se refaz por intermédio da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises empreendidas, foi possível observar que as minhas emoções durante o projeto (Tele)tandem, correlacionadas às minhas ações, ora como aprendiz, ora como professora, foram importantes para a (re)construção de minhas identidades enquanto professora em formação, pois além das transformações no processo de aquisição de conhecimento sobre a língua e nas metodologias de ensino, houve uma ampliação nas formas de pensar, agir e estabelecer vínculo com a comunidade profissional.

A utilização de diários permitiu racionalizar as experiências e tirar delas o máximo proveito, explicitando as expectativas que tive em relação aos encontros, os desafios que enfrentei antes, durante e depois das interações, em relação ao ensino de língua portuguesa e aprendizado de língua inglesa. As emoções, e especialmente a conscientização sobre o papel que exercem em todo o processo, foram cruciais para remodelar as minhas ações e conseqüentemente a minha identidade, uma vez que, para fazer uma escrita narrativa, tenho que me ver outra, assumindo a identidade de espectador crítico de minhas próprias experiências.

O espaço flexível ofertado pelo projeto (Tele)tandem também foi fundamental para minha formação, pois nele eu pude desmistificar certas crenças e dilemas que já me atormentavam na formação inicial, os quais colocavam em dúvida a minha própria prática pedagógica. Além disso, o projeto propiciou o desenvolvimento em mim de um sujeito professor mais responsável, criativo e autônomo que procura investigar, questionar, e refletir sobre seus próprios passos como aprendiz e docente, com o objetivo de aperfeiçoá-los.

Desse modo, considero importante para a construção do docente, experiente ou não, escrever sobre a sua trajetória de ensino-aprendizagem, desde a educação básica até o momento atual, pois suas reflexões, quando refletidas de forma embasada teoricamente, podem contribuir não somente para sua evolução como profissional, como também será importante para auxiliar a outros da mesma área.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 4. reimpr. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARAGÃO, R. C; CAJAZEIRA, R. V. **Emoções, Crenças e Identidades na Formação de Professores de Inglês**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, v. 16, nº 2, 2017, 24 p. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2212>. Acesso em: 14 set 2022.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores.** Em: COELHO, A. M. F. B. H. S. H. (orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, 24 p.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERNADO, E. S.; VASCONCELOS, K. **Ser Professor, uma construção em três atos: Formação, Indução e Desenvolvimento na Carreira.** Dossiê: Formação Docente e Prática Pedagógica – Tempos, Tensões E Invenções EDUR Educação em Revista. Belo Horizonte. v.37, 2021, 15 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edur/a/55RGtLfGwifTzKKRnHZJ4YN/>. Acesso em: 23 out 2024.

BRAMMERTS, H. **Tandem language learning via the internet and the International E-mail Tandem Network.** In: Little, D.; Brammerts, H. (Eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet.* CLCS Occasional Paper, 46, 1996, 13 p.

CAMPOS, B. S. **Teletandem e Rodas de Conversa: um estudo sobre a mediação.** Revista Crátilo, v. 13, n. 1, jan./jul. 2020, 18 p. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/article/view/3821>. Acesso em: 23 out 2024.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. **O Diário de Formação em um Programa de Iniciação à Docência: imaginários e dilemas dos escreventes.** In: Carla Reichmann (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se).* 1 ed. Campinas: Pontes, 2013. 21 p.

FERREIRA, S. L. M. B.; LACERDA, F. K. D. de. **A Importância do Diário de Bordo na Formação Docente: uma experiência no Projeto PIBID de Nova Friburgo, RJ.** VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES – . Rio de Janeiro, RJ. UNIRIO – UFRJ - IBC. 11 a 13 set 2017, 11 p. Disponível em: <https://polofriburgo.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/artigo-viii-erebio-dic3a1rio-de-bordo.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FIGUEIREDO, E.; FINARDI, K.; WATERMAN, J. **Emotions of L2 Learners in Different Contexts and Modes.** *Studies in English Language Teaching.* 2023, 22 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370836753_Emotions_of_L2_Learners_in_Different_Contexts_and_Modes. Acesso em: 3 set 2024.

JÚNIOR, J. F. C. *et al.* (EDS.). **Os novos papéis do professor na educação contemporânea.** REBENA (Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem). 2023, 25 p. [s.d.]. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em: 6 set 2024

PEREIRA, J; ROMERO, T. R. S. **(Trans)formações na Identidade Docente na voz dos Pibiders.** PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 11, n. 27, 2021, 18 p.

ROMERO, T. R. S. **Narrativas e as Identidades do Docente de Línguas.** In: Ronaldo C. G. Junior (Org.). *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.* 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 23 p.

ROMERO, T. R. S. **Linguagem e Memória no construir de futuros professores de inglês.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, 2008, 19 p.

SANTOS, J. P. **Comunicação na Gestão Escolar.** Revista Interdisciplinar aplicada, Blumenau, v. 5, n.4, TRI IV, 2011, 19 p. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17704>. Acesso em: 10 ago 2024.

SILVA, J. D. S. **Memória e Identidade: abordagens significativas na construção da história.** *Brazilian Journal of Development, Curitiba,* v. 8, n.1, 2022, 11 p. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42622/pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. **Foreign language learning In-tandem: Theoretical principles and research perspectives.** *The specialist,* v. 27, n. 1, 2006, 35 p. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6117/4438>. Acesso em: 18 ago 2022.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DISCURSIVIDADES EM “COMO TREINAR O SEU DRAGÃO”: UMA ANÁLISE DE PROPRIEDADES MIDIÁTICAS NA ANIMAÇÃO

DISCURSIVITIES IN “HOW TO TRAIN YOUR DRAGON”: AN ANALYSIS OF MEDIA PROPERTIES IN THE ANIMATION

Lívia Mara FREIRES

liviamarafreires@gmail.com

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

Thiago Barbosa SOARES

thiago.soares@mail.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins (UFT/CNPq), Porto Nacional, TO, Brasil

Resumo: Este artigo analisa as discursividades existentes em uma obra audiovisual, visando explorar como as animações infantis, ao incorporarem discursos midiáticos, contribuem para a construção e reprodução de ideologias e relações de poder na sociedade contemporânea. O estudo possui como objetivo compreender, de forma sucinta, as relações entre a mídia e o discurso presentes no primeiro filme da animação “Como treinar o seu dragão” (2010). Para tanto, estabeleceu-se uma perspectiva de análise discursiva entre a Teoria Crítica (TC) de Adorno e Horkheimer e a Análise do Discurso (AD) proposta por Michel Pêcheux, com a finalidade de descrever e interpretar as relações de poder e do papel do setor midiático em produções contemporâneas como a escolhida para tanto. Isto posto, através dos estudos sobre discurso, formação discursiva, ideologia e relações de poder, foi possível observar que as animações refletem as práticas discursivas e dinâmicas de poder na sociedade. Este estudo ressalta a necessidade de investigar a interseção entre mídia, cultura e poder.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Mídia audiovisual; Teoria Crítica.

Abstract: This article analyzes the discursivities present in an audiovisual work, aiming to explore how children’s animations, by incorporating media discourses, contribute to the construction and reproduction of ideologies and power relations in contemporary society. The study aims to succinctly understand the relationships between media and discourse in the first film of the animation “How to train your dragon” (2010). To this end, a perspective of discourse analysis was established between Adorno and Horkheimer’s Critical Theory (CT) and Michel Pêcheux’s Discourse Analysis (DA), with the purpose of describing and interpreting power relations and the role of the media sector in contemporary productions, such as the chosen one. Through studies on discourse, discursive formation, ideology, and power relations, it was possible to observe that animations reflect discursive practices and power dynamics in society. This study highlights the need to investigate the intersection between media, culture, and power.

Keywords: Discourse Analysis; Audiovisual media; Critical Theory.

INTRODUÇÃO

Historicamente, segundo Lucena Jr (2005), o campo das animações tem reiterado discursos hegemônicos, o que pode ser percebido pela utilização de desenhos animados como instrumento para atingir propósitos financeiros e políticos. A exemplo disso, durante a Segunda Guerra Mundial, muitas animações estadunidenses abordaram a importância da entrada do país no confronto, e em 1970 algumas obras retrataram os benefícios do petróleo, patrocinadas por empresas petrolíferas, a fim de convencer o público a aderir a interesses da classe dominante (Serra, 2011). Esse pensamento vai ao encontro de Adorno e Horkheimer (1985), uma vez que os filósofos acreditam que as produções midiáticas objetivam perpetuar os interesses dominantes.

Em contrapartida, diversas animações são utilizadas como recurso para denunciar mazelas sociais e promover mudanças, ressaltando o caráter transformador dessas produções, as quais têm potencial para transgredir normas engendradas no âmbito social (WELLS, 1998; 2002). Assim, dentro da indústria do cinema, as animações “reconstruem, à sua maneira, a história de homens e sociedades” (ALMEIDA, 2000, p. 2) e expressam, por meio de diversos signos, a realidade, tendo como objetivo não apenas o entretenimento, mas também promover o conhecimento, transmitindo e representando costumes do coletivo.

Entretanto, segundo Melo (2006), a sociedade relega aos tipos de arte um caráter secundário, enquanto, não obstante, é a arte uma dimensão essencial para a formação do cidadão. Melo vai de encontro ao conceito de arte denominado por Adorno e Horkheimer, os quais acreditam que a cultura de massa segue um padrão homogêneo, no qual as produções midiáticas são essencialmente uma operação comercial que, sustentada por uma ideologia, busca legitimar os conteúdos de propositalmente gerados (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Por outro lado, a Análise do Discurso (AD)²⁸ tem-se consolidado como uma ferramenta essencial para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas. Dessa forma, este estudo de cunho bibliográfico e qualitativo pretende percorrer as interseções entre a Teoria Crítica (TC)²⁹, desenvolvida principalmente por Theodor Adorno e Max Horkheimer, e a Análise do Discurso materialista de Pêcheux, utilizando-os como aparato teórico para compreender a relevância e os efeitos de sentido causados pela produção de animações na sociedade contemporânea (SOARES, 2022).

Michel Pêcheux, por meio de teorias marxistas e psicanalíticas, enfatiza a relação entre linguagem, ideologia e poder, focando em como os discursos são moldados pelas condições sócio-históricas e pelas formações ideológicas (PÊCHEUX, 1988; 1990). O autor oferece uma metodologia

²⁸ AD é a sigla consolidada para a Análise do Discurso.

²⁹ Por sua vez, TC é a sigla consolidada para Teoria Crítica.

que busca entender como os discursos são formados, transformados e como operam dentro de diferentes materialidades, examinando como os discursos emergem e se tornam hegemônicos, enquanto outros são suprimidos (PÊCHEUX, 1990).

Portanto, este artigo possui como principal objetivo o estabelecimento de uma perspectiva dialética entre a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a Análise do Discurso pecheutiana acerca dos impactos de obras de entretenimento contemporâneas. Para tanto, este trabalho visa investigar como o primeiro filme da animação “Como treinar o seu dragão” (2010), dublada em português, produzida pela DreamWorks Animation, pode ser descrita e interpretada de acordo com as teorias de Adorno e Horkheimer e Pêcheux, analisando como tais produções são capazes tanto de reforçar quanto desafiar estruturas dominantes e normas sociais.

Através dessa relação e análise, busca-se, por extensão, compreender de que maneira as obras contemporâneas de animação reproduzem e influenciam as práticas discursivas e as dinâmicas de poder na sociedade atual. Este estudo pretende contribuir para o campo da Análise do Discurso, oferecendo novas perspectivas sobre o papel da mídia e das produções culturais na (trans)formação de práticas sociais, uma vez que as animações são um meio audiovisual, no limiar entre a representação e o afastamento da realidade, que se utilizam, geralmente, de narrativas fantásticas, para representar o mundo (Wells, 1998). Assim sendo, o próximo tópico discorre sobre as teorias utilizadas como aparato metodológico neste trabalho.

TEORIA CRÍTICA

No mundo pós-Segunda Guerra Mundial, a mídia se faz presente de diversas formas, tanto por meio do rádio, televisão e cinema, quanto, após o advento revolucionário da internet, nos meios virtuais. Para Gregolin (2007 *apud* Soares; Cutrim; Butturi, 2020), a mídia é o dispositivo que modela a identidade do presente, ditando formas de viver em comunidade. Assim, o sistema midiático se tornou onipresente e adquiriu, ao longo do tempo, profunda influência no âmbito social. Sob essa perspectiva, a Teoria Crítica analisa como a cultura é influenciada pela mídia e quais poderes atuam em torno dessa relação.

Representantes da Escola de Frankfurt, Theodor e Max assumem que a cultura contemporânea confere uma aparência uniforme a tudo, de maneira que cinema, rádio e revistas compõem um sistema integrado, no qual cada setor é internamente consistente e, ao mesmo tempo, articulado com os demais (Adorno; Horkheimer, 1985). Logo, para os autores, sob a égide do capitalismo, a mídia, como uma das representantes da indústria do entretenimento, é um sistema em que todos os seus segmentos unificam, padronizam e massificam, criando uma estética que é incorporada pela sociedade de forma mecânica.

Dessa forma, “sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 57), com a finalidade de que a máquina capitalista não pare de girar e continue se retroalimentando, produzindo cada vez mais do mesmo. Por conseguinte, ao filtro que massifica as produções, atribuindo seu caráter de similaridade, Adorno e Horkheimer dão o nome de “indústria cultural”.

Conforme a Teoria Crítica, a indústria cultural possui a técnica que leva “à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 57), uniformizando os meios técnicos, dando fim à inovação e à criatividade mediante a uma cultura da totalidade. Além disso, conforme Adorno e Horkheimer (1985) o filtro da indústria cultural alcança a todos.

Sob essa ótica, não há produção ocidental após a Segunda Guerra Mundial que escape do filtro do empobrecimento estético e da similaridade, uma vez que a indústria de massificação abrange a todas as partes do sistema, de tal forma que a própria mídia, como criadora e disseminadora dessa “cultura”, define aquilo que a sociedade ansiará por consumir (Adorno; Horkheimer, 1985).

A partir desse viés, ressalta-se a afirmação de que cada expressão da indústria cultural reproduz as pessoas conforme o molde criado pela própria indústria como um todo, ratificando a ideia de que a própria indústria estabelece qual será o padrão a ser seguido e desejado dentro desse meio (Adorno; Horkheimer, 1985). Ademais, os produtos da indústria tendem a ser consumidos por todos os públicos, de modo que a própria produção capitalista é detentora dos desejos da massa, como é explicado pelo trecho a seguir:

Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 79).

A afirmação de Adorno e Horkheimer destaca que consumidores começam a se identificar tão fortemente com os produtos culturais promovidos pela publicidade que passam a desejar e consumir esses produtos de modo quase automático e acrítico. Dessa forma, os indivíduos se integram ainda mais no ciclo de consumo, reforçando a dominação exercida pela indústria cultural.

Em suma, a Teoria Crítica afirma que a indústria cultural leva à predominância da imitação em todas as suas manifestações (Adorno; Horkheimer, 1985). Por conseguinte, evidencia-se o caráter de similaridade nas produções, as quais a mídia, como parte integrante da indústria cultural, padroniza e homogênea, exercendo também significativo controle sobre o desejo e comportamento dos indivíduos, transformando-se, assim, em “profeta irrefutável da ordem existente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 63).

Contudo, a partir de uma perspectiva dialética, é possível propor uma análise em que as produções contemporâneas, ainda que estejam submetidas à lógica capitalista da indústria cultural,

possam possuir um caráter crítico e reflexivo. Essas produções podem incentivar a ponderação acerca dos contextos sociais em que estão inseridas, desafiando ou, ao menos, conscientizando a sociedade sobre as normas e estruturas de poder em vigor.

Nesse direcionamento segundo o qual a produção representativa do imaginário coletivo invade a cultura televisiva, Soares (2024) volta-se para a compreensão de “Adorno e Horkheimer (1985) que demonstram, em seu tempo, o poder da indústria cultural de entretenimento de coisificar a vida” (Soares, 2024, p. 159-160). Tal projeto, e suas consequências sociais, apresenta uma série de possibilidades de interpretar-se o que se passa em filmes, séries e animações, entre outros, como fruto das próprias relações de poder existentes no circuito coletivo.

Assim sendo, Soares (2023, p. 181) afirma que “todos os objetos simbólicos, presentes em todo e qualquer texto [...], são construções sociais, que podem ser interrogadas pelos instrumentais analíticos das teorias do discurso.” Para tanto, a Análise do Discurso é um método que pode ser utilizado para desvelar a relação entre a dimensão material e histórica dos discursos dentro das animações, buscando compreender como as práticas discursivas são estruturadas pelas condições em que se encontram. Destarte, o seguinte tópico explora a Análise do Discurso proposta por Pêcheux e suas possíveis contribuições para o estudo dos discursos em produções cinematográficas animadas.

ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUTIANA

Para Pêcheux (1990), o discurso não é apenas o processo de comunicação, mas uma forma de materialização ideológica em que o sujeito é formado por ideologias, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade. Dentro dessa perspectiva, Orlandi (2008) ressalta o conceito de discurso como uma construção de significados que ocorre dentro de um contexto social e histórico específico, sob determinadas condições de produção.

Além disso, conforme Orlandi (2009) o discurso é determinado por finalidades específicas, estreitando a relação entre língua e ideologia, produzindo efeitos de sentido através dos enunciados. Pêcheux explica que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes através das Formações Discursivas (FD) que, na linguagem, representam as formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1988, p. 161).

Para o autor (1988, p. 160), a formação discursiva “é aquilo que, dentro de uma formação ideológica [...] determina o que pode e deve ser dito,” articulando-se sob diversas formas. Em outras palavras, as formações discursivas são representações de formações sociais e imaginárias, criando um complexo que estrutura a produção discursiva e a própria constituição dos sujeitos dentro de uma ideologia prevalente.

Além disso, Pêcheux (1988) afirma que as formações discursivas definem o que pode ser dito pelos sujeitos, influenciando diretamente a construção de sentidos e o que é considerado aceitável ou não dentro do discurso. Não obstante, Orlandi (2009) explica que a mudança de sentido das palavras

ocorre de acordo com as posições daqueles que as empregam, ou seja, o sentido é criado a partir da ideologia presente naquele grupo.

Assim sendo, a ideologia, segundo Pêcheux (1988, p. 655), “interpela os indivíduos em sujeitos”, constituindo-os em seres que assumem identidades e papéis dentro de uma estrutura social. De forma complementar, Orlandi (1999, p. 17) afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”, pois a construção do sentido ocorre em uma determinada materialidade, a qual está submetida a uma ideologia que, por sua vez, é influenciada pelas relações de poder na sociedade. A ideologia, então, permeia todas as práticas sociais e os indivíduos, ao serem interpelados por ela, passam a compreender o mundo através das lentes da ideologia dominante, reforçando e mantendo as relações de poder existentes.

Dessa forma, a Análise do Discurso pecheutiana também se volta para a interpretação das relações discursivas que permeiam a sociedade, demonstrando como elas servem para legitimar e naturalizar discursos, construindo seu sentido. Nesse sentido, investiga-se as condições que influenciam a produção dos discursos, buscando revelar como os discursos podem tanto reproduzir quanto contestar as relações de poder estabelecidas.

Essa abordagem enfatiza a relação intrínseca entre linguagem, ideologia e poder, e sua influência na forma como os discursos são produzidos, disseminados e interpretados em contextos sociais específicos, como a política, mídia e cultura. Ademais, tais definições sublinham a ideia de que os discursos não são produtos isolados, mas emergem de um contexto de regras e normas que governam o discurso.

Com base nesse viés, Soares (2022, p. 20) afirma que o discurso é “a própria sociedade funcionando manifestadamente através dos jogos de sentidos”. Desse modo, pode-se depreender que analisar o discurso é analisar a sociedade e, portanto, uma vez que as produções animadas podem representar o âmbito social, faz-se necessário estudar o discurso produzido por essas obras.

“COMO TREINAR O SEU DRAGÃO”: INTERPRETANDO COM A TEORIA CRÍTICA E COM A ANÁLISE DO DISCURSO

Com a finalidade de analisar uma produção animada à luz de ferramentais analíticos como a Teoria Crítica e Análise do Discurso, este tópico pretende estabelecer um exame reflexivo sobre o filme inicial da obra “Como treinar o seu dragão” (2010), que reproduz aspectos que podem ser estudados dentro do discurso, uma vez que é dentro dele “onde se pode verificar a relação entre a língua e a ideologia, além de verificar como os efeitos de sentidos são gerados através dos enunciados” (ROCHA; SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Deste modo, “Como treinar o seu dragão” (2010) é uma trilogia de animação computadorizada dirigida por Chris Sanders e Dean DeBlois cujo primeiro filme foi lançado no Brasil

em março de 2010 pela DreamWorks Animation e liderou bilheterias em diversos países, reproduzida em setores midiáticos abertos e fechados. Segundo a DreamWorks (2024), o longa-metragem dos gêneros comédia, aventura, drama e fantasia objetivou atingir a todos os públicos.

A produção se baseia no livro homônimo de Cressida Cowell, e retrata um mundo medieval em que vikings e dragões vivem em conflito. Dentro desse universo, Soluço, jovem viking e filho do chefe da aldeia de Berk, desenvolve amizade proibida com um dragão – criatura tida como mortal para todos os cidadãos – e, ao longo do enredo, é desprezado pelos moradores por não seguir os padrões impostos por sua sociedade, até conseguir causar a mudança moral e comportamental em sua vila.

O personagem principal é apresentado como um ser frágil, pequeno, de jeito desengonçado e de voz fina. Ao expor os participantes, Soluço explica sobre a tradição viking de escolher nomes “fortes” aos filhos, e o aspecto de inferioridade em comparação aos outros personagens também se reflete nessa apresentação. São revelados ao expectador os personagens: Bocão, Estoico, Astrid, Perna-de-Peixe, Melequento, e os gêmeos CabeçaDura e CabeçaQuente.

Enquanto todos possuem nomes que impõem força ou atrelados a aspectos considerados aceitáveis para os vikings, como temperamento intenso e hábitos higiênicos colocados em segundo plano, o personagem principal é nomeado com uma ação involuntária e indesejada aos seres humanos: Soluço. Não obstante, o jovem é revelado como um personagem que vai contra o que é definido padrão pelos outros vikings, aparecendo majoritariamente em contraste às atitudes dos outros indivíduos.

Nessa perspectiva, Soluço utiliza a mão dominante esquerda, enquanto os outros vikings utilizam a direita; além de ser o único viking do sexo masculino a não utilizar um elmo – elemento característico da cultura nórdica – e não possuir destreza com armamentos bélicos tal como os outros habitantes da vila. A figura abaixo apresenta Soluço, o primeiro personagem à esquerda, junto aos outros participantes da trama, sendo o menor em estatura, o único que segura com dificuldade um machado e não possui elmo.

Soluço e os outros personagens



Fonte: DREAMWORKS, 2010.

Estes aspectos contribuem para a compreensão de que Solução não se encaixa na representação social cristalizada sobre o comportamento *viking*, ressaltando o não-pertencimento do personagem ao grupo em que está inserido. Consequentemente, essa dissonância será observada no discurso dos *vikings* para com o personagem principal. Ainda assim, ao final da história, Solução consegue mudar o pensamento da vila em que mora e se torna o herói da região.

Essa abordagem, consoante à Teoria Crítica, assegura aos expectadores que “absolutamente não precisam ser diferentes do que são e que poderiam ter o mesmo sucesso sem exigir deles aquilo que se sabem incapazes”, enquanto “no fundo, todos reconhecem o acaso através do qual um indivíduo fez sua sorte” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 69). De acordo com os pensadores, esse tipo de construção de personagem em que se tem um ser ordinário que, ao acaso, torna-se um indivíduo de sucesso, serve para manter a organização vigente.

Ainda nesse viés, “o cinema torna-se efetivamente uma instituição de aperfeiçoamento moral”, servindo para “domar os instintos revolucionários” e exercitando “o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72). Por conseguinte, as obras cinemáticas são vistas como um instrumento de dominação, que definem o comportamento das massas para garantir a continuidade do sistema capitalista e impedir a vontade de mudança, de tal forma que “os filmes de animação [...] inculcam em todas as cabeças a antiga verdade de que a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 65).

Apesar disso, ao longo de “Como treinar o seu dragão” é possível perceber as relações ideológicas presentes na comunidade e seus reflexos na produção de discursos, bem como sua coercitividade no comportamento dos indivíduos. Levando em consideração que, dentro da ficção, era necessário matar dragões para ser considerado um *viking* e o personagem principal não se mostrava capaz de realizar tal ação, a animação é repleta de diálogos que ratificam a influência da ideologia dominante na produção de discursos. Isso leva a compreender que os discursos não são neutros, mas constituídos por formações que corroboram com as forças de poder vigentes (ALTHUSSER, 2001).

Nesse contexto, é preciso levar em consideração que as formações discursivas são a matiz do sentido das palavras, de tal forma que atribuem o valor e o significado do enunciado de acordo com sua formação ideológica, refletindo as relações de poder em que estão inseridas (Pêcheux, 1988). Além disso, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso ocorre pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, permitindo-lhe produzir um discurso somente quando se identifica com essa formação discursiva específica (NARZETTI, 2018).

Destarte, no decorrer de toda a obra, a formação discursiva dos cidadãos de Berk é voltada para a ideia de matar dragões e seguir os valores regentes. Por outro lado, Solução não compartilha dos mesmos ideais, não se enquadrando na mesma formação discursiva destes indivíduos. Assim sendo,

os *vikings* que direcionam suas falas ao personagem enfatizam o descontentamento da aldeia com relação a ele, tratando o jovem como “imprestável”, como alguém que não tem “jeito de *viking*”, por meio de enunciados como “você tem que parar com tudo isso”, “pare de ser você todo”, “irão atrás daquele que tem mais jeitão de *viking*”, “é o que está dentro de você que ele (seu pai) não aguenta”, e “que alívio para toda a aldeia, ninguém vai sentir falta daquele imprestável”.

O discurso, nesse sentido, é um instrumento através do qual o poder é exercido, e Solução não tem poder de fala, pois não é considerado um *viking* para sua vila, portanto, é punido socialmente. Dessa forma, o personagem é obrigado a sentar em mesas sozinho e olhado com desprezo pelos cidadãos da ficção. Logo, destaca-se a afirmação de Ludwig (2020, p. 16) acerca da estigmatização social daqueles que não se enquadram nos sistemas vigentes, sendo “eliminados tanto da ordem discursiva quanto do próprio sistema”.

Ressalta-se, por conseguinte, a força opressiva do ideal dominante dentro da sociedade e, conseqüentemente, do discurso, uma vez que são criados valores e aquele que os incorpora “é assinalado com um broche de pertencimento e coragem moral; quem não se enquadra nessa lógica discursiva é implacavelmente lançado na esfera negativa, com o estigma de um pária ou fora da lei” (Ludwig, 2020, p. 16)). Solução, então, é colocado à margem da sociedade por não participar da mesma formação discursiva que os cidadãos de sua vila.

Outrossim, consoante Rocha, Silva e Oliveira (2022), as relações de força – ou poder – são sustentadas pelas relações de hierarquia, as quais se concretizam por meio da comunicação. Nesse viés, uma relação de hierarquia e poder é representada entre pai e filho dentro do primeiro filme através das figuras de Solução e Estoico, apelidado de ‘o Imenso’. Durante as cenas em que estão juntos, o pai reforça que não considera o filho como parte de seu povo – por não compartilhar dos mesmos ideais que a vila – e que seu comportamento é uma decepção. Assim, a formação discursiva de Estoico, ao se comunicar com Solução, baseia-se em enunciados como “toda vez que você sai por aí acontece um desastre”, “todos esses anos foi o pior *viking* que já existiu em Berk”, “você não é um *viking*, como pode ser meu filho?”.

Ademais, a figura de Estoico é apresentada de maneira que o personagem aparece em maior proporção e mais vigoroso do que Solução, o qual, em contrapartida, está localizado atrás e coagido, submetido à relação em que Estoico, além de pai, chefe da aldeia, está no poder, consoante a figura a seguir.

Solução conversando com Estoico



Fonte: DREAMWORKS, 2010.

Dessa forma, a diferença de poder também é retratada pela casa onde moram Soluço e Estoico. O ambiente é completamente adaptado ao pai, seguindo às suas necessidades, de forma que o filho, de porte físico diferente ao da figura paterna, tem dificuldades com a proporção dos móveis, como as escadas, conforme a figura abaixo.

Soluço subindo as escadas de casa



Fonte: DREAMWORKS, 2010.

Essa percepção ressalta a forte influência do imaginário *viking* criado em Berk, em uma relação em que, ao não encaixar nas mesmas formações discursivas que os cidadãos de Berk, o sujeito passa a ser excluído da sociedade, tal como ocorre com Soluço, por meio do seu silenciamento e deslegitimação, não apenas a nível discursivo, mas também físico, uma vez que o jovem está submetido a ambientes criados de acordo com o ideal dominante, representado pela estrutura corporal de Estoico.

Tais elementos ajudam a compreender a relações de poder dentro do discurso, que funcionam também como mecanismo de exclusão e opressão dentro da sociedade, uma vez que, dentro de uma formação discursiva específica, determinados temas, conceitos e conhecimentos são incluídos e legitimados – como o assassinato de dragões no longa-metragem – enquanto outros são excluídos e

marginalizados – como a busca pela vida em harmonia entre *vikings* e dragões –, moldando o que pode ser dito, por quem, e em quais contextos (PÊCHEUX, 1988).

Assim sendo, para se sentir um membro da comunidade, Soluço assimila as tradições *vikings* e se vê na obrigação de realizá-las. O personagem tenta se enquadrar na formação discursiva da sua vila, reforçando e reproduzindo enunciados que remetessem à morte de dragões e virilidade, como “eu sou um *viking*, eu sou um *viking!*”, “eu preciso deixar a minha marca”, “eu mato um dragão e minha vida vai ser infinitamente melhor”, “matar um dragão é tudo pra nós”, “eu não consigo me segurar, quando eu vejo um dragão eu tenho que matá-lo”, “querendo manter toda essa minha ‘*vikingdade*’ impetuosa reprimida?”. Ainda assim, o jovem deixa transparecer seu anseio em se tornar parte da sociedade em que vive ao pronunciar “eu só quero ser igual a vocês”, e tenta matar um dragão, mas não consegue e, por conseguinte, torna-se amigo do animal e compreende, então, que não era necessário matar dragões.

Com essa descoberta, é possível perceber que Soluço, mesmo que considerado um cidadão à parte da sociedade, ainda estava submetido aos ideais dominantes da vila, relacionados à crença de que dragões eram perigosos e deveriam ser mortos, o que reforça a afirmação de Foucault (1987) sobre a onipresença das relações de poder, exercendo influência na percepção e ação de todos os indivíduos e em todas as suas interações.

Consequentemente, após o clímax da história, Soluço, representado inicialmente como um personagem subestimado por todos os outros dentro da obra, consegue transformar o pensamento da vila e promover uma relação harmoniosa entre *vikings* e dragões, tal como se esperava, visto que “desde o começo do filme já se sabe como ele termina”, assim como conceituam Adorno e Horkheimer (1985, p. 59).

Entretanto, além da similaridade com outras obras ocidentais produzidas na contemporaneidade, a Análise do Discurso permitiu observar, dentro da animação “Como treinar o seu dragão”, o funcionamento das relações de poder e parte de seus reflexos dentro do discurso. Além disso, o filme revela a coercitividade das formações e práticas discursivas no comportamento social e a importância da não-submissão completa aos ideais dominantes, uma vez que, ainda que excluído por não concordar com os valores de sua vila, Soluço conseguiu ser reconhecido e propor uma forma de vida diferente aos *vikings* da ficção.

Em vista disso, a obra “Como treinar o seu dragão” (2010) é uma manifestação de discursos cujos significados propiciam um ambiente profícuo para análises sociais válidas, como a coercitividade das representações sociais, ratificadas pelo discurso e ação dos personagens da obra com relação a Soluço. Demonstra-se, então, o caráter intervencionista das animações, que, apesar de tenderem a perpetuar o sistema dominante, podem utilizar diversos recursos para transmitir mensagens críticas e reflexivas ao público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou, por meio da Teoria Crítica e da Análise do Discurso, como as relações de poder podem ser expressas em obras midiáticas, ainda que a produção da mídia vise à perpetuação da hegemonia dos dominantes. Para a TC, a indústria cultural é um processo de massificação que não só define o que será desejado pelas pessoas, mas também atribui um caráter de similaridade a todos os produtos culturais, eliminando a diversidade e a criatividade em favor da uniformidade e do consumo passivo.

Assim, a mídia se torna uma ferramenta para manutenção das estruturas de poder existentes, moldando as percepções e os desejos da sociedade para servir aos interesses capitalistas. Já para a AD pecheutiana, a ideologia configura a percepção e a ação dos indivíduos dentro de uma sociedade, refletindo e reforçando as forças de poder existentes, o que leva vários discursos a serem marginalizados ou validados de acordo com as condições sociais e históricas em que se encontra.

Por meio dessas teorias, buscou-se compreender a complexa interação entre discurso, formações discursivas, ideologia, relações de poder e sociedade dentro do primeiro filme da trilogia “Como treinar o seu dragão” (2010). Nesse quesito, ficou perceptível, ao longo da análise, que as animações também podem contribuir tanto para a manutenção do sistema dominante quanto para contestar as relações de poder estabelecidas. Ressalta-se, dessa forma, a afirmação de Soares (2022, p. 24): “a mídia reflete os jogos de poder da sociedade”, uma vez que a obra em questão retrata a vida de um *viking* desprezado por sua vila por não seguir os ideais dominantes, mas que consegue mudar os valores do seu grupo ao treinar um dragão.

Portanto, o trabalho visou entender não apenas o conteúdo manifesto do discurso, mas também as condições e os mecanismos que atuam sobre sua produção e recepção dentro de um determinado contexto histórico e social, levando em consideração que “descrever e interpretar os processos discursivos é também compreender as descontinuidades apagadas nas produções de sentido” (SOARES, 2023, p. 179).

Este estudo também objetivou enriquecer o campo da Análise do Discurso ao fornecer novas perspectivas sobre o papel da mídia e das produções culturais na formação e transformação das ideologias e práticas sociais. Logo, este artigo ressalta a importância de continuar a investigação sobre como essas produções audiovisuais contribuem para a construção de narrativas e discursos sociais, reforçando a necessidade de um olhar atento sobre a interseção entre mídia, cultura e poder e, sobretudo, com relação à profícua articulação entre Análise do Discurso e Teoria Crítica.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Milton José de. A Educação Visual na Televisão Vista como Educação Cultural, Política e Estética. **Rev online Bibl Prof Joel Martins**, Campinas, SP, v. 1, n. 4, out. 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

COMO TREINAR O SEU DRAGÃO. Direção: Chris Sanders; Dean DeBlois. Estados Unidos, DreamWorks Animation, 2010. 1 DVD (98 min.), sonoro, dublado, color.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LUCENA JR., Alberto. **Arte da Animação: Técnica e Estética Através da História**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Senac, 2005.

LUDWIG, Carlos Roberto. Prefácio: ou o retorno de uma arquitetura da destruição. In: SOARES, Thiago Barbosa; CUTRIM, Ilza Galvão; BUTTURI Junior, Atilio (orgs.). **Mídia, Linguagem e Sociedade: espaços, corpos e vozes na atualização da resistência**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MELO, Victor Andrade de. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papiрус, 2006.

NARZETTI, Claudiana. Para uma história epistemológica do conceito de formação discursiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 647-663, set./dez. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, J. J. **Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos, SP: Edufscar, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

ROCHA, Termisia Luiza Rocha; SILVA, Gilson Pequeno da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Metodologia de pesquisa científica: Análise do discurso - conceitos e possibilidades. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.53, p.215-225 /2022.

SERRA, Jennifer Jane. O documentário animado: quando a animação encontra o cinema doreal. **Rumores**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 238-258, jul./dez. 2011.

SOARES, Thiago Barbosa; CUTRIM, Ilza Galvão; BUTTURI Junior, Atilio (orgs.). **Mídia, Linguagem e Sociedade: espaços, corpos e vozes na atualização da resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SOARES, Thiago Barbosa. Os limites da interpretação: uma reflexão sobre os usos da noção de discurso. **Revista Ratio Integralis**, Campanha, v. 3, n. 2, p. 175 - 184, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10401322>. Acesso em: 27/7/2024.

SOARES, Thiago Barbosa. **Percursos Discursivos: heterogeneidades epistemológicas aplicadas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SOARES, Thiago Barbosa. **Voz, mídia e sucesso: sons, sentidos e sociedade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

WELLS, Paul. **Understanding Animation**. Routledge. 1998.

WELLS, Paul. **Animation and America**. Edinburgh University Press. Edinburgh. 2002.

EIXO DE LÍNGUAS E PROGRAMAS INTERNACIONAIS: PIONEIRISMO E DIFERENCIAL NO ENSINO DAS FATECS

EIXO DE LÍNGUAS E PROGRAMAS INTERNACIONAIS: PIONEERING AND DIFFERENTIAL IN THE TEACHING OF FATECS

Linda Catarina GUALDA
linda.gualda@fatec.sp.gov.br
Fatec Itapetininga, São Paulo, Brasil
Michelle de Carvalho SANTOS
michelle.santos@cps.sp.gov.br
Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo traz a análise realizada a partir da revisão documental a respeito da implementação e consolidação do ensino de línguas nas Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Neste estudo, foram elencadas e examinadas as ações que foram fundamentais para a viabilização do programa de ensino de línguas estrangeiras e materna iniciadas em 2008, em meio ao processo de reestruturação curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia. Também foram conhecidas a metodologia de ensino adotada a partir daquele momento e as ações do Eixo de Línguas e Programas Internacionais: a criação e organização do Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE) e da revista científica que leva o mesmo nome do congresso, a formação e ampliação do Núcleo de Ensino-Aprendizagem e Pesquisas em Línguas Estrangeiras (Neple) e dos Núcleos de Estudos da Linguagem (Nelfs) e o surgimento dos Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs). A análise do percurso histórico e o levantamento documental deixaram evidente tratar-se de um programa pioneiro, visto que as matrizes curriculares dos cursos ofertados nas Fatecs abrangerem, em sua maioria, disciplinas de línguas, é algo que os diferencia no cenário da educação superior no Brasil.

Palavras-chave: Projeto de Línguas; Línguas Materna e Estrangeiras; Reestruturação Curricular; Faculdades de Tecnologia.

Abstract: This article presents the analysis carried out based on the documentary review regarding the implementation and consolidation of language teaching at the Faculties of Technology (Fatecs) of Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). In this study, the actions that were fundamental to the feasibility of the foreign and native language teaching program, initiated in 2008 amid the process of curricular restructuring of the Higher Technology Courses, were listed and examined. The teaching methodology adopted from that moment on and the actions of the Eixo de Línguas e Programas Internacionais were also reviewed: the creation and organization of Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Técnica Tecnológica (CBTecLE) and the scientific journal that takes the same name as the congress, the formation and expansion of Núcleo de Ensino-Aprendizagem e Pesquisa em Línguas Estrangeiras (Neple) and Núcleos de Estudos da Linguagem (Nelfs) and also the emergence of Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs). The analysis of the historical trajectory and the documentary survey made it clear this is a pioneering program, since the curriculum of the courses offered at Fatecs cover, for the most part, language subjects, something that differentiates them in the higher education scenario in Brazil.

Keywords: Languages Project; Foreign and Native Languages; Curricular Restructuring; Faculties of Technology.

INTRODUÇÃO

A oferta gratuita e de qualidade de ensino de línguas estrangeiras é uma ação que pode promover a equidade educacional, de modo que estudantes de baixa renda possam almejar e ocupar posições profissionais tais quais as de estudantes com níveis sociais mais altos. A inclusão desses alunos no mundo das línguas estrangeiras abre portas significativas, oferecendo-lhes recursos para uma formação mais completa e para o desenvolvimento de habilidades comunicativas imprescindíveis para a vida profissional amplamente globalizada.

Com o objetivo de melhorar a inserção dos egressos no mercado de trabalho, também para atender a outras necessidades, foram iniciadas mudanças significativas no ensino superior do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) em 2008. A primeira medida foi o convite ao Professor Dr. Angelo Cortelazzo, docente da Unicamp, para assumir o cargo de Assessor da Educação Superior. Com a chegada do Professor Angelo, foram formadas equipes compostas por professores de diversas Fatecs para organizar uma reestruturação do ensino.

Uma das equipes formada teve a missão de desenvolver estratégias e instrumentos voltados à consolidação do ensino de línguas nas Fatecs, como a estruturação de um eixo específico, a padronização das ementas e o direcionamento para o ensino das quatro habilidades linguísticas: *reading, writing, listening and speaking*. A proposta era que o ensino das línguas fosse não só acessível, mas também eficaz e alinhado às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho. Além disso, o projeto de reestruturação visava inserir inglês em todos os semestres e em todos os cursos, além do espanhol em ao menos dois semestres, como posto no Despacho da Presidente Nº 005/2012 – Conselho Deliberativo, de 10-8-2012, endossado pela Deliberação 70, de 15 de abril de 2021, em seu Artigo 2º:

VIII. Incentivo à inserção de disciplinas de língua estrangeira, preferencialmente inglês, em todos os semestres do curso, com foco em todas as habilidades linguísticas, mas com ênfase na comunicação oral, como forma de qualificar a empregabilidade dos egressos;

IX. Incentivo à inserção de disciplinas de língua espanhola para os cursos que têm forte relação com o Mercosul, de modo a garantir dois semestres de estudos, com ênfase na oralidade e comunicação. (Centro Paula Souza, 2021b, p. 3).

A reestruturação, aprovada pela Superintendência do Centro Paula Souza (CPS), foi implantada a partir do segundo semestre de 2009 e mudou completamente o ensino nas Fatecs (Alvarenga, 2017, 209). A coordenadora do Eixo de Línguas e Programas Internacionais, Professora Ma. Mariane Teixeira, em entrevista realizada para esta pesquisa, fez uma retrospectiva sobre o programa de línguas desde seu período inicial e citou como maiores ganhos a elaboração dos exames de idiomas; a consolidação do Núcleo de Ensino-Aprendizagem e Pesquisas em Línguas Estrangeiras (Neple); a criação e organização do Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Técnica e

Tecnológica (CBTecLE) e da revista científica CBTecLE; a formação e a ampliação dos Núcleos de Estudos da Linguagem (Nelfs), núcleos que oferecem atividades e suporte para a comunidade interna e externa das Fatecs; a consolidação dos Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) e a aplicação e ampliação do exame internacional TOEIC a alunos, professores e funcionários das Fatecs.

O que começou como uma ideia inovadora do Professor Angelo ganhou forma e força graças ao empenho de toda uma equipe. Este artigo compila as atividades que ilustram a evolução de uma proposta inicial de inclusão de inglês e espanhol nos Cursos Superiores de Tecnologia e que levou à criação do Eixo de Línguas. Inicialmente conduzido pela Professora Dra. Simone Telles, para inglês e pela Professora Dra. Maria Camila Bedin Polli, para espanhol, o eixo passou a ser coordenado pela Professora Ma. Mariane Teixeira a partir de 2013. As principais necessidades identificadas e as atividades desenvolvidas, desde a reestruturação curricular até o atual panorama do ensino de línguas nas Fatecs, estão detalhadas nos próximos tópicos.

A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E O PROGRAMA DE LÍNGUAS

O ano de 2008 foi marcado pela implantação de um sistema acadêmico unificado com o objetivo de transformar as Faculdades de Tecnologia em Centro Universitário, ou seja, uma única instituição com autonomia para a criação de cursos e outros procedimentos (Ramos; Teixeira, 2013). Dessa forma, no ano seguinte, a coordenação do Professor Dr. Angelo Cortelazzo, com a anuência da Professora Laura Laganá, então e atual Diretora-Superintendente do CPS, iniciou um novo projeto na área de línguas com vistas às demandas do mercado de trabalho, em especial na área de Tecnologia da Informação (Ramos; Teixeira, 2013). Foi um momento muito importante, pois intencionava-se tornar mais tecnológico e arrojado o núcleo básico, no qual todos os cursos das Fatecs passariam por uma reestruturação curricular com o objetivo de transformar a realidade do aluno, valorizando seu mérito e almejando a empregabilidade (Ramos, 2024).

Em outras palavras, desde o início do projeto, já pretendia-se incentivar e promover a capacidade dos alunos de conseguir e manter um emprego, além de sua valorização na área, pois o profissional que almeje sucesso e permanência “deve adquirir as competências necessárias para driblar um contexto bem mais excludente frente às exigências do mercado de trabalho” (Ferreira, 2006, p.16). Assim, a empregabilidade surge, então, da combinação de competências, conhecimento, experiência e atitudes que tornam um indivíduo atrativo para os empregadores.

A esse respeito, é importante enfatizar que

as Fatecs têm como característica comum receberem estudantes de baixo poder aquisitivo e/ou trabalhadores em jornadas integrais que frequentam as aulas no período noturno. Com base nesse cenário, a oferta de idiomas nas aulas dos Cursos Superiores de Tecnologia do CPS oportuniza uma aprendizagem que seria, muitas vezes, de difícil acesso para nossos alunos e que é amplamente exigida pelo mercado de trabalho (Gualda; Santos, 2024, p. 36).

Assim, com base em estudos e nas diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), o objetivo foi proporcionar ao aluno um ensino de línguas mais contextualizado, permitindo-lhe atingir, ao final de cursos com a oferta de 240 horas-aula de língua estrangeira, o nível pré-intermediário de proficiência ou mais, correspondente ao nível A2 no CEFR. Escolheu-se esse embasamento por se tratar de um índice padronizado e internacionalmente reconhecido para descrever níveis de proficiência e habilidades linguísticas em determinado idioma, tendo em consideração o tempo de exposição formal à língua.

A inclusão das línguas no currículo tornou-se possível, sem que fosse necessário reduzir o número de aulas de outras disciplinas, porque estendeu-se a carga horária dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) de 1.600 para 2.400 horas. Foi um momento de expansão do número total de horas dos cursos que visava permitir o acesso dos egressos das Fatecs a cursos de pós-graduação.

O Programa de Línguas contou com intensa participação do corpo docente e, por esse motivo, percebeu-se a necessidade da criação de uma coordenadoria. Assim, em meados de julho de 2008, o Professor Dr. Angelo Cortelazzo convidou a Professora Dra. Simone Telles Martins Ramos para ser responsável pelo processo de reestruturação de inglês e implantação de um novo currículo (Ramos; Teixeira, 2013), fazendo o mesmo com a Professora Dra. Maria Camila Bedin Polli para espanhol. Visionárias, elas idealizaram vários projetos que depois se concretizaram e hoje constituem um diferencial no ensino do Centro Paula Souza, a saber: intercâmbio para professores e alunos, criação de um exame de nivelamento on-line para todas as Fatecs (a Fatec de Indaiatuba já realizava um exame de nivelamento por conta própria) e criação de um núcleo de línguas (Ribeiro, 2024).

Nesse momento inicial do processo de reestruturação, foram convidadas mais professoras para compor a equipe de trabalho, somaram forças as Professoras Dras. Maria Aparecida Gazzotti Valim, Teresa Helena Buscato Martins e, com o foco na língua espanhola, a Professora Ma. Regiane Souza Camargo Moreira. Este grupo iniciou um trabalho de revisão das ementas de línguas já existentes, a fim de padronizá-las e adequá-las no âmbito profissional e acadêmico, com abertura para que adaptações fossem realizadas de acordo com a realidade de cada curso. Optou-se pela adoção do *Business English* e do *Español para los Negocios* como material didático e o ensino passou a ser considerado dentro das quatro habilidades: leitura, escrita, fala e compreensão auditiva (Cortelazzo, 2024; Paschoalini, 2024; Valim, 2024). Com isso, a abordagem comunicativa e o desenvolvimento de habilidades integradas à realidade profissional foram inseridos nos Projetos Pedagógicos de Curso (Gritti, 2024).

De acordo com a Professora Dra. Maria Aparecida Gazzotti Valim (2024), a proposta era que as aulas fossem contextualizadas e trouxessem aspectos relativos à área do curso, com conteúdos

interdisciplinares para situações comunicativas e atividades voltadas à resolução de problemas reais sob o ponto de vista do profissional. Mediante a abordagem interativa, decidiu-se trabalhar com o desenvolvimento de habilidades integradas focando no mercado de trabalho.

Daí em diante, foram realizadas as seguintes ações: atualização das ementas e verificação de sua adequação; ajuste dos objetivos específicos às necessidades dos alunos; aumento da carga horária da disciplina de Inglês de 72/144 horas-aula para 240 horas-aula na maioria dos cursos e a adição de 80 horas-aula de língua espanhola nos cursos com aderência às relações econômicas do Mercosul; revisão e atualização da bibliografia adotada; avaliação dos resultados da inserção do Inglês no currículo e elaboração de exame de proficiência de Inglês e Espanhol.

As línguas inglesa e espanhola passaram a vigorar em grande parte dos cursos das Fatecs (Bedin Polli, 2023, p. 360-61). Vale lembrar que no campo dos idiomas, há a língua materna, em disciplinas como Comunicação e Expressão ou Comunicação Empresarial e, além de Inglês e Espanhol, na Fatec São Paulo, há também a oferta de mais dois idiomas: Francês e Alemão, idiomas diferenciais no CST de Secretariado e Assessoria Internacional (Centro Paula Souza, 2021).

Outro diferencial no campo das línguas, essa a todos os professores e alunos das Fatecs, é a oferta do curso “Introdução à Libras”. Implementado em 2022 e elaborado pela Professora Ma. Darli Regina Paschoalini Vaccari com o apoio da coordenadora do eixo, Professora Ma. Mariane Teixeira, a formação é dividida em quatro módulos para apresentar conceitos fundamentais do idioma, a começar por situá-lo como uma língua oficial e não como apenas uma linguagem, como muitos podem pensar. E, principalmente, ao finalizar as 40 horas de estudo, o objetivo é que haja a compreensão da realidade de pessoas surdas ou com deficiência auditiva e de suas possibilidades de comunicação. Trata-se de uma disciplina optativa, em atendimento ao Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005, ofertada na modalidade on-line assíncrona (Cesu, 2022).

A CRIAÇÃO DA CETEN/NEPLE E DOS EXAMES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Ceten – Comissão de Elaboração de Teste de Nivelamento – foi criada em 2009 com o intuito de auxiliar a avaliação diagnóstica do nível de conhecimento linguístico do aluno ingressante. Pouco tempo depois, a Ceten passou a ser parte do Neple que foi o primeiro grupo de pesquisa criado pelos professores de línguas estrangeiras das Fatecs. Naquele momento, sob a liderança da Professora Dra. Magali Barçante Alvarenga, o objetivo principal desse núcleo era atender às necessidades e interesses de professores e alunos de línguas. Posteriormente, a Professora Ma. Marlucy Maria da Silveira Ribeiro assumiu a coordenação da Ceten, função que ocupa até hoje (Ribeiro, 2024).

Uma das maiores preocupações do núcleo era a dificuldade em trabalhar a oralidade em sala de aula, devido ao grande número de alunos e a heterogeneidade do conhecimento linguístico

que apresentavam no primeiro semestre. Pensando nisso, a Cetem criou um exame de entrada para os alunos ingressantes nas Fatecs, de forma que a proposta era avaliar o conhecimento prévio destes estudantes “com o objetivo de conceder dispensas da disciplina de inglês para aqueles que tivessem o conhecimento comprovado” (Alvarenga, 2017, p. 209).

Exame de Nivelamento de Inglês e Espanhol: primeiras aplicações a atualidade

Após reuniões com as Unidades de Ensino, uma comissão foi formada inicialmente por professores voluntários que se propuseram a elaborar um exame de entrada embasado nas ementas e objetivos das disciplinas de inglês e espanhol. Os docentes Dra. Teresa Helena Buscato Martins, Dra. Maria Aparecida Gazzotti Valim, Dr. Fábio Fernandes Madeira Lourenço, Ma. Marlucy Maria da Silveira Ribeiro e Me. Ademar Castelo Branco foram os responsáveis pela criação do exame de nivelamento em língua inglesa (Ribeiro, 2024).

A respeito da equipe de língua espanhola, a Professora Dra. Maria Camila Bedin Polli liderou a implantação de um novo currículo para a disciplina e com as Profas. Ma. Regiane Souza Camargo Moreira, Ma. Luciana de Carvalho, Dra. Neide Elias e Dra. Ângela dos Santos foram as responsáveis pelas primeiras elaborações das questões do exame de nivelamento de espanhol. Essa equipe preparou uma avaliação composta por questões que focavam na gramática (falsos cognatos), em particularidades da língua e textos técnicos com muitos dados estatísticos. Com o passar do tempo, adaptações foram feitas em relação ao tempo da prova, à escolha de textos contextualizados e para fins específicos e à linguagem, que passou a ser mais atual e dinâmica (Moreira, 2024).

O exame da Cetem/Neple, que ainda vigora com poucas alterações, conta com as seguintes características: questionário inicial sobre a experiência prévia do aluno com o intuito de compreender o perfil linguístico e socioeconômico do ingressante acrescido de 60 questões de múltipla escolha contextualizadas com situações de uso da língua alvo, agrupadas por níveis e relacionadas ao conhecimento de mundo do aluno. Além das questões de múltipla escolha, caso o aluno obtenha dispensa a partir do segundo nível, há aplicação de exame oral para confirmar o nível obtido pelo estudante no exame escrito.

Ao longo do tempo, sistemas para a aplicação dos exames foram criados e aperfeiçoados. O Professor Me. Bruno Donizeti da Silva foi o responsável por desenvolver o sistema para aplicação dos exames de inglês e espanhol utilizado hoje em dia. Os exames, a princípio, eram alocados na mesma plataforma, depois foram mantidos separados e agora estão novamente no mesmo sistema operacional, o Neple (Moreira, 2024). Em 2013, a Professora Ma. Lilian Simão Oliveira assumiu a manutenção do sistema e ficou no cargo até julho de 2024.

O exame de nivelamento foi pilotado em julho de 2009 em três Fatecs: Capão Bonito, Indaiatuba e Carapicuíba, totalizando 1.062 exames. Destaca-se que a escolha das unidades piloto foi baseada no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada unidade, o que poderia apresentar

resultados interessantes para a implantação dos testes e posterior pesquisa de verificação da aplicação, já que os IDHs eram muito diferentes. A unidade de Capão Bonito possuía somente o curso de Silvicultura nos períodos vespertino e noturno e, até aquele momento, o curso não contemplava a disciplina de língua inglesa, porém, de acordo com a reestruturação, passaria a oferecê-la em todos os semestres. Na Fatec Indaiatuba, o exame foi oferecido aos dois cursos existentes: Gestão Empresarial e Informática nos períodos matutino, vespertino e noturno e a aplicação ocorreu durante o semestre letivo nos horários das aulas de inglês. Por fim, na Fatec Carapicuíba, o exame foi aplicado nos cursos de Logística e Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação no período letivo (Alvarenga, 2017, p. 222-27).

Dados atuais apresentados em relatórios trimestrais evidenciam crescimento constante das aplicações do teste. O relatório de maio desse ano, por exemplo, mostra que foram aplicados 11.888 exames de nivelamento, sendo 9.939 de inglês e 1.949 de espanhol, superando em 35% o Plano de Metas da Cesu. No Exame de Espanhol, houve um aumento de 13% nas aplicações em comparação com o período anterior e no de Inglês o aumento foi de 14%. Pelo volume de alunos dispensados de algum nível nas disciplinas oferecidas (em espanhol 16% e em inglês 55%), percebe-se uma sutil melhora no conhecimento linguístico prévio dos alunos ingressantes (Teixeira; Ribeiro, 2024b, p. 6-8).

Esses resultados mostram o compromisso da equipe em oferecer exames contextualizados e que consideram o conhecimento de mundo e os saberes prévios do aluno, dialogando com suas experiências em avaliações e familiaridade na utilização de plataformas e dispositivos eletrônicos.

Exame de Rendimento de Inglês: aplicações, dados atuais e melhorias

Além do exame de nivelamento, foi criado o exame de rendimento em inglês e espanhol com a finalidade de avaliar o aproveitamento e desempenho do aluno ao longo do curso nas referidas disciplinas de línguas estrangeiras. Esse exame é uma proposta de expansão do Exame Institucional de Nivelamento e é oferecido aos alunos concluintes ou àqueles que finalizaram todos os semestres nos quais as disciplinas de inglês ou espanhol são oferecidas.

Diferentemente do Exame de Nivelamento, que só permite ao aluno passar para o próximo nível se houver um mínimo de 60% de acertos, no Exame de Rendimento o aluno responde às 60 questões do teste, pois o objetivo é mensurar seu desempenho após ter cursado as disciplinas de línguas do curso. Outra diferença é o envio de declaração de participação e de resultados, gerada e encaminhada automaticamente para o e-mail dos alunos, via plataforma Neple. Aliás, a equipe Neple acompanha todo o processo de preparação e aplicação dos exames, oferecendo às unidades suporte em tempo real via *chat* na plataforma *Microsoft Teams* ou por e-mail durante as aplicações (Teixeira; Ribeiro, 2024a, p. 8).

Quanto aos índices qualitativos atuais, no Exame de Espanhol, 41% dos alunos atingiram nível superior ao ideal proposto (A2+), 21% dos alunos foram classificados no nível ideal (A2) e 28%

atingiram nível próximo ao ideal (A1+), considerado aceitável devido à carga horária, totalizando 90% de alunos alcançando a meta de aprendizagem. No Exame de Inglês, nos cursos com carga horária de até 240 horas-aula (a mais verificada nos cursos), 49% dos alunos atingiram o nível ideal de aprendizagem (A2+) e 18% chegaram próximo ao ideal proposto (A2), o que mostra que 67% dos alunos conquistaram ou estão muito próximo de conquistar o nível determinado. Portanto, “a média de alunos que alcançaram ou chegaram bem perto do nível ideal de aprendizagem ainda se manteve próxima a dois terços dos alunos, indicando a solidez do progresso dos alunos ao longo do curso” (Teixeira; Ribeiro, 2024a, p. 12).

Cabe ressaltar que tanto os exames quanto a plataforma que os hospeda têm passado por significativas melhorias. Estas, ainda hoje, dizem respeito não somente à parte linguística, ou seja, quanto à atualização das questões, mas também no contínuo trabalho na área de tecnologia que intenciona oferecer bom funcionamento e suporte. A esse respeito, em entrevista, a Professora Ma. Lilian Simão Oliveira responsável pela manutenção, suporte e desenvolvimento da plataforma de hospedagem dos exames por mais de dez anos, salienta que, mesmo em meio a grande demanda de alunos e instabilidade no sistema, a união da equipe fez a diferença. No início, como eram dois sistemas rodando em paralelo (um para inglês e outro para espanhol), e havia vários problemas entre eles (duplicidade de informações, cada desenvolvedor alterava o *layout*, os sistemas saíam muito do ar) pensou-se em unificá-los e foi o que aconteceu. O Professor Me. Bruno Donizetti da Silva foi o responsável por unificar os sistemas, que atualmente está em processo de integração ao Siga para que os dados da aplicação do exame possam migrar para o sistema acadêmico (Oliveira, 2024).

Isto posto, nota-se que criação do Neple e dos exames de inglês e espanhol trouxeram muitos benefícios aos discentes, docentes e Fatecs. Além dos já mencionados, podemos destacar a valorização das línguas, dos professores de idiomas e da instituição ao oferecer um exame oficial que valoriza o conhecimento prévio do ingressante e seu desenvolvimento ao longo do curso, com possibilidade de análise de dados, de *feedback* ao aluno, de acompanhamento do rendimento em tempo real, possibilitando considerar não somente a competência linguística do estudante, mas a evolução das turmas (Martins, 2024).

O CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA (CBTeCLE): HISTÓRICO DAS EDIÇÕES E PROJEÇÕES FUTURAS

A ideia de um congresso de línguas estrangeiras partiu da sugestão do Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB) em mostrar o trabalho que estava sendo realizado pela área de Línguas do CPS. Dessa maneira, nasceu o *I Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Tecnológica* promovido pelas Fatecs Indaiatuba e Jundiaí e sediado na Fatec Indaiatuba em abril de 2008. Responsável pela coordenação geral do evento, a Professora Dra. Magali Barçante Alvarenga

ressaltou que a proposta do congresso era proporcionar o diálogo entre a academia e as empresas para saber quais eram as reais necessidades do tecnólogo em sua atuação nas diversas áreas que envolvem as línguas estrangeiras e que, a partir desse diálogo, seria possível refletir melhor sobre o ensino de línguas nas Fatecs (CPS, 2008).

O I CBTECLE foi uma iniciativa de criar um espaço de debate sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras na formação tecnológica com a preocupação de promover a interação entre as diferentes instituições de ensino superior tecnológico e o setor empresarial. O evento pretendeu oportunizar discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, congregando pesquisadores, docentes, alunos, representantes do setor produtivo para juntos “analisarem suas demandas reais, visando ações concretas por parte das instituições formadoras, tendo em vista que o conhecimento de línguas estrangeiras é indispensável” (Tibiriçá et al., 2016, p. 1).

Dois anos depois, o II CBTECLE, realizado pela Fatec Americana, deu continuidade às iniciativas e ações de sua primeira edição, além de produzir novas reflexões e debates. Destacam-se, nesse momento, a mudança do nome do evento para *Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Tecnológica* e a inclusão da Língua Portuguesa nas discussões, “o que possibilitaria que ele fosse sediado por qualquer instituição pública de ensino superior tecnológico, em qualquer estado do Brasil” (Tibiriçá et al., 2016, p. 1).

No evento seguinte, realizado no Centro de Capacitação do CPS em São Paulo em 2016, optou-se por ampliar a abrangência do congresso, acrescentando em seu escopo a esfera do ensino médio técnico, além do ensino superior tecnológico,

uma vez que permanece a necessidade de aproximarmos os dois níveis educacionais, por meio de um trabalho contínuo e integrado, sempre aberto à mobilidade e à internacionalização. Neste contexto, tornam-se imprescindíveis ações de ensino e aprendizagem de idiomas nesses dois níveis educacionais, que garantam aos egressos maior oportunidade de inclusão no mundo do trabalho. (Tibiriçá et al., 2016, p. 1).

O nome do evento muda mais uma vez e o *III Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica* discutiu o domínio de idiomas estrangeiros e do português como língua estrangeira já que se vivenciava o crescimento do número de estudantes internacionais em universidades brasileiras e de refugiados acolhidos pelo país. Ao final do evento, a comissão organizadora elaborou um *Documento Síntese do III CBTECLE*, no qual ressalta-se o escopo do congresso, os temas abordados e o levantamento de algumas considerações que serviram de base para as edições posteriores, a saber: necessidade de formação para a inclusão, ou seja, formação para a convivência entre diferentes culturas; o aprendizado de idiomas na educação profissional levando em conta o aprendizado da cultura e dos valores de diferentes povos e sociedades; a educação profissional – técnica e tecnológica para promover a inclusão de seus educandos no mundo (globalizado) do trabalho; a inclusão de disciplinas de língua materna e línguas estrangeiras no

currículo dos cursos técnicos e tecnológicos, de forma a garantir aos egressos possibilidades de comunicação efetiva; constituição de uma política de ensino de línguas consistente para definir o papel dos professores, entre outras (Tibiriçá et al., 2016, p. 2-4).

Na edição seguinte, o evento alterou novamente o nome passando a *Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Técnica e Tecnológica*, o qual mantém-se atualmente. O IV CB TecLE foi organizado e sediado pela Fatec Campinas e ocorreu em setembro de 2018. Sob a temática “O Ensino de Línguas em Tempo de Mobilidade Global: Tecnologia, Metodologia e Trabalho”, teve a participação de 200 inscrites de todo o Brasil e de representantes do CPS. O evento possibilitou debates, intercâmbio de experiências, conhecimentos e pesquisas entre os educadores e demais profissionais da área (Fatec News, 2018, p. 2).

A quinta edição do congresso, devido à pandemia da Covid-19, foi realizada no formato online em setembro de 2020 e com o tema “*Ensino de línguas em tempos de pandemia e perspectivas para a pós-pandemia: transformação digital na educação*”. O webinar, mais uma vez, trouxe uma abordagem contextualizada e as atividades como mesas-redondas, apresentações de vídeo-pôster e aulas virtuais versaram a respeito de metodologias ativas e aprendizagem (CPS, 2020).

O VI CB TecLE, promovido pela Fatec Guaratinguetá em 2023, teve como tema “Línguas e Aprendizagem Global”, abrangendo os seguintes eixos temáticos: COIL e Intercâmbios Virtuais, abordagens voltadas à internacionalização; Formação de Professores; Criação de Material Didático; Pesquisa na Educação Técnica e Tecnológica; Línguas para Fins Específicos; EMI – *English as a Medium of Instruction*; Metodologias Ativas e o ensino de línguas (Cesu, 2023). Por meio de apresentações de pôsteres e comunicações temáticas, mesas-redondas, rodas de conversa e *workshops*, o objetivo do evento foi oportunizar a especialistas e interessados nas áreas de línguas e ensino global “a troca de experiências e o aprimoramento, por meio do compartilhamento de ideias e apresentação e debate sobre as mais novas tendências metodológicas para o ensino-aprendizagem de línguas em contexto profissional” (Fatec Guaratinguetá, 2023).

A próxima edição do CB TecLE, prevista para o segundo semestre de 2025, será sediada na Fatec Praia Grande e possui o seguinte tema provisório: “Como as práticas pedagógicas em língua estrangeiras são impactadas pelo contexto tecnológico em um mundo dinâmico e altamente competitivo”. Com o evento, pretende-se continuar o intercâmbio de saberes alicerçado pelas edições anteriores e “estimular a ressignificação de práticas pedagógicas que balizam o processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, oportunizando espaço para compartilhamento de ideias e experiências, além de subsídios para novos aprendizados” (Gualda, 2024b, p. 3).

A coordenadora do Eixo de Línguas e Programas Internacionais, Professora Ma. Mariane Teixeira, juntamente à Profa. Ma. Elenir Almeida Silva, tem realizado reuniões com a comissão

organizadora do evento a fim de definir ações estratégicas para manter o padrão de qualidade, alcance e impacto que o CB TecLE tem para a área de línguas. Esses alinhamentos dizem respeito à definição das modalidades de apresentação, de conteúdo e programação, de palestrantes e convidados; disponibilidade e captação de recursos financeiros e de pessoal; logística com divulgação, inscrição, recepção e certificação.

A REVISTA CB TecLE

Criada em 2017, a revista científica surgiu da necessidade de divulgar os trabalhos apresentados nos congressos CB TecLE. Com publicações semestrais voltadas a professores, pesquisadores e acadêmicos de diferentes instituições brasileiras e internacionais interessados nos estudos sobre o ensino de línguas, a Revista CB TecLE possui Qualis B1 e está em busca da obtenção do DOI – *Digital Object Identifier*. Desde sua primeira edição, a revista está sob a coordenação da Professora Ma. Darli Regina Paschoalini Vaccari (Gualda; Santos, 2024, p. 43).

Como informa o site da Revista CB TecLE (2024), o objetivo do periódico científico é incentivar professores, pesquisadores e acadêmicos de diferentes instituições brasileiras e internacionais a divulgar suas produções no ensino de línguas, nas seguintes áreas:

- línguas para fins específicos;
- análise do discurso;
- gêneros textuais/discursivos e seu papel no ensino de línguas;
- tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de línguas;
- metodologias ativas e o ensino de línguas;
- letramento crítico, multiculturalismo, translíngua e repertórios;
- letramento e fluência digital, games e criação de aplicativos;
- educação bilíngue;
- currículo para ensino de línguas;
- políticas públicas (língua materna e estrangeira);
- abordagens teóricas e aplicadas ao ensino e aprendizagem, formação de professores e coordenadores de programas de ensino de línguas, interação e gestão educacional nos contextos presencial e digital;
- línguas e abordagens voltadas à internacionalização.

IDEALIZAÇÃO E CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (NELF)

O Núcleo de Estudos da Linguagem (Nelf) é mais uma conquista do Projeto de Línguas. Os primeiros Nelfs surgiram em 2012 nas Fatecs Indaiatuba e Itapetininga (chamado de Nelfi) e os Professores Dra. Magali Barçante Alvarenga e Dr. Jefferson Biajone foram os encarregados de elaborar o regimento e o logotipo para seus núcleos (Alvarenga, 2024).

O interesse do núcleo, desde sua criação até os dias atuais, é promover iniciativas e desenvolver atividades de ensino e aprendizagem de línguas, inclusive a própria língua portuguesa,

Libras e mesmo Braille, de acordo com as necessidades e interesses de cada unidade. A partir da oferta de diversas propostas educacionais direcionadas a professores, alunos e comunidade externa, o Nelf é um núcleo de estudos especializados que objetiva

- I – Promover atividades na área de Línguas/Linguagens para a comunidade interna e externa, em forma de oficinas, cursos, palestras, treinamento para exames e aplicação de exames e eventos culturais, tanto em âmbito nacional como internacional;
- II – Participar, junto com as Coordenações da Unidade, da seleção de alunos monitores e novos profissionais de Línguas/Linguagem;
- III – Aplicar exames de proficiência em Línguas para fins internos da Instituição;
- IV – Apoiar ações de intercâmbio discente e docente promovidas pelo CPS e/ou unidade;
- V – Fomentar iniciativas que visem colaborar para o contínuo aperfeiçoamento profissional do professor de Línguas/Linguagem, tendo em vista a sua melhor qualificação para a prática docente. Tais iniciativas podem ainda refletir suas resultantes na proposição de cursos de aperfeiçoamento a docentes da rede municipal dos municípios e da rede estadual, lotados no município;
- VI - Promover aulas de acompanhamento para estudantes com recorrente baixo rendimento, nas disciplinas de língua materna e estrangeiras, dos cursos de graduação tecnológica oferecidos pela unidade (Trechos do Regimento; Fatec Jaboticabal, 2024).

Em levantamento recente realizado pela coordenação de línguas da Cesu, 16 Fatecs possuem Nelfs oficializados e somente três não se valem do regimento. Em todas elas, o Nelf é bastante atuante e dentre as atividades oferecidas à Fatec e comunidade externa podemos salientar: cursos de idiomas e de extensão; oficinas para Vestibular e reforço; monitoria; oficinas; palestras; *workshops*; Clube do Livro; Clube de Xadrez; concursos culturais; apoio a eventos; cursos de Inglês on-line para os professores da Rede de Educação Estadual; divulgação e apoio às ações de intercâmbios; auxílio à tradução (glossários virtuais, *abstracts* de TCC e outros textos); divulgação, orientação, agendamento e aplicação de exames de nivelamento, rendimento e proficiência (TOEIC); divulgação de eventos científicos da área de Letras (Gualda, 2024a, p. 2-3).

Com o objetivo de atender às demandas locais, as Fatecs possuem liberdade para gerir e organizar o Nelf conforme interesses da unidade e da equipe de línguas. O Nelf de Itapetininga (Nelfi), por exemplo, é estruturado em duas centrais: Central de Ensino de Idiomas (CENI) e Central de Exames e Certificação Internacional (CECI) (Fatec Itapetininga, 2024). Da mesma maneira que o

Nelfi, o Nelf da Fatec Presidente Prudente se organiza em torno de duas centrais: o Centro de Línguas da Fatec Presidente Prudente (CeLF) e o Núcleo de Línguas do Programa Inglês sem Fronteiras (NuLiIsF). Na página da unidade, há detalhamentos em forma de regimento acerca das atribuições dessas centrais, o que ajuda a valorizar o núcleo (Fatec Presidente Prudente, 2024). Por sua vez, o Nelf de Tatuí se subdivide em um outro núcleo, o NUTs – Núcleo de Traduções em Produção Fonográfica que surgiu da necessidade de oferecer suporte aos estudantes do curso de Produção Fonográfica “possibilitando, assim, aos alunos o acesso à compreensão total dos textos técnicos e vídeos. O Núcleo também desenvolveu o Glossário digital PFO, ferramenta que está hospedada no site da Fatec Tatuí e tem como propósito o intercâmbio de saberes entre os alunos”. (Fatec Tatuí, 2024). A Fatec Bragança Paulista também possui um Nelf subdividido em centrais: Central de Estudos, Central de Exames e Central de Internacionalização.

A atuação do Nelf evidencia o diálogo entre a coordenação de línguas e os professores, além da interação da Fatec com sua comunidade (interna e externa), a fim de oportunizar aprendizagens em práticas diversas e contextualizadas.

OS PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS (PCIs): INÍCIO, PARCEIRAS E NÚMEROS ATUAIS

Os Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs), a princípio chamados de Intercâmbios Virtuais (IVs), iniciaram nas Fatecs, efetivamente, em 2013 em uma colaboração entre a Fatec Americana e a Universidade Estadual de Nova Iorque em Ulster (Suny Ulster). A partir do segundo semestre de 2018, Os IVs passaram a ser chamados de PCIs “com o intuito de ressaltar o caráter colaborativo das interações com parceiros internacionais e o status de ‘projeto’, visando destacar o importante papel do desenho das atividades e da constante evolução das práticas dentro da abordagem” (Succi Junior, 2020, p. 132).

Atualmente, o CPS ocupa o segundo lugar em número de projetos colaborativos no mundo (Gritti, 2024) e seus dados são expressivos: desde seu início, os PCIs interagiram com 51 Instituições de Ensino Internacionais e envolveram 11.500 alunos das Fatecs. Atualmente, conta com 62 projetos, sendo 20 novas parcerias e 42 reedições. Em relação aos professores e alunos, até o 1º semestre de 2024, foram mais de 118 docentes envolvidos de 72 das Fatecs e 46 de instituições internacionais, 2.477 discentes participantes: 1.267 das Fatecs e 1.210 internacionais. No primeiro semestre deste ano, somam mais de 1.000 certificados emitidos, a participação em 29 eventos internacionais e nacionais e 31 apresentações internacionais, além de organização de simpósio internacional e da participação em grupos especializados (Succi Junior, 2024, p. 6).

Com esses números, percebe-se que os PCIs são uma alternativa sustentável para desenvolver habilidades interculturais entre os alunos (VEm, 2024, p. 8)³⁰. Outro ponto a se considerar é o desenho de colaboração que não pode se ater simplesmente ao “cumprimento ou realização de tarefas por parte dos alunos, mas deve conter, imbuído em seus princípios, o desenvolvimento de *soft skills*” (Succi Junior, 2020, p. 128-29).

Em relação à participação discente, busca-se equilibrar o número de alunos entre as Instituições de Ensino Superior (IES) dando iguais oportunidades. Há acompanhamento individual no processo de aprendizagem do aluno: pronúncia, adequação linguística, desenvolvimento de *soft skills* e aprimoramento de *hard skills* (Gritti, 2024). Outro aspecto positivo resultante da participação nos PCIs é que se nota, ao longo das interações, grande mudança no comportamento nos alunos que, ao entrarem em contato com diferentes culturas, desenvolvem o protagonismo e a autonomia (Gritti, 2024).

Desde seu início, a realização desses projetos, promovida pela Cesu e Coordenação de Línguas, “é o resultado de uma série de tentativas de oferecer a nossos alunos e professores oportunidade de participar ativamente de um universo profissional, globalizado, multilíngue, digital, competitivo e culturalmente diverso” (Succi Junior, 2020, p. 127). Por essa razão, participar de um PCI impacta grandemente na trajetória acadêmica e pessoal dos envolvidos, haja vista que estar envolvido em um projeto de nível internacional permite o aprimoramento do desempenho acadêmico e linguístico, a ampliação de horizontes e visão de mundo, o interesse e respeito por outras culturas, além do desenvolvimento de competências sociais, emocionais, comunicativas, profissionais e transversais.

O FUTURO DO EIXO DE LÍNGUAS E PROGRAMAS INTERNACIONAIS: PERSPECTIVAS

Em relação às próximas ações do Neple, intenciona-se:

- concluir a migração entre os sistemas Neple e Siga, cuja principal meta é transferir os resultados de dispensas e notas para o sistema acadêmico. Essa funcionalidade busca minimizar a carga de trabalho das Secretarias Acadêmicas, responsáveis por lançar manualmente os resultados. Tal implementação resultará em maior confiabilidade dos dados, dirimindo possíveis erros decorrentes de falhas humanas na digitação das notas e aprimorando todo processo (Teixeira; Ribeiro, 2024b, 8);
- analisar a possibilidade de elaboração de um exame intermediário para avaliar o desenvolvimento linguístico do aluno ao longo de sua permanência na instituição e como aferição do processo de aprendizagem (Ramos, 2024);
- conferir medalhas digitais aos alunos que realizarem os exames – denominadas *badges* de rendimento – as quais premiam as conquistas no aprendizado das línguas (Teixeira, 2024a).

³⁰ VEm é uma publicação dos Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) da Unidade do Ensino Superior de Graduação (Cesu). Disponível em: <https://publicacoescesu.cps.sp.gov.br/VEm>. Acesso em: 17 set. 2024.

Já a respeito da Revista CBTeCLE, pretende-se:

- obter a classificação DOI (Vaccari, 2024);
- melhorar a Qualis Capes da revista (Teixeira, 2024b);
- fomentar participações internacionais (Teixeira, 2024a);
- ampliar os idiomas da revista (Teixeira, 2024b).

Considerando os PCIs, de acordo com Succí Junior (2024, p. 12-13), as próximas atividades incluem:

- estreitar a relação com os docentes das Fatecs que já participaram de várias edições de PCIs;
- promover capacitações e acompanhamentos aos docentes das Fatecs a fim de enriquecer as práticas acadêmicas;
- ofertar capacitações a outras instituições de ensino superior nacionais e internacionais;
- consolidar as formas de certificação aos alunos em diversas plataformas (e-mail, microcertificação e nota de observação no histórico escolar);
- estreitar possibilidades de contato com professores de instituições africanas para a realização de projetos colaborativos;
- organizar o processo de suporte à pesquisa sobre PCIs, objetivando apresentar informações precisas acerca dos requisitos necessários à condução de pesquisas com projetos colaborativos e sua divulgação em revistas científicas.

A coordenadora do eixo, Professora Ma. Mariane Teixeira, ressaltou a importância de sempre haver divulgação das atividades realizadas e enfatizou a necessidade de manter um contato estreito com docentes da área de línguas para alinhar os direcionamentos em relação às disciplinas e, assim, uniformizar as ações. Além disso, ela mencionou o fortalecimento e a regulamentação documental da presença das línguas nos cursos como seu desejo atual (Teixeira, 2024a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dedicação e os esforços da equipe envolvida no ensino de línguas estrangeiras e portuguesa, em cada Unidade de Ensino e na Cesu, refletem o compromisso com a elevação intelectual e social dos alunos, especialmente com aqueles que não tiveram acesso a um bom ensino de idiomas estrangeiros muito antes de chegarem ao ensino superior.

A capacidade de comunicar-se com clareza e ética e de compreensão adequada de textos falados ou escritos está intrínseca nas ementas de todas as disciplinas de línguas, o que, além de ser fundamental para o bom desempenho acadêmico, está diretamente ligado ao desenvolvimento de competências essenciais, tanto para nossa vida em sociedade quanto para o mercado de trabalho.

Em um mundo em constante mudança, onde a adaptabilidade e a versatilidade se tornam tão necessárias, a fluência em idiomas estrangeiros emerge como um requisito para a empregabilidade. O domínio de línguas estrangeiras não só abre portas profissionais, como pode permitir novas oportunidades diante de instabilidades e transições do mundo corporativo.

Assim, o que fica de mais inestimável no trabalho de toda a equipe de docentes da área é que ele envolve não apenas o crescimento pessoal dos nossos alunos, mas também contribui para a construção de um futuro mais inclusivo, no qual cada estudante, independentemente de sua origem, pode ter a chance de alcançar vagas cada vez melhores.

Este artigo, além de registrar o percurso de todo um trabalho colaborativo, objetivou prestar uma homenagem às pessoas que desempenharam (e ainda desempenham) papéis essenciais na implementação e continuidade do ensino de línguas nas Fatecs e na criação do Eixo de Línguas e Programas Internacionais. Essa homenagem se estende a todos os docentes da área de línguas do CPS que sustentam a qualidade do ensino dentro de cada sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. B. et al., Exame de entrada para alunos ingressantes no ensino superior tecnológico: uma experiência na preparação de um piloto. In: CONSOLO, D; GATTOLIN, S.; SILVA, V. (orgs.). Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 207-236.

_____. Participação no projeto de reestruturação curricular das línguas nas Fatecs. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 17 de julho de 2024.

BEDIN POLLI, M. C. O ensino de espanhol e as políticas linguísticas de uma instituição de ensino superior tecnológico: algumas reflexões. In: Desafios e Perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil: entre rupturas e permanências. Editora Pontes, 2023, p. 359-372.

CENTRO PAULA SOUZA. Fatecs realizam 1º Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras. In: Home. Notícias. Fatec. 18 de março de 2008. Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/fatecs-realizam-1-o-congresso-brasileiro-de-linguas-estrangeiras/> Acesso em 25 de agosto de 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. Webinar do Congresso de Línguas das Fatecs debate ensino digital. Home. Notícias. Institucional. 17 de setembro de 2020. Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/webinar-do-congresso-de-linguas-das-fatecs-debate-ensino-digital/> Acesso em 04 de setembro de 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. Projeto Pedagógico de Curso: Secretariado e Assessoria Internacional. 2021a.

CENTRO PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS - 70, de 15-4-2021. D.O.E.; Poder Executivo I, São Paulo, 131 (72) - 60, sexta-feira, 16 de abril de 2021b. Disponível em https://cesu.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Deliberacao-CEETEPS-70_2021-04-16.pdf Acesso em 12 de setembro de 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. Memorando Circular Cesu n. 49/2022. Oferta de disciplina opcional Introdução à Libras para Ouvintes. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. Notícias da Cesu. Cursos e Eventos. Línguas. 09 de agosto de 2023. Disponível em <https://cesu.cps.sp.gov.br/submissoes-de-resumo-para-congresso-cbtecle-abertas-ate-15-de-agosto/> Acesso em 01 de setembro de 2024.

CORTELAZZO, A. Trajetória do ensino de línguas nas Fatecs e o projeto de reestruturação curricular. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 25 de julho de 2024.

DIÁRIO OFICIAL. Poder Executivo – Seção I. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Conselho Deliberativo. Despacho da Presidente Nº 005/2012 – CD, DE 10-8-2012. São Paulo, 122 (151) – 39. Sábado, 11 de agosto de 2012.

Fatec Campinas. A Fatec-Campinas recebe a IV edição do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE) nos dias 27 e 28/09. Fatec News. Edição 7, volume 1, ano, 2018, p. 1-2. Disponível em <https://www.fateccampinas.com.br/site/index.php/183-boletim-7-fatecnews> Acesso em 05 de setembro de 2024.

Fatec Guaratinguetá. VI CBTecLE – Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Técnica e Tecnológica. Apresentação. Disponível em <https://www.fatecguaratingueta.edu.br/cbtecle/Default.aspx> Acesso em 28 de agosto de 2024.

Fatec Itapetininga. Núcleo de Estudos de Linguagem da Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Itapetininga. Acadêmico. Disponível em <https://sif.fatecิตapetininga.edu.br/nelfi/> Acesso em 04 de setembro de 2024.

Fatec Jaboticabal. Nelf – Núcleo de Estudos da Linguagem da Fatec Jaboticabal. Sobre o Nelf. Disponível em <https://www.fatecjaboticabal.edu.br/nelf> Acesso em 30 de agosto de 2024.

Fatec Presidente Prudente. Núcleo de Estudos da Linguagem. Nelf. Disponível em <https://fatecpp.edu.br/nelf/> Acesso em 26 de agosto de 2024.

Fatec Tatuí. Nelf – Núcleo de Estudos da Linguagem da Fatec Tatuí. Disponível em <https://www.fatectatui.edu.br/site4/nelf.php> Acesso em 01 de setembro de 2024.

FERREIRA, E. B. A educação profissional no planejamento plurianual do Governo FHC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2006, p. 11-35.

GRITTI, N. H. S. Participação no projeto de reestruturação curricular das línguas nas Fatecs e nos PCIs. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 14 de agosto de 2024.

GUALDA, L. C. Relatório Parcial 3º Trimestre. Eixo de Línguas e Programas Internacionais. Cesu. Centro Paula Souza. Agosto-Outubro, 2024a.

_____. Projeto para a realização do VII CBTecLE – Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Técnica e Tecnológica. Apresentado à coordenadora do Eixo de Línguas e Programas Internacionais Mariane Teixeira. Cesu. CPS. São Paulo, julho, 2024b.

GUALDA, L. C.; SANTOS, M. C. O ensino de língua espanhola nas Fatecs: percurso histórico e atualidade. In: Encontro de Professores de Espanhol: Paradigmas da Educação Profissional e Tecnológica – Parte 2. São Paulo: CPS Centro Paula Souza, 2024, p. 35-49.

MARTINS, T. H. B. Participação no processo de criação dos exames de proficiência. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 25 de julho de 2024.

MOREIRA, R. S. C. Participação no processo de criação dos exames de proficiência em espanhol. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 31 de julho de 2024.

OLIVEIRA, L. S. A plataforma onde os exames de proficiência estão inseridos: como se deu o desenvolvimento, manutenção e suporte. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 01 de agosto de 2024.

VACCARI, D. R. P. Participação no projeto de reestruturação curricular das línguas nas Fatecs e perspectivas futuras. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 31 de julho de 2024.

RAMOS, S. T. M.; Trajetória do ensino de línguas nas Fatecs e o projeto de reestruturação curricular. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 12 de julho de 2024.

RAMOS, S. T. M.; TEIXEIRA, M. Relatório do Projeto de Línguas: Inglês. Cesu. São Paulo, 2013.

Revista CBTecLE. Sobre a Revista. Cesu. Centro Paula Souza. Disponível em <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/about> Acesso em 04 de setembro de 2024.

RIBEIRO, M. M. da S.; BARÇANTE, M. Exames de proficiência no Ensino Superior Tecnológico: resultados comparativos em dois momentos. Revista CBTecLE, v. 1, n.1. 2017, p. 345-359. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/1029>

RIBEIRO, M. M. da S. Participação no projeto de reestruturação curricular das línguas nas Fatecs. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 29 de julho de 2024.

SUCCI JUNIOR, O. Relatório da equipe dos Projetos Colaborativos Internacionais da Cesu. 2º Trimestre de 2024. Cesu. São Paulo, 2024, p. 1-15.

_____. Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. In: REGIT – Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia. V. 14, n. 2, p. 126-140, jul/dez 2020.

TEIXEIRA, M. Participação no projeto de reestruturação curricular das línguas nas Fatecs e perspectivas futuras. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda e Michelle Santos em 22 de agosto de 2024a.

_____. Informativo acerca das áreas e atribuições do Eixo de Línguas e Projetos Internacionais. Cesu. Apresentado ao Diretor Acadêmico-Pedagógico André Luiz Braun Galvão. Cesu. CPS. São Paulo, julho, 2024b.

TEIXEIRA, M.; RIBEIRO, M. M. S. Relatório de aplicação de Exame de Rendimento 2024-1. Cesu. São Paulo, julho de 2024a, p. 1-12.

_____. Relatório de aplicação de Exames de Nivelamento 2024-1. Cesu. São Paulo, maio de 2024b, p. 1-8.

TIBIRIÇÁ, C. et al. Documento Síntese do III CB TecLE Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica. Setembro, 2016, p. 1-4. Disponível em: <https://sif.fatecitapetininga.edu.br/nelfi/pdf/cartasintese16.pdf> Acesso em 30 de agosto de 2024.

VALIM, M. A. G. Participação no projeto de reestruturação curricular das línguas nas Fatecs. Entrevista cedida a Linda Catarina Gualda, Mariane Teixeira e Michelle Santos em 15 de julho de 2024.

VEM. Virtual Exchange Medium. Informativo dos PCIs da Cesu. Número 24. Julho e Agosto de 2024.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM LEVANTAMENTO DA OFERTA DE DISCIPLINAS RELACIONADAS AO ELFE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

INITIAL TRAINING OF ENGLISH TEACHERS AT FEDERAL INSTITUTES: A SURVEY OF THE SUBJECTS OFFER RELATED TO TLSP IN LANGUAGES UNDERGRADUATE COURSES

Cláudia Maria Paixão MATTOS
claudiapaixao@estudante.ufscar.br
UFSCar, São Carlos-SP, Brasil
Elaine Ferreira do Vale BORGES
elainefvb@ufscar.br
UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo: Neste artigo, visamos apresentar e discutir resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento. Com foco nos cursos de Licenciatura em Letras dos Institutos Federais, a pesquisa ocupa-se, inicialmente, de um estudo de análise documental para depreender como essas instituições estão desenvolvendo os professores pré-serviço para atuarem no ensino de línguas para fins específicos (ELFE). Realizamos um levantamento da oferta de disciplinas que preparam o professor para lecionar inglês para fins específicos. A pesquisa é essencialmente de natureza qualitativo-interpretativa, utilizando-se também de dados quantitativos. À luz das teorias que embasam o ELFE, o estudo ampara-se, entre outros, em autores como Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), Almeida Filho (2018), Bedin (2017) e Ramos (2009; 2019). Os primeiros resultados apontam que, na região nordeste, dos onze institutos federais existentes, seis *campi* em um único estado ofertam cursos de Letras com habilitação em Língua Inglesa. Identificamos poucos projetos pedagógicos de curso que apresentam componentes curriculares com objetivos e conteúdo voltados para a formação em ELFE. Entendemos que esses resultados preliminares podem contribuir para promover discussões e reflexões acerca da formação de professores de línguas estrangeiras para a atuação em instituições de ensino técnico e tecnológico e no trabalho no contexto ELFE.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de inglês; Institutos federais; Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras; Ensino de línguas para fins específicos.

Abstract: In this article, we aim to present and discuss the partial results of an ongoing doctoral research project. With a focus on degree courses in Languages at the Federal Institutes, the research is initially concerned with a study of documentary analysis to find out how these institutions are developing pre-service teachers to work in the teaching of languages for specific purposes (TLSP). We carried out a survey of the subjects on offer that prepare teachers to teach English for Specific Purposes. The research is essentially of a qualitative-interpretative nature, also using quantitative data. In the light of the theories underpinning TLSP, the study draws on authors such as Hutchinson and Waters (1987), Strevens (1988), Almeida Filho (2018), Bedin (2017) and Ramos (2009; 2019). The first results show that, in the northeast region, from eleven federal institutes in existence, six campuses in a single state offer courses in Languages with a major in English. We identified a few course pedagogical projects that present a curricular component with objectives and content geared towards TLSP training. We believe that these preliminary results can contribute to promoting discussions and reflections on the training of foreign language teachers to work in technical and technological education institutions and in the workplace in the context of TLSP.

Keywords: Initial training of English teachers; Federal institutes; Pedagogical projects of degree courses in Languages; Language teaching for specific purposes.

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste na apresentação e discussão de resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento, em que realizamos um estudo sobre a formação inicial de professores de inglês com foco no ensino de inglês para fins específicos, tendo como contexto de pesquisa os cursos de Licenciatura em Letras dos Institutos Federais no Brasil.

É indiscutível a importância das línguas estrangeiras na atualidade, tendo a língua inglesa despontado como carro-chefe devido à sua grande difusão no mundo. Uma pesquisa feita pela UNESCO e outras organizações mundiais revelam estatísticas de que o inglês é a língua oficial ou suboficial em mais de 60 países e ocupa um lugar de importância em mais de 20, sendo a língua principal em várias áreas e situações: livros, jornais, aeroportos e controle de tráfego aéreo, comércio internacional e conferências acadêmicas, ciência, tecnologia, medicina, diplomacia, esportes, competições nacionais, música e publicidade (Crystal, 2010).

Todavia, alguns fatores aparecem como barreiras no ensino e aprendizagem de línguas, cerceando o processo. Primeiramente, percebe-se um distanciamento entre o que é estabelecido pelas políticas públicas e o que acontece na realidade. Muitas vezes as leis e resoluções são formuladas por agentes que se encontram distantes do contexto escolar, das universidades e do próprio processo de formação dos professores, o que pode comprometer a formação docente tanto pré quanto em serviço. Exemplo desse fato é o Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 03/04/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; as quais estabelecem, dentre as Competências e Habilidades, no caso do graduado em Letras, “o domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no **ensino fundamental e médio**” (grifo nosso).

Nos últimos anos, o cenário educacional brasileiro tem passado por diversas mudanças. O ensino remoto, decorrente da pandemia da Covid-19 – que veio mudar a forma de interação e socialização das pessoas –, é uma delas. Podemos mencionar, também, uma crescente oferta e demanda pelo ensino profissionalizante no Brasil, e a criação e expansão de instituições, como os institutos federais, no final de 2008. Dessa forma, questionamos se o foco de atuação dos cursos de licenciatura regidos por este parecer não deveria ser revisto, como forma de melhor preparar o professor para o cenário contemporâneo.

Diante do exposto, considerando os cursos de Licenciatura em Letras, trazemos como motivação para esta pesquisa uma inquietação sobre a situação dos professores de inglês de instituições de ensino técnico e tecnológico que, ao iniciarem o trabalho na instituição – advindos da universidade, com uma formação para a educação básica –, veem-se na iminência de lecionar a disciplina “Inglês

para Fins Específicos” para a educação profissional, sem conhecer (ou conhecendo muito pouco) esse componente curricular.

Strevens (1988) define o professor de inglês para fins específicos como o professor de inglês geral que surpreendentemente é solicitado a ensinar alunos com necessidades específicas, sendo a experiência muitas vezes um choque.

Passados mais de 30 anos, percebe-se que a situação não mudou muito, se comparada ao que fora observado por Strevens (1988). Estudos recentes com professores de línguas em serviço (Bedin, 2017; Mattos, 2018) apontam para o fato de ainda existirem lacunas na preparação acadêmica desses profissionais para o trabalho em contexto técnico e tecnológico, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento sobre o ensino línguas para fins específicos. Essas lacunas partem das universidades, onde há escassez (ou não existência) de disciplinas e/ou discussões na graduação em Letras, e poucas linhas de pesquisa que contemplem o referido ensino nos programas de pós-graduação, cabendo aos próprios professores buscarem caminhos na nova instituição de trabalho, por meio da ajuda dos colegas ou da formação continuada, participando de eventos e adquirindo materiais sobre o tema.

Conforme já exposto, o desenvolvimento nos setores da ciência, tecnologia e inovação tem promovido a busca por profissionais qualificados para essas áreas, resultando no crescimento de instituições de ensino especializadas – a exemplo dos Centros de Educação Tecnológica (Cefets), as Faculdades de Tecnologia no Estado de São Paulo (Fatecs) e, mais recentemente, os Institutos Federais (IFs) – e a necessidade de profissionais que atuem na educação técnica e tecnológica. Programas de internacionalização em instituições de ensino superior têm possibilitado grande interação entre pesquisadores de diversas partes do mundo, enquanto também chamam a atenção para a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira voltada para uma especificidade. É nesse âmbito que se destacam as línguas para fins específicos. Questionamos, então, se os cursos de Letras dos institutos federais estão formando profissionais de língua inglesa para atuarem como professores de línguas para fins específicos, atendendo à demanda peculiar do ensino profissionalizante dessas instituições.

Ao longo da elaboração deste trabalho, verificamos a existência de diversos estudos concernentes à formação dos professores de línguas, mas poucos tratam da formação inicial de professores para o contexto de ensino de línguas para fins específicos. Mattos e Barçante (2019) realizaram uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES e no Google Acadêmico e encontraram, como produção acadêmica a respeito do tema, os seguintes trabalhos: uma dissertação em 2004; um artigo em 2005; um artigo em 2006; uma dissertação e dois artigos em 2009; duas dissertações em 2013; uma tese em 2014; uma dissertação e um artigo em 2016; duas teses, três dissertações e um artigo em 2017. É oportuno esclarecer que as autoras, além de considerarem os

resultados em formação docente, incluíram trabalhos que versam sobre crenças, histórias e representações de professores, por pensarem estarem relacionados à formação. Ainda assim, o resultado da busca apresenta um panorama tímido no que diz respeito às pesquisas envolvendo a formação de professores no contexto do Ensino de Línguas para Fins Específicos (doravante ELFE).

Com o intuito de atualizar o levantamento de Mattos e Barçante, fizemos uma verificação no banco de teses e dissertações da CAPES em busca de publicações realizadas no período de 2018 a 2024, e encontramos: uma dissertação em 2018; um artigo em 2019; uma tese e dois artigos em 2020; um artigo em 2021; dois artigos em 2022; dois artigos em 2023; e um artigo em 2024 (publicado em 25/05/2024). Observamos uma continuidade de publicações sobre o tema, mas não encontramos trabalhos que tratam da formação de professores considerando o ELFE/inglês nos cursos de Letras em instituições de ensino superior.

Dessa forma, propomos fazer um estudo nos cursos de Licenciatura em Letras/Inglês dos IFs – por meio da análise dos projetos pedagógicos e dos documentos norteadores para a criação e funcionamento dos cursos superiores em Letras, bem como da investigação dos professores desses cursos quanto à sua formação e atuação – a fim de verificar a presença de disciplinas (ou ações no contexto acadêmico) relacionadas ao ELFE.

Visando atender à discussão que se propõe aqui, este artigo foi dividido em quatro tópicos (histórico e características do ELFE; professor de línguas para fins específicos; metodologia de pesquisa; análise e discussões dos dados), além desta Introdução e das Considerações Finais.

O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS

O ensino de línguas para fins específicos (em inglês, *English for Specific Purposes* – ESP) estrutura-se no final da Segunda Guerra Mundial, período em que se deu a expansão das atividades econômicas, técnicas e científicas em escala internacional e a língua inglesa – a língua de necessidade da época – tornou-se foco de aprendizado. Foi nesse período que também ocorreu uma revolução no contexto do ensino de línguas, dando ênfase à comunicação real. Outro fator que também contribuiu para o crescimento do ESP foi o desenvolvimento da psicologia educacional, que começou a destacar a importância do papel do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem de línguas (Hutchinson e Waters, 1987).

No Brasil, o ensino de línguas para fins específicos iniciou-se na década de 1970, na PUC-SP, com o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em universidades, que ficou conhecido como “Projeto ESP” ou “Projeto PUC”, para atender à demanda de professores das universidades brasileiras em aprender a língua inglesa para a leitura de textos técnico-científicos (Celani, 2009; Ramos, 2009). Segundo as autoras, o Projeto teve duas fases: a Fase I, de 1978 a 1980, em que ocorreu a visita dos idealizadores a várias universidades a fim de investigar a necessidade de se ter

um projeto de ensino de língua inglesa; e a Fase II, de 1980 a 1985, em que se deu, dentre outras ações, o desenvolvimento de uma metodologia própria para o ensino de leitura, a criação de publicações (como o periódico *The ESPECIALIST*, publicado até os dias de hoje), do CEPRIIL (Centro de Pesquisas, Recursos e Informações em Leitura) e a realização de seminários e *workshops*.

Outras ações do Projeto na Fase II contribuíram para a formação de professores de línguas (inglês) para fins específicos. Dentre elas, pode-se destacar a oferta de um curso de extensão de inglês instrumental na PUC-SP para alunos dessa instituição e da comunidade externa; e a inserção da disciplina Metodologia de Línguas Instrumentais no curso de pós-graduação, que depois passou a ser oferecida como curso de extensão, no mês de julho, para os professores da cidade de São Paulo, ou do entorno, e para os professores das instituições envolvidas no Projeto.

O ensino de línguas para fins específicos apresenta características que o diferem do ensino de línguas para fins gerais. Hutchinson e Waters (1987) o definem como uma abordagem de aprendizagem de línguas baseada nas necessidades do aprendiz. Para Dudley-Evans e St. John (1998) trata-se de uma metodologia, e essa definição reflete no fato de que o ensino ligado a uma profissão ou disciplina em particular difere do ensino de línguas para fins gerais. Para Almeida Filho (2018, informação verbal)³¹, o ensino de línguas para fins específicos é

o modo de ensinar línguas (com um tipo de planejamento de curso e um método consoante) que se explica com conceitos do que é língua, ensinar e aprender uma nova língua com recortes e especificações de ação (num material apropriado) desse/nesse idioma que necessidades e condições impõem.

Uma das questões que permeiam o ensino de línguas para fins específicos são as diversas formas de denominá-lo: ESP, do inglês English for Specific Purposes; IFE (Inglês para Fins Específicos), a tradução da forma em inglês; LEFE (Línguas Estrangeiras para Fins Específicos), que abrange as outras línguas estrangeiras; ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos), que não visa somente à língua, mas também ao ensino; e LinFE (Línguas para Fins Específicos). Ramos (2018, informação verbal)³² propõe a unificação do termo em contraposição a “Inglês Instrumental”, que ficou estigmatizado no Brasil como o ensino de leitura. A autora (2019, p. 36) propõe o termo LinFE como sendo uma área que “abarca todo o processo de ensinar, aprender e aprendizagem”. Entretanto, pensamos que o termo “Ensino de Línguas para Fins Específicos” (ELFE) se aproxima mais dos estudos que colocam em voga a formação do professor (que vai ensinar), e não a língua que está sendo

³¹ ALMEIDA FILHO, J.C.P.; ERES FERNÁNDEZ, I.G.M. O ensino e a aquisição de línguas em contextos tecno: situação atual e projeções. Palestra proferida no IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras e Formação Tecnológica. FATEC, Campinas, 27-28 set. 2018.

³² RAMOS, R.C.G. Línguas para fins específicos em tempos de mobilidade: pesquisa e pedagogia em perspectiva. Palestra ministrada no IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE). Campinas, 2018.

ensinada. Por esta razão, alinhadas ao que defende Almeida Filho (2018, informação verbal), utilizamos, neste estudo, o termo ELFE.

O PROFESSOR DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Um dos fatores que diferem o ensino de línguas para fins gerais do ensino de línguas para fins específicos é o papel do professor no contexto de ensino, abordado na literatura por diversos autores. Dudley Evans e St. John (1998) definem o professor de inglês para fins específicos como um “profissional” que exerce cinco papéis-chave: 1) professor; 2) planejador de cursos e elaborador de materiais; 3) colaborador; 4) pesquisador; 5) avaliador.

Para Celani (2012), mencionada por Cristóvão e Beato-Canato (2016), o professor deve ser capaz de analisar a situação de ensino; avaliar as dificuldades dos alunos; perceber as origens das necessidades; realizar levantamento prévio do que o aluno vai precisar e do que já sabe, de sua familiaridade com a área; estudar os discursos e gêneros necessários; encontrar materiais. Johns (2015) recomenda aos professores que sejam abertos, flexíveis, sensíveis ao contexto e muito bons aprendizes. Tendo em vista as necessidades contemporâneas, Ramos (2019) pontua que o professor terá novos papéis, como o de pesquisador, *designer*, elaborador/avaliador de materiais e em sala de aula precisará ser parceiro, colaborador e mediador. E ao aluno caberá não mais um papel passivo, mas parceiro, colaborador e ao mesmo tempo corresponsável por sua aprendizagem.

Diante do diferencial estabelecido pelos autores supracitados a respeito do perfil do professor de línguas para fins específicos, pensamos na necessidade de uma formação específica para a atuação desse profissional, a fim de atender às demandas do contexto em que este vai se inserir. Essa formação, a nosso ver, deve ser consolidada nos cursos de graduação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativista, em que também fazemos uso de dados quantitativos, busca investigar os cursos de licenciatura em Letras/Inglês ofertados pelos Institutos Federais (IFs) do Brasil e compreender como se dá a formação inicial para o ensino da língua inglesa dos futuros profissionais de Letras nessas instituições de ensino. A seguir, situamos o leitor no contexto da pesquisa e apresentamos os instrumentos de coleta de registros utilizados neste estudo.

4.1 O contexto de pesquisa

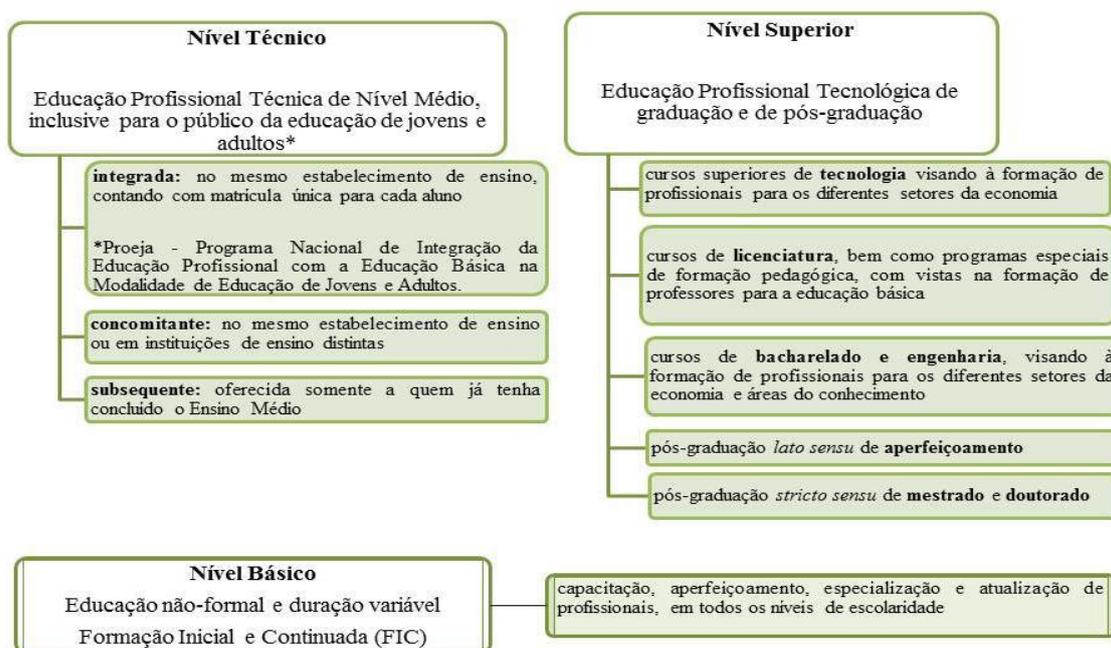
O contexto desta pesquisa são os cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa ofertados pelos institutos federais.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados por meio da lei 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008, compondo o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciado no final de 2005 e desenvolvido em três fases (2005, 2007 e 2011). Hoje, a Rede conta com 682 unidades, vinculadas a 38 Institutos Federais, a 02 Centros

Federais de Educação Tecnológica (Cefets), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio D. Pedro II. Em 12 de março de 2024, o governo federal anunciou a criação de 100 novos *campi* dos institutos federais, o que totalizará 782 unidades da Rede Federal (Brasil, 2024).

Apresentando como fundamento uma organização pedagógica verticalizada, os IFs ofertam cursos que compreendem segmentos da educação básica ao ensino superior, o que implica dizer que os docentes podem atuar em diversos níveis de ensino e os discentes podem compartilhar os espaços de aprendizagem, com perspectivas de formação que vão do curso técnico ao doutorado (Pacheco, 2010). O organograma a seguir, criado por Guimarães (2015, p. 21), exposto na figura 1, ilustra melhor os cursos ofertados, em diferentes níveis e em modalidades variadas.

Figura 1 – Níveis e modalidades de ensino de Educação Profissional Tecnológica



Fonte: Guimarães (2015, p. 21)

Podemos observar, na figura 1, que os IFs oferecem cursos de nível básico (formação inicial e continuada – FIC), cursos técnicos (em três modalidades – integrado, concomitante e subsequente), cursos superiores (superiores em tecnologia, bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*).

Conforme já mencionado, o foco do nosso estudo são os cursos de Licenciatura em Letras/Inglês ofertados pelos institutos. Convém ressaltar que os cursos de Licenciatura em Letras são bem recentes na Rede Federal. Somente em 2004, por meio do decreto n.º 5224, de 1º de outubro de 2004, deu-se abertura para que cursos de licenciatura fora do eixo das Ciências Exatas e Naturais fossem instaurados nas instituições de ensino pertencentes a esta Rede (Silva Júnior, 2019). O parágrafo único do capítulo II do referido decreto estabelece que “Verificando o interesse social e as demandas

de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, oferecer cursos previstos no inciso V³³ fora da área tecnológica” (Brasil, 2004).

4.2 Instrumentos de coleta de registros

Iniciamos a coleta dos registros fazendo um levantamento dos *campi* dos IFs que oferecem cursos de Letras (presenciais) com habilitação em Língua Inglesa nas regiões do Brasil, contemplando, até então, a região nordeste. Este levantamento tem sido *on-line*, por meio de consulta nas páginas oficiais dos *campi*. De posse das informações dos *campi* ofertantes dos cursos de Letras/Inglês, realizamos a análise dos projetos pedagógicos desses cursos, a fim de verificar a existência de disciplinas que trabalhem o ELFE (ou traços dele). Apresentamos, a seguir, os primeiros resultados.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os primeiros resultados

Iniciamos, nos meses de julho e agosto de 2023, o levantamento dos cursos de Licenciatura em Letras ofertados pelos institutos federais da região Nordeste. O quadro 1, a seguir, demonstra melhor esse panorama.

Quadro 1 – Oferta dos cursos de Licenciatura em Letras nos Institutos Federais da região Nordeste

ESTADO	INSTITUTO FEDERAL	CAMPUS	CURSOS OFERTADOS
Alagoas	IFAL (16 <i>campi</i>)	Arapiraca	Licenciatura em Letras/Português
		Maceió	Licenciatura em Letras/Português
		Penedo	Licenciatura em Letras/Português
		EAD	Licenciatura em Letras/Português
Bahia	IFBA (22 <i>campi</i>)	---	---
	IF – Baiano (14 <i>campi</i>)	---	---
Ceará	IFCE (34 <i>campi</i>)	Baturité	Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas
		Camocim	Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas
		Cretéus	Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas
		Cratos	Português/Espanhol e suas respectivas licenciaturas
		Tabuleiro do Norte	Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas
		Tauá	Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas
		Tianguá	Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas
		Umirim	Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas
Maranhão	IFMA (29 <i>campi</i>)	----	----
Paraíba	IFPB (21 <i>campi</i>)	Campina Grande	Licenciatura em Letras – Português – EAD
		João Pessoa	Licenciatura em Letras – Português – EAD
		Picuí	Licenciatura em Letras – Português – EAD
		Sousa	Licenciatura em Letras – Português – EAD

³³ “Inciso V - oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;” (Brasil, 2004)

Pernambuco	IFPE (17 <i>campi</i>)	----	----
	IF Sertão Pernambuco (07 <i>campi</i>)	----	----
Piauí	IFPI (20 <i>campi</i>)	---	----
Rio Grande do Norte	IFRN (20 <i>campi</i>)	Natal – Central	*Licenciatura em Letras Espanhol *Licenciatura em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas
		Natal – Zona Leste	Licenciatura em Letras/Espanhol (EAD)*
Sergipe	IFS (09 <i>campi</i>)	----	----

Fonte: Elaborado pelas autoras

Verificamos, no quadro 01, que, dos 11 institutos federais existentes no Nordeste (IFAL, IFBA, IF-Baiano, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IFPI, IFRN, IFS, IF-Sertão), 04 ofertam cursos de Licenciatura em Letras (IFAL, IFCE, IFPB e IFRN), sendo que somente o Instituto Federal do Ceará (IFCE) oferta o curso de “Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas” (destaque em negrito, para melhor visualização) em seis *campi*: Baturité, Camocim, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá e Umirim.

Embora tenhamos levantado os cursos apenas da região Nordeste, pensamos ser um número bem reduzido de cursos de licenciatura em Letras para uma região composta por 11 IFs e um total de 209 *campi*. Entretanto, podemos inferir que essa redução se dê pelo fato de a existência dos cursos na área de Humanidades ser recente na Rede Federal, datando de 2004, com o decreto n.º 5224, de 1º de outubro de 2004, conforme já abordado.

Os projetos pedagógicos dos cursos

Conforme mostra o quadro 01, somente seis *campi* no Nordeste, pertencentes ao Instituto Federal do Ceará – IFCE (Baturité, Camocim, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá e Umirim) ofertam o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa. O passo seguinte ao levantamento da oferta dos cursos foi verificar, por meio dos projetos pedagógicos, a existência de disciplinas que tratam do ELFE ou apresentam traços deste. Assim, tomamos como foco as disciplinas da parte pedagógica (Linguística Aplicada, Prática de Ensino de Língua Inglesa, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa ou similares) por serem disciplinas que abordam questões teóricas e práticas a respeito do ensino e aprendizagem de língua inglesa, podendo haver uma grande possibilidade de se tratar do ELFE ao longo de seu curso. Apresentamos, a seguir, a análise das ementas dessas disciplinas.

O componente curricular “Linguística Aplicada”

A disciplina Linguística Aplicada é ofertada nos cursos de quatro *campi* (Baturité, Camocim, Tabuleiro do Norte e Tianguá), com uma carga-horária de 40h, sendo oferecida no 2º período (Campus Tabuleiro do Norte), 4º período (Campus Tianguá) e 8º período (nos *campi* Baturité e Camocim). Observamos que o Campus Tauá não oferta a disciplina Linguística Aplicada, mas há uma disciplina na matriz curricular denominada “Metodologia do Ensino de Língua Inglesa”, ofertada no

8º período do curso, com carga-horária de 60h. Por meio da verificação da ementa e do conteúdo da disciplina, pudemos inferir que esta equivale ao componente curricular Linguística Aplicada.

As ementas e o conteúdo da disciplina Linguística Aplicada trazem, em seus textos, evidências do estudo de abordagens e métodos de ensino de línguas, como podemos observar nos excertos a seguir:

Conceito de linguística aplicada (LA), **teorias de ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeiras**, fatores que interferem na aprendizagem e conceitos básicos da área de LA.

Campus Baturité (grifo nosso)

Estudo dos **pressupostos teóricos, métodos** e procedimentos de análise da linguística aplicada.

Campi Camocim e Tianguá (grifo nosso)

Aplicação de **teorias, métodos** e descobertas linguísticas na elucidação dos problemas de Língua surgidos no ensino / aprendizagem de línguas.

Campus Tabuleiro do Norte (grifo nosso)

Estudo **das abordagens, teorias e métodos de ensino de inglês** e tendências pedagógicas atuais.

Campus Tauá (grifo nosso)

Não observamos nenhuma menção direta ao ELFE nas ementas e conteúdo da disciplina nos projetos pedagógicos dos cursos. No entanto, visto que o Inglês para Fins Específicos (ESP) é considerado uma abordagem por Hutchinson e Waters (1987) e uma metodologia por Dudley Evans e St. John (1998) – conforme já mencionado na fundamentação teórica deste artigo – é possível inferir a existência do estudo desse tema na disciplina, que trata, dentre outros, de abordagens e métodos de ensino de inglês.

O componente curricular “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa”

A disciplina é ofertada e trabalhada em três módulos em todos os *campi*. O módulo I é composto de 80h (20h prática + 60h teoria) no Campus Camocim; 100h (30h teoria + 70h prática) nos *Campi* Baturité, Tabuleiro do Norte, Tianguá e Umirim; e 120h (20h teoria + 100h prática) no Campus Tauá. É ofertado no 7º período em três *campi* (Camocim, Tabuleiro do Norte e Umirim), e no 4º, 6º e 8º períodos nos *Campi* Baturité, Tauá e Tianguá, respectivamente. Nos projetos pedagógicos dos *Campi* Baturité, Camocim e Umirim, o módulo I do Estágio Supervisionado é direcionado aos estudos teóricos e metodológicos para elaboração do material didático, enquanto nos *Campi* Tabuleiro do Norte, Tauá e Tianguá este destina-se à observação in loco de aulas tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, para que os alunos em formação possam vivenciar situações reais de aprendizagem, nas escolas de ensino fundamental (anos finais), e os quesitos

problematizados na parte teórica da disciplina possam ser verificados. Para melhor visualização, apresentamos o quadro 2, com as informações sobre o módulo I desse componente curricular.

Quadro 2 – Informações sobre o módulo I do componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA – MÓDULO I				
CAMPUS	CH	PERÍODO	SEGMENTO	DIRECIONAMENTO DA DISCIPLINA
Baturité	100h	4º	---	Estudos teóricos e metodológicos para elaboração do material didático.
Camocim	80h	7º	---	Estudos teóricos e metodológicos para elaboração do material didático.
Tabuleiro do Norte	100h	7º	Ensino fundamental (anos finais)	Observação in loco de aulas tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.
Tauá	120h	6º	Ensino fundamental (anos finais)	Observação in loco de aulas tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.
Tianguá	100h	8º	Ensino fundamental (anos finais)	Observação in loco de aulas tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.
Umirim	100h	7º	---	Estudos teóricos e metodológicos para elaboração do material didático.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O módulo II do Estágio Supervisionado é composto de 80h (Campus Camocim), 100h (Campi Baturité, Tabuleiro do Norte, Tianguá e Umirim) ou 120h (Campus Tauá), sendo ofertado no 8º período nos Campi Camocim, Tabuleiro do Norte e Umirim, e no 4º, 7º e 9º períodos nos Campi Baturité, Tauá, e Tianguá, respectivamente. Nos projetos pedagógicos dos Campi Baturité e Umirim, as atividades de estágio são focadas na escola de ensino fundamental e médio (aspectos como o papel do professor de língua inglesa, análise dos recursos pedagógicos, práxis pedagógica, planejamento de aula, currículo formal adotado, instrumentos de avaliação utilizados). No caso do Campus Tauá, esses aspectos são abordados com foco somente no ensino fundamental II, e no Campus Tianguá somente no ensino médio. No Campus Tabuleiro do Norte, as atividades do estágio focam no ensino fundamental e contemplam a análise do material didático e sua utilização no ambiente escolar, bem como o estudo e reflexão de aportes teóricos, de estratégias pedagógicas e de estratégias de elaboração desse material em língua inglesa. No Campus Camocim, o estágio percorre os fundamentos teóricos e metodológicos para a análise e elaboração de material didático em língua inglesa, como também foca na escola do ensino fundamental e no papel do professor de língua inglesa, com atividades que envolvem observação e reflexão da práxis pedagógica. Para melhor situar o leitor, mostramos o quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Informações sobre o módulo II do componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA – MÓDULO II				
CAMPUS	CH	PERÍODO	SEGMENTO	DIRECIONAMENTO DA DISCIPLINA
Baturité	100h	4º	Ensino fundamental e médio	O papel do professor de língua inglesa; análise dos recursos pedagógicos; práxis pedagógica; planejamento de aula; currículo formal adotado; instrumentos de avaliação utilizados.

Camocim	80h	8º	Ensino fundamental	Fundamentos teóricos e metodológicos para a análise e elaboração de material didático em língua inglesa; o papel do professor de língua inglesa; atividades que envolvem observação e reflexão da práxis pedagógica.
Tabuleiro do Norte	100h	8º	Ensino Fundamental	Análise e utilização do material didático no ambiente escolar; estudo e reflexão de aportes teóricos, estratégias pedagógicas e estratégias de elaboração do material didático em língua inglesa.
Tauá	120h	7º	Ensino fundamental II	O papel do professor de língua inglesa; análise dos recursos pedagógicos; práxis pedagógica; planejamento de aula; currículo formal adotado; instrumentos de avaliação utilizados.
Tianguá	100h	9º	Ensino Médio	O papel do professor de língua inglesa; análise dos recursos pedagógicos; práxis pedagógica; planejamento de aula; currículo formal adotado; instrumentos de avaliação utilizados.
Umirim	100h	8º	Ensino Fundamental e Médio	O papel do professor de língua inglesa; análise dos recursos pedagógicos; práxis pedagógica; planejamento de aula; currículo formal adotado; instrumentos de avaliação utilizados.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O módulo III deste componente curricular também é composto de 80h (Campus Camocim), 100h (Campi Baturité, Tabuleiro do Norte, Tianguá e Umirim) ou 120h (Campus Tauá), sendo ofertado, em sua maioria, no 9º período. Nos Campi Baturité e Umirim, as atividades nesta etapa de estágio envolvem o estudo da conexão entre currículo; projeto político pedagógico e planejamento; sequência didática; pedagogia de projetos e planos de aula em língua inglesa; e avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos. Os alunos-professores fazem intervenções em sala de aula do ensino fundamental e médio, havendo reflexão sobre a prática docente no ensino de língua inglesa. No Campus Camocim, o estágio consiste em atividades como a observação e intervenção da docência no ensino médio e do ensino tecnológico e o papel do professor de língua inglesa, bem como a análise dos recursos pedagógicos utilizados, observação e reflexão da práxis pedagógica, planejamento de aulas, currículo formal adotado, e instrumentos de avaliação utilizados. Foca também no inglês voltado para o mundo do trabalho, o que, juntamente com o fato de intervir na docência do ensino tecnológico, nos leva a inferir uma possibilidade de trabalhar o Inglês para Fins Específicos visando à formação do professor de língua inglesa. No Campus Tianguá, o estágio é realizado por meio da observação participativa e intervenção em sala de aula nos cursos de idiomas, em que também se observa o papel do professor de língua inglesa nesses estabelecimentos de ensino. Neste campus, observamos que um dos objetivos do estágio supervisionado é “compreender os processos de ensino e aprendizagem do ensino língua estrangeira para fins específicos” ao que inferimos haver um trabalho em ELFE com os alunos-professores em formação. No Campus Tabuleiro do Norte, as atividades de estágio estão voltadas para a análise dos recursos pedagógicos e materiais didáticos utilizados e na observação da práxis pedagógica, com realização de observação participativa e intervenção na sala de aula dos anos finais do ensino fundamental e médio e cursos de idiomas. No Campus Tauá, o

foco é no ensino de língua inglesa no ensino médio e cursos de idiomas (objetivos, metodologias, planejamento didático, avaliação, observação e regência no estágio supervisionado). O quadro 4 a seguir demonstra melhor esse panorama.

Quadro 4 – Informações sobre o módulo III do componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA – MÓDULO III				
CAMPUS	CH	PERÍODO	SEGMENTO	DIRECIONAMENTO DA DISCIPLINA
Baturité	100h	9º	Ensino fundamental e médio	O estudo da conexão entre currículo; projeto político pedagógico e planejamento; sequência didática; pedagogia de projetos e planos de aula em língua inglesa; avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos.
Camocim	80h	9º	Ensino médio e tecnológico	Observação e intervenção da docência nos segmentos médio e tecnológico; o papel do professor de língua inglesa; análise dos recursos pedagógicos utilizados; práxis pedagógica; planejamento de aulas; currículo formal adotado; instrumentos de avaliação utilizados; o inglês voltado para o mundo do trabalho.
Tabuleiro do Norte	100h	9º	Ensino fundamental (anos finais), ensino médio e cursos de idiomas	Análise dos recursos pedagógicos e materiais didáticos utilizados; observação da práxis pedagógica; observação participativa e intervenção na sala de aula.
Tauá	120h	9º	Ensino médio e cursos de idiomas	O ensino de língua inglesa (objetivos, metodologias, planejamento didático, avaliação, observação e regência no estágio supervisionado).
Tianguá	100h	10º	Cursos de idiomas	Observação participativa e intervenção em sala de aula; observação do papel do professor de língua inglesa; compreensão dos processos de ensino e aprendizagem do ensino de língua estrangeira para fins específicos.
Umirim	100h	9º	Ensino Fundamental e Médio	O estudo da conexão entre currículo; projeto político pedagógico e planejamento; sequência didática; pedagogia de projetos e planos de aula em língua inglesa; avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O Campus Camocim oferta, no 10º período, mais um módulo de estágio supervisionado. Assim como o módulo III do Campus Tianguá, o IV módulo desse Campus foca na observação participativa e intervenção na sala de aula de cursos de idiomas, e na observação do papel do professor de língua inglesa nessas instituições de ensino. Observamos que, de igual modo, um dos objetivos do módulo é “compreender os processos de ensino e aprendizagem do ensino língua estrangeira para fins específicos”, ao que também inferimos haver um trabalho em ELFE com os alunos em formação.

O componente curricular “Compreensão e Análise de texto de Língua Inglesa”

Esta disciplina consta nos projetos pedagógicos de 5 campi – Baturité (ofertada no 4º período); Camocim (6º período); Tabuleiro do Norte (5º período); Tianguá (5º período); e Umirim (4º período), com carga-horária de 80h.

Como o próprio nome do componente curricular sugere, observamos, na ementa, um direcionamento para os principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura e para a

análise dos diversos tipos de texto, partindo de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual, bem como no ensino de leitura. Os objetivos da disciplina trazem evidências do ensino de leitura tal qual é trabalhado em línguas para fins específicos (estratégias de leitura, reconhecimento de marcas tipográficas, cognatos, palavras-chave, gêneros textuais etc.), conforme mostramos nos excertos a seguir:

- Ler e analisar tipos diferentes de textos escritos em língua inglesa
- Inserir-se em contextos diversos de leitura
- **Identificar marcas tipográficas**
- **Entrar em contato com diferentes gêneros textuais**
- Contrastar textos formais e informais
- **Reconhecer e aplicar estratégias de leitura**

Campus Baturité (Grifo nosso)

Compreender os mecanismos que subjazem os textos escritos em língua inglesa, em contextos variados, bem como o **funcionamento e a utilização das estratégias de leitura tanto na prática acadêmica como na prática docente.**

Campi Camocim e Tabuleiro do Norte (Grifo nosso)

*Compreender os mecanismos que subjazem os textos escritos em língua inglesa, em contextos variados, **bem como o funcionamento e a utilização das estratégias de leitura.***

Campus Tianguá (Grifo nosso)

Aprender, desenvolver e **praticar estratégias de leitura** e escrita.

Campus Umirim (Grifo nosso)

Podemos inferir, por meio do excerto dos *Campi* Camocim e Tabuleiro do Norte (“utilização das estratégias de leitura tanto na prática acadêmica como na prática docente”) que existe a possibilidade de que a disciplina não seja trabalhada apenas para que o aluno possa ler os próprios textos acadêmicos em inglês (como aparenta ser nos demais *campi*), mas que também desenvolva conhecimento sobre o ensino de leitura para a sua prática docente, o que recai numa situação de ensino de línguas para fins específicos com foco na habilidade de leitura (Celani, 2009; Ramos, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros resultados desta pesquisa revelam que a oferta de disciplinas da parte pedagógica dos cursos de Licenciatura em Letras dos *campi* do IFCE pode proporcionar, em alguns casos, possibilidades de contato ou aproximação dos alunos-professores com o Ensino de Línguas para Fins Específicos para a sua formação enquanto docentes. Contudo, estudar somente dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras não nos dá um resultado consistente. É preciso que nos aproximemos do contexto estudado, chegando aos professores ministrantes dessas disciplinas, investigando suas formações e suas atuações como docentes de um instituto federal; ainda, verificando se ao longo

desse percurso têm desenvolvido atividades que envolvam o ELFE. Pensamos que isso trará mais validade e confiabilidade aos dados obtidos até então, por meio da análise documental. Dessa forma, o passo seguinte será aplicar um questionário, utilizando a ferramenta *Google Forms*, para os docentes ministrantes das disciplinas pedagógicas (Linguística Aplicada, Prática de Ensino em Língua Inglesa, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa ou similares). A depender dos resultados advindos do questionário, faremos também uma entrevista com esses professores.

Acreditamos que esta pesquisa poderá promover discussões e reflexões sobre as políticas de ensino de línguas no âmbito das instituições públicas de ensino superior. Esperamos que os resultados possam contribuir para estudos acerca da formação de professores de línguas para a atuação em instituições de ensino técnico e tecnológico, bem como incentivar pesquisas e ações em torno da formação desses professores no contexto do ensino de línguas para fins específicos. Entendemos que, com o levantamento de dados e as reflexões advindas deste estudo, pode-se aventar proposta nos currículos dos cursos de Letras a fim de melhor atender essa demanda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P; ERES FERNÁNDEZ, I.G.M. **O ensino e a aquisição de línguas em contextos tecno**: situação atual e projeções. IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras e Formação Tecnológica. FATEC, Campinas, 27-28 set. 2018.

BEDIN, M.C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulações, rumos e possibilidades. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5224 de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 04 out. 2004, Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5224-1-outubro-2004-534243-publicacaooriginal-18914-pe.html> Acesso em 24 set. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Governo Federal anuncia 100 novos Institutos Federais no Novo PAC**. [Brasília]: Casa Civil, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais#:~:text=Atualmente%2C%20h%C3%A1%20682%20unidades%20e,sendo%20702%20campi%20de%20IFs>. Acesso em 23 set. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Parecer nº 492, de 03 de abril de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 20 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas**. Campus Baturité, 2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas**. Campus Camocim, 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas.** Campus Tabuleiro do Norte, 2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas.** Campus Tauá, 2021.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas.** Campus Tianguá, 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas licenciaturas.** Campus Umirim, 2022.

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

CELANI, M.A.A. **A formação de professores na área de línguas para fins específicos no contexto do século XXI.** II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos; XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental; XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais. FATEC, São Paulo, 26-28 set. 2012 *apud* CRISTÓVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais.** D.E.L.T.A [on-line]. 2016, vol.32, n.1, pp.45-74. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2018.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais.** D.E.L.T.A [on-line]. 2016, vol.32, n.1, pp.45-74. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2018.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for specific purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GUIMARÃES, R.M. **Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional.** 2015. 220 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015.

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

JOHNS, A.M. **English for specific purposes: the state of art.** International Journal of Language Studies, volume 9, number 2, 2015.

MATTOS, C.M.P. **Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE).** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2018.

MATTOS, C. M. P.; BARÇANTE, M. Aspectos da formação do professor de inglês para fins específicos em contexto profissional tecnológico de ensino. **Revista CBTeCLE**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 059–078, 2019. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/112019183>. Acesso em: 21 set. 2024.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Revista do Tecnólogo. São Paulo, 2010

RAMOS, R.C.G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R de C.G. (Orgs.) **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 35-46.

RAMOS, R.C.G. **Línguas para fins específicos em tempos de mobilidade:** pesquisa e pedagogia em perspectiva. Palestra ministrada no IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE). Campinas, 2018.

RAMOS, R.C.G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In:

SILVA JUNIOR, A.F. (Org.) **Línguas para Fins Específicos:** revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-41.

SILVA JUNIOR, A.F. A formação de professores de espanhol nos institutos federais. In: ALMEIDA, C.S.; RAVAGNOLI, N.C.S.R; BOA SORTE, P. (Orgs). **Formação de professores de línguas:** lições aprendidas com Antonieta Celani. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 51-79.

STREVENS, P. The Learner and Teacher of ESP. In: Chamberlain, D. and Baumgardner, R., (Eds). **ESP in the classroom:** practice and evaluation. Modern English Publications in association with the British Council, London, 1988, p. 39-44.

INFODEMIA NA ERA DA COVID-19: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS ANTIVACINA NAS REDES SOCIAIS

INFODEMIC IN THE COVID-19 ERA: AN ANALYSIS OF ANTI-VACCINE DISCOURSES ON SOCIAL MEDIA

Mirella WHITEMAN

mirellawhiteman@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: Na última década, os movimentos antivacina ganharam força, impulsionados pelas redes sociais. O ressurgimento de doenças como sarampo e poliomielite tornou-se uma preocupação global, afetando também o Brasil. Desde 2015, observa-se uma queda na cobertura do Programa Nacional de Imunizações (PNI), tendência agravada pela pandemia de Covid-19. Durante o período pandêmico, as vacinas e sua eficácia tornaram-se temas centrais no discurso público. Esse destaque foi intensificado pelo impacto direto das plataformas digitais e suas sofisticadas redes de informação, muito utilizadas por movimentos contrários a vacinação para disseminar a hesitação em relação à imunização. Este estudo analisa os discursos antivacina na plataforma Twitter (atual X) no Brasil, utilizando a Análise Multidimensional Lexical (Berber Sardinha, 2016, 2017, 2020, 2021) para examinar um corpus de 16.841 tweets. Após etiquetagem, lematização e análise fatorial, identificaram-se três dimensões discursivas: (1) Alerta sobre riscos da dose de reforço em jovens versus Resistência a medidas compulsórias de combate à Covid-19, (2) Teorias político-conspiratórias sobre a vacina versus Evidências pseudocientíficas contra a vacina e (3) Defesa do tratamento precoce em detrimento da vacina versus Relatos pessoais sobre efeitos colaterais da vacina. Esta pesquisa contribui para a compreensão dos discursos antivacina no Brasil nas redes sociais, oferecendo evidências empíricas para o enfrentamento da hesitação vacinal e desinformação.

Palavras-chave: Vacina; Linguística de Corpus; Análise Multidimensional Lexical; Análise do Discurso.

Abstract: Over the past decade, anti-vaccine movements have gained momentum, fueled by social media. The resurgence of diseases such as measles and polio has become a global concern, also affecting Brazil. Since 2015, a decline in coverage of the National Immunization Program has been observed, a trend exacerbated by the Covid-19 pandemic. During this period, vaccines and their efficacy became central topics in public discourse, a focus that was intensified by the direct influence of digital platforms and their sophisticated information networks, which anti-vaccine movements have extensively used to spread vaccine hesitancy. This study analyzes anti-vaccine discourses on Twitter (now X) in Brazil, using Lexical Multidimensional Analysis (Berber Sardinha, 2016, 2017, 2020, 2021). to examine a corpus of 16,841 tweets. After tagging, lemmatization, and factor analysis, three discursive dimensions were identified: (1) Warnings about booster dose risks in young people versus Resistance to compulsory measures against Covid-19, (2) Political-conspiracy theories versus Pseudoscientific evidence against vaccines, and (3) Advocacy for early treatment versus Personal accounts of vaccine side effects. This research contributes to the understanding of anti-vaccine discourses in Brazil on social media, providing empirical evidence for addressing vaccine hesitancy and misinformation.

Keywords: Vaccine; Corpus Linguistics; Lexical Multidimensional Analysis; Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

O final de 2019 marcou o início de uma crise global sem precedentes. Em 31 de dezembro, autoridades chinesas notificaram a Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre um surto de pneumonia de origem desconhecida em Wuhan. Este evento desencadeou uma série de acontecimentos que culminariam na pandemia de Covid-19 (Haraki, 2021), que surgiu acompanhada por um fenômeno paralelo: a infodemia.

A infodemia refere-se à proliferação excessiva de informações, muitas vezes não verificadas, associadas a um tema específico. O termo foi inicialmente introduzido pelo cientista político David Rothkopf durante a pandemia de SARS, em 2003, referindo-se a um fenômeno em que “fatos, combinados com medo, especulação e boatos, são amplificados e rapidamente disseminados globalmente por meio das tecnologias de informação modernas” (Rothkopf, 2003). Este fenômeno, amplificado pelas plataformas digitais, dificulta a identificação de fontes confiáveis e pode gerar desconfiança nas autoridades, comprometendo as respostas de saúde pública (OMS, 2020).

As redes sociais, com seu alcance global e instantâneo, tornaram-se terreno fértil para a propagação de teorias conspiratórias e desinformação sobre a Covid-19 e vacinas (Taylor, 2020). O *Twitter* (atual X), em particular, destacou-se como plataforma central neste contexto, especialmente no Brasil, onde foi adotado como canal oficial de comunicação pelo então presidente Jair Bolsonaro durante a pandemia. Ademais, o *Twitter* oferece um ambiente que recompensa a comunicação curta, agressiva e descontextualizada (Haigh; Haigh, 2020), tornando-o a arena ideal para a circulação de desinformação.

A rápida disseminação de informações não verificadas e teorias conspiratórias nas redes sociais contribuiu para um clima de incerteza e desconfiança. Isso se refletiu na hesitação vacinal, fenômeno reconhecido pela OMS como uma das dez principais ameaças à saúde global (OPAS, 2019). Durante surtos anteriores, como os de ebola e cólera, teorias da conspiração resultaram em agressões e até assassinatos de profissionais de saúde (Cohn, 2017).

A pandemia catalisou um esforço global para o desenvolvimento de vacinas. Apesar do rigor científico mantido nos ensaios clínicos, a velocidade do processo gerou desconfiança em parte da população. Esta desconfiança foi alimentada por narrativas antivacina que ganharam força nas redes sociais, criando um paradoxo: enquanto a ciência oferecia uma solução para a crise sanitária, uma parcela significativa da sociedade resistia à vacinação.

Diante deste cenário, torna-se crucial compreender os discursos que circularam nas plataformas digitais sobre as vacinas no período pandêmico. Esta pesquisa propõe-se a analisar os discursos emergentes em torno do movimento antivacina no Brasil, focando especificamente no *Twitter*, no período de 2020 a 2022.

Estudos anteriores envolvendo *big data* concentraram-se predominantemente em aspectos como sentimentos e tópicos (e.g., Jang et al., 2021; Wicke & Bolognesi, 2020), sem direcionar a atenção para os discursos. Por outro lado, pesquisas em Análise do Discurso durante a pandemia trabalharam com volumes menores de dados (e.g., Recuero & Stumpf, 2021; Jones, 2021). Neste estudo, ancorado na Linguística de Corpus, será adotada a Análise Multidimensional Lexical (Berber Sardinha, 2016, 2017, 2020, 2021; Fitzsimmons-Doolan, 2014), abordagem que possibilita investigar discursos em *corpora* de grande escala. Dessa maneira, será possível mapear as dimensões lexicais e os principais discursos relacionados ao movimento antivacina.

As perguntas centrais que norteiam este estudo são: 1) Quais são as dimensões lexicais dos discursos em torno do movimento antivacina? 2) Quais os principais discursos associados a essas dimensões lexicais?

Ao responder a estas questões, busca-se contribuir para uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam a percepção coletiva no Brasil sobre vacinação e saúde pública em tempos de crise. A análise desses discursos nas redes sociais é fundamental para entender como as informações são configuradas e disseminadas, influenciando percepções e decisões em relação à vacinação em um contexto de pandemia global.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo emprega os princípios da Linguística de Corpus e Análise Multidimensional, para examinar a disseminação de discursos nas plataformas de mídia social. A pesquisa visa preencher uma lacuna significativa na pesquisa linguística contemporânea, onde a investigação em larga escala e sistemática dos discursos em ambientes digitais permanece um território relativamente inexplorado.

Linguística de Corpus

A Linguística de Corpus (LC) é uma abordagem que estuda a língua em uso e se baseia na análise sistemática de grandes volumes de dados linguísticos autênticos, permitindo a observação de padrões e variação em contextos reais de comunicação (Conrad, 2011). Com o desenvolvimento de tecnologias computacionais, a LC consolidou-se como uma metodologia que combina elementos automatizados e intervenção humana, tornando possível a análise de aspectos linguísticos complexos. De acordo com Berber Sardinha (2004, p. 3), a LC se ocupa da coleta e exploração de *corpora* — conjuntos de dados linguísticos textuais criteriosamente coletados — com o objetivo de representar variedades específicas da língua, utilizando evidências empíricas extraídas por computador.

Essa abordagem parte do pressuposto de que a língua é um sistema probabilístico no qual as combinações de palavras não ocorrem ao acaso, sendo possível identificar correlações entre traços linguísticos e contextos situacionais (Berber Sardinha, 2004). Conforme Berber Sardinha e Moreira (2023), a LC utiliza coleções de textos em diversos modos semióticos (falados, escritos, sonoros ou

visuais) para descrever situações de uso das linguagens e compreender a relação entre os recursos de expressão e seus contextos de produção. A LC tem contribuído significativamente para pesquisas em ensino de línguas, análise de gênero, tradução e linguística forense (Berber Sardinha, 2009), ao fornecer uma nova perspectiva baseada em dados empíricos e na análise da linguagem real em uso.

Análise Multidimensional e Análise Multidimensional Lexical

A Análise Multidimensional (AMD) constitui o arcabouço teórico e metodológico desta pesquisa, sendo aplicada aqui em sua vertente Lexical (Berber Sardinha, 2016, 2017, 2020, 2021). A AMD foi inicialmente desenvolvida por Douglas Biber na década de 1980 (Biber, 1988) para descrever a variação entre registros sob uma perspectiva funcional. Biber explorou a variação de registros em várias línguas, como inglês, espanhol e coreano (Biber, 1995), além de contextos específicos, como o meio acadêmico (Biber, 2006).

No contexto da AMD, o termo ‘registro’ refere-se a qualquer variedade textual associada a situações específicas de comunicação ou a objetivos comunicacionais (Biber, 1995). Os traços linguísticos que compõem os textos variam de maneira sistemática com base nos contextos e funções comunicativas em que são produzidos, o que significa que essa variação não é aleatória. A AMD possibilita a análise empírica das características linguísticas que coocorrem em registros específicos e a comparação de variação entre registros com base nos padrões de coocorrência desses traços. Esses atributos são agrupados em dimensões, que representam conjuntos de características linguísticas identificadas por meio de análise fatorial e interpretadas em termos de funções comunicativas comuns (Biber, 1995).

A partir do modelo multidimensional de Biber (1988), Berber Sardinha (2014) propôs uma nova abordagem que se concentra na análise discursiva, substituindo variáveis gramaticais por variáveis lexicais. Para tanto, o autor investigou o uso dos adjetivos *American* e *Brazilian*, bem como suas colocações – palavras que ocorrem próximas ao núcleo – para identificar os parâmetros de representação de identidade nacional e cultural através dos quais os EUA e o Brasil são retratados nas produções textuais em inglês a partir do século XIX disponíveis no Google Books (Delfino, 2021). Sob a perspectiva lexical, a AMD utilizada no estudo considerou como variáveis apenas as palavras de conteúdo ou combinações de palavras para a identificação das dimensões de variação.

Na vertente Lexical da AMD (Berber Sardinha, 2016, 2017, 2020, 2021), o objetivo é mapear parâmetros de variação lexical em *corpora*, que podem indicar temas e discursos subjacentes. Assim como a AMD Funcional, a versão Lexical utiliza análise estatística multivariada, especificamente a análise fatorial, para identificar variáveis latentes que operam abaixo do nível perceptível. Tais variáveis são agrupadas em dimensões de variação discursiva, compostas por conjuntos de itens lexicais que tendem a ocorrer juntos em diferentes tipos de textos (Berber Sardinha; Moreira, 2023).

Embora a AMD Funcional e a AMD Lexical compartilhem princípios metodológicos, a abordagem Lexical seleciona variáveis com base em palavras lematizadas (formas canônicas), e sua lista de variáveis é aberta, diferentemente da versão funcional, que se limita às categorias gramaticais identificadas por softwares de etiquetagem (Araújo; Berber Sardinha; Delfino, 2018).

Com base em Berber Sardinha (2016, 2017, 2020, 2021), o passo a passo para a realização da AMD Lexical nesta pesquisa envolve:

1. Identificação e contagem das palavras;
2. Normalização das frequências das variáveis lexicais;
3. Extração fatorial inicial não rotacionada baseada nas frequências normalizadas para identificar os fatores a serem utilizados;
4. *Scree plot*: definição do número de fatores para análise por meio de um gráfico de análise de sedimentação;
5. Eliminação das variáveis lexicais com comunalidades menores que 0,15 (Cf. Biber, 2006, p. 183);
6. Extração fatorial final rotacionada contendo o número de fatores estabelecidos para análise;
7. Cálculo da quantidade de variação compartilhada pelos fatores extraídos;
8. Checagem da variância dos fatores;
9. Cálculo dos escores de fator de cada texto;
10. Interpretação dos fatores em termos de seus discursos subjacentes por meio da observação dos textos, registros e variáveis.

A AMD Lexical se mostra particularmente versátil para análises baseadas em léxico, sendo útil na identificação de construções discursivas e de estruturas ideológicas subjacentes. Essa abordagem é convergente com metodologias assistidas por *corpora* na análise do discurso, enfatizando a importância das escolhas lexicais como indicadores de projetos discursivos mais amplos (Berber Sardinha; Fitzsimmons-Doolan, no prelo).

Discurso

Estudos anteriores têm abordado a infodemia predominantemente sob a perspectiva da quantidade excessiva e da rápida disseminação de textos verbais. No entanto, sugerimos aqui que a infodemia possui um alcance mais amplo do que apenas o excesso de informações, sendo, na verdade, caracterizada por uma proliferação de discursos.

Esta pesquisa se baseia na premissa de que os discursos são "maneiras de enxergar o mundo, de construir objetos e conceitos de certos modos, de representar a realidade" (Baker & McEnery, 2015, p. 5). Além disso, reconhece que os discursos "enquadram certos problemas, [distinguindo] certos aspectos da situação em vez de outros" (Hajer, 1993, p. 45). Ao analisar os discursos antivacina, pretende-se examinar não apenas o conteúdo das mensagens, mas também as visões de mundo, ideologias e representações que indexam valores, intenções e modos de agir (Foucault & Faubion, 2000; Van Dijk, 2008).

METODOLOGIA

Corpus

O *corpus* é composto por postagens em língua portuguesa coletadas na plataforma *Twitter* entre os anos de 2020 e 2022. Para estruturá-lo, o primeiro passo foi definir os critérios de busca adequados para delimitar o escopo da pesquisa. As postagens foram extraídas utilizando termos específicos como "vacina", "pfizer", "astrazeneca", "coronavac", "janssen", "dose" e "vachina", entre outros. A coleta foi realizada com o uso da ferramenta *Twarc*, que consiste em uma biblioteca para *Python* e uma linha de comando capaz de obter e arquivar dados em formato JSON a partir da API do *Twitter*.

A construção do *corpus* foi baseada nos critérios propostos por Berber Sardinha (2004): (1) uso de textos autênticos que refletem a linguagem natural; (2) elaborados por falantes em situações reais de comunicação; (3) seleção cuidadosa para assegurar a representatividade conforme as metas do estudo.

Visão geral do processamento do *corpus*

Após a coleta das postagens, o primeiro passo é selecionar, a partir de uma lista inicial, as palavras que poderão ser consideradas como palavras-chave. Esse processo envolve a escolha de palavras de conteúdo, como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, que servirão de base para a análise na AMD Lexical. A lista resultante é composta por termos candidatos a palavras-chave, que posteriormente serão analisados usando o método estatístico *Log-Likelihood*, que permite verificar se a frequência observada de uma palavra no *corpus* é maior do que a frequência esperada no *corpus* de referência. As palavras que apresentarem maior valor de chavidade (*keyness*) serão consideradas palavras-chave. Em seguida, são analisadas as correlações dessas palavras para selecionar aquelas com maior valor de associação. Na última etapa, aplica-se um filtro de comunalidade, que mede a proporção da variância de cada variável explicada pelos fatores. A comunalidade define um valor de corte, eliminando termos que possuam um peso fatorial inferior a 0,3. Por fim, o Princípio da Parcimônia é empregado para garantir que apenas os elementos essenciais permaneçam na análise, assegurando que a precisão não seja comprometida.

Seleção de variáveis com base em palavras-chave

Palavras-chave são termos cuja frequência se destaca em comparação com um *corpus* de referência, sugerindo conteúdos de interesse específico, como proposto por Scott (2000). Na AMD Lexical, as categorias incluem substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. Essa distinção revela os tópicos predominantes e destaca variações significativas entre diferentes textos ou *corpora*. Para identificar tais palavras no *corpus*, utilizou-se um script em *Shell*, destacando as palavras com maior chavidade em relação ao *corpus* de referência. Esse processo é fundamentado no teste estatístico *Log-Likelihood*, que quantifica a relevância das palavras.

Seleção de variáveis por correlação

Após a seleção inicial das variáveis por palavras-chave, é construída uma matriz de correlação para identificar as variáveis que exibem fortes associações. O objetivo é eliminar correlações de baixo valor estatístico e otimizar a etapa de análise fatorial subsequente. As correlações são determinadas pela frequência de coocorrência de duas palavras em um mesmo texto, comparada à frequência de não coocorrência. A direção da correlação (positiva ou negativa) é avaliada para cada par de termos. Por exemplo, uma correlação positiva entre "tratamento" e "precoce" indica que ambos os termos ocorrem juntos frequentemente, enquanto uma correlação negativa sugere que a presença de um termo implica a ausência do outro. Independentemente da direção, o foco está nas correlações mais altas, sejam associações ou dissociações. Ao final dessa etapa, o *corpus* está pronto para ser analisado.

Composição do corpus

O Quadro 1 apresenta a composição final do *corpus*, que contém um total de 16.841 postagens e 167.197 palavras. Com base em critérios de classificação de *corpora*, o *corpus* é composto por textos em português brasileiro (monolíngue), escritos por usuários supostamente brasileiros, e coletados na rede social *Twitter*. As postagens foram coletadas entre março de 2020 e novembro de 2022 e armazenadas no formato *.txt*, codificadas em UTF-8.

Quadro 1 – Composição do corpus

	Número total
Postagens	16.841
Palavras (<i>tokens</i>)	167.197

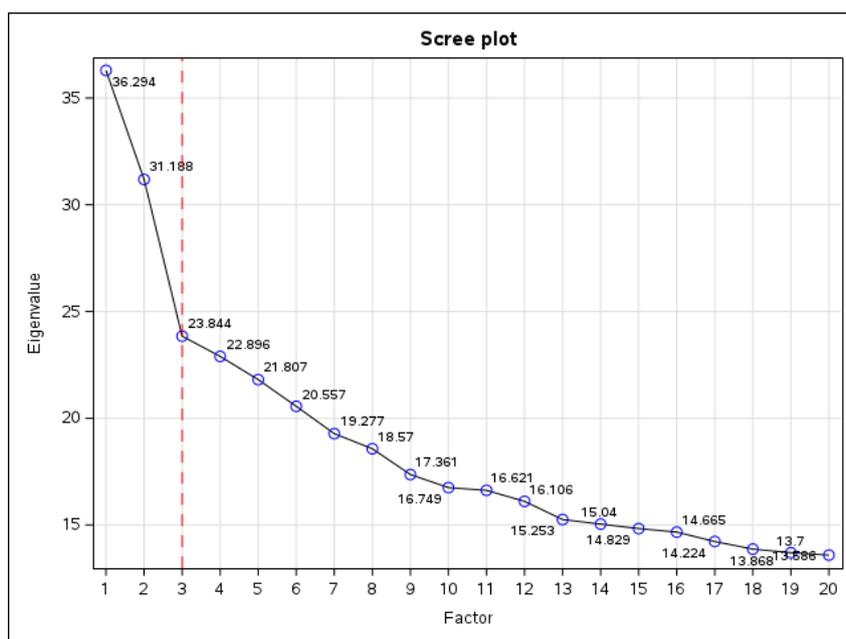
Fonte: Elaborado pela autora.

Análise Multidimensional Lexical

A metodologia da AMD Lexical é estruturada em três etapas principais: (1) o pré-processamento do *corpus*, que abrange a etiquetagem, normalização e seleção das variáveis (traços linguísticos); (2) a análise fatorial inicial (não rotacionada), que define o número de fatores a serem extraídos com base no gráfico de escarpa (*scree plot*); e (3) a análise fatorial rotacionada, que ajusta o número final de fatores, exclui variáveis de baixa carga, calcula escores e rotula as dimensões por meio de análises interpretativas.

Para etiquetar o *corpus*, foi utilizado o *TreeTagger* (Schmid, 2013) para a língua portuguesa. Em seguida, verificações manuais garantiram a correta identificação de substantivos, verbos, adjetivos, emojis e hashtags. Os lemas dessas categorias, juntamente com emojis e hashtags, foram organizados em planilhas *csv*. A análise fatorial inicial gerou o gráfico de sedimentação, representado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Scree Plot da Extração Fatorial



Fonte: Elaborado pela autora.

Após análise dos *eigenvalues* (autovalores), diferentes números de fatores foram considerados, variando entre duas e quatro soluções. A extração de três fatores foi a mais interpretável, como indicado pela linha tracejada no gráfico, e adotada como solução final. A extração fatorial foi realizada com a rotação *Promax*, considerando correlações entre fatores. O resultado identificou seis fatores, discutidos na seção seguinte.

Para avaliar a relação dos textos com os fatores, utilizou-se a Análise de Variância (ANOVA), que permite identificar os textos mais representativos para cada fator. Até esse ponto, a análise é quantitativa. A partir desses resultados, o estudo avança para um enfoque qualitativo, investigando como as variáveis selecionadas aparecem nas linhas de concordância dos textos. Com base nessa interpretação, as dimensões predominantes no *corpus* foram identificadas.

Após definir as dimensões, atribuiu-se um rótulo a cada uma, a fim de refletir os principais discursos indicados pelas variáveis cocorrentes. As etapas subsequentes detalham o processo de rotulação e interpretação dos discursos identificados.

RESULTADOS

Análise das dimensões

Com base em variáveis lexicais, o objetivo é investigar a variação discursiva presente no *corpus* por meio da metodologia da AMD Lexical, conforme estabelecido por Berber Sardinha (2016, 2017, 2020, 2021). A análise busca explorar como os discursos antivacina são organizados em termos de arranjos dimensionais no *corpus*.

No Quadro 2, são apresentadas as três dimensões encontradas, todas com polos positivos e negativos, e suas respectivas denominações:

Quadro 2 – Rótulos das dimensões discursivas

Dimensão	Rótulo curto	Rótulo longo
1	Alerta sobre riscos da dose de reforço em jovens versus Resistência a medidas compulsórias de combate à Covid-19	Alerta sobre riscos cardíacos, males súbitos e falecimentos após doses de reforço, especialmente entre jovens e crianças, considerando a vacina como experimental versus Questionamento e resistência à imposição de medidas e decretos compulsórios de combate ao avanço da Covid-19
2	Teorias político-conspiratórias sobre a vacina versus Evidências pseudocientíficas contra a vacina	Alegações sobre a origem do vírus em laboratório chinês e interesses de políticos e governos ligados a grandes grupos farmacêuticos versus Evidências de estudos pseudocientíficos publicados sobre os efeitos adversos das vacinas
3	Defesa do tratamento precoce em detrimento da vacina versus Relatos pessoais sobre efeitos colaterais da vacina	Defesa do tratamento precoce frente à letalidade do vírus e à falta de estudos sobre a eficácia e a segurança em longo prazo da vacina emergencial versus Relatos sobre amigos e terceiros que sofreram com efeitos colaterais graves – dores de cabeça, paralisia, problemas no rim, nas pernas e nos pés – e até fatais após a vacinação

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste ponto, é relevante enfatizar que as dimensões discursivas englobam uma variedade de significados inter-relacionados. Por isso, a atribuição de rótulos às dimensões requer uma elaboração criteriosa para refletir essa complexidade de forma abrangente. Contudo, para fins de clareza no desenvolvimento do texto, utilizam-se rótulos abreviados, que são empregados nos títulos das seções subsequentes. Os rótulos completos, conforme apresentados no quadro, oferecem uma descrição mais detalhada e interpretativa das dimensões analisadas. Ambos os tipos de rótulos (curtos e completos) representam os mesmos discursos subjacentes, diferenciando-se apenas na extensão, e não no conteúdo.

Por fim, vale destacar que todos os tweets citados nas próximas seções estão entre aqueles que apresentaram os maiores escores em cada dimensão, tanto no polo positivo quanto no negativo. Em outras palavras, são enunciados que apresentam alta carga de variáveis lexicais (grifadas em cada um deles) características de cada dimensão identificada.

Dimensão 1 – Alerta sobre riscos da dose de reforço em jovens versus Resistência a medidas compulsórias de combate à Covid-19

Quadro 3 – Variáveis da Dimensão 1

Polo	Variáveis lexicais
Positivo (65 variáveis)	reforço (0,95635), fonte (0,94996), infarto (0,93656), semana (0,86775), indicar (0,86442), cardíaco (0,86312), falecer (0,83739), publicar (0,83478), pesquisa (0,82977), experimento (0,79311), sofrer (0,76066), jovem (0,74540), pós (0,72900), facebook (0,71919), dia (0,66741), dose (0,65392), súbito (0,65113), alertar (0,63157), criança (0,62101), alerta (0,60826), mês (0,60387), morte (0,58873), fulminante (0,57859), org (0,57492), mal (0,55586), doença (0,55347), morrer (0,54771), estudo (0,54304), saudável (0,52843), miocardite (0,52303), grave (0,49075), global (0,48340), bvsalud (0,47183), risco (0,45471), causar (0,45057), literat (0,44981), óbito (0,44769), primeiro (0,44696), último (0,42515), autoimune (0,42477), ano (0,42149), mrna (0,41604), inocular (0,40904), evento (0,39380), internar (0,38734), articles (0,38307), syringe_e (0,37561), contrair (0,37057), caso

	(0,36688), dar (0,35343), novo (0,34916), comprovante (0,34781), adverso (0,34257), causa (0,34164), mulher (0,34140), imunidade (0,33854), vida (0,33504), sistema (0,33086), amigo (0,32808), pessoa (0,32791), exame (0,32190), vacinal (0,31053), maioria (0,30991), existir (0,30724), hepatite (0,30286)
Negativo (52 variáveis)	enquete (-0,64958), proposta (-0,60021), imposição (-0,54932), audiência (-0,48156), consciência (-0,47040), termo (-0,46066), gel (-0,44092), Covid19 (-0,44058), zinco (-0,43595), serviço (-0,42600), mercado (-0,42056), tutelar (-0,41945), correiopaulista (-0,41739), dama (-0,41707), piada (-0,41382), álcool (-0,41347), pleno (-0,40453), questionamento (-0,39936), ferro (-0,39698), decreto (-0,39473), combate (-0,39455), restaurante (-0,38842), retirar (-0,38422), lista (-0,38409), conflito (-0,38236), calça (-0,37299), CPI (-0,37061), farmacêutica (-0,36656), distanciamento (-0,36022), comprimido (-0,35825), rebanho (-0,35384), desserviço (-0,35063), jornaldacidadeonline (-0,34456), liberdade (-0,34310), brasil (-0,34096), vice (-0,33947), RNA (-0,33676), senador (-0,33456), conselho (-0,32672), compulsório (-0,32620), suposto (-0,32219), avanço (-0,32124), compra (-0,31953), senso (-0,31852), comprovação (-0,31752), respeitar (-0,31745), confiar (-0,31494), apertar (-0,31342), world (-0,30772), adotar (-0,30588), expressar (-0,30095), vachinas (-0,30063)

Fonte: Elaborado pela autora.

No polo positivo desta dimensão, observa-se a predominância de mensagens que alertam sobre supostos riscos associados às vacinas contra Covid-19. Estas postagens enfocam principalmente problemas cardíacos, mortes súbitas e efeitos adversos em jovens e crianças. As narrativas frequentemente incluem relatos de "infartos fulminantes" em jovens após receberem doses de reforço, caracterizando as vacinas como "experimentais" e questionando sua segurança, como mostra o tweet abaixo:

“Crianças e Adolescentes sofrendo infartos Fulminantes pouco tempo depois dos reforços . . . As pessoas não querem admitir a verdade. Poucos jovens faleceram da moléstia, muitos jovens falecendo de infartos fulminantes após as doses. Despertem! ISSO NUNCA FOI NORMAL!
<https://t.co/e68plYhO98>”

Essa retórica antivacina está em consonância com um dos tópicos centrais apontados por Skafle et al. (2022) em sua análise sobre a circulação de informações incorretas relacionadas às vacinas contra a Covid-19 nas redes sociais, que é a propagação de desinformação médica. De acordo com os autores, o temor em relação a potenciais efeitos colaterais constitui uma preocupação predominante, afetando de maneira negativa a aceitação e adesão às vacinas.

No polo negativo, os tweets mostram a resistência à imposição da vacinação obrigatória contra a Covid-19, como demonstrado no exemplo:

“CONTRA A OBRIGATORIEDADE DA VACINA CHINESA: ENQUETE DO PL 4506 / 2020 - BIA KICIS Proposta retira vacinação compulsória da lista de medidas de combate à Covid-19
<https://t.co/q4oENq6WzK>”

Esta visão é fundamentalmente enraizada na defesa das liberdades individuais contra a intromissão estatal, um embate cujas justificativas modernas encontram elos discursivos com grupos antivacina que se opuseram às políticas de imunização obrigatória desde o século XIX. Conforme analisado por Wolfe e Sharp (2002), os *British Vaccination Acts*, promulgados entre 1840 e 1867, foram os precursores de uma ampliação dos poderes governamentais sobre as liberdades civis em prol da saúde pública, desencadeando imediata resistência. Protestos à vacinação obrigatória

também ocorreram no início do século XX no Brasil. Em 1904, o Rio de Janeiro vivenciou a Revolta da Vacina, um levante popular contrário à imposição da imunização contra a varíola pelo governo (Sevcenko, 1993). Assim, no polo negativo, o discurso se fundamenta em uma perspectiva individualista, que prioriza o indivíduo acima de compromissos sociais compartilhados.

Dimensão 2 – Teorias político-conspiratórias sobre a vacina versus Evidências pseudocientíficas contra a vacina

Quadro 4 – Variáveis da Dimensão 2

Polo	Variáveis lexicais
Positivo (61 variáveis)	chinês (0,76142), povo (0,74171), comprar (0,71011), governador (0,66846), pagar (0,64473), vender (0,64198), querer (0,63828), laboratório (0,62968), vachina (0,61471), salvar (0,61241), político (0,59485), mundo (0,59394), dar (0,57604), bilhão (0,57162), via (0,56834), cloroquina (0,56221), cabaia (0,56107), garantir (0,55709), ver (0,54319), gente (0,53357), remédio (0,53299), ficar (0,53152), liberdade (0,52182), governo (0,51455), bom (0,50492), esperar (0,49807), verdade (0,49322), perder (0,47940), saber (0,47189), país (0,46664), eficácia (0,45501), colateral (0,44921), dizer (0,44382), aprovar (0,44003), interesse (0,43366), teste (0,43163), pegar (0,43088), efeito (0,42412), tratamento (0,41759), vida (0,41642), obrigatório (0,41486), precoce (0,40288), criar (0,40283), compra (0,40057), lockdown (0,38837), campanha (0,38781), aplicar (0,38636), usar (0,38266), primeiro (0,38253), prefeito (0,37771), pandemia (0,36924), vírus (0,36890), especial (0,36429), ivermectina (0,35185), causa (0,34768), imunização (0,33777), público (0,33559), covid (0,32837), segundo (0,32553), emergencial (0,32380), farmacêutico (0,31582)
Negativo (38 variáveis)	nih (-0,87872), nlm (-0,87872), ncbi (-0,87872), literat (-0,83751), bsvalud (-0,82339), articles (-0,78500), hepatite (-0,59766), pós (-0,57290), fonte (-0,55686), global (-0,51415), célula (0,50665), facebook (-0,50445), mrna (-0,49270), cdc (-0,48555), publicar (-0,48306), emitir (-0,46946), experimento (-0,44070), mielite (-0,43035), enquete (-0,40923), atleta (-0,40743), transverso (-0,40650), futebol (-0,40494), alerta (-0,39513), correiopaulista (-0,38708), pesquisa (-0,36311), fulminante (-0,35375), diagnóstico (-0,35348), farmacêutica (-0,34409), rna (-0,33583), infecção (-0,33560), imposição (-0,33243), autoimune (-0,33120), indicar (-0,32435), dama (-0,32138), proposta (-0,31880), world (-0,31081), álcool (-0,30730), postagem (-0,30132)

Fonte: Elaborado pela autora.

No polo positivo da Dimensão 2, os tweets buscam semear desconfiança e promover a ideia de que existe uma conspiração para ocultar os reais efeitos dos imunizantes. Insinuam a existência de uma colusão entre autoridades, indústria farmacêutica e mídia com o propósito de manipular a verdade para atender a interesses próprios, como se vê no tweet:

“**Bom dia Gente! Um vírus mutante criado em laboratório? Escapa de uma segurança nível 4? Vacina? Interesses farmacêuticos? China tentando dominar as criptomoedas? Eu não digo é nada Laboratório chinês** volta a ser cogitado como origem do coronavírus veja. abril. com. br / blog / mundialis ... via @VEJA”

Conforme observado por Douglas et al. (2019) em sua análise abrangente de teorias conspiratórias, há diversas razões pelas quais uma pessoa pode aderir a elas, que variam desde traços de personalidade até a satisfação de necessidades sociais complexas. Nas redes sociais, essas teorias se disseminam rapidamente devido à natureza interconectada das plataformas e à ação dos algoritmos, criando bolhas de filtro que reforçam as crenças individuais e isolam os usuários de perspectivas alternativas (Boulianne, 2020).

No polo negativo, observa-se como o movimento antivacina utiliza, em certa medida, pesquisas científicas para fundamentar suas posições. No entanto, como mostra o exemplo abaixo, essa apropriação tende a ser enviesada e seletiva, ignorando o consenso científico estabelecido e enfatizando resultados isolados que parecem apoiar sua narrativa.

“Existem estudos, **publicados** pela própria OMS, relacionando a doença de #anthonyjohnson à #vacinas de **mRNA** . Confiram os links: pesquisa. **bvsalud.org** / global-literat ... **ncbi.nlm.nih.gov** / pmc / **articles** / P ...”

Esta prática de utilizar estudos científicos de forma enviesada para contestar a vacinação não é nova. Conforme observado por Guttinger (2019), os avanços recentes na pesquisa do microbioma humano, por exemplo, têm sido alvo de interpretações e manipulações por movimentos antivacina. Esses grupos se apropriam de hipóteses emergentes ou descobertas preliminares e as distorcem ou generalizam para além do escopo original do estudo.

Dimensão 3 – Defesa do tratamento precoce em detrimento da vacina versus Relatos pessoais sobre efeitos colaterais da vacina

Quadro 5 – Variáveis da Dimensão 3

Polo	Variáveis lexicais
Positivo (55 variáveis)	letalidade (0,93945), índice (0,88251), estatística (0,88111), segurança (0,80301), infecção (0,73291), prazo (0,70034), assegurar (0,68924), estudo (0,65232), longo (0,64329), impedir (0,61274), risco (0,61259), transmissão (0,59666), taxa (0,59352), lockdown (0,57503), precoce (0,56670), vírus (0,52658), representar (0,52654), imunidade (0,52510), tratamento (0,51383), máscara (0,50804), saudável (0,49770), sanitário (0,49498), usar (0,49150), eficácia (0,48119), benefício (0,46997), lógico (0,45338), doença (0,45005), médio (0,44215), massa (0,43768), variante (0,42629), pandemia (0,42290), social (0,42220), jovem (0,42181), bom (0,38722), custo (0,38240), científico (0,38085), mentar (0,37752), isolamento (0,37651), criança (0,37113), aprovar (0,36883), emergencial (0,36556), público (0,35527), garantir (0,35513), bilhão (0,35233), natural (0,34869), interesse (0,34267), caráter (0,33719), morte (0,32596), obrigatoriedade (0,31939), maioria (0,31886), forçar (0,31611), perigoso (0,31418), transmitir (0,31083), faixa (0,30887), paciente (0,30236)
Negativo (32 variáveis)	dor (-0,70703), cabeça (-0,70414), perna (-0,58522), ataque (-0,58404), cardíaco (-0,57438), paralisia (-0,57396), amiga (-0,57255), pé (-0,56451), resfriar (-0,54646), trombone (-0,53905), exame (-0,52451), rim (-0,52205), brasil (-0,49335), facial (-0,48978), pele (-0,46964), amigo (-0,46641), falecer (-0,43905), diagnóstico (-0,42023), apertar (-0,40594), sangue (-0,40509), infarto (-0,40205), semana (-0,39123), calça (-0,38275), miocardite (-0,37461), verdade (-0,37454), lista (-0,35126), sofrer (-0,34109), segundo (-0,33326), gripe (-0,32318), pegar (-0,31796), comprimido (-0,31445), news (-0,31229)

Fonte: Elaborado pela autora.

A ênfase na defesa do chamado "tratamento precoce" define o polo positivo da Dimensão 3. O tweet abaixo mostra como seus apoiadores argumentam que esse tratamento é composto de remédios reconhecidamente seguros e com longa utilização na prática médica tradicional:

“**Tratamento precoce** com remédios utilizados há décadas e baixo **risco** de efeitos colaterais - não pode. . . não tem **estudos científicos** suficientes; Vacina com baixo **índice** de **eficácia** e testes insuficientes - não devemos ser tão **científicos** nesse momento; Tá bom . . . vai lá sabichão!”

Este fenômeno de promoção de medicamentos ou substâncias não comprovadas como curas milagrosas durante crises de saúde é chamado de "messianismo farmacêutico" por Lasco e Yu (2021). Segundo os autores, medicamentos podem se tornar veículos de ideologias que alteram narrativas sociais de acordo com as circunstâncias políticas.

O polo negativo da Dimensão 3 é centrado na disseminação de relatos pessoais descrevendo supostos efeitos colaterais adversos após a vacinação contra a Covid-19. Conforme demonstra o exemplo, a abordagem dessas narrativas é minuciosa e íntima:

“A pequena Cleuza é uma grande guerreira, enfrentando vários **diagnósticos** de eventos adversos, depois que recebeu 2 doses da . As reações começaram com **dores** de **cabeça** e pelo corpo, câimbras e formigamentos nas **pernas**, acompanhada de inchaço e vermelhidão, visão embaçada. <https://t.co/pbCTZolgNB>”

Segundo Semino et al. (2023), evidências empíricas apontam para uma vantagem persuasiva de relatos pessoais sobre a apresentação de informações (dados e estatísticas) em contextos de comunicação de saúde, pois as narrativas diminuem a contra-argumentação e a resistência à persuasão.

A análise dos resultados proporcionou a identificação dos quatro principais discursos associados às três dimensões lexicais encontradas neste estudo, como destacado no Quadro 6:

Quadro 6 – Discursos das dimensões

DIM 1	Polo positivo	Discurso do medo
	Polo negativo	Discurso da liberdade individual
DIM 2	Polo positivo	Discurso da desconfiança de figuras de autoridade
	Polo negativo	Discurso a favor da pseudociência
DIM 3	Polo positivo	Discurso a favor da pseudociência
	Polo negativo	Discurso do medo

Fonte: Elaborado pela autora.

Estratégias Discursivas

O exame dos discursos requer uma análise das práticas sociais que deles derivam. Neste contexto, as estratégias discursivas podem ser compreendidas como métodos sistemáticos de uso da linguagem para alcançar fins sociais, políticos ou psicológicos (Wodak, 2005). Estas estratégias estão intimamente relacionadas às técnicas de persuasão através do discurso, buscando influenciar as convicções dos indivíduos (Vaara, 2010).

Uma estratégia discursiva manifesta-se como um padrão recorrente nas formas de expressão, revelando um uso específico da linguagem para conduzir alguém a uma determinada crença ou ação. Assim, o estudo dessas estratégias persuasivas constitui um elemento crucial para uma compreensão mais profunda dos discursos, sua estrutura, disseminação e impacto na formação ou transformação do conhecimento sobre diversos temas.

As técnicas persuasivas empregadas nos discursos contrários à vacinação são diversificadas, englobando abordagens tanto emocionais quanto racionais, com o intuito de moldar atitudes e comportamentos. Seu objetivo é influenciar não apenas as percepções, mas também as decisões dos indivíduos em relação à vacinação e às medidas de combate à pandemia, utilizando múltiplas abordagens e táticas interligadas.

A primeira dimensão abrange, em seu polo positivo, esforços para provocar temores e oposição à dose de reforço da vacina, com particular ênfase na população jovem. Nesse contexto, são disseminadas informações sobre supostos riscos à saúde, como dados de incidentes cardiovasculares e falecimentos, visando instalar um clima de apreensão em relação à vacinação. Simultaneamente, enfatiza-se o caráter "experimental" da vacina para gerar dúvidas quanto à sua segurança e eficácia, questionando a credibilidade da pesquisa científica por trás de seu desenvolvimento. No polo negativo desta dimensão, a estratégia principal consiste em invocar os princípios de liberdade e autonomia individual, associando as medidas obrigatórias de controle da Covid-19 a uma alegada perda dessas liberdades pessoais. Paralelamente, busca-se fomentar a desconfiança nas autoridades governamentais, retratando tais medidas como imposições arbitrárias do poder público.

O polo positivo da segunda dimensão visa propagar a desconfiança nas instituições governamentais e nas corporações, especialmente as farmacêuticas, através da disseminação de narrativas conspiratórias sobre a suposta origem intencional do vírus e de relações controversas entre políticos e a indústria. Insinua-se a existência de um plano maior ou uma conspiração para manipular e controlar a população por meio da vacinação, apelando ao temor das pessoas de serem dominadas. Nesse cenário, estabelece-se uma dicotomia entre a população comum e as elites políticas e econômicas supostamente por trás dessa alegada trama conspiratória.

Por outro lado, no polo negativo, procura-se embasar as objeções à vacina através de estudos e "evidências" pseudocientíficas, desprovidas da devida validação pela comunidade científica, numa tentativa de conferir legitimidade aos argumentos contrários. Destacam-se supostos efeitos adversos da vacina documentados em estudos enviesados ou de metodologia questionável, visando dissuadir os indivíduos da vacinação. Além disso, ressaltam-se falhas, inconsistências ou lacunas propositalmente inseridas em pesquisas sobre a eficácia das vacinas, com o intuito de semear dúvidas quanto à sua real capacidade protetora.

Na terceira dimensão, as estratégias persuasivas empregadas no polo positivo apelam ao raciocínio e à precaução, argumentando ser mais prudente e seguro utilizar tratamentos já conhecidos do que confiar em uma vacina recente cujos efeitos a longo prazo ainda não foram completamente elucidados. Critica-se a ausência de estudos e dados abrangentes sobre a segurança da vacina em um horizonte temporal mais amplo, fomentando hesitações e incertezas acerca de seus potenciais riscos futuros. Adicionalmente, enfatiza-se a gravidade e os perigos do vírus para justificar o suposto uso de tratamentos precoces alternativos à vacina, questionando a real necessidade da vacinação.

No polo negativo, as estratégias persuasivas baseiam-se na utilização de relatos e depoimentos pessoais de supostas reações adversas, com o propósito de estabelecer uma conexão emocional com o público e aumentar a credibilidade geral da mensagem antivacina. Espera-se que os indivíduos se identifiquem com as histórias pessoais relatadas, amplificando, assim, o impacto emocional da mensagem e gerando maior empatia com a causa contrária à vacinação. Há também uma tendência a enfatizar efeitos colaterais graves supostamente relacionados à vacina, com o objetivo de intensificar o medo e a hesitação em relação a ela entre a população.

Podemos, então, sintetizar as estratégias persuasivas identificadas nesta análise da seguinte forma:

- Dimensão 1: utiliza o medo (risco à saúde) e o apelo à liberdade individual.
- Dimensão 2: promove a desconfiança (teorias conspiratórias) e recorre à autoridade científica (evidências).
- Dimensão 3: fundamenta-se na precaução (tratamento precoce) e na empatia (relatos pessoais).

A análise das estratégias persuasivas empregadas nos discursos antivacina revela uma elaborada articulação de narrativas e táticas discursivas organizadas com o propósito de moldar crenças e incitar ações específicas na população. Portanto, tais estratégias convergem no objetivo central de persuadir indivíduos a adotarem posturas de hesitação, desconfiança e resistência em relação às vacinas e políticas de enfrentamento à pandemia.

CONCLUSÃO

A análise do discurso antivacina nas mídias sociais, particularmente no *Twitter*, durante a pandemia de Covid-19, revela uma intrincada teia de narrativas que se reforçam mutuamente. Os quatro discursos predominantes identificados - medo, desconfiança de figuras de autoridade, defesa da pseudociência e liberdade individual - não apenas coexistem, mas também se entrelaçam de maneira coesa, criando uma narrativa argumentativa robusta por parte do movimento antivacina.

A natureza dialógica das dimensões identificadas pela AMD Lexical torna-se evidente na forma como os discursos interagem e se complementam. Embora cada dimensão seja caracterizada por um discurso principal, é possível observar a presença de outros discursos no mesmo espaço conceitual. Um exemplo ilustrativo é o seguinte tweet, extraído do polo positivo da Dimensão 1:

“Mais **jovens falecendo** por infartos e **males Súbitos**. É importante lembrar que a **pesquisa** científica da @CMAJ, **publicada** nesta **semana**, **indicou** q o **risco** d problemas **cardíacos** é d 100 p / cada 100mil **dozes**. É duro saber que estes **morreram** p / q alguns se sentissem seguros. . . <https://t.co/xFSmndViej>”

Neste enunciado, o discurso do medo dos efeitos colaterais da vacina é predominante. No entanto, também se nota a presença do discurso a favor da pseudociência na citação de estudos potencialmente enviesados, bem como o discurso de desconfiança na insinuação de que certos grupos se beneficiam das supostas mortes. Esta confluência de discursos em um único tweet exemplifica a característica central da variação multidimensional lexical descrita por Berber Sardinha (2021): cada texto é simultaneamente moldado pela incidência dos diversos discursos representados pelas dimensões.

A AMD Lexical demonstrou sua capacidade de captar nuances discursivas ao identificar diferentes articulações de um mesmo fenômeno em dimensões distintas. Isso fica evidente na abordagem dos efeitos colaterais, presentes tanto no polo positivo da Dimensão 1 quanto no polo negativo da Dimensão 3. Embora ambos os agrupamentos de tweets compartilhem o discurso central do medo dos efeitos colaterais da vacina, a AMD Lexical consegue distinguir as sutilezas na forma como esse discurso é articulado em cada contexto.

No cenário específico do *Twitter* durante a pandemia de Covid-19, o discurso do medo assumiu formas variadas, desde alertas sobre supostas reações adversas das vacinas até relatos pessoais detalhando experiências negativas pós-vacinação. Essa versatilidade na articulação do discurso demonstra como o movimento antivacina adapta sua narrativa para atingir públicos com diferentes níveis de adesão.

Esta habilidade de discernir matizes discursivos é particularmente valiosa na análise de grandes volumes de dados textuais, superando as limitações de outras abordagens, como a Modelagem de Tópicos. Enquanto esta última poderia apenas identificar o tópico "efeito colateral" no *corpus*, a AMD Lexical revela as diferentes formas pelas quais esse discurso é mobilizado e articulado em enunciados concretos.

Em suma, este estudo expande o escopo e a profundidade da aplicação da AMD Lexical, demonstrando sua relevância para a análise de discursos contemporâneos em plataformas digitais. A capacidade de integração com outras abordagens teóricas e metodológicas, aliada à sua habilidade de captar sutilezas discursivas em grandes *corpora*, posiciona a AMD Lexical como uma ferramenta valiosa para pesquisadores que buscam compreender as complexidades do discurso em ambientes digitais dinâmicos.

É importante também destacar as limitações inerentes a este estudo. A concentração exclusiva na plataforma *Twitter* pode ter deixado de lado discursos relevantes presentes em outras redes

sociais, como debates sobre autonomia parental ou questões de influência ocidental em comunidades tradicionais. Essa restrição sugere a necessidade de pesquisas futuras que abranjam um espectro mais amplo do ecossistema digital, visando uma compreensão mais completa do fenômeno. O foco temporal no período pandêmico, embora pertinente, também limita a análise da evolução histórica dos discursos antivacina no Brasil. Investigações adicionais poderiam explorar diferentes períodos, proporcionando uma visão mais abrangente das mudanças discursivas ao longo do tempo.

Reconhecer essas limitações não apenas reforça a importância de pesquisas contínuas sobre o tema, mas também aponta caminhos para estudos complementares. Tais esforços poderão preencher as lacunas identificadas, enriquecendo nossa compreensão dos complexos fenômenos discursivos e ideológicos associados à resistência à vacinação em diferentes contextos e plataformas.

Por fim, o presente estudo espera fornecer subsídios baseados em evidências empíricas para apoiar a formulação de estratégias comunicacionais destinadas a combater o fenômeno da hesitação vacinal.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. F. de; BERBER SARDINHA, T.; DELFINO, M. C. N. Revista Brasileira de Linguística Aplicada: multidimensões temáticas. In: FINATOO, M. J. B. *et al.* (ed.). **Linguística de corpus: perspectivas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS e do Instituto de Letras, 2018. p. 93-125
- BAKER, P.; MCENERY, T. Introduction. In: BAKER, P.; MCENERY, T. (ed.). **Corpora and discourse studies: Integrating discourse and corpora**. Palgrave Macmillan: Basingstoke, 2015. p. 1-20.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Manole: Barueri, 2004.
- BERBER SARDINHA, T. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- BERBER SARDINHA, T. Corpus linguistics and historiography: Finding the major discourses in the first 50 years of TESOL Quarterly. **Journal of Research Design & Statistics in Linguistics & Communication Science**, v. 7, n. 1, p. 69, 2016.
- BERBER SARDINHA, T. Lexical priming: Advances and applications. In: BERBER SARDINHA, T. **Lexical priming and register variation**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 190-230.
- BERBER SARDINHA, T. A historical characterisation of American and Brazilian cultures based on lexical representations. **Corpora**, v. 15, n. 2, 2020.
- BERBER SARDINHA, T. Discourse of academia from a multi-dimensional perspective. In: FRIGINAL, E.; HARDY, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Corpus Approaches to Discourse Analysis**. Abingdon: Routledge. 2021. p. 298-328.
- BERBER SARDINHA, T.; MOREIRA, M. M. F. P. **Deus, Pátria e família: os discursos bolsonaristas na rede social Twitter**. 2023. 23 f. Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- BERBER SARDINHA, T.; FITZSIMMONS-DOOLAN, S. **Lexical Multidimensional Analysis**. Cambridge Elements in Corpus Linguistics. (no prelo).
- BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BIBER, D. **Dimensions of Register Variation – A Cross-Linguistic Comparison**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

- BIBER, D. **University language**: A corpus-based study of spoken and written registers. Amsterdam: John Benjamins, 2006.
- BOULIANNE S.; KOC-MICHALSKA, K.; BIMBER, B. Right-wing populism, social media and echo chambers in western democracies. **New Media & Society**, v. 22, n. 4, p. 683-699, 2020.
- COHN, S. K. Cholera revolts: a class struggle we may not like. **Social History**, v. 42, n. 2, p. 162-180, 2017.
- CONRAD S. Variation in corpora and its pedagogical implications. In V. Viana, S. Zyngier, & G. Barnbrook (Eds.), **Perspectives on Corpus Linguistics**. Philadelphia: John Benjamins, pp.47-62, 2011.
- DELFINO, M. C. Análise multidimensional: os números na linguística. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, e474, 2021.
- DOUGLAS, K. M. et al. Understanding conspiracy theories. **Political Psychology**, v. 40, n. 1, p. 3-35, 2019.
- FITZSIMMONS-DOOLAN, S. Using lexical variables to identify language ideologies in a policy corpus. **Corpora**, v. 9, n. 1, p. 57-82, 2014.
- FOUCAULT, M.; FAUBION, J. (ed.). **The Essential Works of Michel Foucault 1954–1988**: Power. New York: New York Press, 2000.
- GUTTINGER, S. The anti-vaccination debate and the microbiome: How paradigm shifts in the life sciences create new challenges for the vaccination debate. **EMBO Reports**, v. 20, n. 3, e47709, 2019.
- HAIGH, M.; HAIGH, T. Fighting and framing fake news. In: BAINES, P.; O'SHAUGHNESSY, N.; SNOW, N. (ed.). **The Sage Handbook of Propaganda**. Thousand Oaks: Sage, 2020. p. 303-323.
- HAJER, M. Discourse coalitions and the institutionalization of practice. In: FISCHER, F.; FORESTER, J. (ed.). **The argumentative turn in policy analysis and planning**. Durham: Duke University Press, 1993. p. 43-76.
- HARAKI, C. A. C. Estratégias adotadas na América do Sul para a gestão da infodemia da COVID-19. **Revista panamericana de salud publica**, v. 45, e43, 2021.
- JANG, H. et al. Tracking COVID-19 Discourse on Twitter in North America: Infodemiology Study Using Topic Modeling and Aspect-Based Sentiment Analysis. **Journal of Medical Internet Research**, v. 23, n. 2, e25431, 2021.
- JONES, R. (ed.). **Viral Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
- LASCO, G.; YU, V. G. Pharmaceutical messianism and the COVID-19 pandemic. **Social Science & Medicine**, v. 292, 114567, 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19**. [S. l.]: Organización Panamericana de la Salud, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3sANrxh>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. Dez ameaças à saúde que a OMS combaterá em 2019. **OPAS**, [s. d.]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-1-2019-dez-ameacas-saude-que-oms-combatera-em-2019>. Acesso em: 01 out. 2024.
- RECUERO, R.; STUMPF, E. M. Características do Discurso Desinformativo no Twitter: Estudo do discurso antivacinas do COVID-19. In: CAIADO, R. V. R.; LEFFA, V. J. (org.). **Linguagem: tecnologia ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 111-137.
- ROTHKOP, D. J. When the Buzz Bites Back. **The Washington Post**, 11 maio 2003. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/2003/05/11/when-the-buzz-bites-back/bc8cd84f-cab6-4648-bf58-0277261af6cd/>. Acesso em: 01 out. 2024.
- SCHMID, H. Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees. **New Methods in Language Processing**, n. 154, p. 1-9, 2013.
- SCOTT, M. Focusing on the text and its key words. In: International conference on teaching and language corpora, 3., 2000, Frankfurt. **Proceedings** [...]. Frankfurt: Peter Lang, 2000.

SEMINO, E. et al. Narratives, Information and Manifestations of Resistance to Persuasion in Online Discussions of HPV Vaccination. **Health Communication**, v. 21, p. 1-12, 2023.

SEVCENKO, N. A **Revolta da Vacina**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

SKAFLE, I. et al. Misinformation About COVID-19 Vaccines on Social Media: Rapid Review. **Journal of Medical Internet Research**, v. 24, n. 8, e37367, 2022.

TAYLOR, S. The Psychology of Pandemics. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 18, p. 581-609, 2020.

VAN DIJK, T. A. **Discourse and power**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.

VAARA, E. Critical discourse analysis as methodology in strategy as practice research. In: GOLSORKHI, D. et al. (ed.). **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 217-229.

WICKE, P.; BOLOGNESI, M. M. Framing COVID-19: How we conceptualize and discuss the pandemic on Twitter. **PLoS One**, v. 15, n. 9, e0240010, 2020.

WODAK, R. **Feminist critical discourse analysis: new perspectives for interdisciplinary gender studies**. Atenas: [S. n.], 2005.

WOLFE, R. M.; SHARP, L. K. Anti-vaccinationists past and present. **BMJ**, v. 325, n. 7361, p. 430-432, 2002.

MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MULTILITERACIES IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Vanessa Russo Braz NERI
Vanessa.neri@uscsonline.com.br
USCS, São Caetano do Sul, Brasil
Julia de BARROS
julia.barros1@uscsonline.com.br
USCS, São Caetano do Sul, Brasil
Maria de Fátima Ramos de ANDRADE
mfrda@uol.com.br
USCS/UPM, São Paulo, Brasil
Elizabete Cristina Costa RENDERS
elizabete.renders@online.uscs.edu.br
USCS, São Caetano do Sul, Brasil

Resumo: O presente artigo se propõe a investigar as contribuições da pedagogia dos multiletramentos no contexto da Educação Infantil. Com o objetivo de aprofundar essa compreensão, realizamos uma busca em três bases de dados: na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e no Portal de Periódicos Capes, no período de 2015 até 2022. Após a leitura dos textos encontrados, identificamos treze pesquisas que tratavam da temática da presente investigação. O estudo concluiu que apesar dos pesquisadores concordarem sobre a importância da inserção da pedagogia dos multiletramentos para o desenvolvimento infantil, a temática ainda é pouco trabalhada. Além disso, também foi evidenciado, nos estudos, a relevância da inserção dos multiletramentos já na educação infantil, por meio de práticas pedagógicas que considerem a multiplicidade de gêneros textuais, em situações que sejam significativas. Por último, concebemos que este estudo abre possibilidades de investigações acadêmicas para a promoção de uma Pedagogia dos Multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Multiletramentos; Educação Infantil; Estudos correlatos.

Abstract: This article aims to investigate the contributions of the pedagogy of multiliteracies in the context of Early Childhood Education. In order to deepen this understanding, we conducted a search in three databases: in the Brazilian Library of Theses and Dissertations (BDTD), in the Capes Thesis and Dissertation Catalog and in the Capes Journal Portal, from 2015 to 2022. After reading the texts found, we identified thirteen studies that dealt with the theme of the present investigation. The study concluded that although the researchers agree on the importance of inserting the pedagogy of multiliteracies for child development, the theme is still little worked on. In addition, the relevance of the insertion of multiliteracies in early childhood education was also evidenced in the studies, through pedagogical practices that consider the multiplicity of textual genres, in situations that are significant. Finally, we believe that this study opens up possibilities for academic investigations to promote a Pedagogy of Multiliteracies in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Multiliteracies; Early Childhood Education; Related studies.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática os multiletramentos e a Educação Infantil. O objetivo, do presente estudo, foi investigar as contribuições dos multiletramentos para a Educação Infantil, considerando a inserção da criança num mundo letrado, permeado por diversas formas de linguagens.

O conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2012), está relacionado à multiplicidade cultural e semiótica de textos. Assim, o foco recai sobre o ensino da língua e se liga ao letramento, considerando-se o mundo das comunicações em ambientes escolares, o que contribuiu para o surgimento do termo: a multiplicidade de canais e meios de comunicação, bem como a crescente relevância da diversidade cultural e linguística. Para Rojo e Moura (2019, p. 20), multiletramentos é “um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicava dos letramentos, que se tornam multiletramentos”. Ao evocarmos a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil, apoiada especialmente nos estudos de Rojo (2012, 2013, 2019), devemos ressaltar que ela consiste em um movimento educacional desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*) — GNL — no período de 1995 e 1996. Trata-se de uma pedagogia baseada na contemporaneidade, com foco na educação linguística, que entende os multiletramentos como a incorporação e a valorização de gêneros textuais multimodais nos conteúdos pedagógicos, adequando a realidade escolar às demandas da sociedade moderna e globalizada. Para tal, é necessário o aperfeiçoamento dos professores, por meio de formação continuada, a fim de que estejam preparados para essa nova concepção.

Partindo de tais premissas, vale ressaltar que os multiletramentos devem estar presentes ao longo de toda a educação básica, sendo igualmente importantes na Educação Infantil, uma vez que a tecnologia tem impulsionado o mundo nas últimas décadas. Por intermédio dos multiletramentos, que consideram a variedade de formas de transmitir e receber informações, as crianças se tornam preparadas para essa diversidade sociocultural, cultural e linguística, que exige muito mais do que a alfabetização e o letramento nas abordagens tradicionais, baseadas na linguagem.

Diante do exposto, a presente pesquisa pretende responder à seguinte questão: Quais as contribuições da pedagogia dos multiletramentos no contexto da Educação Infantil? Com o objetivo de aprofundar essa compreensão acerca da temática estudada, realizamos uma busca em três bases de dados: na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e no Portal de Periódicos Capes.

O QUE ENCONTRAMOS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Nessa base, partimos da temática “Multiletramentos e Educação Infantil”, utilizando os seguintes descritores: “Multiletramentos” AND “Educação” AND “Infantil”, no período de 2015 até 2022. Com isso, foram identificados 13 estudos. Após leitura e análise dos títulos e resumos, foram selecionadas 03 pesquisas, por terem aproximação com nosso tema. No quadro 1, apresentamos o que foi encontrado.

Quadro 7 - Resultados da busca na BDTD

Autor / Instituição / Ano	Título do trabalho
Wagno da Silva Santos Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT) / 2019 Dissertação	Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de educação infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG
Andressa Bernardo da Silva, Universidade Estadual Paulista (UNESP) 2018 Dissertação	Indicadores para usos de objetos lúdicos: instrumentos para multiletramentos em creches
Ariosvalda Santana Ribeiro Santos Universidade Federal da Bahia (UFBA) / 2016 Dissertação	Alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil: práticas possíveis?

Fonte: As autoras (2024).

A dissertação de Santos (2019), desenvolvida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aborda a temática da valorização da pedagogia dos multiletramentos desde a primeira infância, em virtude do processo de globalização, relacionado ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Mais especificamente, o pesquisador se propôs a investigar quais as contribuições da pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil e qual o papel da formação continuada de professores diante da ascensão dessa pedagogia.

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado em uma escola pública municipal de Educação Infantil, que contou com 14 participantes, distribuídos entre o Maternal III (3 anos), o Pré-escolar I (4 anos) e o Pré-escolar II (5 anos). Para a coleta de dados, utilizaram-se o questionário semiestruturado e as oficinas em grupo com os professores.

O autor concluiu que a pedagogia dos multiletramentos ainda é considerada uma temática nova, pouco praticada na Educação Infantil e que necessita de políticas públicas de formação continuada de docentes. Além disso, salientou que essa pedagogia não deve ser vista como um caminho para resolver todos os conflitos educacionais, mas como uma aliada para tornar as práticas docentes atrativas, permitindo a exposição do conteúdo de forma crítica e reflexiva, por meio de recursos multimodais cotidianos que favoreçam a compreensão do contexto. Por fim, o pesquisador enfatizou a urgência na realização de estudos e pesquisas que tratem da temática como caminho para ampliar o trabalho com multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

A dissertação de Silva (2018), por sua vez, partiu do pressuposto de que a creche não deve ser somente assistencialista, e as práticas precisam ser planejadas, realizadas, avaliadas com vistas ao pleno desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos. A pesquisadora considera essa faixa etária como uma fase concreta, objetiva e manipulatória, na qual a criança, ao utilizar um objeto, o

torna lúdico, possibilitando construções mentais, representações, associações e generalizações a partir do ato concreto de uma exploração dos elementos do meio.

Em seu estudo, a autora respondeu à seguinte pergunta de pesquisa: Quais características dos objetos lúdicos que permitem a elaboração de indicadores que orientem seus usos nas práticas de multiletramentos na creche? Quanto a isso, conclui que o termo multiletramentos advém da ampliação de práticas de letramento e, embora a investigação mostre que há material suficiente para a prática na creche — tais como livros, documentos, estudos —, os professores não têm, muitas vezes, conhecimentos para a construção de atividades multiletradas.

Segundo a pesquisadora, o processo de letramento social é imprescindível para o desenvolvimento infantil em todas as etapas. Assim sendo, também é papel da creche prover a criança de vivências, mediante elementos diversos de cultura, que contribuirão para seu desenvolvimento por toda a vida. Ademais, esse espaço, por não estar desvinculado dos demais anos escolares, apresenta requisitos para a alfabetização no ensino fundamental. Silva (2018) pretendia que seu trabalho fosse um diferencial, no sentido de auxiliar e contribuir para a melhoria do trabalho realizado na faixa etária do objeto de estudo. Vale ressaltar que os indicadores formulados não foram aplicados e validados quanto às suas implicações práticas em creche por falta de tempo hábil.

Por fim, na dissertação de Santos (2016), faz-se uma analogia com a educação praticada na infância da autora: uma educação tradicional, bancária, segundo a qual as crianças não eram vistas como seres históricos e construtores do processo. Além disso, segundo a pesquisadora, na atualidade, a educação das crianças demanda a construção de práticas pedagógicas mais significativas e engajadas nas dinâmicas socioculturais.

A seu ver, ainda há resistência por parte dos professores em iniciar o processo de alfabetização e multiletramentos para crianças pequenas, pois acreditam que ele possa acontecer de forma mecânica e sem significado. Porém, são processos indissociáveis e que podem ser incluídos em diversos contextos, como uma simples rotina ou uma roda de conversa, na qual as crianças têm a oportunidade de expor seus saberes e construir conhecimentos de mundo, mediadas pelo professor, que, com uma escuta sensível, proporcionará a introdução delas no mundo letrado, tornando o processo de aprendizagem significativo, motivador e desafiador. A autora relata que, mesmo diante desse contexto, as educadoras pesquisadas mostraram resistência ao processo de alfabetização na Educação Infantil, mantendo-se presas ao cumprimento do planejamento e de atividades do cotidiano, alegando que o processo de alfabetização deverá ser iniciado no Ensino Fundamental.

Diante disso, Santos (2016) reitera que alfabetizar e letrar devem permear todos os segmentos de ensino, por meio de atividades propostas com tal finalidade. Logo, as crianças não devem ser impedidas de acesso à leitura e a escrita, o que contribuirá para o desenvolvimento de habilidades para se tornarem indivíduos sociais. Por exemplo, em uma simples proposta de

musicalização, elas já estão sendo integradas à linguagem e ao movimento e, conseqüentemente, inseridas nos multiletramentos, em decorrência da variedade de interações entre textos impressos, visuais e auditivos.

Vale lembrar que linguagens, músicas, artes visuais, símbolos matemáticos, brincadeiras, blocos ou computadores são sistemas semióticos dos quais as crianças fazem uso e que, na verdade, se configuram como multiletramentos. Assim, a pesquisa objetivou compreender que o processo de alfabetização e letramento deveria estar associado a uma proposta coerente e adequada à contemporaneidade.

A pesquisadora conclui que esse processo de alfabetização e multiletramentos não descaracteriza a Educação Infantil, cabendo ao professor a mediação do processo, no sentido de favorecer a promoção do conhecimento e apropriação da aprendizagem. Além do mais, esse processo deve coexistir com a ludicidade, despertando a curiosidade, a criticidade e a imaginação infantis.

O QUE ENCONTRAMOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Nessa base, utilizando os mesmos descritores — "Multiletramentos" AND "Educação" AND "Infantil" — identificamos 13 trabalhos e, após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos 8 pesquisas. No quadro 2, descrevemos o que foi identificado.

Quadro 8 - Resultados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Autor / Instituição / Ano	Título do trabalho
Wagno da Silva Santos Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) / 2019 Dissertação	Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de educação infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG
Ana Carolina Vieira de Brito Colégio Pedro II 2017 Dissertação	Imagens que contam: A Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil
Danielle Daiane Reis Universidade de Brasília (UNB) 2021 Dissertação	Cultura Escrita na Educação Infantil: perspectivas e abordagens na produção
Samanta Malta Pereira da Silva Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) 2015 Dissertação	Aprender brincando em língua estrangeira: Uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil
Pedro Henrique Gomes Ribeiro Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) 2022 Dissertação	Entre a tradição e a inovação na sala de aula: Práticas de Multiletramento em contextos de educação de educação bilingue no Brasil
Taiana Veigas Dias Rodrigues Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) 2018 Dissertação	Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil
Thais de Castro Casagrande Universidade Federal de Lavras (UFLA) 2021 Dissertação	De repente viramos youtubers": uso de recursos digitais em atividades de leitura e contação de histórias na educação infantil

Jaqueline Maria Coelho Maciel Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 2019 Dissertação	Práticas de letramento na educação infantil: elementos para pensar a formação de atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas
---	--

Fonte: As autoras (2024).

A dissertação de Brito (2017), realizada no Colégio Pedro II, teve, como principal temática, o uso de imagens como instrumento de letramento na Educação Infantil, por meio da pedagogia de multiletramentos. No início, a pesquisadora fez uma retrospectiva histórica dos conceitos de infância e criança. Além disso, adotou as perspectivas da pedagogia de multiletramentos de Rojo (2012) e dos conceitos de letramento de Soares (1998).

O trabalho visou debater os multiletramentos na Educação Infantil, mediante práticas visuais de letramento, desenvolvendo atividades pedagógicas com gêneros multimodais que favorecessem a promoção do letramento em tela. Assim, questionava-se de que maneira se podem promover multiletramentos na Educação Infantil — Maternal I — por meio de práticas multimodais.

Como produto, a pesquisadora propôs a criação de um caderno de atividades baseado na pedagogia dos multiletramentos. O processo de elaboração do caderno partiu da premissa de indicar caminhos para a criação de materiais que estimulassem o desenvolvimento do letramento visual, da imaginação e da criatividade no segmento em questão, sendo útil às professoras e às crianças. Para tanto, 86 discentes participaram com função de narrador, sendo a imagem o principal elemento para estimular a criação das histórias. Além disso, foram coletadas opiniões de professores da unidade pesquisada, por intermédio de questionário conectado à análise das atividades desenvolvidas pelos professores, com foco na apreciação do planejamento, a fim de saber se a proposta era relevante e útil para os que teriam contato com o material construído.

A autora conclui que, com a valorização da prática docente e os trabalhos realizados em seu cotidiano, o campo teórico e o campo prático sempre caminharão juntos. Ademais, ao disponibilizar o produto, esperava-se o emprego da teoria em favor da formação de sujeitos mais autônomos, crítico e criativos, aliando o letramento visual e a contação de histórias às outras linguagens em prol do bom desenvolvimento infantil.

A dissertação de Reis (2021), apresentada à Universidade de Brasília, teve por objetivo compreender os modos de aproximação e participação das crianças na cultura escrita, no contexto da Educação Infantil. Para tanto, realizou-se uma discussão a respeito dos conceitos de infância, criança e Educação Infantil, bem como das possíveis mediações no período de transição dessa etapa para o Ensino Fundamental, evidenciando pressupostos para pensar os multiletramentos como um caminho para ampliar a participação das crianças na cultura escrita.

A pesquisadora buscou analisar a singularidade das relações entre crianças e cultura escrita, além de suas implicações para a prática pedagógica no segmento em questão, buscando compreender os modos de aproximação e participação das crianças nessa cultura e nessa etapa

educacional. Assim, partiu-se do conceito de criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e nela se constitui, vista como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência escolar.

Partindo de tais premissas, surgiu a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, que vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Após análise de dissertações e documentos, deram-se os primeiros passos da pesquisa de campo, suspensa em razão da pandemia de covid-19. Na sequência, elaborou-se um projeto de implementação, com base nas discussões levantadas no trabalho e nos documentos consultados, apresentando uma revisão de literatura sobre o tema, com vistas a amenizar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A autora conclui que, além de a linguagem influenciar a forma como a infância se constitui na sociedade contemporânea, ela é fundamental para a inserção social da criança e dos objetos de seu interesse. Nesse sentido, são necessárias estratégias de aprendizagem, e a linguagem escrita precisa ser abordada de diversas formas na Educação Infantil, defendendo-se a perspectiva das múltiplas linguagens, que possibilitam expressão, comunicação e participação na cultura escrita. Assim, é imprescindível incluir os multiletramentos nessa etapa da educação básica, a ser mediada por tecnologias.

Vale lembrar que o trabalho foi desenvolvido durante a pandemia e, nesse contexto, o ensino remoto destacou potencialidades de ampliar a participação das crianças na cultura escrita. Em outras palavras, as mídias foram aliadas no processo, possibilitando a interação com a leitura e escrita nas mais variadas formas, abrangendo textos verbais e não verbais.

A dissertação de Silva (2015), por sua vez, tematiza o aprender brincando em língua estrangeira e teve como objetivo investigar se e como os trabalhos com multiletramentos, a partir de atividades sociais em língua inglesa, contribuem para oportunizar, às crianças da Educação Infantil, a construção de modos de participação no mundo. Nesse percurso, a pesquisadora se apoia na pedagogia dos multiletramentos, cuja base está na diversidade de significados presentes em contextos de representação cultural e social — a multimodalidade e a multimídia. Além disso, a autora pautou-se em uma proposta de organização curricular a partir de atividades sociais, defendida por Liberali (2009), e conseqüentemente na teoria da atividade sócio-histórico-cultural elaborada inicialmente por Vygotsky e ampliada por Leontiev (1978).

No trabalho em foco, defende-se uma concepção de linguagem como constitutiva na construção de conhecimentos diversos, permitindo aos sujeitos experimentarem diferentes formas de saber e viver em uma língua diferente da sua. A produção dos dados foi realizada por meio da transcrição de aulas gravadas em áudio e vídeo durante o período de 18 meses, posteriormente analisadas segundo a perspectiva dialógico-enunciativa e multimodal. Do mesmo modo, foram

utilizados planos de aula e as aulas a eles correspondentes, apontando, como resultado, o alto nível de engajamento das crianças em atividades sociais, com propostas relacionadas ao uso de uma variedade de mídias e modos de quê?

Vale mencionar que a autora se baseia na teoria da atividade sócio-histórico-cultural, que compreende o sujeito como um ser histórico que se apropria do contexto em que está inserido, afetando-o e sendo por ele afetado. Além do mais, Silva (2015) se vale da linguística aplicada, por ser um campo interdisciplinar de pesquisa, isto é, uma ciência que pratica investigações teóricas e empíricas de problemas sociais relacionados à linguagem, fortemente engajada no processo de ensino-aprendizagem, dinâmica e mutável em múltiplos contextos, o que a permite adentrar em assuntos diversos, como desenvolvimento sociocultural das crianças, proporcionando vivências em sala de aula e atividades sociais, bem como desenvolvendo aspectos afetivo-cognitivos ao propiciar um contexto de ensino-aprendizagem rico em diversidade e interação.

Na visão da pesquisadora, a investigação cumpriu sua finalidade, porém, conforme os dados produzidos, há ainda uma infinidade de possibilidades e estudos a serem explorados, por exemplo, a influência e as potencialidades das múltiplas mídias no processo de construção do conhecimento das crianças pequenas, no sentido de contribuir para reflexões de educadores a respeito do uso de diferentes recursos semióticos durante o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de forma global. Com isso, acredita-se colaborar para a expansão de uma educação cidadã e multicultural, que enxergue as crianças como competentes, fortes, poderosas e conectadas com adultos e com outras crianças.

A pesquisa de Ribeiro (2022) pautou-se em inquietações e experiências relacionadas a possíveis práticas, crenças e pensamentos acerca das inovações no campo da educação, principalmente na fase da pandemia da covid-19, uma vez que, em decorrência das medidas de distanciamento social, houve a necessidade de ressignificar as práticas de saberes, afetividade e interações entre toda a comunidade escolar.

Segundo o autor, o objetivo do estudo foi relacionar as tendências contemporâneas e inovadoras de pensar as relações e interações das crianças com um mundo tão diverso e interconectado. A investigação, de caráter qualiquantitativo, se concentrou em propostas pedagógicas não apenas sobre ler o mundo, mas também acerca de participar de práticas sociais mediadas e conectadas por tecnologias em línguas adicionais.

O trabalho mostrou não apenas como os professores propõem atividades mediadas por recursos tecnológicos, mas também como promovem multiletramentos em suas práticas, proporcionando participação ativa e significativa dos alunos em um mundo interconectado, e cada dia mais possível. Assim, ressalta-se que a pedagogia dos multiletramentos não é uma proposta única, mas uma das mais recentes e diversas nas inovações, possibilitadas pelos avanços tecnológicos de um

mundo hiperconectado. Permeados por avanços tecnológicos constantes, os próximos passos tendem a surgir nas escolas e nas situações de aprendizagem ao redor do mundo, por meio daqueles que se propuserem a ensinar.

O estudo de Rodrigues (2018), chancelado pela Universidade Federal do Pampa, teve, como objetivo geral, produzir, implementar e avaliar um produto pedagógico voltado a uma prática de ensino e aprendizagem transmidiática, analisando o papel dos recursos multissemióticos na aprendizagem da língua inglesa, na Educação Infantil. Assim, questionava-se como ensinar a língua inglesa para crianças não alfabetizadas de forma significativas para elas.

A autora defende que o ensino de uma língua adicional no segmento em questão, como em qualquer outra etapa da educação básica, precisa estimular a criança, a fim de que não perca o interesse pela língua ensinada, buscando associá-la ao universo e ao imaginário infantil, especificamente à cultura do “monstro”, utilizando-se de animações que compreendam o que as crianças conhecem e que possam se relacionar com o que o professor almeja ensinar. Ademais, buscou-se contribuir para o processo de formação dos docentes que trabalham na Educação Infantil, uma vez que existem poucas pesquisas e poucos materiais disponíveis, principalmente acerca do ensino de línguas adicionais para crianças não alfabetizadas.

A pesquisadora conclui que nenhum estudo é totalmente completo e, nesse sentido, ainda há muito por discutir, argumentar e pesquisar. Ao proporcionar a aprendizagem significativa para as aulas, os alunos se deparavam com algo que lhes era conhecido, mas acrescentavam novos saberes, incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa.

A investigação de Casagrande (2021), apresentada à Universidade Federal de Lavras, focalizou o uso das tecnologias digitais por profissionais da educação para contar histórias, considerando o caráter interativo e dinâmico da literatura infantil disponível na *web*. Vale lembrar que, em decorrência da pandemia de covid-19, no ano de 2020, foi preciso lançar mão de recursos digitais e tecnológicos, entre eles os *softwares*, com vistas a dar continuidade às atividades escolares. Com isso, deflagrou-se a necessidade de os professores dominarem os multiletramentos, no contexto do ensino remoto.

Diante do exposto, o objetivo foi investigar como as professoras de crianças pequenas, atuantes em uma instituição particular de ensino, utilizaram recursos tecnológicos e digitais a fim de elaborar atividades de leitura e contação de histórias para crianças durante o ensino remoto. Optou-se por uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e de caráter descritivo e exploratório. Para a coleta de dados, foi realizada revisão de literatura para fomentar as discussões teóricas, além de entrevista com os docentes, com o intuito de compreender o uso das tecnologias no cenário em questão.

O autor conclui que, apesar de o conhecimento dos professores participantes ser consoante à área educacional, houve dificuldades em lidar com o processo de ensino e aprendizagem de forma remota, pois não houve formação específica para tal. Ademais, os saberes docentes são adquiridos no cotidiano escolar e na troca de conhecimentos entre os pares. De todo modo, reconheceu-se a ampla possibilidade de trabalho pedagógico a partir do uso de tecnologias digitais em relação às atividades de leitura e contação de histórias. Ao levar em conta o contexto da narrativa, as ilustrações, o movimento corporal do narrador, as cores de fundo, o cenário e todos os aspectos inerentes à experiência com a linguagem multimodal, enriqueceu-se a prática de leitura na sala de aula digital, favorecendo a compreensão dos estudantes, bem como a interação entre eles e entre docentes e discentes, durante a vigência do ensino remoto.

Por fim, o trabalho de Maciel (2019), defendido na Universidade Federal de Santa Catarina, cujo tema consiste em práticas de letramento na Educação Infantil, surgiu a partir de alguns questionamentos, tais quais: Ensinar o aspecto técnico da língua é tarefa dos anos iniciais? Qual é a tarefa da Educação Infantil com relação à cultura letrada? Como podemos mediar a formação de uma atitude leitora e produtora de textos às crianças pequenas? Quais aspectos, linguagens, habilidades, formas de interação, modos de brincar, sentir e se expressar estão associados a essa atitude leitora e produtora de textos?

Assim, devido a inquietações e divergências relacionadas à inserção de práticas de leitura e escrita na etapa em questão, embora exista a imersão em uma cultura letrada — sendo a leitura e a escrita elementos importantes para a inclusão das crianças no mundo social —, as práticas tradicionais de ensino da língua escrita se pautam em uma dimensão instrumental. Dito de outro modo, elas se distanciam do mundo vivido pelas crianças, das formas de se expressarem e de se conhecerem a partir de interações e brincadeiras.

Por meio de diálogos com alguns educadores, foram levantadas as tensões que emergem da prática e da formação docente, a fim de compreender o motivo de ainda nos depararmos com práticas não significativas para as crianças da Educação infantil na atualidade. Nesse sentido, constatou-se que uma das barreiras para estabelecer diálogos entre os usos sociais da linguagem verbal escrita e as propostas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil pode estar relacionada à insegurança dos professores, deixando de lado propostas que contribuam para formar a atitude leitora e produtora de textos das crianças pequenas.

A autora conclui que a formação inicial não é suficiente para resolver essas demandas, advindas da prática docente. Apesar de os documentos norteadores facilitarem o direcionamento, faz-se necessária a formação continuada para melhoria das propostas de leitura e escrita com crianças pequenas, colaborando para formar a atitude leitora e produtora de textos. Além disso, a pesquisadora constata que, por nem sempre se aproximarem do campo de ação, as pesquisas

acabam por distanciar a teoria da prática. Nesse caso, é preciso encontrar estratégias que visem diminuir tal distância, fazendo com que os estudos sejam compartilhados com o público participante, e as práticas, compreendidas. Outro ponto de destaque é que os docentes devem se apropriar de formas significativas para a aprendizagem da criança, considerando que os diferentes modos de aprender o mundo e de se expressar nele podem ser ampliados e significativos quando se utilizam múltiplas linguagens, bem como diferentes suportes, tecnologias e mídias digitais que já fazem parte do contexto infantil.

O que encontramos na Base de Periódicos Capes

Para complementar a pesquisa, utilizamos a Base de Periódicos Capes, seguindo com o uso dos mesmos descritores — “Multiletramentos” AND “Educação” AND “Infantil”, no período compreendido entre 2019 e 2021. Com isso, encontramos 10 artigos. Ao analisar os títulos e os resumos, selecionamos dois deles para estudo, conforme se pode ver no próximo quadro.

Quadro 9 - Resultados da busca no Portal de Periódicos Capes

Autores / Revista/ Ano	Título do Trabalho
Wagno da Silva Santos e Acir Mário Karwoski Revista do Centro de Ciências da Educação https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.226 2021 Artigo	A educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos
Nathany Avelar Silva e Helena Maria Ferreira Devir Educação https://doi.org/10.30905/ded.v0i0 2020 Artigo	A pedagogia dos multiletramentos e a multiplicidade semiótica no texto infantil

Fonte: As autoras (2024).

No artigo de Santos e Karwoski (2021), alude-se a uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo foi analisar as contribuições da pedagogia dos multiletramentos, considerando-se a importância da formação continuada dos professores como norteadora do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na Educação Infantil. Assim, partiu-se do questionamento de quais seriam as contribuições da referida pedagogia em uma escola da Educação Infantil, bem como qual o papel da formação continuada dos professores para a ascensão dessa pedagogia.

Segundo os autores, são notórios os avanços tecnológicos e a popularização das TICs desde a primeira infância, sendo um recurso pedagógico que visa auxiliar o trabalho docente. Mais especificamente, elas cooperam com as práticas educativas apresentando recursos semióticos que enriquecem as atividades de forma diversificada e tornam a aula mais atrativa para o novo perfil das crianças, que conhecem e dominam recursos tecnológicos digitais, entre eles os dispositivos móveis.

Todavia, alguns educadores precisam se apropriar da exploração de recursos tecnológicos que, quando intensificada, pode contribuir para aulas mais expositivas, aproveitando a multimodalidade, seja por meio da internet para exemplificar atividades com imagens e áudios para efeitos de sonoplastia em histórias ou com vídeos para melhor assimilação, seja por meio da gravação de momentos em que o aluno possa ser o produtor do conteúdo. Isso remete à necessidade da

formação continuada do professor, tornando-o um profissional prático-reflexivo, apto a acompanhar a transformação da prática pedagógica.

O artigo de Avelar e Ferreira (2020), por sua vez, centra-se na discussão das possibilidades de uso de múltiplas semioses em retextualizações feitas por crianças durante o processo de alfabetização. Para tanto, baseia-se em estudos sobre o papel do professor alfabetizador no processo de produção de textos infantis e também acerca dos multiletramentos. Partindo-se da abordagem de textos infantis em uma perspectiva discursiva, considera-se que os recursos tecnológicos podem favorecer a produção textual e contemplar a interação entre sociedade e escola.

Lembram as autoras que a produção de textos com crianças em fase de alfabetização é bastante desafiadora e requer estratégias adequadas, a fim de que elas se sintam motivadas ao fazer, ainda que não disponham das habilidades de leitura e escrita. Os recursos semióticos podem contribuir nesse percurso alfabetizador, viabilizando a reflexão acerca da pluralidade semiótica que constitui os textos que circulam na sociedade da informação.

Sendo a escola parte do meio social no qual a criança vive, possibilitando a qualificação das interações para a vida — criar um bilhete, narrar um acontecimento, gravar um áudio explicativo, fazer postagens em redes sociais —, cabe ao professor distanciar-se de práticas mecânicas de produção e avaliação das produções de textos e propiciar ações significativas de leitura e escrita que viabilizem a formação de sujeitos-autores, buscando colocar em prática a pedagogia dos multiletramentos.

As pesquisadoras concluem que o trabalho com recursos tecnológicos e o contato com textos multissemióticos favorecem o estreitamento dos laços entre ações escolares e sociais. Desse modo, contribui-se para a prática significativa de produção de textos na escola e, embora as tecnologias sejam escassas em escolas públicas, são possíveis ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades linguístico-semiótico-discursivas e o trabalho com multiletramentos, por meio da textualização digital.

Ademais, Avelar e Ferreira (2020) ressaltam que a pesquisa pode contribuir para a formação de professores e favorecer práticas de ensino reflexivas, além de ações didáticas que possibilitem estratégias pedagógicas que apoiem o processo de alfabetização. No entanto, é fundamental desenvolver mais pesquisas abordando desde o ingresso das crianças na alfabetização até a formação de docentes no sentido de buscarem propostas a fim de trabalhar com textos multissemióticos, recursos digitais e produções de textos que ampliem o repertório pessoal e o contato precoce da criança com variadas semioses, com vistas a colaborar para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DO QUE ENCONRAMOS EM TODAS AS BASES PESQUISADAS

A presente pesquisa teve como base 11 dissertações e 2 artigos, totalizando 13 estudos. A proposta foi analisar as contribuições dos multiletramentos para a Educação Infantil, na contemporaneidade, considerando a inserção da criança num mundo letrado, permeado por diversas formas de linguagens.

Apesar dos pesquisadores concordarem sobre a importância da inserção da pedagogia dos multiletramentos para o desenvolvimento infantil, eles afirmam que ainda é uma temática pouco trabalhada. Além disso, também foi evidenciado, nos estudos, a relevância da inserção dos multiletramentos já na educação infantil, por meio de práticas pedagógicas que considerem a multiplicidade de gêneros textuais, em situações que sejam significativas. Para tal, os estudos também apontaram a necessidade da formação do professor para a realização de práticas que tenham a pedagogia dos multiletramentos como foco, numa perspectiva cultural.

Por último, concebemos que este estudo abre possibilidades de investigações acadêmicas para a promoção de uma Pedagogia dos Multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRITO, A. C. V. **Imagens que contam:** A Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil. Dissertação. Colégio Pedro II, 2017.

CASAGRANDE, T. C. **De repente viramos youtubers:** uso de recursos digitais em atividades de leitura e contação de histórias na educação infantil. Dissertação. UFLA, 2021.

MACIEL, J. M. C. **Práticas de letramento na educação infantil:** elementos para pensar a formação de atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas. Dissertação. UFSC, 2019.

REIS, D. D. **Cultura Escrita na Educação Infantil:** perspectivas e abordagens na produção. Dissertação. UNB, 2021.

RIBEIRO, P. H. G. **Entre tradição e a inovação na sala de aula:** Práticas de Multiletramento em contextos de educação bilíngue no Brasil. Dissertação. UNASP, 2022.

RODRIGUES, T. V. D. **Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados:** abrindo a porta para os monstros na educação infantil. Dissertação. UNIPAMPA, 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduarda C.; BARBOSA, João P. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, A. S. R. **Alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil:** práticas possíveis? Dissertação. UFB, 2016.

SANTOS, W. S. A educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos. **Revista do Centro de Ciências da Educação,** 2021.

SANTOS, W. S. **Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de educação infantil em uma escola municipal de Uberlândia – Mg.** Dissertação. UFTM, 2019.

SILVA, A. B. **Indicadores para usos de objetos lúdicos:** instrumentos para multiletramentos em creches. Dissertação. UNESP, 2018.

SILVA, N. A.; FERREIRA, H. M. A pedagogia dos multiletramentos e a multiplicidade semiótica no texto infantil. **Devir Educação**, 2020.

SILVA, S. M. P. **Aprender brincando em língua estrangeira.** Uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil. Dissertação. PUC/SP, 2015.

O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES AUTISTAS

THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR AUTISTIC STUDENTS

Fernanda de Jesus COSTA

fernanda.costa@uemg.br

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, MG, Brasil

Osmara de Oliveira PORTILHO

osmara.portilho.uemg.t4@gmail.com.br

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, MG, Brasil

Resumo: Esta pesquisa investigou o impacto da tecnologia assistiva no ensino da língua inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com o avanço das tecnologias educacionais, surge a necessidade de avaliar como essas ferramentas podem aprimorar o aprendizado e a inclusão desses alunos no ambiente escolar. O objetivo principal foi analisar como as tecnologias assistivas influenciam o desenvolvimento das habilidades linguísticas em crianças autistas. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma metodologia de revisão bibliográfica, que envolveu uma análise sistemática da literatura existente sobre o uso de tecnologias assistivas na educação de alunos com TEA. Os resultados revelaram que tecnologias como aplicativos educacionais, softwares de comunicação aumentativa e dispositivos móveis são contribuem para personalizar e enriquecer a experiência de aprendizado, promovendo melhorias significativas na comunicação e no desempenho acadêmico dos alunos. A conclusão destaca que, embora as tecnologias assistivas ofereçam grandes benefícios, é crucial continuar explorando e refinando essas ferramentas para garantir sua eficácia contínua e abrangente. A pesquisa reforça a importância de integrar tecnologias adaptativas de forma estratégica para apoiar o desenvolvimento educacional de crianças com TEA.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Transtorno do Espectro Autista; Ensino de Línguas.

Abstract: This research investigated the impact of assistive technology in teaching English to children with Autism Spectrum Disorder (ASD). With the advance of educational technologies, there is a need to evaluate how these tools can improve the learning and inclusion of these students in the school environment. The main objective was to analyze how assistive technologies influence the development of language skills in autistic children. To achieve this goal, a literature review methodology was adopted, which involved a systematic analysis of the existing literature on the use of assistive technologies in the education of students with ASD. The results revealed that technologies such as educational applications, augmentative communication software and mobile devices contribute to personalizing and enriching the learning experience, promoting significant improvements in students' communication and academic performance. The conclusion highlights that although assistive technologies offer great benefits, it is crucial to continue exploring and refining these tools to ensure their continued and comprehensive effectiveness. The research reinforces the importance of integrating adaptive technologies strategically to support the educational development of children with ASD.

Keywords: Assistive Technology; Autism Spectrum Disorder; Language Teaching.

INTRODUÇÃO

A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios significativos, especialmente no aprendizado de línguas, como o inglês. A Organização Mundial da Saúde (2023) destaca que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento com implicações significativas para a interação social e as habilidades de comunicação, aspectos críticos no aprendizado de línguas. Diversos estudos têm explorado como a tecnologia assistiva pode apoiar esses alunos, dada a sua importância crescente para o desenvolvimento educacional e social dessas crianças. Batool, Noor e Noreen (2022) discutem a aplicação de estratégias de apoio na aprendizagem de línguas para crianças com autismo, enfatizando a necessidade de metodologias adaptadas. Por outro lado, Drigas e Pergantis (2023) abordam o papel da tecnologia assistiva no manejo do estresse e da ansiedade, problemas comuns entre crianças com TEA que podem impactar seu aprendizado.

A importância de considerar as necessidades individuais de cada criança com autismo é corroborada por Hays (2022), que realiza uma investigação qualitativa sobre os desafios enfrentados na aprendizagem de vocabulário em inglês. Esses desafios são muitas vezes amplificados pela dificuldade em comunicação e interação social que caracteriza o TEA. Lang (2014) e Lina e Fillipo (2019) oferecem uma visão abrangente das tecnologias assistivas disponíveis e suas aplicações tanto no ambiente de trabalho quanto no cotidiano, destacando a eficácia dessas ferramentas em diversos contextos.

Além disso, Merrill (2015) e Merrill (s.d.) exploram a ligação entre teorias cognitivas e práticas educacionais para crianças com TEA, fornecendo uma base teórica para a compreensão dos desafios enfrentados e das estratégias necessárias para a superação desses obstáculos. Mottrn, Ostrolenk e Gagnon (2021) investigam como a capacidade genética para aprender línguas em indivíduos com autismo pode ser estimulada por informações estruturadas, em vez de exposição passiva. Por fim, Zuraida et al. (2023) discutem a aplicação de tecnologias assistivas na educação social de crianças com TEA, demonstrando como módulos multimídia interativos podem melhorar as habilidades sociais e, indiretamente, apoiar o aprendizado de línguas.

Considerando o aumento global da incidência de autismo, é crucial explorar alternativas que possam facilitar o aprendizado do inglês para crianças com TEA. A tecnologia assistiva surge como uma solução promissora, oferecendo ferramentas que podem ser adaptadas às necessidades individuais desses alunos. Portanto, a pergunta central desta pesquisa é: Como a tecnologia assistiva pode melhorar o aprendizado da língua inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista?

O objetivo deste estudo é analisar na literatura contribuições relacionadas ao uso da tecnologia assistiva no ensino de inglês para estudantes autistas. Para isso, a metodologia adotada

será bibliográfica, com uma revisão sistemática da literatura existente sobre o uso da tecnologia assistiva na educação de crianças do Ensino Fundamental da Educação Básica com TEA e no ensino de línguas. Esta abordagem permitirá identificar práticas eficazes e lacunas no conhecimento atual, oferecendo uma base teórica sólida para a implementação dessas tecnologias.

A pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes para alunos com TEA e fornecer informações valiosas para a integração da tecnologia assistiva no ensino de inglês. O texto será estruturado em quatro partes principais: uma revisão da literatura sobre o TEA e o papel da tecnologia assistiva; uma análise das ferramentas tecnológicas disponíveis e suas aplicações; estudos de caso que demonstram a eficácia dessas tecnologias; e, por fim, uma conclusão com recomendações para a prática educacional e futuras investigações. Esta estrutura permitirá uma compreensão aprofundada do tema e facilitará a aplicação de tecnologias assistivas no sistema educacional brasileiro.

CRIANÇA COM AUTISMO

A Associação Americana de Psiquiatria (AAP) classifica o transtorno do espectro autista (TEA) como um transtorno do neurodesenvolvimento. Esses transtornos costumam se manifestar antes da criança entrar na escola e apresentam prejuízos no aspecto pessoal, acadêmico ou na interação social. Além disso, esses transtornos podem coexistir com outros; por exemplo, pessoas com TEA frequentemente têm transtornos do desenvolvimento intelectual. Portanto, o déficit em habilidades mentais gerais, como resolução de problemas, planejamento, julgamento e aprendizado a partir da experiência, afeta a capacidade de atender aos padrões de autonomia e participação social em diferentes cenários comunitários. Um traço visível relacionado aos distúrbios da comunicação inclui os distúrbios de linguagem e de fala, que se manifestam na repetição de sons ou sílabas com esforço físico excessivo. Da mesma forma, esse transtorno do neurodesenvolvimento começa cedo na vida e causa prejuízos ao longo da vida.

A APA também define certos critérios diagnósticos relacionados a déficits em aspectos socioemocionais, como padrões sociais incomuns e a incapacidade de se engajar em conversas normais e recíprocas. Outro déficit é observado em comportamentos de comunicação não verbal que provocam uma integração deficiente entre comunicação verbal e não verbal; variações no contato visual e na linguagem corporal, ou dificuldades em entender e usar gestos. Finalmente, há também déficits na compreensão ou manutenção de relacionamentos, como compartilhar brincadeiras imaginativas e fazer amigos.

Parte desses critérios diagnósticos inclui identificar padrões limitados de comportamento ou atitudes visíveis em certos fatores: primeiro, uso repetitivo de ações motoras, objetos ou fala, segundo inflexibilidade em seguir rotinas de comportamento verbal ou não verbal e terceiro, intensidade na

fascinação por objetos incomuns. Por fim, hipersensibilidade a estímulos sensoriais (por exemplo, resposta negativa a sons ou texturas específicas, olfato excessivo, hipersensibilidade à luz ou ao movimento). A APA (2013) classifica o TEA em três níveis de gravidade.

A APA, em sua 5ª edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 TR), publicada em 2022, passa a denominar o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em três níveis de gravidade, fundamentada na necessidade de suporte para o indivíduo. Esta categorização objetiva descrever o grau de comprometimento funcional nas áreas de interação social, comunicação e comportamentos restritos e repetitivos, bem como a extensão do apoio requerido para o enfrentamento das demandas cotidianas.

Indivíduos no nível um de suporte têm dificuldades moderadas, que necessitam de suporte para um funcionamento social eficaz.

Já no nível dois de suporte, o indivíduo é caracterizado por déficits mais marcantes nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, além de maiores dificuldades para manter interações sociais, que frequentemente ocorrem de forma atípica ou limitada. O repertório de comportamentos repetitivos e restritos é mais proeminente, interferindo de maneira substancial no funcionamento diário. Indivíduos neste nível apresentam considerável resistência a mudanças e necessitam de suporte substancial para realizar atividades cotidianas e lidar com as exigências sociais e comportamentais.

No nível três de suporte muito substancial, os indivíduos exibem déficits severos nas áreas de comunicação e interação social, com pouca ou nenhuma fala funcional. Os comportamentos restritos, repetitivos e rígidos são exacerbados, e as dificuldades para adaptar-se a mudanças ou situações novas são extremas. As barreiras para o funcionamento independente são significativas, e o indivíduo requer apoio intensivo e constante para realizar atividades diárias e adaptar-se às demandas ambientais.

Essa classificação, ao definir os níveis de gravidade do TEA, busca orientar a prática clínica, proporcionando subsídios para intervenções individualizadas, de acordo com a intensidade das dificuldades apresentadas e a necessidade de suporte.

O TEA é um grupo de distúrbios complexos do desenvolvimento cerebral, caracterizados em diferentes graus por dificuldades na interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamentos repetitivos (Lord et al., 2018; Stout, 2016). Essas dificuldades podem afetar negativamente, o funcionamento do indivíduo e o autismo é geralmente uma condição ao longo da vida. Essas dificuldades podem afetar negativamente o funcionamento do indivíduo e o autismo é geralmente uma condição ao longo da vida. Van Der Miesen et al. (2016) argumenta que os transtornos do espectro do autismo são deficiências de neurodesenvolvimento que podem impactar a

forma como as pessoas compreendem o que vêem, ouvem e percebem de outras maneiras. Isso pode resultar em dificuldades com relacionamentos sociais, comunicação e comportamento MLA (2020).

Teorias atuais tentam explicar as diferenças autísticas. No entanto, a Teoria da Coerência Central Fraca (*Weak Central Coherence*), ou WCC, proposta por Frith em 1989, explica a vantagem associada à atenção aos detalhes em pessoas com autismo. Essa teoria sugere que pessoas com autismo podem focar em detalhes, pensar de maneira literal (ou seja, "pensamento preto e branco") e ter dificuldade em reunir informações para processar o significado geral.

Entretanto, pesquisas mostram que algumas pessoas com autismo são capazes de ver a "visão geral" em vez de se concentrar apenas nos detalhes. O uso dessas habilidades em tarefas funcionais demonstra suas forças. Além disso, a teoria da WCC está associada a um processamento visual forte. Pessoas com transtornos do espectro autista podem processar uma grande quantidade de informações visualmente, comparadas a outros formatos.

No entanto, estudos sobre a WCC em grupos de crianças e adultos com TEA têm apresentado resultados conflitantes. Embora pesquisadores tenham mostrado que participantes com TEA têm um desempenho melhor do que indivíduos sem TEA em tarefas de processamento visual que requerem detalhamento das informações (Siegel; Minshew; Goldstein, 1996), outros estudos não encontraram diferenças significativas entre participantes com TEA e controles nessas tarefas (Ozonoff; Pennington; Rogers, 1991).

No campo da educação, um dos maiores desafios para professores e famílias é lidar com crianças com necessidades específicas, para que possam aprender e receber uma educação adequada (Denne, Hastings, & Hughes, 2017; Guldberg et al., 2021; Hidayah & Morganna, 2019; Parsons et al., 2020). Muitas crianças com autismo não se desenvolvem como esperado e, portanto, precisam de suporte especializado que atenda às suas (Parsons et al., 2020; Preece & Howley, 2018; Ravet, 2018). No que diz respeito às matérias ensinadas, as teorias da educação inclusiva informam que todos os alunos, incluindo os com necessidades especiais, devem receber a mesma base curricular, com adaptações conforme suas competências e necessidades (Efendi, 2018; Murawski, 2005; Wibowo & Muin, 2016; Friantary et al., 2020). O ensino de inglês não é exceção. Quando alunos com necessidades especiais são ensinados a língua inglesa, espera-se que sejam guiados pelos professores para desenvolver suas competências comunicativas em inglês, permitindo que participem da comunicação em inglês. Neste estudo, voltamos nossos esforços para abordar estratégias de ensino de inglês para alunos com necessidades específicas, nomeadamente crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Programas educacionais para alunos com TEA são desenvolvidos através de um processo de coleta de informações e consultas para determinar o perfil de aprendizagem individual de cada aluno (den Houting et al., 2019; Keen et al., 2017). Para muitos alunos com TEA, o programa

educacional mais adequado inclui uma combinação de metas acadêmicas específicas com acomodações ou modificações necessárias, além de objetivos alternativos que apoiem o desenvolvimento de habilidades comportamentais, comunicativas, sociais e funcionais do aluno (Ontario Ministry of Education, 2007). Os alunos com TEA apresentam perfis de aprendizagem variados e nem todos recebem um método ou programa específico de educação. A educação é uma das principais formas de suporte para pessoas com autismo, complementando outras abordagens de acolhimento, como terapias específicas, apoio familiar e comunitário e políticas de saúde e assistência social.

Dado que o autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico, o que significa que envolve distúrbios no cérebro que podem ser observados através do comportamento e das características emocionais da pessoa, é fundamental fornecer estratégias de ensino adequadas para ajudar os alunos com TEA a alcançar sucesso acadêmico. Uma das maneiras cruciais de auxiliar alunos com TEA é oferecer estratégias de ensino eficazes. As estratégias de ensino, nesse sentido, referem-se às estruturas, sistemas, métodos, técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante a instrução para ajudar os alunos a aprender melhor. No campo da educação em inglês, que é o foco deste estudo, as estratégias de ensino desempenham um papel crucial, especialmente no ensino de alunos com TEA. Com estratégias de ensino de inglês adequadas, os professores podem ajudar os alunos a desenvolver competências em análise, identificação de problemas, resolução de problemas e tomada de decisões. Ensinar crianças autistas é, portanto, diferente de ensinar outros alunos em geral, pois exige diretrizes específicas para ensinar diferentes habilidades e estratégias.

Independentemente das orientações específicas para o ensino de alunos com TEA e educação em inglês, existem alguns estudos que abordam estratégias de ensino para alunos com necessidades especiais. Esses estudos informam várias estratégias que os professores podem aplicar. Por exemplo, o estudo realizado por Tichá et al. (2018) sugere o uso da abordagem de Aprendizagem Assistida por Pares (AAP), estratégias de tutoria entre pares, aprendizagem cooperativa, instrução direta e estratégias baseadas em jogos. Abery e Harutyunyan (2018) defendem o uso de estratégias de aprendizagem construtiva na sala de aula. Lawrence-Brown (2004) incentivou a aprendizagem diferenciada através do uso de uma variedade de métodos realistas em salas de aula multiculturais para atender às necessidades de alunos heterogêneos. Além disso, três estudos identificáveis abordaram estratégias de ensino para alunos com TEA: Liliék (2018) sobre estratégias de aprendizagem de crianças autistas em SLB, Tipton et al. (2017) sobre estratégias parentais para educar crianças com TEA, e Murray (2015) sobre estratégias práticas de ensino para alunos com TEA.

TECNOLOGIA ASSISTIVA

A tecnologia assistiva (TA) é descrita como qualquer dispositivo ou equipamento que apoie os usuários a aprender novas habilidades, aprimorar as existentes ou reduzir o impacto de uma deficiência no cotidiano (Lang *et al.*, 2014). Galvão Filho (2009b) aponta que as Tecnologias Assistivas englobam materiais adaptados desde os mais simples e de menor complexidade até os artefatos computacionais mais aprimorados. Isso inclui uma variedade de ferramentas que podem facilitar a comunicação, a mobilidade e a acessibilidade, permitindo que indivíduos com deficiências participem plenamente da vida diária. A TA pode ser de natureza *low-tech*, como pranchas de comunicação e utensílios adaptados, ou *high-tech*, como *softwares* especializados e dispositivos eletrônicos. Ao proporcionar suporte personalizado, a tecnologia assistiva visa promover a independência, a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida dos usuários, contribuindo para sua integração em ambientes educacionais, profissionais e sociais.

As TAs projetadas para oferecer formas alternativas de comunicação (dispositivos geradores de fala) ou facilitar a iniciação social (dispositivos de alerta tátil) podem ser utilizadas para melhorar a comunicação e as deficiências sociais experimentadas por indivíduos com TEA (Associação Americana de Psiquiatria, 2000). Da mesma forma, padrões de comportamento e interesses restritivos e repetitivos podem ser abordados por meio de estratégias de autogestão apoiadas pela tecnologia. Devido a essas características, pessoas com TEA são candidatas óbvias para o uso de tecnologias assistivas projetadas para apoiar a comunicação.

- Dispositivos Geradores de Fala: A tecnologia de conversão de texto em fala ajuda a transformar texto escrito em palavras faladas, enquanto a conversão de fala em texto transforma palavras faladas em texto escrito.
- Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS-Picture Exchange Communication System): O PECS envolve ensinar a pessoa com TEA a se comunicar entregando a seu parceiro um cartão com uma imagem ou símbolo que representa sua intenção comunicativa (Bondy e Frost, 2002).
- Instrução Baseada em Computador: Avanços recentes na tecnologia aumentaram a versatilidade e reduziram o custo financeiro dos computadores.

No estudo de Drigas e Pergantis (2023), foi analisada a neurobiologia do estresse e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como investigada a relação entre o uso de tecnologia assistiva, estresse e ansiedade em indivíduos com TEA. De maneira similar, Zuraida e Mohamed (2023) ressaltaram a importância de que tecnologias assistivas baseadas em aplicativos móveis considerem as normas culturais da Malásia ao ensinar habilidades sociais para crianças com TEA. O artigo enfatiza a importância de materiais culturalmente sensíveis localmente na tecnologia assistiva para apoiar a adoção de estratégias de aprendizado baseadas em tecnologia e melhorar a compreensão das habilidades sociais na Malásia.

O processo de aprendizado prioriza o uso de ações virtuais para os alunos e, de acordo com pesquisas virtuais, conclui-se que o uso dessa ferramenta tecnológica aumenta a motivação, a

criatividade e melhora os resultados de aprendizagem dos estudantes, que até então têm sido insuficientes. Isso beneficia o aspecto visual dos alunos em relação ao artigo, pois, através do que percebem visualmente, o professor pode orientá-los mais facilmente e eles conseguem compreender melhor o aprendizado da língua inglesa (Lang, 2014). Sukela (2022) explica que, nesse método de aprendizado baseado em vídeos, o professor atua como um guia e facilitador que direciona os alunos a encontrar conceitos, argumentos, procedimentos e algoritmos, com três características principais: explorar e resolver problemas para criar, combinar e generalizar documentos e atividades, integrando novos conhecimentos com os já existentes.

Nesse método visual, os alunos vivenciam o processo de completar tarefas de forma independente, alcançando uma satisfação interna ao conseguir realizar algo com a orientação do professor. Isso aumenta o desejo de fazer novas descobertas, garantindo que o processo de aprendizado não estagne e progrida de maneira suave e eficaz. Esse método, amplamente utilizado durante a pandemia, motiva os alunos a criarem um ambiente de aprendizado agradável, independentemente do contexto físico, e ajuda no desenvolvimento das habilidades de comunicação conforme suas limitações. Ao descobrir conceitos por conta própria, o significado que encontram pode ser transferido para outras situações e, por meio de estratégias em vídeo, eles desenvolverão habilidades cognitivas, emocionais e psicomotoras.

Considerando que o autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta o aprendizado normal e inclui sintomas como dificuldade de comunicação, comportamentos repetitivos e sensibilidade sensorial, é necessário conscientizar sobre o tema e buscar formas alternativas de ensino e aprendizado através da ferramenta *Pixon*. Dentro dessa aplicação, é necessário criar salas de aula e adicionar alunos, o que pode ser feito através das opções *Clever*, *Google* ou *Microsoft*, ou utilizando nomes de usuários acessíveis por e-mail e senha. Com essas duas opções, um avatar é criado e enviado aos alunos por meio de um link. Os professores podem decidir qual opção é a melhor para implementar com seus alunos.

AVALIAÇÃO E MEDIÇÃO DO IMPACTO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO APRENDIZADO DE ALUNOS COM AUTISMO

A integração de tecnologias digitais no contexto educacional tem promovido uma revolução significativa no ensino de alunos com autismo, oferecendo uma gama de ferramentas adaptativas e recursos inovadores que aprimoram o acesso e a eficácia da educação (Berry & Goin-Kochel, 2020). Entre as estratégias mais impactantes está o uso de aplicativos e softwares educacionais adaptativos, que são especificamente desenvolvidos para atender às necessidades educacionais particulares de estudantes com TEA (Efendi, 2018).

Esses aplicativos educacionais frequentemente incorporam elementos visuais e interativos, tais como jogos que ensinam habilidades sociais ou conceitos acadêmicos, proporcionando uma abordagem de aprendizado personalizada e envolvente (Chiang, 2017). Ao utilizar essas ferramentas, é possível criar uma experiência educacional que se ajusta ao nível de habilidade e ao ritmo individual de cada aluno. Essa personalização não só facilita a assimilação de conteúdos acadêmicos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, oferecendo um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo dinâmico e adaptado às necessidades do aluno (Tichá et al., 2018). De Paula e Coelho e de Oliveira (2021, p. 392) destacam que “o uso de tecnologia assistiva e das metodologias ativas durante a pandemia demonstrou ser efetivo no acompanhamento de alunos com autismo, evidenciando a capacidade dessas tecnologias para manter o engajamento e a continuidade educacional.”

A incorporação de dispositivos móveis, como tablets e smartphones, representa outra dimensão crucial na aplicação de tecnologias digitais para o ensino de alunos com autismo (Keen et al., 2017). Esses dispositivos oferecem uma flexibilidade notável e podem ser empregados para uma ampla variedade de funções educacionais, que vão desde a visualização de material didático até a interação com aplicativos de aprendizagem específicos (McMahon et al., 2016). A portabilidade desses dispositivos não só facilita a continuidade do aprendizado fora do ambiente escolar tradicional, mas também apoia a educação em diferentes contextos, permitindo que o aluno com autismo mantenha sua trajetória educacional em diversas configurações (Goel et al., 2018).

Um estudo de caso relevante é o realizado por Takinaga e Manrique (2022), que investigaram a aplicação de tecnologias digitais no ensino de matemática para alunos com autismo e deficiência intelectual. O estudo revelou que o uso de tablets e aplicativos específicos contribuiu significativamente para o desenvolvimento cognitivo e a interação social dos alunos. Tais tecnologias não apenas proporcionaram suporte no processo de aprendizagem, mas também facilitaram a integração social dos alunos em um ambiente educacional mais inclusivo e acessível (Hidayah & Morganna, 2019).

Nesse sentido, a adoção de tecnologias digitais, como aplicativos educacionais e dispositivos móveis adaptativos, tem um impacto transformador no ensino de alunos com autismo. Essas ferramentas não só possibilitam uma personalização eficaz da educação para atender às necessidades singulares de cada aluno, mas também promovem um maior engajamento e motivação para aprender. Esses fatores são cruciais para o sucesso educacional e para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, destacando a importância das tecnologias digitais no avanço da educação inclusiva (Van der Miesen et al., 2016).

O uso combinado de metodologias ativas e tecnologia assistiva no ensino para alunos com autismo tem se destacado como uma prática inovadora, que promove a inclusão, aumenta a autonomia dos alunos e maximiza seu engajamento e motivação. Essas práticas oferecem um ambiente

de aprendizagem adaptado às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ensino mais eficaz e personalizado (Berry & Goin-Kochel, 2020; De Paula Coêlho & De Oliveira, 2021).

O impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento educacional de alunos com autismo tem sido amplamente estudado e analisado. As pesquisas visam entender como essas ferramentas podem melhorar o aprendizado e a integração dos alunos no sistema educacional. A avaliação do progresso educacional por meio da utilização de tecnologias fornece dados concretos sobre a eficácia dessas ferramentas e sua capacidade de promover avanços significativos no desempenho acadêmico e na interação social dos alunos (Pires, 2014; Da Silva Balbino, De Oliveira & Da Silva, 2021).

Diversas métricas são empregadas para medir a eficácia das tecnologias no ensino para alunos com autismo, incluindo a melhoria no desempenho acadêmico, o aumento na comunicação e a capacidade de completar tarefas de forma independente. A personalização do ensino proporcionada pelas tecnologias digitais é uma característica fundamental, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem controlados e estimulantes que atendem às necessidades específicas dos alunos (Efendi, 2018; Goel et al., 2018).

Além disso, a implementação de tecnologias assistivas, como aplicativos que utilizam comunicação aumentativa e alternativa (CAA), tem mostrado benefícios significativos. Estes aplicativos ajudam alunos com dificuldades de fala a melhorar suas habilidades comunicativas, essenciais para a interação em sala de aula e para a participação em atividades educacionais. Tais ferramentas não apenas promovem melhorias cognitivas, mas também contribuem para a inclusão social dos alunos, facilitando a integração deles no ambiente escolar e em atividades sociais (Van Der Miesen et al., 2016).

No entanto, o uso de tecnologias no ensino de alunos com autismo enfrenta desafios e limitações consideráveis. A dependência de recursos tecnológicos que podem não estar disponíveis ou adaptados para todos os ambientes educacionais é uma preocupação significativa. Takinaga e Manrique (2022) destacam que “apesar dos avanços tecnológicos, a falta de formação adequada entre os professores e a limitada acessibilidade a recursos personalizados podem comprometer a efetividade das tecnologias educacionais para alunos com autismo” (p. 42). Além disso, a necessidade constante de adaptações e a atualização de softwares podem representar barreiras financeiras e técnicas para muitas instituições, que podem não ter condições de sustentar o uso prolongado dessas tecnologias sem suporte adequado (Berry & Goin-Kochel, 2020).

As perspectivas futuras no campo da tecnologia educacional para autismo estão alinhadas com tendências inovadoras que prometem transformar a forma como os alunos com transtorno do espectro autista são ensinados e incluídos no sistema educacional. Entre essas tendências estão a expansão de tecnologias imersivas, como realidade virtual (VR) e realidade aumentada (AR), que

oferecem novas oportunidades para o ensino de habilidades sociais e cognitivas em ambientes controlados e interativos (McMahon et al., 2016; De Paula Coêlho & De Oliveira, 2021).

As inovações recentes em VR e AR têm demonstrado um potencial significativo para impactar a educação de alunos com autismo. A realidade virtual, por exemplo, pode simular situações sociais que ajudam esses alunos a praticar interações em um ambiente seguro, reduzindo a ansiedade associada a situações reais. De Paula Coêlho e De Oliveira (2021, p. 396) afirmam que “a realidade virtual tem sido explorada como uma ferramenta promissora para melhorar as habilidades de comunicação e interação de alunos com autismo, oferecendo cenários que replicam a vida real de maneira controlada e mensurável.”

A integração de tecnologias adaptativas no currículo regular também está em contínuo desenvolvimento, permitindo a personalização da experiência de aprendizagem para atender às necessidades específicas de cada aluno com autismo. Essas ferramentas não apenas apoiam o aprendizado individualizado, mas também permitem que os educadores monitorem o progresso e ajustem os métodos de ensino conforme necessário (Tichá et al., 2018).

Para garantir que essas inovações sejam implementadas de maneira eficaz, é crucial que a formação de educadores inclua o desenvolvimento de competências em tecnologias educacionais específicas para autismo. Além disso, a colaboração entre desenvolvedores de tecnologia, educadores, terapeutas e a comunidade científica será fundamental para criar soluções inovadoras que atendam às necessidades reais dos alunos (Balbino et al., 2021). As pesquisas futuras devem explorar a eficácia dessas tecnologias e sua integração em ambientes educacionais diversos, para garantir que os benefícios sejam amplamente realizados.

Dessa forma, as perspectivas futuras para o uso de tecnologia educacional no contexto do autismo são promissoras, com potencial para melhorar significativamente o acesso e a qualidade da educação para essa população. As recomendações para pesquisa e prática visam garantir que essas inovações sejam utilizadas de forma eficaz e sustentável, beneficiando alunos com autismo em todo o espectro e em diversos contextos educacionais (Pires, 2014).

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COM TEA

Alguns estudos sobre a aquisição de línguas fornecem percepção relevante sobre crianças autistas em aulas de inglês. Batool et al. (2022) investigaram os potenciais benefícios da estruturação do aprendizado de línguas em duas crianças autistas e seu impacto na aquisição de conceitos lexicais. Os resultados mostraram que experiências visuais, como o uso de vídeos e imagens, ajudam crianças com autismo a aprender substantivos; no entanto, houve alguma dificuldade em aprender verbos. O estudo também sugere a expansão da pesquisa para outros elementos da linguagem, como morfemas

e categorias gramaticais, para investigar a eficácia da instrução estruturada nessas áreas para crianças com autismo.

De maneira similar, Hays (2022) revela os desafios enfrentados por crianças com autismo na jornada de aprendizado do vocabulário em inglês. Sua pesquisa mostrou que cada criança com autismo possui materiais de aprendizado próprios, metas de aprendizado únicas e habilidades cognitivas diferentes, o que dificulta a medição de seu progresso. Esses estudos destacam a necessidade de adaptar a instrução às necessidades específicas da criança autista nas aulas de inglês para alcançar o sucesso. Além disso, para Mottron *et al.* (2021), a aquisição de linguagem não social no autismo refere-se ao processamento de material fora do desenvolvimento da linguagem falada, sugerindo que a manipulação de material não linguisticamente embutido pode ser um mecanismo inato aplicado a material não padronizado.

No entanto, até onde se sabe, poucos ou nenhum estudo foi realizado sobre estratégias de ensino de inglês para alunos com TEA. Este estudo visa preencher essa lacuna, investigando estratégias de ensino de inglês para alunos com TEA na SMPLB "**Sekolah Menengah Pertama Luar Biasa**", que se traduz como "**Escola de Ensino Fundamental para Necessidades Específicas**" de Curup, Bengkulu, na Indonésia. Portanto, este estudo preenche uma lacuna teórica ao fornecer percepções experimentais sobre algumas estratégias que podem ser aplicadas ao ensino de inglês especificamente no contexto de alunos com TEA. Aprendendo com algumas teorias relacionadas, o Ministério da Educação da Colúmbia Britânica oferece algumas estratégias que podem ser aplicadas no ensino de alunos com TEA em Língua Inglesa (ver Tabela 1).

Tabela 1. Estratégias de ensino de Língua Inglesa para alunos com TEA

Nº	Estratégia de Ensino	Descrição	Indicadores
1	Aprender a Ouvir	Ensinar os alunos a ouvir melhor, encarando o professor e focando em um ponto fixo.	1. Melhor compreensão e resposta às perguntas. 2. Atenção ao material de aprendizagem.
2	Desenvolvimento da Compreensão Oral	Utilizar apoio visual para auxiliar a compreensão da fala oral.	1. Melhoria na compreensão da fala com apoio visual. 2. Manutenção da atenção dos alunos.
3	Desenvolvimento da Expressão Oral	Ler as expressões dos alunos e aceitar esforços verbais e não verbais como comunicativos.	1. Comunicação com o professor através das expressões dos alunos. 2. Interação adaptada.
4	Desenvolvimento de Habilidades de Conversa	Estruturar oportunidades de jogo, facilitando a atenção, imitação e comunicação através de modelagem e sinais visuais.	1. Facilitação da comunicação social. 2. Uso de modelagem e reforço.
5	Ecolalia	Evitar a repetição de perguntas e incentivar respostas em vez de repetições.	1. Menos repetição de perguntas. 2. Melhoria na resposta a perguntas
6	Sistemas de Comunicação Alternativa ou Aumentativa	Apoio a alunos não-verbais ou com expressão verbal limitada através de métodos alternativos.	1. Melhoria na comunicação através de métodos alternativos

Fonte: adaptado de Tipton et al. (2017)

Após a exploração detalhada das metodologias de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o exame das estratégias específicas para o ensino de inglês, fica evidente que a integração de abordagens adaptadas e tecnologicamente suportadas é crucial para o sucesso educacional desses alunos. A utilização de tecnologias assistivas e métodos especializados, como o sistema de Comunicação por Troca de Imagens (*PECS-Picture Exchange Communication System*) e estratégias visuais para desenvolver habilidades de comunicação, demonstra um potencial significativo para melhorar a eficácia do ensino de inglês para alunos com TEA.

As estratégias discutidas, incluindo o uso de apoio visual para melhorar a compreensão oral, o desenvolvimento da expressão verbal através de feedback sensível e a implementação de métodos como o *PECS (Picture Exchange Communication System)*, fornecem um caminho estruturado para abordar as necessidades únicas desses alunos. Estas abordagens não apenas facilitam a aquisição de habilidades linguísticas, mas também promovem a inclusão e o desenvolvimento das competências comunicativas essenciais para a participação plena em ambientes sociais e acadêmicos.

No entanto, é importante reconhecer que a eficácia dessas estratégias pode variar conforme o perfil individual de cada aluno. Portanto, a implementação bem-sucedida requer uma avaliação contínua e ajustes personalizados para atender às necessidades específicas de cada criança. A colaboração entre educadores, terapeutas e famílias é fundamental para adaptar e otimizar as estratégias de ensino.

Dentro dessa reflexão, existe necessidade de mais pesquisas focadas no ensino de inglês para alunos com TEA, este estudo contribui para a compreensão e aprimoramento das práticas educacionais. Espera-se que os resultados deste trabalho não apenas preencham uma lacuna teórica existente, mas também ofereçam insights práticos para educadores e desenvolvedores de programas educacionais, facilitando a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes.

Com base nas evidências e estratégias apresentadas, é possível afirmar que, ao adotar metodologias de ensino adaptadas e inovadoras, podemos significativamente melhorar a experiência educacional de crianças com TEA e, conseqüentemente, promover um aprendizado mais inclusivo e bem-sucedido na língua inglesa. A continuidade das pesquisas e a prática reflexiva serão essenciais para avançar nesse campo e garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar o impacto da tecnologia assistiva no ensino da língua inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa buscou entender como essas tecnologias podem aprimorar o aprendizado e a integração dos alunos autistas no sistema

educacional, especificamente no contexto do ensino de línguas. Para isso, adotou-se uma metodologia bibliográfica, realizando uma revisão sistemática da literatura existente sobre o uso da tecnologia assistiva na educação de crianças com TEA e em particular no ensino de línguas.

Os resultados da pesquisa indicam que a tecnologia assistiva tem desempenhado um papel crucial na melhoria do aprendizado de inglês para alunos com TEA. Ferramentas como aplicativos educacionais, softwares de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), e dispositivos móveis têm mostrado eficácia em personalizar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais acessível e engajadora para esses alunos. Estudos recentes, como os de Da Silva Balbino, De Oliveira e Da Silva (2021), demonstram que essas tecnologias oferecem suporte significativo ao processo de aprendizagem ao fornecer ambientes controlados e estimulantes que atendem às necessidades específicas dos alunos com autismo. Além disso, a utilização de tecnologias imersivas, como realidade virtual e aumentada, tem mostrado potencial para melhorar as habilidades sociais e cognitivas desses alunos, proporcionando simulações seguras de interações sociais e contextos acadêmicos.

Portanto, a pergunta central desta pesquisa – “Como a tecnologia assistiva pode melhorar o aprendizado da língua inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista?” – foi respondida com evidências de que a tecnologia assistiva pode, de fato, promover melhorias substanciais. A tecnologia não só facilita o aprendizado ao tornar as aulas mais adaptadas e interativas, mas também contribui para a inclusão social e o desenvolvimento da comunicação dos alunos com TEA. As ferramentas tecnológicas ajudam a superar barreiras de comunicação e oferecem suporte individualizado, essencial para o progresso acadêmico e social desses alunos.

A contribuição deste estudo reside na compreensão aprofundada dos efeitos das tecnologias assistivas no ensino de línguas para alunos com TEA, fornecendo uma base sólida para futuras intervenções pedagógicas e para o desenvolvimento de novos recursos educacionais. No entanto, a pesquisa enfrenta algumas limitações. Primeiramente, a dependência de estudos existentes e a variabilidade nas implementações de tecnologia assistiva podem limitar a generalização dos resultados. Além disso, a falta de uniformidade nos métodos de avaliação e na formação de educadores em relação às tecnologias assistivas pode impactar a eficácia das ferramentas adotadas.

Para avançar na área, são necessárias pesquisas futuras que investiguem a eficácia a longo prazo das tecnologias assistivas em diferentes contextos educacionais e culturais. Também é essencial explorar como as tecnologias emergentes, como a realidade virtual e aumentada, podem ser mais amplamente integradas no currículo de línguas. Estudos adicionais devem focar na formação contínua de educadores para garantir que eles estejam aptos a utilizar essas ferramentas de maneira eficaz. A colaboração entre pesquisadores, desenvolvedores de tecnologia, e educadores será fundamental para criar e adaptar soluções inovadoras que respondam às necessidades específicas dos alunos com TEA, promovendo um aprendizado mais inclusivo e eficiente.

Dessa forma, a pesquisa confirma que as tecnologias assistivas têm o potencial de transformar o ensino de inglês para alunos com Transtorno do Espectro Autista, oferecendo novas oportunidades para aprendizado e desenvolvimento, enquanto destaca a necessidade de continuar investigando e aprimorando essas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mirela Moreno Almeida de. Análise da influência da abordagem de integração sensorial de Ayres® na participação escolar de alunos com transtorno do espectro autista. 2020.

https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Essas+dificuldades+podem+afetar+negativamente+o+funcionamento+do+indiv%C3%ADduo+e+o+autismo+%C3%A9+geralmente+uma+condi%C3%A7%C3%A3o+ao+longo+da+vida+%28Hwang+et+al.%2C+2017%3B&btnG . Acesso em 06 nov. 2024.

ABERY, B. H.; HARUTYUNYAN, M. Enhancing the social and psychological inclusion of students with special education needs. In: TICHÁ, R.; ABERY, B. H.; JOHNSTONE, C.; POGHOSYAN, A. (Ed.). Inclusive education strategies: A textbook. UNICEFF country office, 2018. p. 166.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BALBINO, Vanessa Da Silva et al. Reflexões sobre a tecnologia assistiva na perspectiva da educação inclusiva. Anais do IV CINTEDI 2021... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81870>>. Acesso em 06 nov. 2024.

BATOOL, H.; NOOR, A.; NOREEN, R. *Autism and Scaffolding Language Learning: A Case Study of Two Children with Autism*. *Journal of Early Childhood Care & Education*, 2022. Disponível em: <https://ojs.aiou.edu.pk/index.php/ecce/article/view/800>. Acesso em: 02 ago. 2024.

COELHO, Gleisson Roger de Paula; OLIVEIRA, Éder Gomes de. O Uso da Tecnologia Assistiva e das Metodologias Ativas no Acompanhamento de Alunos com Autismo em Momento Pandêmico. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29., 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 390-401. ISSN 2447-8776. <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20181> Acesso em: 06 nov. 2024.

CHIANG, H.-M. *Curricula for teaching students with autism spectrum disorder*. Springer International Publishing AG, 2017.

DENNE, L. D.; HASTINGS, R. P.; HUGHES, J. C. UK parents' beliefs about applied behaviour analysis as an approach to autism education. *European Journal of Special Needs Education*, v. 32, n. 4, p. 543–555, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297568>. Acesso em: 02 ago. 2024.

DRIGAS, A.; PERGANTIS, P. *Assistive technology for autism spectrum disorder children that experiences stress and anxiety*. *Brazilian Journal of Science*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/bjs.v2i12.426>. Acesso em: 05 ago. 2024.

EFENDI, M. *The implementation of inclusive education in Indonesia for children with special needs: Expectation and reality*. *Journal of ICSAR*, v. 2, n. 1, p. 142–147, 2018.

FRIANTARY, H.; AFRIANI, Z.; NOPITASARI, Y. *The implementation of Indonesian language learning for dyslexic children at elementary schools in Bengkulu*. *Linguists: Journal of Linguistics and Language Teaching*, v. 6, n. 2, p. 23–29, 2020.

GALVÃO FILHO, T. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009b.

GOEL, R.; HONG, J. S.; FINDLING, R. L.; JI, N. Y. *An update on pharmacotherapy of autism spectrum disorder in children and adolescents*. *International Review of Psychiatry*, v. 30, n. 1, p. 78–95, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1458706>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GOLDIN, R. L.; MATSON, J. L. *Premature birth as a risk factor for autism spectrum disorder*. *Developmental Neurorehabilitation*, v. 19, n. 3, p. 203–206, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/17518423.2015.1044132>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GULDBERG, K. et al. *Using the value creation framework to capture knowledge co-creation and pathways to impact in a transnational community of practice in autism education*. *International Journal of Research and Method in Education*, v. 44, n. 1, p. 96–111, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1706466>. Acesso em: 20 ago. 2024.

HIDAYAH, J.; MORGANA, R. *Fulfilling the needs of diverse students: Teaching strategies for EFL inclusive classrooms*. *Suar Betang*, v. 14, n. 2, p. 183–195, 2019.

HAYS, H. *Autism Children and English Vocabulary Learning: A Qualitative Inquiry of the Challenges They Face in Their English Vocabulary Learning Journey*. *Children*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children9050628>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KEEN, D.; PAYNTER, J.; SIMPSON, K.; SULEK, R.; TREMBATH, D. *Implementing structured consultation with autism spectrum disorder early intervention practitioners*. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, v. 42, n. 3, p. 269–274, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1235683>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LAWRENCE-BROWN, D. *Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class*. *American Secondary Education*, v. 32, n. 3, p. 34–62, 2004.

LANG, R. *Assistive Technologies for People with Diverse Abilities*. Springer, 2014.

LINA, J.; FILIPPO, S. *A Review of the State-of-the-Art of Assistive Technology for People with ASD in the Work place and in Everyday Life*. In: *18th Conference on e-Business, e-Services and e-Society (I3E)*, 2019, Trondheim, Norway. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-29374-1_42. Acesso em: 27 ago. 2024.

LILIEK, T. *Strategi pembelajaran anak autis di SLB Autisma Yogasmara, Semarang*. *Jurnal Eksistensi Pendidikan Luar Sekolah (E-Plus)*, v. 3, n. 1, p. 17–24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30870/e-plus.v3i1.3512>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LORD, C.; ELSABBAGH, M.; BORTHWICK, S.; LE COUTEUR, A. *Autism spectrum disorder*. *Lancet*, v. 392, n. 10146, p. 508–520, 2018..

MCMAHON, D. D.; CIHAK, D. F.; WRIGHT, R. E.; BELL, S. M. *Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism*. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 48, n. 1, p. 38–56, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103149>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MURRAY, J. *Practical teaching strategies for students with autism spectrum disorder: A review of the literature*. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, v. 7, n. 2, p. 270, 2015. Disponível em: <https://www.brandonu.ca/master-education/journal/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MERRILL, A. *Linking theories to practice: exploring theory of mind, weak central cohesion, and executive functioning in ASD*. *The Reporter E-Newsletter*, 2015. Disponível em: <https://www.iidc.indiana.edu/pages/linking-theories-to-practice>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MERRILL, A. *Exploring Theory of Mind, Weak Central Cohesion, and Executive Functioning in ASD*. *Reading Rockets*. Disponível em: <https://www.readingrockets.org/topics/autism-spectrum-disorder/articles/exploring-theory-mind-weak-central-cohesion-and-executive#:~:text=The%20WCC%20theory%20suggests%20that,the%20forest%20through%20the%20trees.%E2%80%9D>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MOTTRON, L.; OSTROLENK, A.; GAGNON, D. *In Prototypical Autism, the Genetic Ability to Learn Language Is Triggered by Structured Information, Not Only by Exposure*. *Genes*, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2073-4425/12/8/1112>. Acesso em: 28 ago. 2024.

NEWCOMB, E. T.; HAGOPIAN, L. P. *Treatment of severe problem behaviour in children with autism spectrum disorder and intellectual disabilities*. *International Review of Psychiatry*, v. 30, n. 1, p. 96–109, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1435513>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *World Health Statistics 2022: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240051157>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PARSONS, S.; KOVSHOFF, H.; IVIL, K. *Digital stories for transition: Co-constructing na evidence base in the early years with autistic children, families and practitioners*. *Educational Review*, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1816909>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PIRES, R. P. O impacto das TIC no sucesso educativo de alunos com autismo. 2014. 107 f. Tese (Doutorado). Escola Superior de Educação João de Deus Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6464/1/RaquelPires.pdf> Acesso em: 06 nov. 2024.

PREECE, D.; HOWLEY, M. *An approach on supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to engage with formal education – The impact on young people and their families*. *International Journal of Adolescence and Youth*, v. 23, n. 4, p. 1–14, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1433695>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RAVET, J. *'But how do I teach them?': Autism & initial teacher education (ITE)*. *International Journal of Inclusive Education*, v. 22, n. 7, p. 714–733, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ROSEN, T. E.; MAZEFSKY, C. A.; VASA, R. A.; LERNER, M. D. *Co-occurring psychiatric conditions in autism spectrum disorder*. *International Review of Psychiatry*, v. 30, n. 1, p. 40–61, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1450229>. Acesso em: 05 ago. 2024.

STOUT, N. *Conversation, responsibility, and autism spectrum disorder*. *Philosophical Psychology*, v. 29, n. 7, p. 1015–1028, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09515089.2016.1207240>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SUKSELA, K. *Learning and Learning Styles According to David Kolb*. *Educia Journal*. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/SUKSELA-KEMHUY.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

TICHÁ, R.; ABERY, B. H.; MCMMASTER, K.; AVAGYAN, A.; KARAPETYAN, S.; PAYLOZYAN, Z. *Instructional strategies for inclusive classrooms: PALS, cooperative learning, direct instruction and play-based strategies*. In: TICHÁ, R.; ABERY, B. H.; JOHNSTONE, C.; POGHOSYAN, A. (Ed.). *Inclusive education strategies: A textbook*. UNICEF country office, 2018. p. 105–123.

TIPTON, L. A.; BLACHER, J. B.; EISENHOWER, A. S. *Young children with ASD: Parent strategies for interaction during adapted book reading activity*. *Remedial and Special Education*, v. 38, n. 3, p. 171–180, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0741932516677831>. Acesso em: 27 ago. 2024.

VAN DER MIESEN, A. I. R.; HURLEY, H.; DE VRIES, A. L. C. *Gender dysphoria and autism spectrum disorder: A narrative review*. *International Review of Psychiatry*, v. 28, n. 1, p. 70–80, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1111199>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ZAINAL ABIDIN, A.; ARHAM, M. *Improving Students' English Learning Outcomes through Video Based Learning Model*. *Educia Journal*. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ASRIANA-ZAINAL-ABIDIN.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ZURAIIDA, I.; JULIANA, M.; NOORDIANA, K.; IDA ARYANIE, B. *The Assistive Technology for Teaching and Learning of Social Skills for Autism Spectrum Disorder Children: Multimedia Interactive Social Skills Module Application*. *European Journal of Educational Research*, 2023. Disponível em: https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_12_3_1465.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS E ATIVIDADES LÚDICAS COMO MECANISMOS REDUTORES DO FILTRO AFETIVO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

THE ROLES OF ACTIVE METHODOLOGIES AND PLAY ACTIVITIES AS REDUCING STRATEGIES OF THE AFFECTIVE FILTER IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Graziela Pigatto BOHN

grazielabohn@gmail.com

Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil

Letícia Esteves de Lima FIDALGO

200013.leticia@liceusantista.com.br

Liceu Santista, São Paulo, Brasil

Resumo: Esta pesquisa analisa a influência da hipótese do filtro afetivo (Krashen, 1982) na aprendizagem de uma nova língua, investigando a introdução de atividades lúdicas e metodologias ativas como instrumentos pedagógicos facilitadores para a redução do filtro afetivo, podendo contribuir para a motivação dos estudantes. O trabalho tem como objetivo contribuir com as discussões sobre o filtro afetivo e sua relação com a motivação na aprendizagem, e averiguar se um ambiente mais receptivo para os alunos pode diminuir tal filtro, partindo da hipótese de que a introdução de instrumentos motivadores e metodologias ativas nas abordagens pedagógicas podem facilitar e potencializar a aprendizagem. A análise que se propôs desenvolver partiu de um levantamento de respostas de professores de língua inglesa, obtidas por meio de um questionário via plataforma Google Forms, que permitiu verificar a influência do filtro afetivo e o papel da motivação no processo. Os resultados obtidos indicam que a motivação durante as aulas pode contribuir para o aumento do engajamento, e portanto, com a diminuição do filtro afetivo, o aprendizado do inglês como língua estrangeira pode ocorrer mais facilmente e ser potencializado. Além disso, o estudo permite a proposta de uma terceira motivação para a aprendizagem de língua inglesa, a qual denomina-se motivação pedagógica.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Filtro Afetivo; Língua Inglesa.

Abstract: This research seeks to analyze the influence of the affective filter hypothesis (Krashen, 1982) on the process of learning a new language, investigating the introduction of playful activities and active methodologies as pedagogical instruments that facilitate the reduction of the affective filter, which can contribute students' motivation. The aim of the work is to contribute to discussions about the affective filter and its relationship with motivation in the learning process, and to determine whether a more receptive environment for students can reduce this filter, based on the hypothesis that the introduction of engaging and active methodologies in pedagogical approaches can facilitate and enhance learning. The analysis results from a survey with English language teachers, obtained through a questionnaire via the Google Forms platform, which allowed us to analyse the influence of the affective filter and the role of motivation in the process. The results obtained indicate that motivation during classes can help students' engagement, and therefore, with the reduction of the affective filter, learning English as a foreign language can be empowered. Furthermore, the study allows the proposal of a third motivation for learning English, which is called pedagogical motivation.

Keywords: Active Methodologies; Affective Filter; English.

INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem sido cada vez mais necessária no contexto social e profissional atual, sendo um dos idiomas mais falados no mundo, e por conta disso, seu domínio torna-se de suma importância para a comunicação internacional. Em decorrência desse fato, a ideia do *inglês como língua franca* (ILF) tem se fortalecido, uma vez que o idioma passou a ser usado majoritariamente em situações envolvendo falantes não-nativos. Seidlhofer (2011) defende que não se trata de diversas variedades da língua inglesa, mas sim formas variáveis de usá-la, enfocando muito mais a função do uso em vez da forma em si. Dessa forma, estudos que envolvem questões relativas ao IFL têm se proliferado dentro da Linguística Aplicada nas últimas décadas, em especial aqueles que tratam dos aspectos político-linguísticos e de ensino-aprendizagem no escopo deste contexto. No que diz respeito a esse último aspecto, observa-se um crescente interesse em se pensar abordagens mais eficazes que contribuam para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do falante não-nativo. No contexto brasileiro, mais especificamente, observa-se que uma parcela muito pequena da população domina o uso da língua inglesa para fins comunicativos em situações reais de fala. De acordo com um levantamento realizado pela Data Popular, em 2013, em parceria com o British Council (2014),

Apenas 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês. Existem, porém, diferenças entre as gerações. Entre os mais jovens, de 18 a 24 anos, o percentual dos que afirmam falar inglês dobra, chegando a 10,3% das pessoas nessa faixa etária.

Dentre os muitos desafios que contribuem enormemente para esse cenário, tais como falta de recursos e desvalorização do professor de línguas, outro levantamento realizado com 1.269 professores de língua inglesa de escolas estaduais e municipais nas cinco regiões do país aponta que o distanciamento do estudante com a língua também é um obstáculo significativo.

Dessa forma, o presente estudo busca entender como o domínio comunicativo da língua inglesa pode ser facilitado por meio de estímulos externos no contexto da aprendizagem formal. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a influência da Hipótese do Filtro Afetivo (Krashen, 1982) como mecanismo motivador na aprendizagem da língua estrangeira, investigando como um ambiente lúdico e receptivo pautado em metodologias ativas afeta positivamente o processo, contribuindo para a diminuição do filtro proposto na hipótese de Krashen e, conseqüentemente, facilitando a aprendizagem. Como objetivo específico espera-se contribuir para os estudos sobre a Hipótese do Filtro Afetivo e sua influência na aprendizagem, os tipos de motivação externa no ambiente escolar e a eficácia da introdução de atividades lúdicas e metodologias ativas como propulsores do processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por muito tempo, a Linguística Aplicada foi vista como uma área de aplicação dos conceitos e teorias da Linguística Teórica no ensino de línguas (Cavalcanti, 1986). Trata-se, entretanto, de uma área complexa e multidisciplinar que busca explicar a comunicação humana bem como as relações ensino-aprendizagem de uma língua. A Linguística Aplicada é, portanto, a ciência que estuda a linguagem em diferentes contextos e com diferentes objetivos comunicativos (Torres, 2023) e como ensinamos e aprendemos uma língua. Por ser multidisciplinar, para Griffin (2011) é fundamental relacionar os estudos da Linguística Aplicada às demais áreas, como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Pedagogia, entre outras, observando-se a influência e contribuições destas para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Alguns exemplos de investigação nesta área incluem a interação entre professor e aluno, e as abordagens pedagógicas e consequentes práticas docentes.

No que diz respeito à segunda língua, de acordo com Eckert e Frosti (2015), pode-se dizer que aprender uma segunda língua, ou língua estrangeira, não é um processo natural, mas sim consciente, que geralmente ocorre em uma instituição de ensino, na qual o aprendiz realiza atividades intencionais e sistematizadas:

“A aprendizagem ocorre como um processo consciente, no qual se internaliza um sistema linguístico e cultural mediante a reflexão sistemática e guiada de seus elementos.”

(Eckert; Frosti, 2015, p. 202)

Deve-se, portanto, neste contexto, distinguir as ideias de 'adquirir' e 'aprender', uma vez que a primeira implica em um processo natural, próprio da língua materna do falante, enquanto a segunda representa uma aprendizagem sistematizada, dependente de instrução formal e, muitas das vezes, em um contexto artificial.

Dito isso, deve-se esperar que um aprendiz em processo de aprendizagem de uma segunda língua, em especial na idade adulta, necessite não só de exposição e instrução em relação aos aspectos formais da língua, mas também motivação, já que geralmente o processo é realizado de forma obrigatória e formal, por conta das necessidades pessoais e profissionais ou, no caso de estudantes mais jovens, do currículo escolar. Entende-se, portanto, que a motivação é um aspecto relevante para uma aprendizagem significativa e bem-sucedida, e é muitas vezes considerada um fator decisivo. Para Ellis (1985) as definições de *motivação* e *atitude* se entrelaçam, e para Gardner (1985) a motivação implica nas atitudes positivas do aprendiz em relação ao objeto, baseando-se em suas crenças e afinidades. Pode-se supor, portanto, que deve haver fatores externos que possam impulsionar tais atitudes positivas, contribuindo para um aumento da motivação interna.

Neste sentido, conforme destaca Gomez (2012), em relação ao que dizem Ellis (op. cit) e Gardner (op. cit), diferentes experiências resultam em diferentes atitudes, positivas ou negativas, e, conseqüentemente, diferentes graus de envolvimento e apreensão.

Dentre os aspectos destacados no Modelo Sócio-Educacional proposto por Gardner e Lambert (1972), há os culturais, que emergem no contexto social; a motivação, resultante das experiências individuais; o contexto formal da aprendizagem; e o resultado linguístico e não-linguístico, mantendo todos uma relação de causa-efeito entre si. Para o autor, a motivação denominada integrativa surge a partir das percepções positivas em relação à comunidade de fala da língua meta, ou seja, como o aprendiz se identifica com a sua cultura e deseja fazer parte dela. Já a motivação instrumental está relacionada ao desejo de ascensão social ou profissional individual. Apesar das controvérsias e dos resultados nem sempre estáveis nos estudos que buscam relacionar esses aspectos com o sucesso na aprendizagem (cf. Gomez, op. cit), deve-se reconhecer que a motivação tem sido um notório objeto de análise nas pesquisas em Linguística Aplicada. Mas como deve-se compreender o conceito de motivação para além do indivíduo, ou seja, dentro do contexto da sala de aula, de forma pragmática, como propõe Gomez? Para esse autor, o modelo de Gardner não reflete a realidade da sala de aula, mas sim um contexto de aquisição de segunda língua possivelmente *in loco*, distante dos contextos educacionais em que se devem levar em conta muitas outras variáveis pertinentes ao discente, tais como sua idade, seu grau de esforço, e suas reações e envolvimento imediatos nas atividades escolares. Nesta perspectiva, é o contexto educacional que terá impacto direto na motivação do aprendiz.

Diante disso, na presente pesquisa, buscamos essa resposta na Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1982) e no uso de Metodologias Ativas.

Filtro afetivo de Krashen (1982)

Para Krashen (1982), a motivação faz parte da Hipótese do Filtro Afetivo. Essencialmente, quando se trata da aprendizagem de uma nova língua e o ambiente no qual o processo ocorre, faz-se necessário também falar sobre o estado emocional e afetivo do aprendiz.

De acordo com a Hipótese de Krashen, o “filtro afetivo” funciona como uma barreira ou um obstáculo no processo de aprendizado da criança e até mesmo de um adulto. Dessa forma, o filtro é comparável a um bloqueio mental no processo da aprendizagem, intensificando-se por meio do aumento da ansiedade, da baixa autoestima ou inseguranças por parte do aprendiz, que neste contexto, apresentaria um “filtro afetivo elevado”. Logo, se o “filtro afetivo” for reduzido, por meio da criação de um ambiente que proporcione maior motivação para os alunos e seja mais receptivo, fazendo com que estes se sintam mais confortáveis e relaxados, as chances de a aprendizagem de uma língua estrangeira tornar-se bem-sucedida aumentam.

Ainda segundo Krashen (1982), um filtro afetivo fraco, ou seja, uma visão positiva quanto à aprendizagem, é de suma importância para se criar um ambiente propício e facilitador ao processo. Por conseguinte, entende-se que o filtro afetivo caminha de mãos dadas com o processo de aprendizagem e tem grande importância e influência sobre ele. Portanto, são necessárias condições psicológicas favoráveis no ambiente para que a aprendizagem ocorra com sucesso, visto que a desmotivação do aluno também faz parte da problemática, e assim, prejudica e dificulta o desenvolvimento do indivíduo e o aprendizado da língua estrangeira (Callegari, 2006).

Motivação e introdução de atividades lúdicas no processo

Na seção anterior, mostrou-se que, por natureza, quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, não se pode ignorar a importância da motivação, visto que ela é a chave para que o processo ocorra com sucesso. Isso se dá pela relação estreita existente entre a atitude positiva, afetando o estado afetivo do aprendiz, e o seu consequente desempenho no domínio da língua estrangeira. Dentre as motivações que levam uma pessoa a aprender uma língua estrangeira, viu-se que o aprendiz poderá ser provocado por dois pontos principais: motivos pessoais, como puro interesse na língua, na cultura, e principalmente nas próprias aulas que o encorajam a continuar participando do processo de aprendizagem (motivação integradora); ou por necessidade, seja profissional ou individual (motivação instrumental).

Em relação a isso, Krashen (1982) argumenta que nos casos em que o aprendiz apresenta apenas a motivação instrumental, os resultados do desempenho na língua estrangeira durante o processo acabam sendo mais baixos, já que não há de fato o engajamento necessário proveniente da motivação integradora. Além disso, ainda segundo sua hipótese, existem outras três razões que influenciam estes desempenhos ruins e desmotivam o aprendiz, sendo elas: a falta de confiança; o uso de um método inadequado de ensino do professor; e algumas emoções negativas em relação à língua-alvo. Logo, a criação de um ambiente escolar confortável e seguro para o aprendiz torna-se necessário para que este se sinta mais confiante ao usar comunicativamente a língua estrangeira, e assim, diminuir seu “filtro afetivo”.

“A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto.”

(Brophy, 1983 apud Bzuneck 2000, p. 11)

Por esse motivo, entende-se que a introdução de atividades lúdicas e descontraídas como parte das sequências didáticas é uma das possíveis soluções encontradas por muitos professores de língua estrangeira para alavancar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A utilização da

música, por exemplo, pode transformar uma aula, tornando-a mais dinâmica e interessante, tanto para crianças como para adultos. Ela pode ser inserida em diversos contextos da aula, como em atividades de *listening* e práticas orais como o *speaking*, além de ser possível compor uma sequência didática por meio da leitura e discussão sobre as letras das músicas, relacionando-as inclusive com a estrutura gramatical da língua.

Além disso, mais recentemente, algumas propostas surgiram com o intuito de promover a aprendizagem da língua com base no uso comunicativo e interativo, em tempo real, no contexto da sala de aula. Dentre essas propostas destaca-se a aprendizagem por meio da solução de problemas/tarefas (*task-based learning*), a qual, dentro de uma abordagem comunicativa, estimula o uso de experiências pessoais e significativas como uma engrenagem motivadora para a aprendizagem. Para Long (1985), os problemas ou tarefas, transpostos para o contexto da sala de aula, tornam-se pedagógicos e são meios significativos e pragmáticos (Ellis, 2003) para que a língua possa ser usada o mais próximo possível da realidade. Outra proposta é a *gamificação*, uma estratégia de ensino que lança mão da dinâmica dos jogos e do lúdico com intencionalidade pedagógica. Trata-se, portanto, de fomentar um ambiente cooperativo e interessante para o aprendiz, contribuindo para o aumento da sua motivação e, conseqüentemente, a diminuição do seu filtro afetivo. Tanto a aprendizagem baseada em problemas/tarefas ou a *gamificação*, apresentadas sucintamente aqui, são exemplos de metodologias ativas, tema da seção que segue.

Metodologias ativas de ensino

Em essência, as “metodologias ativas” são como um método pedagógico facilitador e inovador para o ensino em diversas áreas e contribuem para uma aprendizagem significativa e eficaz. Trata-se de estratégias que apresentam um foco diferenciado, mais pessoal, e centrado no aprendiz, e visam a solução de problemas, autonomia e aumento da confiança. Dessa forma, o fato de elas serem denominadas “ativas” se relaciona ao modo como o aprendiz deverá agir de acordo com cada situação, realizando atividades práticas que o envolvam e o motivem, tornando-o protagonista no seu próprio processo de aprendizagem. Com isso, para ilustrar essa abordagem, tem-se a Figura 1 abaixo, que apresenta os pilares das metodologias ativas.

Figura 1: Pontos basilares das metodologias ativas de ensino



Fonte: Diesel, Marchesane e Martins (2016, p. 156)

De modo geral, observa-se que os sete pilares das metodologias ativas são fundamentados a partir das seguintes bases teóricas: o sociointeracionismo, apresentado por Lev Vygotsky; a aprendizagem significativa de David Ausubel; a pedagogia para a autonomia e crítica, conhada em Paulo Freire; e a aprendizagem pela experiência de John Dewey.

Dentre os pilares apresentados na imagem, existem três principais estratégias que moldam, de fato, o desenvolvimento das metodologias ativas, e englobam também os demais pilares, sendo eles a autonomia, a problematização e reflexão e o trabalho colaborativo.

De início, destaca-se uma das bases das metodologias ativas: a **autonomia**. Isso porque, como já mencionado, as metodologias ativas buscam focar o processo no próprio aprendiz, evidenciando o seu pensamento crítico e o desenvolvimento de uma postura autônoma na resolução de problemas. Portanto, ao se optar por essa prática pedagógica, o professor coloca o aprendiz em uma posição de protagonismo, diferentemente da educação bancária em que o professor transmite o conteúdo para o aluno, sendo este apenas um elemento passivo neste contexto. As aulas invertidas são exemplos das metodologias ativas que visam a autonomia, já que nelas o aprendiz irá, de forma autônoma, pesquisar sobre o conteúdo da aula, e então coletar as informações que o interessam para que no próximo encontro ele apresente à sala suas conclusões. É importante ressaltar que o papel do educador como mediador nessa etapa é essencial, já que este não apenas tem o papel de ensinar o conteúdo, mas também ensinar a pensar certo (Freire, 1996).

“[...] o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”

(Freire, 1996, p. 37).

A **problematização e reflexão** sobre a realidade é o outro pilar das metodologias ativas, pois quando o professor traz questões para os alunos responderem e propõe debates e discussões, o aprendiz desenvolve uma reflexão própria sobre o assunto e isso instiga sua vontade de aprender, fazendo com que se interesse mais pelo objeto de estudo (Medeiros, e Mendes, 2014). Um exemplo do método que se relaciona com a reflexão e resolução de problemas é a utilização de atividades práticas ou orais na língua estrangeira em que o aluno possa refletir e falar sobre ele mesmo ou sobre assuntos que lhe interessem. Isso porque, quando se fala de temas que já se conhece e gosta, torna-se mais fácil discorrer sobre eles, ainda que em outra língua. Com isso, o aprendiz assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem, interagindo com o idioma, ouvindo, falando, lendo e questionando, tornando-se também mais confiante durante a aula.

Por fim, o **trabalho em equipe** é a terceira base principal das metodologias ativas. Quando se trabalha em grupo, fomenta-se a discussão de ideias novas, defende-se pontos de vista, reflete-se a respeito de situações problema, além de interagir com diferentes pessoas, colaborando com o desenvolvimento da comunicação interpessoal e desenvoltura (Anastasiou, 2007). Ademais, quando o aprendiz realiza atividades junto dos colegas, o ambiente de aprendizagem torna-se mais confortável àqueles que se sentem inseguros, e a pressão que estes sentem, diminui.

Apresentaram-se aqui meios que contribuem para que se criem ambientes engajadores e acolhedores em sala de aula para o aprendiz de língua estrangeira. Acredita-se, portanto, que o uso de metodologias que os envolvam no processo de aprendizagem é um fator determinante para que o filtro afetivo diminua seu efeito. Diante disso, pode-se propor que, para além das motivações instrumentais e integrativas, conforme Gardner (1985), deve haver uma terceira motivação que resulta das escolhas metodológicas do professor e das atividades desenvolvidas em sala de aula. Portanto, em consonância com a ideia defendida por Gomez (2012), sugere-se neste estudo que o modelo de Gardner (1985) não é suficiente para contemplar a aprendizagem no contexto escolar. Daí a importância das estratégias e metodologias ativas e engajadoras.

A fim de se investigar a relevância dessas propostas pedagógicas, realizou-se, no presente estudo, uma entrevista com professores no que diz respeito às suas percepções em relação à adoção de atividades lúdicas e metodologias ativas no ensino de língua inglesa. A metodologia desse estudo está descrita na seção que segue.

METODOLOGIA

Para que a análise do papel da motivação por meio de práticas pedagógicas no processo de aprendizagem de uma nova língua se desenvolvesse, foi realizado um questionário com perguntas referentes à introdução de metodologias ativas e atividades lúdicas em aulas de língua inglesa e sua influência como instrumentos facilitadores no processo de ensino. Apesar de o questionário ter sido

direcionado exclusivamente a professores de língua estrangeira, a pesquisa não se restringiu a um grupo específico de docentes de língua estrangeira, mas sim educadores em escolas de educação básica privadas, públicas, escolas de idiomas ou até aqueles que lecionam por meio de aulas particulares para quaisquer faixas-etárias. Todos os 35 participantes foram voluntários e não possuem nenhum vínculo com as pesquisadoras.

A investigação foi desenvolvida de forma *on-line*, por meio da plataforma Google Formulário, na qual os participantes puderam responder a 6 (seis) perguntas, listadas na Figura 2 a seguir, cada uma delas com cerca de 3 (três) a 5 (cinco) alternativas como possíveis respostas, para que o tempo dedicado à realização do questionário fosse reduzido. A pesquisa pôde ser respondida individualmente pelos educadores, em horários de suas preferências.

Figura 2: Perguntas realizadas na pesquisa *online*

QUESTÃO 1. Em qual momento da aula você percebe que seus alunos estão menos motivados?

QUESTÃO 2. Em qual momento da aula você percebe que seus alunos estão mais motivados?

QUESTÃO 3. Qual atividade você considera mais motivadora para seus alunos realizarem durante as aulas?

QUESTÃO 4. O que você considera que mais motiva seus alunos a aprenderem a língua inglesa?

QUESTÃO 5. Você acredita que um dos fatores que desmotivam seus alunos durante as aulas de inglês é a insegurança ou ansiedade relacionada ao medo em errar?

QUESTÃO 6. Você acredita que um ambiente mais descontraído e receptivo pode diminuir as inseguranças dos alunos e motivá-los na aprendizagem?

Fonte: as autoras

O objetivo do questionário foi averiguar se o filtro afetivo relacionado à ansiedade dos alunos pode ser minimizado com a introdução de metodologias ativas e atividades lúdicas durante as aulas, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais descontraído e facilitando o processo.

A análise dos resultados foi realizada por meio da separação destes em blocos, sendo eles compostos por três gráficos cada de acordo com a faixa-etária dos alunos para os quais cada grupo de entrevistados lecionam. Dessa forma, pode-se observar se a faixa etária do aprendiz interfere nas respostas dadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira parte da entrevista, os professores foram questionados sobre qual momento da aula os alunos se sentem menos motivados. Pôde-se então perceber, a partir dos resultados apresentados no Gráfico 1 (alunos de 11 a 14 anos de idade), que 44% dos 16 participantes responderam que esse momento seria ao praticar exercícios de conversação; 37% ao ler textos e praticar a oralidade e leitura; e 19% ao realizar exercícios de escrita gramaticais. Já no Gráfico 2 (alunos de 15 a 18 anos de idade), 0% dos 6 professores escolheram a primeira alternativa; 66% de entrevistados, a segunda alternativa; e 34% a terceira. Por fim, no Gráfico 3 (alunos acima de 18 anos de idade), 23% (n=13) responderam que os alunos se sentem menos atraídos pela aula ao iniciar exercícios de conversação; 38,5% ao ler textos e praticar oralidade; e os outros 38,5% ao praticar a gramática através da escrita. Esses resultados apontam que a faixa etária dos alunos tem influência direta nas respostas, sendo os mais jovens menos motivados em práticas de conversação e atividades de leitura, a faixa etária intermediária ao ler textos e fazer exercícios gramaticais e os mais velhos quando leem textos.

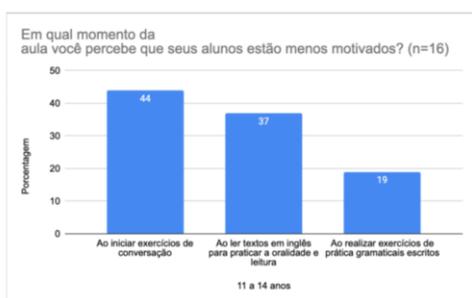


Gráfico 1: Questão 1 (11 a 14 anos)



Gráfico 3: Questão 1 (acima de 18 anos)



Gráfico 2: Questão 1 (15 a 18 anos)

Nos Gráficos 4, 5 e 6, são apresentadas as respostas da segunda pergunta: “em qual momento da aula os alunos se sentem mais motivados?”. No Gráfico 4 (alunos de 11 a 14 anos) pode-se então observar que 25% dos 16 participantes responderam que seria ao falar de si mesmos e de seus interesses; 63% ao realizar atividades lúdicas; e 12% ao desenvolver as metodologias ativas; ou seja, 0% selecionaram a quarta alternativa (ao conversar na língua inglesa). Já no Gráfico 5 (alunos de 15 a 18 anos), 34% (n=6) responderam que seria ao falar em inglês com professores e colegas; 16% ao falar de si; outros 16% ao realizar atividades lúdicas; e 34% ao solucionar problemas e trabalhar em grupo. Já no Gráfico 6 (alunos acima de 18 anos), 31% dos 13 professores indicaram a primeira alternativa; 31%, a segunda opção como resposta; 23%, a terceira; e 15%, a

última. De acordo com esses resultados, é possível notar que os alunos mais novos se sentem mais motivados com a introdução de atividades lúdicas durante as aulas, enquanto os mais velhos preferem realizar práticas de metodologias ativas. Isso se dá porque a utilização de jogos, filmes e música no ambiente escolar torna o processo de aprendizado mais dinâmico e descontraído, o que é muito atraente principalmente para crianças, ao passo que, alunos mais velhos, com uma maior autonomia e um desenvolvimento crítico mais desenvolvido, se sentem mais motivados ao conversar sobre si mesmos e refletir sobre problematizações, muitas vezes trabalhando em grupo.

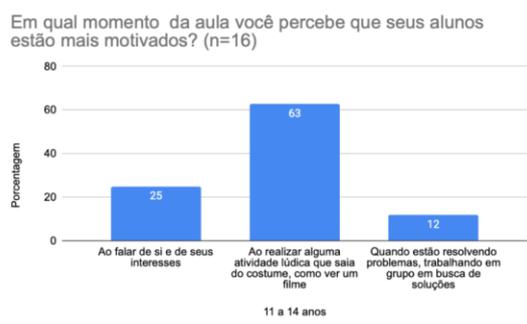


Gráfico 4: Questão 2 (11 a 14 anos)

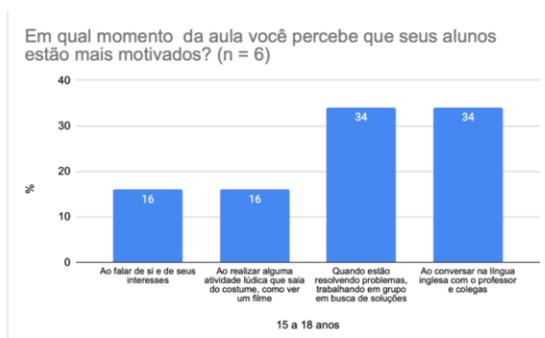


Gráfico 5: Questão 2 (15 a 18 anos)



Gráfico 6: Questão 2 (acima de 18 anos)

Na terceira questão, perguntou-se qual seria a atividade mais motivadora para os alunos durante as aulas. Como mostram os resultados abaixo, no Gráfico 7 (alunos de 11 a 14 anos), 88% dos 16 professores entrevistados responderam que seriam as atividades lúdicas, como jogos para praticar o idioma; 6% preferem ouvir música ou assistir a filmes; os outros 6% escolheram projetos em grupo entre outras metodologias ativas; logo, 0% selecionaram a participação em debates. Já no Gráfico 8 (alunos de 15 a 18 anos), 67% dos 6 participantes responderam atividades lúdicas; 0% ouvir músicas e assistir a filmes ou realizar metodologias ativas; e 33% preferem desenvolver debates. Por fim, no Gráfico 9 (alunos acima de 18 anos), 54% (n=13) dizem que seus alunos se sentem mais motivados ao praticar atividades lúdicas; 8% ao ouvir música ou assistir a filmes; 38% ao trabalhar em grupo e realizar outras metodologias ativas; e 0% preferem participar de debates. Esses

resultados indicam que a melhor e mais promissora introdução de instrumento facilitador no processo de aprendizagem seriam as atividades lúdicas.

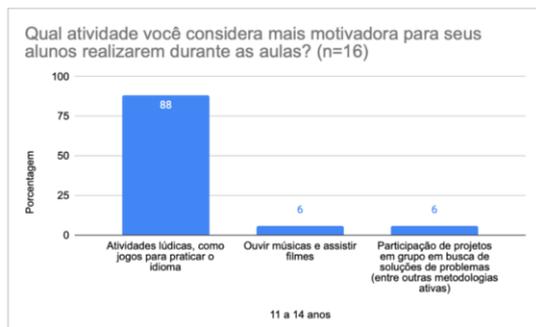


Gráfico 7: Questão 3 (11 a 14 anos)

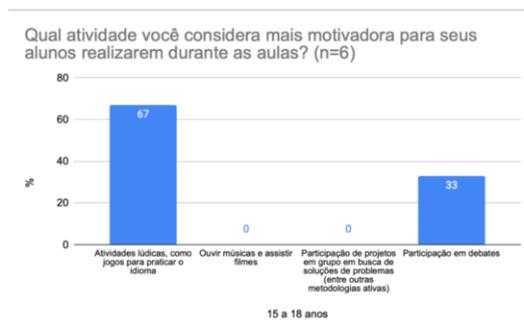


Gráfico 8: Questão 3 (15 a 18 anos)

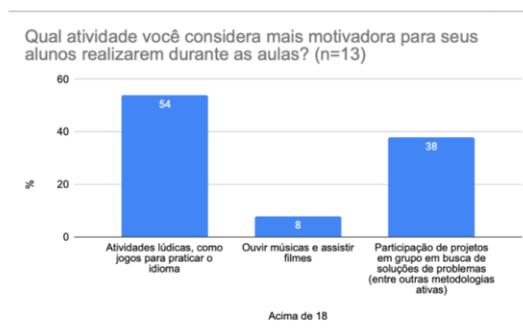


Gráfico 9: Questão 3 (acima de 18 anos)

Em seguida, buscou-se analisar qual seria a maior causa motivadora para os alunos aprenderem uma nova língua. No Gráfico 10 (alunos de 11 a 14 anos), vê-se que 19% dos 16 professores acreditam serem as metodologias utilizadas em aula que instigam o corpo discente a se interessar pelo idioma; 56% pensam ser a possibilidade de melhor comunicação em outros países; 19% preferem a terceira alternativa: possível sucesso profissional futuramente; com isso, apenas 6% acreditam ser a realização pessoal. Já no Gráfico 11 (alunos de 15 a 16 anos), 0% dos 6 entrevistados escolheram a primeira opção; 50% preferiram a segunda opção; 34%, a terceira; e 16%, a última: realização pessoal. No Gráfico 12 (alunos acima de 18 anos), 15% dos 13 participantes consideram que são as metodologias presentes em aula que motivam os alunos a aprenderem um idioma; 54% preferiram a segunda alternativa (oportunidade de comunicar-se no dia a dia); 31% pensam ser o possível sucesso profissional e nenhum professor escolheu a última opção. A partir dos resultados, é possível analisar que nas três faixas etárias, a maior parte dos professores respondeu que os alunos tendem a aprender uma nova língua pela possibilidade de comunicação. Com isso, percebe-se que a motivação dos estudantes também está muito ligada a uma necessidade futura (motivação instrumental), o que pode ser um dificultador no processo de aprendizagem, pois distancia o aprendiz de uma motivação que se volta para o processo.

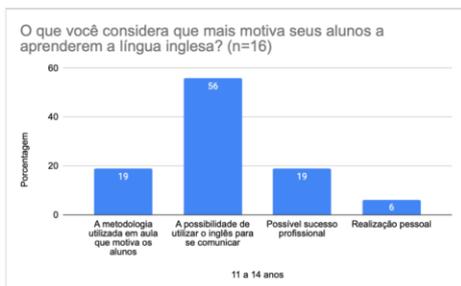


Gráfico 10: Questão 4 (11 a 14 anos)

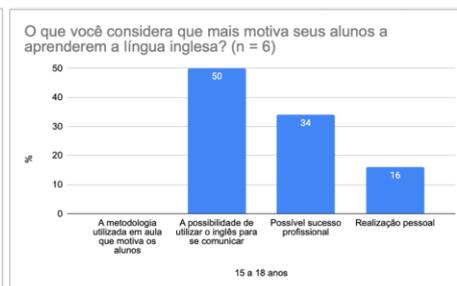


Gráfico 11: Questão 4 (15 a 18 anos)

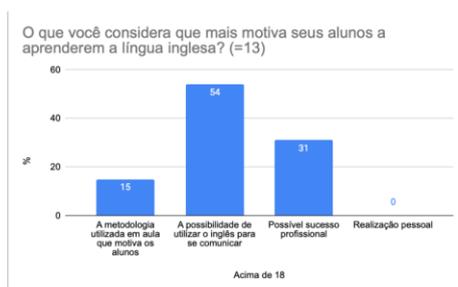


Gráfico 12: Questão 4 (acima de 18 anos)

Tendo estes resultados em vista, os professores, então, foram questionados sobre a influência da insegurança e da ansiedade relacionada ao medo em errar na desmotivação por parte dos alunos - se consideravam que estes seriam fatores prejudiciais ao processo de ensino. No Gráfico 13 (alunos de 11 a 14 anos de idade), 81% dos 16 educadores pensam que sim, a insegurança desmotiva os alunos ao aprender um novo idioma; enquanto 19% acreditam que não. No Gráfico 14 (alunos de 15 a 18 anos), 84% (n=6) responderam que sim; e 16% responderam que “não”. Por fim, no Gráfico 15 (alunos acima de 18 anos), 85% dos 13 participantes pensam que “sim”, ao passo que 15% pensam que “não”. Esses resultados mostram que, independentemente da idade dos alunos, o professor entende que o filtro afetivo influi diretamente no desempenho e motivação ao aprender uma nova língua.

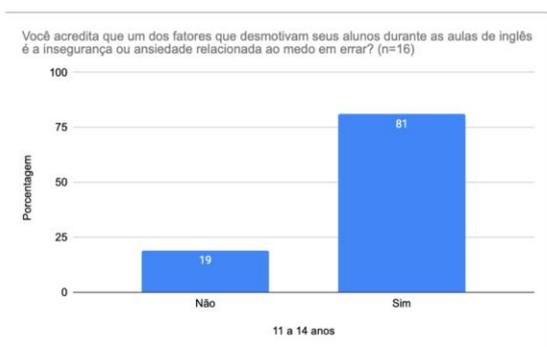


Gráfico 13: Questão 5 (11 a 14 anos)

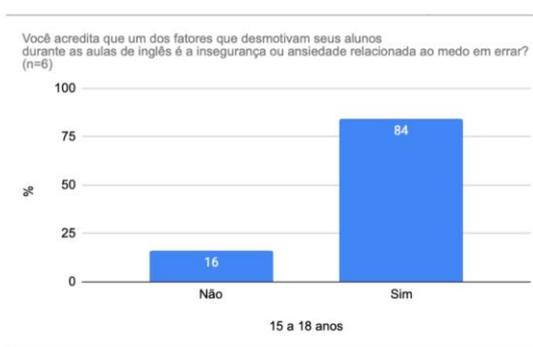
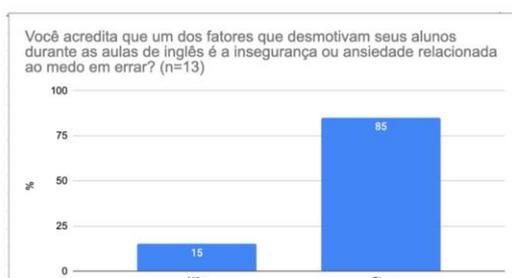


Gráfico 14: Questão 5 (15 a 18 anos)



Na parte final do questionário, perguntou-se aos professores se eles acreditavam que um ambiente mais descontraído e receptivo poderia diminuir as inseguranças dos alunos e motivá-los na aprendizagem. Como mostram os Gráficos 16, 17 e 18 abaixo, 100% dos 35 entrevistados pensam que sim. De acordo com esses resultados, fica clara a importância da introdução de instrumentos facilitadores do processo de aprendizagem que motivem os estudantes.

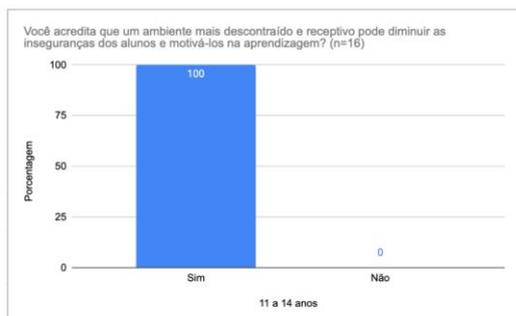


Gráfico 16: Questão 6 (11 a 14 anos)

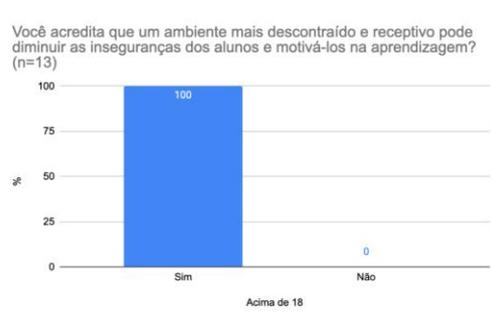


Gráfico 17: Questão 6 (15 a 18 anos)

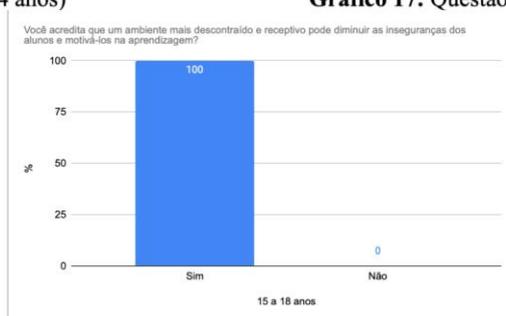


Gráfico 18: Questão 6 (acima de 18 anos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o impacto do filtro afetivo na aprendizagem da língua estrangeira, investigando se um ambiente lúdico e o uso de metodologias ativas podem influenciar de forma benéfica o processo, promovendo a aprendizagem de forma descontraída e prazerosa. Para isso, partiu-se da hipótese de que a utilização de atividades lúdicas bem como das metodologias ativas, por exemplo, nas aulas de língua inglesa, torna o ambiente mais receptivo para os alunos, podendo contribuir para a diminuição do filtro afetivo. Dessa forma, supõe-se que a aprendizagem nesse contexto poderia ocorrer de maneira mais fácil e agradável, levando-se em conta a motivação por parte do corpo discente, que teria mais influência no processo. O filtro afetivo é, portanto, um grande obstáculo no processo, e pode ser fruto da ansiedade, insegurança ou desconforto do aluno, e assim, influenciar negativamente o desenvolvimento do aprendiz. Segundo a percepção dos docentes, os resultados obtidos permitem observar que o aprendiz tem preferência por atividades lúdicas e prazerosas que instiguem sua participação ativa e agucem suas próprias

experiências. Com isso, observou-se que os diversos tipos de motivação estão diretamente ligados aos resultados alcançados em aula pelos alunos, e dessa forma, o desempenho do processo pode ser alavancado se houver, além das motivações integrativas e instrumentais, uma terceira motivação, que resulta das práticas pedagógicas. Essa terceira motivação, a qual é proposta neste estudo, pode ser denominada como *motivação pedagógica*, e considera-se que ela tem um papel fundamental na diminuição do filtro afetivo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2007
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil**. 1a. edição. São Paulo: British Council Brasil. 2014. Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br/pesquisas-infograficos>
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 87-101, 2006.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.
- DIESEL, A.; MARCHESAN, M.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, 2016.
- ECKERT, K.; FROSI, V.. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015.
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP. 1985
- ELLIS, R. **Task-Based Language Teaching and Learning**. Oxford: OUP. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GARDNER, R. C. **Social Psychology and Language Learning: the roles of attitude and motivation**. Londres: Edward Arnold. 1985.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Massachusetts: Newbury House Publishers. 1972.
- GOMEZ, P. C.. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, São Paulo, v. 34, 2012.
- GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press. 1982
- LONG, M. Input and second language acquisition theory. In S. Gass and C. Madden (eds) **Input in Second Language Acquisition**. Rowley Mass.: Newbury House. 1985
- MEDEIROS, Amanda Andrade; MENDES, Ana Clara Manhães. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Projetos, Problemática e o Lúdico. **Docência na Educação**. Brasília: UnB. p. 321 - 334, 2014.
- SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

TORRES, Larissa Lorena Quirino. **A música no ensino-aprendizagem de ESL: uma proposta usando o álbum Thriller.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O USO DE STORYTELLING COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

THE USE OF STORYTELLING AS AN EDUCATIONAL TOOL IN LANGUAGE LEARNING: A LITERATURE REVIEW

Bruno Bufuman Alecrim
alecrimbufuman@gmail.com

IFAM, Humaitá, Brasil

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

iandrawcoelho@gmail.com

IFAM, Manaus, Brasil

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o uso do *Storytelling* no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico em quatro bases de dados, *Google Acadêmico*, *Dialnet*, *Latindex* e *Periódicos Capes*, cobrindo o período de 2017 a 2023. O corpus inclui 25 estudos, analisados com foco nas seguintes categorias: níveis de ensino, metodologias de pesquisa, recursos, contribuições para a aprendizagem associadas ao uso do *Storytelling* e técnicas de coleta de dados. Os resultados indicaram que a pesquisa-ação é a metodologia mais frequente, com o livro sendo o recurso predominante, e o questionário e a observação como as técnicas de coleta de dados mais comuns. Ademais, as principais contribuições identificadas foram o aprimoramento na aquisição de vocabulário, na produção oral e na escrita.

Palavras-chave: *Storytelling*; Ensino e aprendizagem de línguas; Recursos pedagógicos.

Abstract: This study aimed to analyze the use of storytelling in the language teaching and learning process. To achieve this, a bibliographic survey was conducted across four databases, Google Scholar, Dialnet, Latindex, and Periódicos Capes, covering the period from 2017 to 2023. The corpus includes 25 studies, analyzed with a focus on the following categories: education levels, research methodologies, resources, learning contributions associated with the use of storytelling, and data collection techniques. The results indicated that action research is the most frequent methodology, with books being the predominant resource, and questionnaires and observations as the most common data collection techniques. Furthermore, the main contributions identified were improvements in vocabulary acquisition, oral production, and writing skills.

Keywords: *Storytelling*; Language teaching and learning; Pedagogical resources.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo identificar de que forma o *Storytelling* está sendo utilizado nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, particularmente, inglês e espanhol. A discussão de tal temática deve-se à necessidade de potencializar o uso de recursos para a aprendizagem de línguas e, para tanto, é relevante a realização de estudos que permitam identificar novas ferramentas que possam auxiliar professores e estudantes de línguas.

Nesse cenário, ressalta-se que uma das principais dificuldades dos aprendizes de línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa (Mollica; Batista; Quadrio, 2020). Para tanto, destacamos o *Storytelling* como possível recurso para potencializar essa competência. Dessa forma, ampliar os estudos sobre o uso do *Storytelling* no aprendizado de línguas se justifica, levando em conta que se apresenta como uma ferramenta que pode proporcionar o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo, uma vez que, com as histórias narradas os estudantes podem se posicionar diante das situações apresentadas, expressando seus pensamentos e criando suas próprias construções a respeito da história (Gomes, 2008; Galvão; Assis; Lima, 2020).

Hoyos (2019, p. 1, tradução nossa) descreve a “*Storytelling* como sendo uma estratégia poderosa para revelar diversas formas impostas de ser e de fazer, formas que podem escurecer o conjunto e percepções próprias dos estudantes (...)”³⁴, em relação ao seu país e aos países dominantes.

Ao utilizar o contexto sociocultural, por meio do *Storytelling*, os estudantes podem estimular a reflexão sobre diferentes culturas, além de compreender e valorizar a sua própria, com isso, é possível desenvolver a capacidade de compreender, respeitar e buscar ser mais tolerantes e abertos a novas culturas (Hoyos, 2019). Nesse contexto, o *Storytelling* pode ser considerado “uma tarefa narrativa quando os alunos de línguas produzem suas próprias ideias ou eventos, como método de aprendizagem, permite uma boa autoavaliação, bem como a construção de autoconfiança” (Kim 2014, p. 26, tradução nossa).

Vale ressaltar que a motivação para realização deste estudo surgiu devido às experiências profissionais dos autores, professores de Língua Espanhola, que têm entre seus objetivos, pesquisar e buscar novos recursos que possam potencializar as experiências de aprendizagem e desenvolver a fluência na língua.

Considerando o exposto, temos como intuito investigar o seguinte problema de pesquisa: qual o cenário atual das pesquisas relacionadas às práticas de ensino e aprendizagem de línguas com uso

³⁴ *Storytelling becomes a powerful strategy to reveal varied imposed ways of being and doing, even ways that may obscure students' own set and feelings as Colombians in relation to dominant countries.*

do *Storytelling*? As demais questões secundárias fazem referência aos níveis de ensino, às metodologias de pesquisa, aos recursos utilizados, às contribuições e técnicas de coleta de dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar de o termo parecer novo, o *Storytelling* é uma das atividades mais antigas da humanidade, uma vez que, a arte de contar história está ligada ao ser humano há milhares de anos (Palacios; Terenzo, 2016). Para Giordano (2013), o *Storytelling* é a forma mais primitiva de transmissão oral, tradição essa que, conforme a autora, se perpetuou ao longo do tempo em forma de transmissão de ensinamento oral.

Maddalena, Martins e Santos (2019) indicam que o *Storytelling*:

Consiste em criar um vídeo breve, de até uns 4 minutos de duração, no qual prima o conteúdo narrativo. No vídeo, o narrador compartilha em formato audiovisual aspectos da sua história ou temática de interesse, utilizando diversos recursos digitais, como fotografias, imagens, música, vídeos, sons etc. São pequenos vídeos com fotos, áudios, músicas, abordando histórias, fatos, podendo ser até uma biografia (Maddalena;; Martins; Santos, 2019, p. 3).

No ensino, o uso do *Storytelling* é bem mais antigo. Segundo Palacios e Terenzo (2016), o ensino pode ter sido a aplicação mais antiga do *Storytelling*. Os autores citam os cinco principais benefícios da arte de contar história para o ensino: i) gerar uma comunicação mais próxima com o jovem; ii) conquistar o interesse de novos alunos; iii) transmitir o conhecimento de forma mais interessante; iv) garantir um aprendizado mais eficiente, por ser demonstrado na contextualização; v) permitir uma intertextualidade entre disciplinas, já que as histórias nunca são sobre um único assunto.

Para Xavier (2015, p.20), “histórias dão sentido à vida”. Sustentam nossos valores básicos, as religiões, os costumes, as leis, os múltiplos aspectos culturais que nos cercam (...)”. Nessa perspectiva, é possível notar que o ato de contar história é intrínseco às pessoas. Difícil dizer uma pessoa que não saiba contar uma boa história, crianças e adolescentes são cheios de histórias e aventuras para contar, atribuindo assim sentido à aprendizagem e à vida também.

Valença e Tostes (2019) apontam que o uso do *Storytelling* contribui para a permanência de conhecimento a longo prazo, além de construir conexões cognitivas entre o conteúdo estudado e o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, podendo promover a capacidade de autonomia na atitude, uma aprendizagem pela empatia, a busca de soluções de problemas, (...) “levando-se em conta contextos sociais de diferentes níveis: local, nacional e, também, internacional” (Valença; Tostes, 2019, p. 221).

As atividades relacionadas à história são fundamentais para proporcionar oportunidades para a aprendizagem de línguas (Neves, 2021), pois trata-se de um instrumento valioso para o ensino, potencializando a habilidade de compreender uma língua-alvo (Tonelli, 2005).

Nesse sentido, é relevante considerar o uso do *Storytelling* como uma ferramenta nas práticas pedagógicas a serem implantadas, considerando as contribuições que já foram apontadas na

literatura, tais como (...) “conectar-se com os alunos e trabalhar em direção aos resultados de aprendizagem desejados pelos alunos”³⁵ (Landrum; Brake; Maureen, 2019, tradução nossa, p. 247). Gomes (2008, p. 7) reforça que o uso do *Storytelling* “traz possibilidades de formação de opinião e de escolha, da construção de um olhar crítico, da capacidade de relacionar fatos e acontecimentos e, principalmente, da construção da identidade (...)”. Assim, contar história, permite com que os estudantes criem suas próprias narrativas, fazendo com que percam o medo de se expressarem na aquisição de uma nova língua, promovendo um aprendizado mais agradável e prazeroso em que poderão aprender por meio de histórias vividas e contadas por eles.

Para Galvão, Assis e Lima (2020, p.214), “o uso de *Storytelling* pode propiciar o desenvolvimento não apenas de aspectos linguísticos e intelectuais, mas também de questões emocionais e afetivas (...)”. Para as autoras, por meio do *Storytelling* é possível ir além dos aspectos linguísticos, contribuindo para a formação de noções críticas a respeito do mundo por parte dos estudantes (Galvão; Assis; Lima, 2020).

Levando em conta, o exposto na literatura, o *Storytelling* se apresenta como uma importante ferramenta na comunicação, na educação e na transmissão de culturas, incentiva a criatividade e possibilita que o aluno desperte o gosto em aprender uma língua. Além disso, pode promover o desenvolvimento de noções de cidadania, tais como a partilha e a colaboração com outras pessoas, além das quatro competências linguísticas, ler, escrever, ouvir e falar (Gomes; Maldaner, 2019).

Para Fortunato (2018), por meio das histórias, o ensino de línguas é introduzido num contexto natural e familiar para os estudantes, de uma forma criativa e estimulante. Para a autora, “[...] a linguagem contextualizada das narrativas torna possível compreender o seu conteúdo sem ser necessário conhecer o significado de cada uma das palavras” (Fortunato 2018, p. 91). Dessa forma, ao contar uma história nas aulas de línguas pode tornar-se numa experiência motivacional.

Em síntese, autores como Gava (2015), Tavares (2016) e Oliveira (2020) incentivam o uso do *Storytelling* como recurso pedagógico no ensino. No entanto, vale ressaltar que para o ensino de espanhol ainda existe uma lacuna de estudos referente ao uso dessa ferramenta, principalmente no ensino médio, sobre suas vantagens e desvantagens e resultados que podem auxiliar professores e alunos na seleção desse recurso no processo de ensino e aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo de caráter exploratório e abordagem qualitativa foi realizado a partir de uma revisão sistematizada, contemplando pesquisas sobre o uso do *Storytelling* no ensino e aprendizagem

³⁵ *Connect with students and work toward students' desired learning outcomes.*

de línguas. Segundo autores como Grant e Booth (2009), as revisões sistematizadas se caracterizam pela inclusão de um ou mais elementos da Revisão Sistemática da Literatura.

Para contemplar essa revisão, utilizamos um encaminhamento metodológico de acordo com as cinco fases propostas por Coelho (2022; 2023): 1) identificar o problema de pesquisa; 2) selecionar e empregar estratégias de pesquisa; 3) compilar um *corpus* de pesquisa; 4) explorar e analisar os dados de pesquisa; e 5) identificar os resultados de pesquisa. Esse conjunto de passos contemplam técnicas e estratégias claras e sistematizadas de busca, seleção, análise e síntese de dados.

A primeira etapa foi realizada com auxílio de duas estratégias (CEROM e CROMP) para formulação das perguntas, conforme as orientações de Coelho (2024)³⁶. Sendo assim, foram formuladas, a pergunta principal: Qual é o cenário atual das pesquisas relacionadas às práticas de ensino e aprendizagem de línguas com uso do *Storytelling*? e cinco questões secundárias: i) Para quais níveis de ensino as pesquisas sobre o uso de *Storytelling* estão sendo desenvolvidos?; ii) Quais metodologias de pesquisa são utilizadas nas investigações sobre *Storytelling* no ensino e aprendizagem de línguas? iii) Que tipo de ferramentas e/ou recursos são utilizados para trabalhar o *Storytelling*? iv) Quais as principais contribuições do uso do *Storytelling* na aprendizagem de línguas? e v) Quais as principais técnicas de coletas dos dados utilizadas?

Após a formulação das perguntas norteadoras, foram selecionadas as estratégias de pesquisa, considerando o desenho da pesquisa, o *corpus*, construção da *string* de busca, a seleção das bases de dados e definição de critérios de seleção dos estudos, a fim de assegurar a relevância e a confiabilidade dos dados coletados. A fim de atingir esse objetivo, foram selecionadas as seguintes bases de dados: Periódicos Capes, *Google Scholar*, *Dialnet* e *Latindex*, utilizando simultaneamente os seguintes descritores: “*storytelling*” AND (“ensino de língua espanhola” OR “ensino de língua inglesa”).

Os critérios para inclusão dos estudos no *corpus* foram: i) abordar o tema de *Storytelling*; ii) relacionar-se com o processo de ensino-aprendizagem como intervenção prática; iii) estar publicado em português, inglês ou espanhol; iv) estar integralmente disponível na internet, com acesso aberto e opção de download; e v) incluir estudos publicados entre 2017 e 2023.

Os procedimentos envolveram o uso da ferramenta Mendeley para identificar trabalhos duplicados e a organização de uma matriz de conteúdo em planilha Excel, facilitando a organização dos estudos, seus metadados e resultados. Com auxílio dessa matriz, foram identificados aspectos como: autor, título, ano de publicação, natureza das pesquisas, metodologias adotadas, recursos,

³⁶ Essas estratégias incluem dois acrônimos que facilitam a formulação de perguntas de pesquisa, especialmente no campo educacional. O acrônimo CEROM abrange cinco blocos temáticos específicos: conteúdo, efeito, resultado, objeto de investigação e modalidade, sendo útil para construir perguntas voltadas à avaliação dos efeitos de intervenções pedagógicas. Já o acrônimo CROMP refere-se a conteúdo, resultado, objeto de investigação, modalidade e período, servindo para orientar a formulação de perguntas em estudos de mapeamento.

técnicas de coleta de dados, resultados e contribuições, permitindo levantar as principais características das pesquisas realizadas sobre o tema.

Com a aplicação dos descritores na busca foi possível identificar 247 trabalhos, destes 220 no ensino de língua inglesa e 27 no ensino de língua espanhola, conforme apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Total de estudos encontrados por base de busca

	Periódicos Capes	Google Scholar	Dialnet	Latindex
Ensino de inglês	8	209	3	0
Ensino de espanhol	0	27	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira fase contou com a leitura geral de títulos e resumos, seguida pela leitura completa dos trabalhos relacionados. Após uma avaliação crítica da qualidade metodológica destes estudos, foram selecionados 25 estudos para o *corpus* final, considerando se o objetivo da pesquisa está claro e justificado, se a análise de dados é fundamentada e se os resultados são apresentados e discutidos de forma significativa e clara (Conceição, 2017; Mendes de Sá, 2017; Mincato, 2017; Santos, 2017; Fortunato, 2018; Nuñez; Rios, 2018; Oliveira, 2018; Ouro, 2018; Dominguez, 2019; Fernandes; Felicetti; Szezecinski, 2019; Gomes; Maldaner 2019; Mota, 2019; Leong; Zainol; Abidin; Saibon, 2019; González Mesa, 2020; Herrera Arencibia; Acosta Padrón; Pérez Rodríguez, 2020; Dantas, 2020; Ferreira, 2020; Godinho, 2020; Silva Estremina, 2020; Felisbino; Gubert, 2021; Neves, 2021; Pontes, 2021; Silva; Dalfovo 2021; Alecrim, 2023; Tonelli; Guidotti; Selbach, 2023)

Para realizar a análise qualitativa do *corpus* de pesquisa, utilizamos a metodologia de análise temática proposta por Minayo (2008), que envolve três etapas: i) pré-análise, etapa em que realizamos uma leitura geral do *corpus*; ii) exploração do material, com uma leitura detalhada para maior familiarização com os trabalhos selecionados; e iii) tratamento e interpretação dos resultados, em que analisamos o conjunto de dados e identificamos as respostas para cada uma das questões secundárias.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Quanto à questão 1, que envolve os níveis de ensino e disciplina, no Quadro 2, evidenciamos que a maioria das publicações são voltadas para o Ensino Fundamental, seguido pela Graduação, Educação Infantil, Curso Livre e Ensino Médio.

Quadro 2: Níveis de ensino

Níveis de Ensino	Disciplina	Total
Ensino Fundamental	Inglês	19
Graduação	Inglês	2
Educação Infantil	Inglês	2
Curso Livre	inglês	1
Ensino médio	Inglês	1
Ensino Médio	Espanhol	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se, o Ensino Fundamental com maior predominância de pesquisas práticas com uso do *Storytelling* no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, destaca-se que a maioria dos trabalhos são relacionados ao ensino de inglês como língua adicional. Do corpus analisado, apenas o trabalho de Alecrim (2023) utilizou o *Storytelling* no Ensino Médio voltado para a aprendizagem de língua espanhola. Cabe mencionar que o trabalho de Tonelli, Guidotti e Selbach (2023) foi realizado na educação infantil e no Ensino Fundamental.

A segunda questão a ser discutida, refere-se à metodologia de pesquisa utilizada para realizar as pesquisas com foco no *Storytelling* (Quadro 3).

Quadro 3: Metodologia de pesquisa

Metodologia	Total
Pesquisa-ação	15
Estudo de caso	3
Etnográfica	1
Não foi mencionado	6

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que tange à natureza das pesquisas, os dados apontam que há maior concentração de trabalhos sobre o uso do *Storytelling* no processo de ensino e aprendizagem de línguas, de natureza qualitativa, com o uso de pesquisa-ação. Por outro lado, no que concerne aos recursos, é possível observar no Quadro 4, que o uso do livro foi mais utilizado para trabalhar *Storytelling* durante as atividades, seguido pelo vídeo, material impresso e Powerpoint.

Quadro 4: Recursos utilizados

Recursos	Total
Livro	18
Vídeo	7
Material impresso	6
Powerpoint	5
Imagens/ fotografias	3
Flash cards	3
Músicas	2
Plataforma digital plickers	2
Áudio	1
Lego	1
Fantoches	1
Bonecos	1
Lã	1
Massa de modelar	1
Trailer de filme	1
Dicionário	1
Lousa	1
Tablet	1
Não apresentou recurso	3

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto às contribuições, as pesquisas analisadas revelam uma diversidade de aspectos, impactos e avanços no uso do *Storytelling* como ferramenta pedagógica. No Quadro 5, ilustramos os aspectos mais relevantes mencionados pelos autores, incluindo, principalmente, benefícios para a aquisição de vocabulário, aprimoramento da comunicação oral e escrita, motivação, entre outros fatores.

Quadro 5: Contribuições do uso do *Storytelling*

Contribuições	Total
Melhora na aquisição de vocabulário	7
Melhora na produção oral	5
Melhora na escrita	4
Motivação	4
Melhora no interesse pela leitura	3
Noções de cidadania	3
Inclusão e empatia	3
Desenvolvimento da autonomia	3
Melhora na audição	2
Fomento à competência intercultural	2
Melhora na interação	2
Melhora na reflexão dos estudantes	2
Desenvolvimento da colaboração	2
Respeito ao próximo	1
Participação da família nas atividades das crianças	1
Melhora na autoestima	1
Tolerância	1
Participação da família nas atividades das crianças	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

A categoria de contribuições destaca o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas - leitura, escrita, escuta e fala – por meio do uso do *Storytelling*. Esse recurso também possibilitou que os estudantes aprendessem e utilizassem a língua em contextos sociais, o que favoreceu a criação de identidades próprias ao vivenciarem e contarem histórias, além de construírem as suas próprias narrativas. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de noções de cidadania e para a compreensão de outras culturas. Tais benefícios são observáveis nos resultados apresentados por Núñez e Rios (2018), que transcrevem falas dos estudantes surgidas em atividades de discussão em sala, evidenciando o impacto positivo do *Storytelling* na aprendizagem e expressão cultural dos alunos.

Mincato (2017) reforça que “a prática de *Storytelling* vai além do aluno desenvolver a imaginação, contrastar o real e o imaginário e aprimorar as quatro habilidades comunicativas essenciais à aprendizagem de uma Língua Estrangeira: ouvir, falar, ler e escrever” (2017, p. 129). Para a autora, o *Storytelling* tem a capacidade de promover aos estudantes a oportunidade de experimentar a realidade de formas distintas, incitando-os à reflexão além da construção do conhecimento, também enriquece o trabalho do professor (Mincato, 2017). Na mesma direção, Santos (2017) apresenta as contribuições do uso do *Storytelling*, com foco na potencial aquisição de vocabulário e promoção da melhoria da autoestima e maior participação da família nas atividades das crianças.

Tonelli, Guidotti e Selbach (2023) apontam que o *Storytelling* propicia às crianças expressarem suas emoções por meio das línguas, pois fortalece o desenvolvimento socioemocional, promovendo autoconsciência, empatia e habilidades de comunicação. Na mesma direção, Alecrim (2023) apresenta a exposição de pensamento, sentimentos e emoções como um dos benefícios do *Storytelling* nas aulas de língua espanhola.

Mendes de Sá (2017) aponta que o *Storytelling* contribuiu para o desenvolvimento da consciência intercultural dos estudantes e de competências de cidadania, tais como a paz no mundo e a proteção do planeta. No trabalho de Conceição (2017, p. 100), os resultados também demonstram que as histórias permitiram que os estudantes recordam formas diversificadas de proteger o meio ambiente, além de identificar outras como: “não deixar a torneira aberta, não deitar lixo para o chão, separar e reciclar diversos tipos de resíduos, e ainda compreender que cada uma das nossas ações individuais influencia a preservação/destruição do planeta (...)”. A autora também reforça que por meio das atividades de *Storytelling*, foi possível contribuir e mostrar aos estudantes que além de cuidar do planeta é importante respeitar as pessoas, independentemente das suas características e culturas diferentes, para que se possa viver em harmonia.

O trabalho de Felisbino e Gubert (2020), realizado no contexto da Pandemia de Covid 19, destaca o *Storytelling* como um relevante recurso, em que os estudantes assimilaram de forma simples e rápida o vocabulário trabalhado, estruturas e atividades simples, sem o auxílio dos pais. Outra contribuição destacou a melhoria da concentração, participação e interesse dos alunos durante as videoaulas.

Dando continuidade, no Quadro 6 são demonstradas técnicas para coletar os dados nas pesquisas realizadas e, em muitos casos, também serviram para avaliar o processo de aprendizagem.

Quadro 6: Técnicas de coletas de dados utilizadas

Técnicas de coletas utilizadas	Total
Questionário	23
Observação	15
Atividades produzidas pelos estudantes	6
Pré-teste e Pós-teste	4
Entrevista	3
Gravação de vídeo	2
Registro diário das aulas	2
Roda de conversa	2
Fotografia	2
Discussões pré e pós atividades	1
Rubrica	1
Relatório descritivo dos pais	1
Registro etnográfico	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

As técnicas de coletas de dados mais utilizadas nas pesquisas foram o questionário e a observação. Vale destacar que a maioria dos trabalhos desenvolvidos utilizaram duas ou mais

técnicas de coleta de dados, apenas os trabalhos de Fortunato (2018); Domingues (2019); Santos (2017); Fernandes; Felicetti; Szezecinski (2019), fizeram uso de apenas uma técnica.

Com relação ao uso do *Storytelling* no ensino de línguas, Herrera Arencibia, Acosta Padrón, Pérez Rodríguez (2020) destacam o desenvolvimento da compreensão da língua, da interação social dos estudantes, reflexão sobre o uso da língua e a colaboração. Pontes (2021) destaca como principais resultados, a aprendizagem de novas palavras por parte dos estudantes, além do empenho, autoconfiança e colaboração demonstrando evidências e resultados de aprendizagem com base na observação e na aplicação de um questionário inicial e final.

A pesquisa de Ouro (2018) também tem a aquisição de vocabulário como principal resultado obtido. A autora utilizou teste escrito e a observação. Silva Estremina (2020) apontou como principais resultados, o desenvolvimento da oralidade e a compreensão de vocabulário, tendo sido coletados esses dados por meio de questionário escrito inicial e final, além da observação.

No que se refere aos dados qualitativos, destacamos dois trabalhos, o de Mincato (2017), que apresenta como principais resultados, após aplicação de um pré e pós-teste oral, a melhora na audição, fala, leitura e escrita; e o de Fernandes, Felicetti, Szezecinski (2019), que adotou um pré e um pós-teste oral, evidenciando também a melhora na audição, fala e leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou um panorama de uso do *Storytelling* para o ensino de línguas (inglês e espanhol) nos últimos anos, a partir da identificação e análise de propostas de ensino, com foco na discussão dos seguintes aspectos: níveis de ensino, metodologias de pesquisa, recursos, contribuições de aprendizagem relacionadas ao uso do *Storytelling* e técnicas de coletas de dados.

Respondendo ao problema de pesquisa que busca identificar o cenário atual das pesquisas relacionadas às práticas de ensino e aprendizagem de línguas com uso do *Storytelling*, foi possível constatar que os estudos têm aumentado, contudo, ainda há maior aplicação dessa ferramenta e publicações relacionados à aprendizagem de língua inglesa, com predominância no ensino fundamental.

Para os demais aspectos avaliados, os resultados indicam que entre os principais recursos utilizados estão o uso do livro, histórias impressas e o uso de vídeos. As principais contribuições foram a melhoria na aquisição de vocabulário e principalmente noções de cidadania, como: empatia, autonomia, respeitar o próximo e preservar o meio ambiente.

Estudos vindouros podem incluir questões que merecerão aprofundamento analítico, considerando o levantamento preliminar deste estudo. Também, sugerimos novas investigações que possam identificar limitações e possíveis evidências da eficácia dessa ferramenta no processo de

aprendizagem da língua-alvo, especialmente, no contexto do Ensino Médio, envolvendo a língua espanhola, demonstrando ser um campo incipiente de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALECRIM, B. B. **Desenvolvimento da habilidade oral em língua espanhola com uso de histórias digitais**: uma proposta na perspectiva do ensino crítico. Dissertação (Mestrado), Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

BILL, I. R.; TONELLI, J. R. A. O ensino de inglês para crianças com deficiência visual e/ou baixa visão: um estudo sobre educação inclusiva. **Revista Coralina**, v. 1, n. 1, p. 14-38, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/article/view/8769>. Acesso em: 10 jul. 2024.

COELHO, I. M. W. da S. Desenvolvimento de pesquisas educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos. **Revista Exitus**, Vol. 12, p. 1-25, e022069, 2022. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1762/1282>. Acesso em: 10 jul. 2024.

COELHO, I. M. W. da S. DATACON: uma proposta metodológica para realização de pesquisas na área educacional. **Revista Contrapontos**, vol. 23, n. 1, 2023, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/19053>. Acesso em: 10 jul. 2024.

COELHO, I. M. W. da S. Estratégias para a elaboração de perguntas de pesquisa científica e recuperação de informações no contexto educacional. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 3, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23654>. Acesso em: 5 nov. 2024.

CONCEIÇÃO, A. L. da. **Educação para a diversidade linguística e para o desenvolvimento sustentável em aula de inglês no 1º CEB**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2017.

DANTAS, A. C. F. **Contributos do método Montessori no ensino de inglês as crianças**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Minho, Braga, 2020.

DANTAS, S. S. A prática docente em tempos de pandemia de covid-19: inquietação produtiva. In: Conedu. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 216-231. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74357>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DOMINGUES, B. M. F. de O. **Storytelling: uma ferramenta de ensino e aprendizagem de língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Minho, Braga, 2019.

ESTEBAN, M. T.; GOMES, A. V. Storytelling as a Didactic Proposal to Approach Culture Topics in a Fifth Graders' Classroom. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, v. 33, 2019. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n33.2019.8952>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FELISBINO, E. G. GUBERT, A. L. **Storytelling como recurso didático pedagógico no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa para crianças em escola privada**. TCC (Especialização), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Xanxerê, 2021.

FERNANDES, M. A., FELICETTI, V. L., L. SZEZECINSKI, A. F. M. Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i1p69-81>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERREIRA, S. da F. O desenvolvimento de competências de cidadania com recursos artísticos: uma experiência no ensino de inglês a crianças. Dissertação (Mestrado), Universidade de Minho, Braga, 2020.

FORTUNATO, M. A. dos S. (2018). Glory! Glory! What's in a story?. **Sensos**, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v5i1.2524>. Acesso em: 29 set. 2024.

GALVÃO, A. S. M., ASSIS, E. P., LIMA, A. P. (2020). Contar histórias nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores. **Via Litterae**, v. 12, n. 2. http://www.revista.uepg.br/index.php/via_litterae/. Acesso em: 10 jul. 2024.

GAVA, E. A. da S. Narrativas digitais: contribuições a produção textual e ao letramento digital no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado), Universidade do Oeste do Paraná, Campus, Cascavel, 2015.

GIORDANO, A. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **Revista Construções Psicopedagógicas**, v. 21, n. 2, p. 26 – 45, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542013000100004. Acesso em: 10 jul. 2024.

GODINHO, A. P. R. *The importance of stories to promote*. Dissertação (Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020.

GONZÁLEZ MESA, P. A. Digital Storytelling: Boosting Literacy Practices in Students at A1-Level. **HOW**, v. 27, n. 1, p. 83–104, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19183/how.27.1.505>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GOMES, H. O. *Storytelling: contando histórias, aprendendo inglês*. In: **PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 1, 2008.

GOMES, G. L., MALDANER, L. de C. B. F. A contação de histórias em língua inglesa como estratégia de ensino no curso de letras. VI CONEDU. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58126>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, v. 26, p. 91-108, 2009.

HERRERA ARENCIBIA, I., ACOSTA, P. R., PÉREZ, R. A. La narración de cuentos para contribuir a la enseñanza del inglés. **Mendive**, v. 19, n. 1, p. 103-119, 2020. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2215>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KIM, S. Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. **Language Learning and Technology**, v. 18, n. 2, 2014. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/june2014/action1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KITCHENHAM, B. A.; CHARTERS, S. Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. **Technical Report EBSE**, v. 2, 2007. Disponível em: https://legacyfileshare.elsevier.com/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

LANDRUM, R. BRAKKE, K. MCCARTHY, M. A. O poder pedagógico do Storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning. Psychology*, v. 5, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/stl0000152>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LEONG, A.C.H., ZAINOL ABIDIN, M.J., e Saibon, J. Learners' Perceptions of the Impact of Using Digital Storytelling on Vocabulary Learning. **Teaching English with Technology**, n. 19, v. 4, p. 3-26, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1233478>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MADDALENA, T. L., MARTINS, V., SANTOS, É. Criar histórias, narrar a vida e produzir audiovisualidades: Digital Storytelling na formação docente. **EM TEIA**, v. 10, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/240024>. Acesso em: 06 out. 2024.

MENDES DE SÁ, M. DE F. **Abrir horizontes e Janelas para o mundo: as histórias na promoção da consciência intercultural e educação para cidadania**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Minho, Braga, 2017.

MINCATO, M. C. **A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino**. Dissertação (Mestrado), Universidade La Salle, Canoas, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLLICA, M. C., BATISTA, H. R., QUADRIO, A. C. O remoto no ensino de língua na pandemia da covid-19- experimentação in vitro, experimentação in vivo. **Revista Linguística**, 2020. <https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16nEsp.a43736>. Acesso em: 4 jun. 2024.

MOTA, S. M. DA S. **Todos temos uma história: storytelling na promoção da cidadania**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Minho, Braga, 2019.

NEVES, J. L. D. S. **How do I use stories in primary English education as a vehicle for learning?**. Dissertação (Mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2021.

OLIVEIRA, S. D. “Kwesukasukela”- From many, many millet granaries ago to Once upon a time: Ubuntu’s 21 century skills intermingled with oral traditional storytelling. **Sensos-E**, v. 5, n. 1, p. 70–87, 2018. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2523/656>. Acesso em: 4 jun. 2024.

OLIVEIRA, D. de S. L. **Storytelling como estratégia de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Porto Alegre, 2020.

OURO, S. (2018). **A aquisição de vocabulário através de histórias na aula de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

PALACIOS, F., Terenzo, M. **O guia completo do Storytelling**. 1º. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

PONTES, A. **Uso da narrativa multimodal como ferramenta pedagógica no ensino de inglês no 1º CEB**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

RAMOS, S. M. M. **The use of new technologies to motivate primary students through storytelling**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

SANTOS, K. B. **Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar: a contação de histórias como ação social nas aulas de inglês como língua franca (ILF) no Candeal**. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA ESTREMINA, M. C. de O. **Animar a educação: contributo do audiovisual e storytelling interativo no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Minho, Braga, 2020.

SILVA, L. P., DALFOVO, V. T. Biography and storytelling: a identidade e a subjetividade na aula de inglês no ifa/fivu. **Revista X**, v. 16, n. 4, p. 1011-1037, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81371>. Acesso em: 4 jun. 2024.

TAVARES, D. P. **O Storytelling como estratégia na representação do conhecimento: estudos de caso das hipermídias do projeto e-Tec Idiomas**. Dissertação (Mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2016.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; GUIDOTTI, A. F. O.; SELBACH, H. V. Emoções e educação linguística em línguas adicionais por meio de contação de histórias para e na infância: uma proposta para a educação bi, multi e plurilíngue. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 16, n. 46, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11425>. Acesso em: 4 jun. 2024.

VALENÇA, M. M., TOSTES, A. P. B. Storytelling como ferramenta de aprendizagem ativo. **Carta Inter**, v. 14, n. 2, p. 221-243, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21530/ci.v14n2.2019.917>. Acesso em: 4 jun. 2024..

XAVIER, A. **Storytelling: histórias que deixam marcas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS INGRESSANTES DE LETRAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO REVISITADO

SOCIAL REPRESENTATIONS OF FIRST-YEAR LANGUAGE STUDENTS ABOUT THE TEACHING-LEARNING OF THE ENGLISH LANGUAGE: A REVISITED CASE STUDY

Ademar Soares Castelo BRANCO
ademar.branco@fatec.sp.gov.br
Fatec Itapetininga e São Roque, SP, Brasil

Resumo: Este artigo analisa as representações sociais de alunos ingressantes de Letras sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, focando nos papéis de professor e aluno. Embora baseado em pesquisa de 2005, a publicação justifica-se pela relevância contínua do tema. Mesmo após transformações pedagógicas, como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o avanço das tecnologias digitais, as percepções tradicionais persistem. A pesquisa fundamenta-se em Moscovici (1984) e Jodelet (1989) sobre representações sociais e em Vygotsky (1978) e Piaget (1964) sobre desenvolvimento cognitivo. A análise, realizada em uma instituição no interior de São Paulo, utilizou repertórios interpretativos de Potter e Wetherell (1987) para examinar as narrativas dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicaram práticas centradas na memorização de estruturas gramaticais, distantes das abordagens comunicativas defendidas por Nunan (1999) e Brown (2007). Identificou-se também uma hierarquia entre professor e aluno que limita a autonomia discente e a adoção de práticas mais interativas. A persistência dessas representações e minha experiência contínua em sala de aula reforçam a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas de ensino de inglês. Propõe-se uma reavaliação das metodologias, considerando as demandas comunicativas do século XXI, integrando a Base Nacional Comum Curricular e metodologias ativas.

Palavras-chave: Representações sociais; Processos de ensino-aprendizagem; Língua inglesa; Metodologias de ensino; Estudo de caso revisitado.

Abstract: This article analyzes the social representations of first-year Language students about the teaching-learning of the English language, focusing on the roles of teachers and students. Although based on research conducted in 2005, this publication is justified by the ongoing relevance of the topic. Despite pedagogical changes, such as the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and digital technologies, traditional views on teaching and learning persist. The research is grounded in Moscovici (1984) and Jodelet (1989) on social representations and in Vygotsky (1978) and Piaget (1964) on cognitive development. The analysis, conducted at an institution in São Paulo's interior, used interpretative repertoires from Potter and Wetherell (1987) to examine students' narratives about the teaching-learning process. Results indicate practices focused on memorizing grammatical structures, far from the communicative approaches advocated by Nunan (1999) and Brown (2007). A hierarchy between teacher and student was also identified, limiting student autonomy and the adoption of more interactive practices. The persistence of these representations, along with my ongoing classroom experience, highlights the need for critical reflection on English teaching methodologies. A reevaluation is proposed, considering the communicative demands of the 21st century, integrating the BNCC and active methodologies.

Keywords: Social representations; Teaching and learning processes; English language; Teaching methodologies; Revisited case study.

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da língua inglesa ocupa um papel central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente em um contexto globalizado onde a proficiência nesse idioma é frequentemente vista como um passaporte para oportunidades acadêmicas e profissionais. No Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998) estabeleceram diretrizes fundamentais para a inclusão e valorização do ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na formação integral dos alunos. No entanto, a aplicação dessas diretrizes em sala de aula tem revelado desafios persistentes, refletidos na forma como os alunos e professores percebem e engajam-se no processo de ensino-aprendizagem.

Quando da produção da minha dissertação de mestrado em 2005, o cenário educacional brasileiro era significativamente diferente do atual. Naquele período, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não havia sido estabelecida, sendo homologada somente em 2017 e implementada gradualmente a partir de 2018. O debate sobre as diretrizes curriculares estava em outro estágio, e as discussões sobre a internacionalização da educação e a integração das tecnologias digitais ainda estavam emergindo. Hoje, com a BNCC estabelecida, essas discussões ganharam novas dimensões, e o ensino de língua inglesa tem sido reposicionado como uma competência essencial para a formação dos alunos.

Embora este artigo não aborde diretamente a BNCC e as metodologias ativas, é importante reconhecer que elas estabelecem novos parâmetros que moldam as práticas pedagógicas atuais. As reflexões apresentadas nas considerações finais deste artigo buscarão abrir um diálogo com as mudanças trazidas pela BNCC e pelas metodologias ativas, sugerindo caminhos para a integração dessas novas diretrizes com as representações e práticas discutidas na pesquisa original.

Desde a defesa da minha dissertação, observei que muitos dos problemas identificados naquela época permanecem relevantes. As representações sociais, entendidas aqui como sistemas de valores, ideias e práticas compartilhadas que influenciam o comportamento e a compreensão do mundo (Moscovici, 1984), desempenham um papel crucial na maneira como o ensino de línguas é vivenciado e reproduzido. Estas representações afetam não apenas a forma como os alunos percebem suas próprias capacidades e o papel do professor, mas também influenciam as práticas pedagógicas e o currículo.

A pesquisa original surgiu da constatação de que, apesar das reformas educacionais e inovações metodológicas, as práticas de ensino de inglês continuavam centradas na memorização de regras gramaticais e na repetição mecânica de estruturas linguísticas. Embora útil em alguns contextos, esse enfoque era frequentemente insuficiente para preparar os alunos para a comunicação real. A partir dos discursos de insatisfação observados em sala de aula, busquei compreender melhor essas dinâmicas, fundamentando-me nas teorias de Vygotsky (1978) sobre desenvolvimento cognitivo e

aprendizagem mediada socialmente, e de Piaget (1964) sobre o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento. Essas bases teóricas orientaram a análise das representações sociais dos alunos e das práticas de ensino vigentes à época.

Apesar de quase duas décadas terem se passado desde a conclusão da minha dissertação, a relevância deste estudo permanece incontestável. Continuando a atuar como professor de inglês ao longo desses anos, constatei que as representações sociais identificadas em 2005 ainda estão presentes entre os alunos atuais. Esta persistência sugere que as transformações pedagógicas implementadas no campo da educação linguística têm sido insuficientes para alterar profundamente as percepções e práticas relacionadas ao ensino de inglês. Além disso, as mudanças sociais e tecnológicas desde então, incluindo a ascensão das tecnologias digitais e a crescente internacionalização da educação, intensificaram a necessidade de revisitar e atualizar esses achados.

A publicação deste artigo visa não apenas resgatar e recontextualizar as discussões iniciadas na minha dissertação, mas também contribuir para o debate contemporâneo sobre as práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras. Ao reexaminar as representações sociais que moldam o ensino de inglês, espero fornecer perspectivas que possam orientar futuras reformas educacionais e incentivar uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, capaz de responder às demandas complexas do século XXI.

Este artigo foi estruturado em quatro seções principais: a primeira ofereceu uma análise teórica detalhada das representações sociais e das concepções de ensino-aprendizagem. A segunda descreveu a metodologia utilizada, justificando a escolha do estudo de caso e os métodos de análise. A terceira seção discutiu os resultados e suas implicações pedagógicas. Finalmente, as considerações finais propuseram estratégias para a reformulação das práticas de ensino de língua inglesa, buscando alinhá-las às necessidades e expectativas dos alunos contemporâneos, em conformidade com as diretrizes da BNCC, integrando as novas tecnologias e as metodologias ativas.

REVISÃO DE LITERATURA

Conceito de Representações Sociais e Seu Papel no Ensino-Aprendizagem

O conceito de representações sociais é essencial para compreender as percepções e práticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Durkheim (1898) introduziu a noção de "representações coletivas" para explicar como sistemas de crenças e práticas compartilhados por um grupo social moldam sua visão de mundo. Moscovici (1984) expandiu esse conceito ao formular a teoria das representações sociais, sugerindo que essas representações não são meramente reflexos passivos da realidade, mas construções ativas que influenciam como os indivíduos percebem e comportam-se em relação a diferentes aspectos da vida cotidiana.

As representações sociais, segundo Moscovici (1984), são dinâmicas, contextuais e resultam das interações sociais e culturais. Jodelet (1989) complementa essa visão, sugerindo que as representações sociais funcionam como uma ponte entre o conhecimento científico e o senso comum, sendo constantemente renegociadas e transformadas. No contexto educacional, especialmente no ensino de línguas, essas representações moldam as expectativas e atitudes de professores e alunos, influenciando a maneira como o processo de aprendizagem é conduzido.

Celani e Magalhães (2002) argumentam que, no ensino de línguas, as representações sociais emergem de contextos históricos e culturais específicos e são continuamente moldadas pelas práticas educacionais. Na minha dissertação de mestrado, realizada em 2005, investiguei como essas representações influenciavam as percepções dos alunos ingressantes de Letras sobre o ensino-aprendizagem de inglês, refletindo as tradições pedagógicas e os valores culturais em que estavam inseridos. A pesquisa foi fundamental para iluminar as influências subjacentes que moldavam as práticas pedagógicas, a interação em sala de aula e a construção do conhecimento no contexto brasileiro.

Os achados dessa investigação agora são revisitados, permitindo uma análise das continuidades e transformações nas representações sociais dos alunos ao longo do tempo. As mudanças que ocorreram desde então, incluindo as novas diretrizes educacionais e tecnologias, serão objeto de discussão nas conclusões, onde abordo como essas novas configurações podem influenciar as representações sociais observadas.

Histórico do Ensino de Língua Inglesa no Brasil e Suas Implicações

O ensino de inglês no Brasil possui um histórico marcado por ambivalências e desafios que refletem as complexidades culturais e políticas do país. Desde as reformas educacionais da década de 1930, o inglês foi introduzido no currículo escolar como uma disciplina secundária, subordinada às “possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). Essa posição periférica perpetuou a representação social de que o inglês era um conhecimento suplementar, ao invés de uma competência essencial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou essa visão ao estabelecer diretrizes flexíveis para o ensino de línguas estrangeiras, o que resultou em uma abordagem fragmentada e, muitas vezes, desarticulada do ensino de inglês. Paiva (2003) observa que a LDB, embora tenha ampliado o acesso à educação, falhou em estabelecer uma política clara para o ensino de inglês, resultando em práticas pedagógicas que privilegiam a memorização de estruturas gramaticais em detrimento do desenvolvimento de competências comunicativas.

Walker (2003) reforça essa análise ao destacar que a redução da carga horária destinada ao ensino de inglês nas escolas públicas contribuiu para a manutenção de uma visão instrumental e limitada da aprendizagem dessa língua. Essas práticas pedagógicas, enraizadas em uma abordagem

behaviorista da aprendizagem, não conseguem atender às demandas de um mundo cada vez mais globalizado, onde a fluência em inglês é vista como uma ferramenta essencial para a participação ativa em contextos internacionais.

Entender esse contexto histórico foi fundamental para investigar as representações sociais dos alunos na minha dissertação de 2005, já que essas políticas educacionais influenciavam diretamente as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as percepções dos alunos sobre os papéis do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de inglês. Entretanto, à medida que as demandas globais por proficiência em inglês continuavam a crescer, com o idioma tornando-se cada vez mais central para o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais, torna-se necessário reavaliar essas representações e as práticas pedagógicas associadas a elas.

Teorias de Ensino-Aprendizagem e Sua Influência nas Representações

As teorias de ensino-aprendizagem desempenham um papel central na formação das representações sociais dos processos educacionais. O Behaviorismo, popularizado por Skinner (1957), propõe que o aprendizado é um processo de condicionamento, onde os comportamentos desejados são reforçados por estímulos externos. No contexto do ensino de línguas, essa abordagem levou ao desenvolvimento de métodos que enfatizam a repetição e a memorização, com pouco espaço para a criatividade ou a interação significativa.

Embora eficaz em certos contextos, o Behaviorismo foi amplamente criticado por não promover a aquisição de competências comunicativas necessárias para a aplicação prática da língua em situações reais. Em resposta a essas limitações, o Cognitivismo, proposto por Piaget (1964), introduziu a ideia de que a aprendizagem é um processo ativo, onde o aprendiz constrói o conhecimento a partir de suas interações com o ambiente. No entanto, a teoria piagetiana também enfrentou críticas, especialmente por sua ênfase no desenvolvimento individual, negligenciando o papel das interações sociais no processo de aprendizagem.

Vygotsky (1978), por outro lado, propôs uma abordagem sócio-interacionista, destacando a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sugere que o aprendizado é mais eficaz quando ocorre em um contexto social, mediado por um indivíduo mais experiente. Para Vygotsky, o papel do professor é crucial, não como uma figura autoritária, mas como um facilitador que orienta o aluno a superar suas limitações através da colaboração e da interação.

Essas teorias oferecem uma lente poderosa para compreender as representações sociais dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês. Na minha dissertação de 2005, investiguei como essas diferentes abordagens pedagógicas — do Behaviorismo ao Sócio-interacionismo — influenciavam as percepções dos alunos e moldavam as práticas pedagógicas em sala de aula. A pesquisa buscou

entender se as abordagens sócio-interacionistas, em particular, haviam sido efetivamente implementadas e como elas afetavam a visão dos alunos sobre o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem.

Concepções de Linguagem e a Relevância das Abordagens Comunicativas

A evolução das concepções de linguagem ao longo do século XX teve um impacto profundo nas práticas pedagógicas e nas representações sociais associadas ao ensino de línguas. Inicialmente, a linguagem foi vista predominantemente como um sistema de regras gramaticais a ser dominado, uma perspectiva fortemente influenciada pelas ideias de Saussure (1916) e Chomsky (1965). Essa visão estruturalista, que dominou o ensino de línguas por décadas, promoveu uma abordagem focada na forma, enfatizando a memorização de estruturas linguísticas em detrimento do uso prático da língua.

A partir da década de 1970, no entanto, emergiu uma nova concepção de linguagem que enfatizava a comunicação e o uso contextual da língua. Hymes (1972) foi um dos pioneiros a desafiar a visão estruturalista, propondo que a competência comunicativa — a capacidade de usar a língua de maneira eficaz em contextos sociais — deveria ser o foco do ensino de línguas. Essa mudança paradigmática foi adotada por teóricos como Nunan (1999), que argumentaram que as práticas pedagógicas deveriam priorizar a comunicação autêntica e a participação ativa dos alunos em situações de uso real da língua.

Brown (2007) também contribuiu para essa discussão, enfatizando que o ensino de línguas deve ser orientado para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, preparando os alunos para usar a língua em contextos globais. Essas abordagens comunicativas representam uma ruptura com as práticas tradicionais e promovem uma visão mais holística da aprendizagem de línguas, onde a linguagem é vista como uma ferramenta para a interação social e a participação em um mundo cada vez mais interconectado.

No trabalho de 2005, investiguei como essas diferentes concepções de linguagem influenciavam as representações dos alunos sobre o ensino de inglês. O estudo buscou compreender se, naquela época, as práticas pedagógicas refletiam a nova ênfase na comunicação e como os alunos percebiam o ensino de inglês como uma ferramenta essencial para a interação social e a participação em contextos globais. Além disso, analisei a integração das abordagens comunicativas nas salas de aula, avaliando se essas práticas desafiavam ou reforçavam as representações sociais estabelecidas ao longo do tempo.

Integração Teórica e Implicações para as Práticas Pedagógicas

A investigação das representações sociais dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês, realizada no trabalho de 2005, foi fundamental para revelar a complexidade das interações entre teorias de linguagem, práticas pedagógicas e políticas educacionais. A revisão teórica sugeriu que essas dimensões não operavam isoladamente; ao contrário, elas entrelaçavam-se, criando um campo educacional onde as mudanças eram frequentemente recebidas com resistência, enquanto algumas práticas tradicionais continuavam a prevalecer.

A integração das abordagens comunicativas nas salas de aula, apesar de sua fundamentação teórica robusta em autores como Hymes (1972) e Nunan (1999), encontrou barreiras práticas e ideológicas. Essas barreiras estavam enraizadas em representações sociais que ainda valorizavam a memorização e a repetição, influenciadas por uma tradição pedagógica que remontava a concepções estruturalistas de linguagem. Essa resistência sugeria que, para uma mudança pedagógica significativa ocorrer, não bastava apenas introduzir novas metodologias; era necessário também reconfigurar as representações sociais que moldavam as percepções dos alunos e dos professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Além disso, a relação entre as políticas educacionais, como a LDB e as diretrizes educacionais vigentes à época, refletia uma tensão constante entre inovação e tradição. As políticas daquele período buscavam promover uma educação voltada para a competência comunicativa, o que exigia mais do que a mera implementação de técnicas tradicionais de ensino. Era necessário que essas mudanças fossem acompanhadas por uma reflexão crítica sobre como as políticas educacionais poderiam facilitar ou dificultar a transformação das representações sociais no contexto escolar.

Nesse sentido, a análise das interconexões teóricas realizada no trabalho de 2005 forneceu uma base sólida para questionar como as representações sociais dos alunos e professores poderiam ser reformuladas para melhor se alinhar às demandas contemporâneas à época. A transformação das práticas pedagógicas, portanto, dependia não apenas da aplicação de novas metodologias, mas também da reconstrução das representações sociais que sustentavam as práticas tradicionais.

Em última análise, a integração teórica discutida naquele trabalho apontava para a necessidade de uma abordagem mais holística e reflexiva na educação em línguas. As implicações para as práticas pedagógicas eram claras: para que uma verdadeira mudança ocorresse, seria necessário um esforço contínuo para desafiar e reconstruir as representações sociais e para garantir que as novas diretrizes e metodologias não apenas coexistissem com as antigas, mas que transformassem fundamentalmente o modo como o ensino de inglês era percebido e praticado.

Para investigar como essas representações sociais influenciavam as práticas pedagógicas no contexto do ensino de inglês, foi conduzido um estudo de caso em 2005, centrado em uma instituição do interior de São Paulo. A escolha do estudo de caso justificou-se pela profundidade analítica que ele permite, possibilitando uma compreensão detalhada das interações e dinâmicas que moldam as

percepções dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês. A seguir, são apresentados os métodos de coleta e análise de dados utilizados na pesquisa.

METODOLOGIA

• A Natureza da Pesquisa: Estudo de Caso

A pesquisa adotou um estudo de caso, conforme os princípios metodológicos delineados por Johnson (1992) e Stake (1998). Essa abordagem metodológica foi escolhida por sua capacidade de examinar fenômenos complexos em seu ambiente natural, possibilitando uma análise detalhada das representações sociais dos alunos ingressantes de Letras sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

De acordo com Johnson (1992), essa abordagem possibilita a exploração detalhada de um “sistema limitado”, enfatizando a unidade e a totalidade desse sistema, com foco nos aspectos relevantes ao problema de pesquisa. Neste caso, tratava-se de compreender as representações dos alunos do 1º ano do curso de Letras sobre o ensino-aprendizagem de inglês. A pesquisa foi orientada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as representações que esses alunos têm sobre as aulas de inglês?
- Quais são as representações dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês?
- Quais são as suas representações sobre o papel do professor?
- Quais são as suas representações sobre o papel do aluno?

• Contexto e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma instituição particular de ensino superior no interior do Estado de São Paulo, em um curso de Letras que oferece licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa. No período de coleta de dados, entre fevereiro e maio de 2004, participaram 60 alunos do primeiro ano do curso, com idades entre 18 e 49 anos, sendo 80% do sexo feminino. A escolha desses alunos se deu devido a um discurso inicial de resistência ao aprendizado de inglês, que motivou o estudo.

• Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa utilizou dois questionários e entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados:

1. **Primeiro Questionário:** Aplicado durante as aulas de Língua Inglesa, tinha como objetivo traçar o perfil dos alunos e captar suas experiências anteriores com o ensino de inglês. Dividido em seis categorias principais, o questionário abordou a identificação dos participantes, suas experiências prévias com o ensino de inglês, expectativas em relação ao curso de Letras, contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar, dificuldades no aprendizado e representações sobre o ensino e aprendizado da língua.
2. **Segundo Questionário:** Diferente do primeiro questionário, que focou na coleta de dados sobre o perfil dos alunos e suas experiências prévias com o ensino de inglês, o segundo questionário, aplicado três semanas após o primeiro, explorou mais profundamente as representações dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, abordando conceitos sobre o que significa “saber inglês”,

percepções sobre o ensino, o papel do professor e do aluno, características de boas e más aulas, atividades preferidas, definições de competência em inglês e preferências de aprendizado.

3. **Entrevista Semi-Estruturada:** Realizadas com 10 alunos, as entrevistas aprofundaram as respostas obtidas nos questionários, explorando a relação dos alunos com o aprendizado de inglês, a influência das atividades e postura do professor, intenções de carreira, visões sobre as aulas de inglês, e a definição de um bom professor de inglês.
- Procedimentos da Análise de Dados

A análise dos dados baseou-se no conceito de repertórios interpretativos, proposto por Potter e Wetherell (1987). Esse conceito é definido como um “léxico ou registro de termos e metáforas (...) sistemas de uso recorrente utilizados para caracterizar e avaliar ações, eventos e outros fenômenos.” Em outras palavras, um repertório interpretativo consiste em um conjunto de termos, expressões e construções linguísticas que os indivíduos utilizam para descrever e interpretar a realidade.

No contexto deste estudo, os repertórios interpretativos foram identificados nas respostas dos questionários e entrevistas dos alunos. A análise teve como foco as escolhas lexicais que revelavam as representações dos alunos sobre o ensino de inglês, especialmente em relação ao papel do professor, às metodologias de ensino e à percepção da eficácia do aprendizado.

Passos da Análise:

1. **Agrupamento das Perguntas Afins:** As perguntas dos questionários foram organizadas por temas, como percepções sobre o ensino de inglês, expectativas em relação ao curso de Letras e papel do professor.
2. **Identificação dos Repertórios Interpretativos:** Nas respostas dos alunos, foram identificadas escolhas lexicais que caracterizavam os repertórios interpretativos. Por exemplo, termos como “memorizar”, “decorar” e “repetir” indicavam um repertório centrado em práticas pedagógicas tradicionais.
3. **Análise das Representações Sociais:** A partir dos repertórios identificados, foram inferidas as representações sociais que sustentavam as percepções dos alunos, relacionando-as às práticas pedagógicas em sala de aula. Isso revelou como os alunos interpretavam e avaliavam o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Esse processo analítico permitiu uma compreensão aprofundada de como os alunos do 1º ano de Letras, em 2005, percebiam e se relacionavam com o ensino de inglês. A utilização dos repertórios interpretativos foi essencial para desvendar as camadas de significados subjacentes às respostas dos alunos, proporcionando uma visão mais rica e contextualizada das representações sociais emergentes, as quais serão apresentadas a seguir.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados do estudo, em resposta às perguntas de pesquisa, foram os seguintes:

REPRESENTAÇÕES SOBRE AS AULAS DE INGLÊS

As percepções dos alunos sobre as aulas de inglês foram discutidas em duas categorias principais: Adequadas e Inadequadas. Essas categorias referem-se à eficácia das aulas em atingir os objetivos pedagógicos e à maneira como as aulas foram percebidas pelos alunos em termos de engajamento, relevância e qualidade. Ao analisar as respostas dos alunos, observamos que as percepções variaram significativamente entre essas categorias.

No que se refere às aulas consideradas adequadas, 17% os alunos (10 dos 60 investigados) identificaram uma série de características positivas, que foram fundamentais para a percepção de eficácia e engajamento. Essas percepções estão resumidas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Análise das Aulas Adequadas segundo as Representações dos Alunos

Categoria	Descrição	Exemplos
Dinâmicas e Envolventes	Aulas percebidas como dinâmicas e envolventes devido à variedade de atividades que mantinham o interesse dos alunos.	<i>“As aulas eram dinâmicas, sempre havia algo novo para fazermos, como debates em inglês e jogos que envolviam todos.” “A aula era muito dinâmica e todo mundo participava.”</i>
Participativas e interativas	Aulas valorizadas pela interação e participação ativa, consideradas produtivas e satisfatórias pelos alunos.	<i>“Uma aula onde todos participavam ativamente e podíamos sair satisfeitos com o que foi ensinado.” “As aulas eram interativas, com uma troca constante de ideias entre todos.”</i>
Desafiadoras e estimulantes	Aulas que despertavam interesse e estimulavam o pensamento crítico, sendo vistas como desafiadoras e envolventes.	<i>“Aquele que prendia minha atenção, fazendo com que eu me interessasse mais pela disciplina”. “A aula era desafiadora, estimulando a busca por novas informações.”</i>
Claras e Estruturadas	Aulas com estrutura clara e organização, facilitando a compreensão e a retenção dos conceitos ensinados.	<i>“As aulas tinham uma estrutura muito boa, a professora explicava cada tópico de maneira clara e seguia um roteiro que fazia sentido.”</i>
Bem movimentadas e Interessantes	Aulas que evitavam a monotonia através de atividades práticas, músicas e movimento, sendo descritas como mais interessantes e menos cansativas.	<i>“As aulas eram movimentadas, com atividades práticas e uso de músicas, o que tornava a experiência mais envolvente.”</i>
Diversificadas e Atraentes	Aulas que se destacaram pela diversidade nas abordagens pedagógicas, prevenindo a monotonia e tornando o aprendizado mais abrangente e interessante.	<i>“As aulas eram diversificadas, com leitura, jogos, e discussões que faziam o conteúdo mais interessante e relevante.” “O professor diversificava as atividades, o que tornava as aulas mais interessantes.”</i>

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Por outro lado, a grande maioria dos alunos - 75% deles (45 dos 60 investigados), representou as aulas como inadequadas. Esses alunos utilizaram adjetivos como monótonas, repetitivas, mecânicas, previsíveis, desmotivadoras, desconectadas, sem vida e limitadas para descrever suas experiências. Esses termos revelam uma crítica contundente às práticas educacionais tradicionais que dominavam o cenário em 2005, refletindo uma educação que, para muitos, falhava em engajar e motivar. Para melhor visualizar e entender essas representações negativas, apresento a seguir o quadro 2 que resume as representações dos alunos sobre as aulas inadequadas:

Quadro 2: Análise das Aulas Inadequadas segundo as Representações dos Alunos

Categoria	Descrição	Exemplos
Monótonas	Aulas descritas como monótonas quando seguem um padrão repetitivo e previsível, sem variação ou inovação, levando à perda de interesse e motivação dos alunos.	- "A professora só ensinava o verbo <i>to be</i> , e mais nada. Somos obrigados a fazer um curso particular." - "Era sempre a mesma coisa, o professor entrava, fazia a chamada, e passava o mesmo tipo de exercício toda vez."
Repetitivas	Aulas que repetiam constantemente o mesmo conteúdo, sem avanço no currículo, foram vistas como uma perda de tempo e sem progressão significativa no aprendizado.	- "Durante todo o E.F. houve muita repetição, ou seja, só aprendíamos verb <i>to be</i> ."
Mecânicas	Aulas conduzidas de forma automatizada, sem interação ou estímulo à reflexão crítica, percebidas como exercícios rotineiros sem engajamento emocional ou intelectual.	- "É aquela em que o aluno fala ou escreve sem saber o que e por quê. Onde tudo é mecânico." - "A professora só nos fazia copiar frases do quadro, e depois corrigia como se fosse uma máquina."
Previsíveis	Aulas que seguiam sempre o mesmo roteiro, sem novos desafios ou surpresas, foram vistas como sem vida e desinteressantes devido à falta de inovação pedagógica.	- "Sempre a mesma coisa, sem novidade, a gente já sabia o que ia acontecer." - "A gente já sabia exatamente o que ia acontecer em cada aula, nunca tinha algo diferente ou surpreendente."
Desmotivadoras	Aulas que não conseguiam conectar o conteúdo aos interesses dos alunos ou mostrar sua relevância prática foram percebidas como desmotivadoras.	- "Muito fraco, os professores faltavam muito e quando davam aula só ensinavam verbo ' <i>to be</i> '."
Desconectadas	Aulas percebidas como irrelevantes por não se relacionarem com o cotidiano dos alunos ou parecerem distantes de suas realidades e interesses.	- "Nunca entendi nada de inglês na escola, somente aprendi quando entrei no curso particular."
Sem Vida	Aulas onde os alunos percebiam uma falta de entusiasmo ou energia por parte do professor, resultando em um ambiente de aprendizagem apático.	- "Na escola que estudei inglês, a professora só trabalhava gramática e eu não aprendia nada pois não sabia o que estava escrevendo." - "As aulas eram tão sem graça que eu tinha dificuldade em ficar acordado."
Limitadas	Aulas que se concentraram exclusivamente na gramática, ignorando outras habilidades linguísticas, foram vistas como limitadas e prejudiciais a uma aprendizagem holística.	- "Sempre passavam os mesmos exercícios de gramática, sem nos ensinar a falar ou entender o inglês na prática."

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Análise das Aulas Nulas

Por fim, 8% dos alunos descreveram as aulas como nulas, indicando que essas aulas não tiveram impacto significativo em seu aprendizado. Esses alunos não expressaram sentimentos claros de adequação ou inadequação, mas sim uma indiferença ou inutilidade total das aulas. Exemplos reais extraídos das respostas dos alunos incluem: "Nunca entendi nada de inglês na escola, somente aprendi quando entrei no curso particular" e "Na época era uma coisa muito vaga, o professor não se empenhava muito". Esses relatos mostram que, para esses alunos, as aulas de inglês foram irrelevantes e não conseguiram proporcionar um aprendizado significativo.

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

As percepções dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês foram analisadas a partir de suas respostas, com foco em três aspectos principais: o sentimento em relação à disciplina, o que eles consideram como "saber inglês", e como acreditam que aprendem melhor. As representações revelaram não apenas as teorias de aprendizagem que os alunos internalizaram, mas também as suas visões sobre as teorias de linguagem e os contextos nos quais elas ocorreram.

- Sentimento em relação à disciplina de Língua Inglesa

O primeiro aspecto analisado foi o sentimento dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa. Os sentimentos expressos variaram, mas foram predominantemente negativos. Entre os 60 alunos pesquisados, 43 (72%) afirmaram não gostar da disciplina, 14 alunos (23%) disseram gostar, e 3 (5%) mencionaram detestar a disciplina.

Os alunos que expressaram sentimentos negativos associaram seu descontentamento principalmente à ênfase excessiva na gramática, ao conteúdo transmitido de forma vaga e à ineficiência do ensino na escola regular. Por outro lado, aqueles que expressaram sentimentos positivos mencionaram uma identificação pessoal com a língua, interesse cultural e aspirações profissionais como principais razões, conforme o quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Sentimento em Relação à Disciplina de Língua Inglesa

Sentimento	Justificativas	Descrição	Exemplos
Negativo (72%)	Preponderância da Gramática	A ênfase excessiva na gramática foi uma das principais razões para o descontentamento dos alunos.	- "A professora só ensinava gramática. Então eu tenho muita dificuldade para pronunciar as palavras e a professora não nos ensinava a fazer isso." - "É muita gramática e palavras para memorizar, e eu sempre esqueço."
	Vagueza e estranhamento	Os alunos sentiram que a língua era estranha e que o conteúdo era transmitido de forma vaga.	- "Para mim é uma língua estranha e difícil." - "Era ensinado vagamente; então às vezes acho que hoje já é mais difícil para eu entender."
	Ineficiência do Ensino na Escola Regular	Percepção de que a escola regular não fornecia um aprendizado significativo.	- "Eu não gosto de aprender inglês, apesar de ser uma língua muito importante no mundo. Se um dia eu precisar, eu faço um curso, mesmo porque na escola a gente não aprende nada mesmo." - "Na escola a gente não aprende nada mesmo."
Positivo (23%)	Identificação com a Língua	Afinidade imediata com a língua desde o primeiro contato.	- "Eu gosto de estudar inglês por ter me identificado com a nova língua logo em meu primeiro contato."
	Interesse Cultural e Globalização	Interesse em aprender sobre a cultura associada à língua e sua importância global.	- "Eu gosto pois acho uma língua muito interessante e tenho muita vontade de aprender e falar fluentemente."
	Aspirações Pessoais e Profissionais	O inglês foi associado à realização pessoal e ao sucesso futuro.	- "Entendo ser uma disciplina importantíssima para um futuro promissor, pois hoje em dia é essencial sabermos essa língua para podermos competir com igualdade no meio profissional."

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

O que eles consideram como "Saber Inglês"

Os alunos apresentaram três representações principais sobre o que significa "saber inglês," conforme demonstrado no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: O que os Alunos Consideram como "Saber Inglês"

Representação	Descrição	Exemplos
Domínio da Gramática	Para alguns alunos, "saber inglês" está diretamente relacionado ao domínio das regras gramaticais.	- "Saber inglês é ter domínio sobre a gramática; ter boa compreensão de textos." - "Saber inglês é saber as regras gramaticais dessa língua."
Instrumento de Comunicação	Outros alunos veem "saber inglês" como a habilidade de usar a língua como instrumento de comunicação, especialmente na comunicação oral.	- "Saber inglês é conseguir se expressar de maneira satisfatória." - "Saber inglês é saber dialogar com um bom desempenho."

Representação	Descrição	Exemplos
Porta para o Mundo	Para alguns, "saber inglês" significa ter uma vantagem econômica e social, destacando a utilidade da língua em um mundo globalizado.	- "Saber inglês é uma forma de estar se adequando às necessidades que o mundo te apresenta." - "Saber inglês é importante para se integrar ao mundo atual."

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Como os Alunos Acreditavam que Aprendiam Melhor

Além de refletirem sobre o que significava "saber inglês", os alunos também compartilharam suas percepções sobre os métodos de aprendizado que consideravam mais eficazes. As representações variaram desde o foco em processos individuais até a ênfase na importância do professor e da imersão total na língua. O quadro 5 a seguir resume as principais representações dos alunos sobre como acreditavam que aprendiam melhor:

Quadro 5: Como os Alunos Acreditavam que Aprendiam Melhor

Método de Aprendizado	Descrição	Exemplos
Processos Individuais	Enfatizava o esforço individual e autodisciplina como chave para o aprendizado eficaz.	- "Aprender uma nova língua vem da boa vontade do aluno, se ele não gosta, pode ser que não aprenda." - "Estudar, estudar, estudar para poder entender."
Compartilhado com o Professor	Via o professor como mediador ou a principal fonte de conhecimento no processo de aprendizagem.	- "Através de materiais variados: áudio, vídeo, revistas, gravuras, jogos, livros... Por se tratar de uma língua diferente causava medo e isso devia ser derrubado através do auxílio do professor."
Aprendizado em Escolas de Idiomas	Muitos alunos acreditavam que o verdadeiro aprendizado de inglês ocorria em escolas de idiomas especializadas.	- "A melhor maneira mesmo é estudar no país de origem da língua (Inglaterra, EUA), ter sempre contato, 24 horas por dia."
Foco na Gramática	Considerava a gramática como a base do aprendizado, sendo essencial dominar as regras gramaticais.	- "A melhor maneira é fazer exercícios de repetição, memorizar as regras de gramática."
Imersão e Experiência Prática	Alguns alunos acreditavam que a imersão total na língua, seja no exterior ou em contextos em que a língua era falada, era a maneira mais eficaz de aprender.	- "Talvez a única forma de falar (e pensar) em inglês seja morando nos EUA ou Inglaterra."

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

As percepções dos alunos sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de inglês revelaram a complexidade e a diversidade de expectativas em relação à figura docente. Essas representações não apenas destacaram a centralidade do professor no desenvolvimento do conhecimento dos alunos, mas também refletiam diferentes concepções sobre suas funções e impactos. Organizadas em categorias distintas, essas representações abarcavam tanto visões tradicionais, que viam o professor como a figura principal e única fonte de conhecimento, quanto perspectivas mais contemporâneas e interativas, que enfatizavam o papel do professor como facilitador da participação e mediador no processo de aprendizagem. Essas diferentes percepções e expectativas foram sintetizadas no quadro 6 a seguir, que resume as principais representações do papel do professor de acordo com as respostas dos alunos, bem como os termos associados que foram mencionados para descrever cada uma dessas funções:

Quadro 6: Representações do Papel do Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês

Representação	Descrição	Termos Associados
Professor como Transmissor de Conhecimento	O professor é visto como a figura central no processo de aprendizagem, responsável por garantir que o conteúdo seja transmitido de maneira clara e eficaz. Essa visão sublinha a dependência dos alunos em relação ao professor como a principal fonte de conhecimento e base para o sucesso educacional.	Fundamental, Responsável, Atualizado
Professor como Fonte e Instrumento de Aprendizagem	O professor é percebido como a fonte primária e, muitas vezes, única de aprendizado. Essa visão reforça a ideia de que o aprendizado eficaz depende quase exclusivamente da presença e atuação do professor, que é visto como insubstituível e essencial no contexto educacional.	Único Instrumento, Portador de Conhecimento
Professor como Incentivador da Participação	Embora prevaleça uma visão tradicional do papel do professor, há uma representação que o vê como incentivador da participação ativa. Nessa função, o professor desempenha um papel crucial em despertar o interesse dos alunos e guiá-los na construção do conhecimento, sugerindo uma abordagem mais dinâmica e interativa.	Estimulador, Orientador
Professor como Par Mais Competente	Alinhada ao sócio-interacionismo de Vygotsky, essa representação vê o professor como alguém que facilita a aprendizagem ao interagir diretamente com os alunos. O professor é percebido como um mediador que auxilia os alunos a alcançarem níveis mais elevados de conhecimento através da troca de experiências.	Mediador, Competente

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Essas diferentes representações do papel do professor destacaram a multiplicidade de expectativas que os alunos depositavam no professor. Cada representação evidenciou as qualidades que os alunos consideravam essenciais para um bom desempenho do professor e expôs características cujas ausências poderiam prejudicar significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Para sintetizar essas percepções, o quadro 7 apresenta as principais qualidades do "bom" e do "mau" professor de inglês, não necessariamente mutuamente exclusivas, conforme descrito pelos alunos.

Quadro 7 - Características do Bom e do Mau Professor de Inglês

Bom Professor de Inglês	Mau Professor de Inglês
Domínio do Conteúdo	Falta de Competência Linguística
Paciência	Arrogância
Criatividade	Desinteresse
Capacidade de Despertar o Interesse	Falta de Qualificação ou Preparação
Entusiasmo pelo Ensino	Egocentrismo e Superioridade
Atencioso	Indiferente

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO ALUNO

As percepções dos alunos sobre o seu próprio papel no processo de ensino-aprendizagem de inglês revelaram diferentes concepções de participação e responsabilidade no contexto educacional. Essas representações foram agrupadas em categorias que refletem tanto uma visão mais tradicional e passiva quanto uma perspectiva mais ativa e interacional do papel do aluno, conforme sintetizado no quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Representações do Papel do Aluno no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês

Representação	Descrição	Termos Associados
Aluno Passivo e Receptivo	O aluno é visto como um receptor passivo de conhecimento, cujo papel principal é ouvir, repetir e imitar o que é transmitido pelo professor.	Receptivo, Imitador

Representação	Descrição	Termos Associados
Aluno Responsável pela Aprendizagem	O aluno é considerado responsável pelo seu próprio aprendizado, devendo tomar iniciativa e ser proativo em seu processo de aprendizagem.	Autônomo, Responsável
Aluno como Agente na Interação	O aluno é percebido como um participante ativo no processo educacional, colaborando e interagindo com o professor e colegas na construção do conhecimento.	Participativo, Interativo

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

CONCLUSÃO

O estudo de 2005 revelou representações sociais dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês fortemente enraizadas em práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização de estruturas gramaticais, na transmissão passiva de conhecimento e na figura do professor como única fonte de saber, refletindo uma visão do ensino de línguas como um processo técnico e descontextualizado. Essas representações limitavam a autonomia dos alunos e sua capacidade de engajar-se de forma crítica e ativa no processo de aprendizagem.

Desde então, o cenário educacional brasileiro passou por diversas reformas como a implementação da BNCC em 2017, o avanço das novas tecnologias e a promoção de metodologias ativas. Essas mudanças deveriam, em tese, transformar a realidade educacional e alterar as representações anteriormente observadas. No entanto, como professor atuante desde aquela época, percebo que essas representações sociais pouco mudaram. A transição para práticas pedagógicas mais modernas enfrenta desafios significativos, especialmente quanto à desconstrução dessas representações profundamente arraigadas.

Essa persistência pode ser atribuída, em parte, à formação dos professores nos cursos de Letras, que muitas vezes ainda enfatizam abordagens tradicionais, negligenciando a integração crítica das novas diretrizes e tecnologias. Questões cruciais como o combate ao racismo, homofobia, sexismo, xenofobia, e outras formas de discriminação são frequentemente ignoradas. Além disso, falta ênfase no desenvolvimento de competências essenciais, como *soft skills* — empatia, colaboração, comunicação intercultural — e *hard skills*, como alfabetização digital e resolução de problemas complexos. Essas competências são fundamentais e estão alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que promovem educação de qualidade, igualdade de gênero, redução das desigualdades e justiça social.

Creio que a formação continuada dos educadores tem sido insuficiente para atender às exigências contemporâneas, perpetuando as mesmas práticas que o estudo de 2005 já identificava como problemáticas. Para que a educação em língua inglesa seja verdadeiramente transformadora, é essencial que os cursos de formação de professores incorporem, sistematicamente, abordagens como a Linguística Aplicada Crítica e outras perspectivas decoloniais a fim de questionar as relações de

poder no ensino de línguas e promover práticas pedagógicas inclusivas, equitativas e alinhadas com as realidades globais e os ODS da ONU.

Além disso, é fundamental reconhecer o papel dos professores como agentes de transformação dentro das salas de aula. Eles não são apenas mediadores do conhecimento, mas também catalisadores de mudanças sociais. Portanto, o empoderamento dos professores, por meio de formação continuada e suporte institucional, é crucial para que possam desafiar as práticas tradicionais e implementar pedagogias mais inclusivas e críticas.

A transformação educacional, no entanto, não pode ser alcançada unicamente por meio de esforços individuais. Políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional contínuo são necessárias. É imperativo que governos e instituições educativas adotem políticas que favoreçam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e que apoiem os educadores em sua formação crítica e reflexiva.

Ademais, é importante abordar a resistência institucional às mudanças como um dos obstáculos para a evolução das práticas pedagógicas. A cultura organizacional dentro das escolas e universidades frequentemente sustenta e perpetua métodos tradicionais, dificultando a implementação de práticas pedagógicas mais modernas e inclusivas. Superar essa resistência exige um esforço coletivo que inclua desde a liderança escolar até as políticas educacionais em nível macro.

Além das questões locais, é pertinente considerar as perspectivas globais e como as práticas educativas internacionais podem influenciar positivamente o cenário educacional brasileiro. A troca de experiências com outras nações que já implementaram reformas educacionais bem-sucedidas pode oferecer perspectivas valiosas para o processo de transformação do ensino de inglês no Brasil.

Faz-se urgente que nosso sistema educacional promova uma cultura de inovação pedagógica que vá além da simples adoção de novas tecnologias, metodologias ativas e ferramentas digitais, que precisam ser implementadas de forma crítica e reflexiva para garantir uma educação verdadeiramente emancipadora.

Ao integrar a justiça social, questões como a igualdade de gênero, combate ao racismo, redução das desigualdades, entre outros, é que as representações sociais dos alunos se transformarão positivamente, refletindo uma educação crítica alinhada à emancipação, desafiando as estruturas existentes e promovendo uma transformação profunda em nossa educação.

Por fim, sugiro que futuras pesquisas se aprofundem na análise das representações sociais do ensino-aprendizagem de inglês em diferentes contextos educacionais do Brasil, explorando como essas representações podem variar conforme as especificidades regionais e institucionais por meio de pesquisas longitudinais que acompanhem as mudanças nas práticas pedagógicas ao longo do tempo para entender o impacto de novas políticas e metodologias na transformação do ensino.

A transformação genuína do ensino de língua inglesa exige, portanto, um rompimento com práticas tradicionais que perpetuam desigualdades e uma adesão crítica a abordagens pedagógicas que empoderem os alunos a questionar e reformular as estruturas de poder existentes. Este é o caminho para que a educação não apenas transmita conhecimento linguístico, mas também torne-se um instrumento de emancipação social, capacitando os estudantes a atuarem como agentes de mudança em suas comunidades e no cenário global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE): 5ª a 8ª série**. Língua Estrangeira Moderna, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

DURKHEIM, E. **Représentations individuelles et représentations collectives**. Revue de Métaphysique et de Morale, v. VI, p. 273-302, 1898.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York; London: Longman, 1992.

JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social representations: studies in social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour**. Londres: Sage Publications, 1987.

SAUSSURE, F. de. **Course in general linguistics**. New York: Philosophical Library, 1916.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

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

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SECRETARIADO E ASSESSORIA INTERNACIONAL: A RELEVÂNCIA DAS LÍNGUAS INGLESA E ESPANHOLA

SECRETARIAT AND INTERNATIONAL ADVISORY: THE RELEVANCE OF ENGLISH AND SPANISH LANGUAGES

Amanda Fratea de LUCCA
amanda.lucca@fatec.sp.gov.br
Fatec Itaquaquecetuba, São Paulo, Brasil
José Miguel de MATTOS
jose.mattos2@fatec.sp.gov.br
Fatec Itaquaquecetuba, São Paulo, Brasil
Thabata Raquel Vieira de OLIVEIRA
thabata.oliveira@fatec.sp.gov.br
Fatec Itaquaquecetuba, São Paulo, Brasil

Resumo: O presente artigo aborda a atuação do profissional de secretariado como assessor internacional, com enfoque nas línguas estrangeiras inglês e espanhol e busca entender os obstáculos que os alunos nos estágios finais do curso de secretariado frequentes no 5º e 6º semestres do período matutino, da FATEC Itaquaquecetuba, podem enfrentar ao adquirir as competências linguísticas essenciais necessárias para assumir funções de assessoria em contextos internacionais. Para tal, utilizamos uma pesquisa bibliográfica exploratória com análise de dados que investigou as habilidades desses estudantes. A pesquisa destacou desafios significativos relacionados aos idiomas estrangeiros. Notavelmente há uma carência grande entre os estudantes que se sentem confiantes em lidar com situações internacionais, uma vez que, dos alunos pesquisados, nenhum tenha expressado conforto em atuar nesse âmbito. Por fim, a investigação ressalta a necessidade de abordagens educacionais específicas para melhorar tanto a confiança quanto proficiência dos estudantes em lidar com desafios que requeiram o uso de uma língua estrangeira.

Palavras-chaves: Secretariado; Assessoria Internacional; Estudante; Inglês; Espanhol.

Abstract: The article addresses the role of the secretarial professional as an international assistant, focusing on the foreign languages English and Spanish. It seeks to understand the obstacles that students in the final stages of the secretarial course, specifically in the 5th and 6th semesters studying in the morning at FATEC Itaquaquecetuba, may face in acquiring the essential linguistic competences needed to assume advisory roles in international contexts. To achieve this goal, we conducted exploratory bibliographic research with data analysis that investigated the skills of these students. The research highlighted significant challenges related to foreign languages. Notably, there is a significant lack among students who feel confident in dealing with international situations, once no student who participated in the research expressed being comfortable in acting in this context. Finally, the investigation emphasizes either the need for specific educational approaches to enhance students' confidence or their proficiency in dealing with situations that require a foreign language.

Keywords: Secretarial Studies; International Advisory; Student; English; Spanish.

INTRODUÇÃO

O profissional de secretariado se destaca pelo habilidoso domínio da comunicação, conseguindo expressar-se de maneira clara para todos os públicos. Nesse contexto, a proficiência em múltiplos idiomas desempenha um papel fundamental, elevando ainda mais essa capacidade.

Ao considerar esses requisitos, especialmente no contexto dos secretários executivos, fica evidente que o domínio dos idiomas inglês ou espanhol é crucial para que esses profissionais desempenhem suas funções de forma eficaz. Isso é fundamental para garantir uma compreensão precisa das informações internacionais recebidas por meio de correspondências, memorandos, e-mails, chamadas telefônicas, recepção de visitantes, entre outras tarefas.

Observando essas exigências, pode-se supor que os estudantes de secretariado do 5º e 6º semestre da FATEC Itaquaquetuba podem não estar adequadamente capacitados para oferecer suporte internacional de alta qualidade. Considerando essa hipótese, apresentamos o seguinte problema: “Os estudantes nos últimos semestres do curso de secretariado na FATEC Itaquaquetuba possuem as habilidades necessárias para desempenhar o papel de assessores em âmbito internacional?”

Dado esse contexto, que pode ser afetado por diversos fatores, incluindo a carência de confiança e proficiência em línguas estrangeiras contemporâneas, a realização desta pesquisa é imprescindível. Este estudo busca explorar os motivos que impedem os alunos nos estágios finais do curso de secretariado de adquirirem as competências essenciais para se tornarem assessores em contextos internacionais.

Além de investigar os fatores que contribuem para a diminuta confiança manifestada pelos estudantes em relação ao domínio de línguas estrangeiras, examinaremos esses elementos minuciosamente, visando identificar soluções eficazes para mitigar essa questão.

Para atender aos objetivos da pesquisa e subsidiar a fundamentação teórica, privilegiamos os estudos de Dos Santos (2012), Oliveira e Pillotto (2010), Souza e Santos (2017) e Souza e Santi (2012).

ASSESSOR EXECUTIVO INTERNACIONAL

O profissional de secretariado desempenha um papel fundamental no século XXI, enfrentando desafios trazidos pelas mudanças tecnológicas e pela crescente globalização dos negócios. Sua importância não diminuiu; ao contrário, evoluiu para atender às demandas modernas. Brancher e Santos (2011) reforçam essa ideia ao afirmar que, com os avanços tecnológicos adotados pelas instituições e a decorrente informatização, impulsionados pela globalização, as habilidades dos secretários, especialmente os bilíngues, estão em constante transformação.

Na esfera empresarial, a comunicação desse grupo de profissionais tem se mantido firme. No passado, suas atividades incluíam atender chamadas telefônicas e anotar recados. Atualmente, essa

comunicação evoluiu para englobar a condução de negociações internacionais e o envolvimento em decisões críticas.

Com o desenvolvimento da tecnologia, o processo comunicacional tornou-se muito mais rápido e eficaz, levando os profissionais de Secretariado Executivo a buscarem adquirir habilidades linguísticas, tanto na língua materna quanto em idiomas estrangeiros, com alto poder de persuasão (Dos Santos, 2012).

Com um mundo repleto de informações, esses profissionais são especialistas em filtrar, organizar e gerenciar dados de maneira eficiente, o que é fundamental para que as empresas tomem decisões informadas. Uma das diversas atribuições desses profissionais está sob a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) 2523-05, regulamentada desde 1985. Em seu artigo 4º, fica explícito que inclui “redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro” e “versão e tradução em idioma estrangeiro para atender às necessidades de comunicação da empresa.” Portanto, uma das atribuições desse profissional é exercer suas funções em português e em outra língua.

Pillati e Dos Santos (2011) destacam que esse processo de integração global requer fluência em idiomas, especialmente o inglês e o espanhol, considerados línguas francas. Os secretários precisam ser proficientes nesses idiomas para colaborar com organizações de todo o mundo e traduzir documentos com precisão.

O inglês é a língua franca dos negócios, sendo a mais importante após a língua materna; em alguns casos, essa necessidade supera o uso da língua mãe. Gimenez (2012, p. 52) reforça essa ideia ao comentar que “faz parte do senso comum a premissa de que o inglês é uma língua cada vez mais presente nas interações entre falantes de diferentes línguas maternas nas mais diversas situações comunicativas”.

Siqueira e Barros (2013) acrescentam que é necessário um novo olhar sobre as novas formas contemporâneas do inglês no século XXI, dado seu papel emergente como uma língua mundial e, acima de tudo, franca. Esse novo estatuto do inglês exige que ele seja reconfigurado para se adequar a diversos cenários internacionais.

Observando o espanhol, esse idioma tem grande relevância em muitos mercados, especialmente na América Latina e em partes dos Estados Unidos. Profissionais que falam espanhol possuem uma vantagem competitiva, pois podem se conectar com uma ampla base de clientes e parceiros comerciais.

Quanto ao processo comunicacional dos profissionais de Secretariado Executivo na atualidade, é essencial que este seja o mais claro e objetivo possível, o que pressupõe um excelente conhecimento gramatical da língua materna e estrangeira (principalmente do inglês), além do domínio de palavras, expressões, jargões e termos específicos da área. Assim, a comunicação em línguas

materna e estrangeira é a principal ferramenta de trabalho e o diferencial que todo secretário executivo deve apresentar (Dos Santos, 2012).

O secretariado executivo, no século XXI, continua desempenhando um papel vital nas organizações, adaptando-se às mudanças tecnológicas e à crescente globalização. Sua habilidade em gerenciar informações, coordenar operações e fornecer suporte executivo é fundamental para o sucesso das empresas. Além disso, a proficiência em idiomas, especialmente em inglês e espanhol, amplia ainda mais suas oportunidades e influência no cenário global de negócios.

HABILIDADES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

Um dos principais requisitos para atuar como assessor em âmbito internacional é a proficiência em línguas estrangeiras, como inglês e espanhol. Esses idiomas são amplamente utilizados em relações internacionais, negócios globais e diplomacia. É importante que os profissionais de secretariado possuam habilidades linguísticas sólidas para realizar traduções, redigir documentos e manter comunicações eficazes.

Em concordância com a importância e habilidades necessárias, Moreira e Ribeiro (2022) afirmam que o domínio do inglês é imprescindível para que os profissionais de Secretariado tenham – e ofereçam – uma perfeita compreensão das informações advindas de contextos internacionais com os quais estejam expostos, seja carta, e-mail, telefonema, entre outros meios.

A compreensão das relações internacionais, questões globais, política e de cultura de diferentes países é fundamental para a assessoria internacional. Os estudantes devem adquirir conhecimentos teóricos nesses domínios para agirem como intermediários eficazes em contextos internacionais.

O assistente executivo internacional deve evidenciar compreensão e consideração pelos elementos essenciais das principais culturas dos países que a sua organização mantém acordos comerciais. Além disso, é crucial ser hábil em lidar diariamente com essas questões, buscando facilitar a consecução de resultados. Isso implica em uma gestão efetiva da diversidade cultural, ou seja, a habilidade de lidar com as variações relacionadas à idade, gênero, raça, classe social, ocupação, religião, capacidade física e valores culturais. Deste modo, Hanna (2019) afirma que

[...] língua, cultura e sociedade são interligadas, assim, em um contexto de transnacionalização; a inevitabilidade do viés intercultural nos estudos de línguas abrange novos significados, novos discursos, novas representações sociais, novas identidades, visto que, no momento em que exercemos a prática linguística, nos envolvemos em um espaço em que questões relativas à comunicação-interação são inerentes à prática profissional. (HANNA, 2019, p.16)

Sendo assim, o profissional de secretariado precisa dominar a língua com fluência para garantir clareza e precisão nas comunicações. Isso inclui não só entender o vocabulário específico da área de atuação, mas também adaptar o tom e a formalidade da linguagem de acordo com as expectativas culturais dos interlocutores.

IMPORTÂNCIA DO IDIOMA EM MÚLTIPLAS PROFICIÊNCIAS

No cenário globalizado de hoje, a comunicação transcende as fronteiras nacionais. Empresas e organizações em todo o mundo interagem em ambientes internacionais, o que torna essencial a habilidade de se comunicar em idiomas estrangeiros.

O inglês e o espanhol são línguas amplamente faladas e utilizadas no contexto internacional, seja para fins comerciais, diplomáticos, educacionais ou culturais. Drucker (2004, p. 46) reforça essa ideia ao afirmar que o secretário precisa ser “Informado e atualizado, estar a par das transformações do mercado internacional, possuir espírito empreendedor e ser um agente facilitador das negociações da empresa, tendo amplo conhecimento das suas reais necessidades e limitações”

O conhecimento desses idiomas facilita a construção de relacionamentos comerciais sólidos com parceiros e clientes estrangeiros. Isso resulta em uma colaboração mais eficaz e em uma imagem positiva da empresa no cenário global.

Além da comunicação, a capacidade de compreender e respeitar diferentes culturas é uma habilidade inestimável. Isso contribui para um ambiente de trabalho mais inclusivo e para a promoção de relações interpessoais harmoniosas. Isto quer dizer que,

[...] além do uso efetivo do idioma, deve-se realizar o papel de mediador cultural, utilizando os conhecimentos culturais diversos, associando valores presentes nas sociedades e visando uma aprendizagem colaborativa e de significado real entre as partes. (Oliveira; Pillotto, 2010, p. 240)

Deste modo, conhecer a cultura de um país permite entender as normas de comunicação, como o uso de formalidades e informalidades, que são fundamentais para interações sociais apropriadas.

CARÊNCIA DE HABILIDADES EM IDIOMAS ESTRANGEIROS

Considera-se que os estudantes de Secretariado, nos estágios finais do curso, podem não estar adequadamente capacitados para oferecer suporte internacional de alta qualidade. Essa ideia baseia-se na hipótese de que eles podem não possuir confiança e proficiência suficientes em línguas estrangeiras contemporâneas, como o inglês e o espanhol. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, incluindo o currículo do curso, os métodos de ensino e as oportunidades de prática.

A estrutura e o conteúdo do currículo do curso de secretariado podem não enfatizar o desenvolvimento de habilidades em idiomas estrangeiros ou darem poucas oportunidades de incluir o idioma dentro do contexto secretarial.

Os métodos de ensino utilizados também desempenham um papel crucial. Se não houver um enfoque prático na comunicação e na prática dos idiomas estrangeiros, pode ocorrer a dificuldade em se tornar fluente ou confiante. Além disso, o material didático também deve estar alinhado com uma prática pedagógica mais dinâmica e contextualizada. Diante disso, Souza (2015, *apud* Souza, Eduardo; Santos, Emili, 2017), após identificar lacunas em alguns materiais didáticos utilizados nas

aulas de espanhol, sugere a inserção de temas voltados para o discurso empresarial, a cultura empresarial em países hispânicos, técnicas de elaboração de documentos organizacionais, entre outros tópicos pertinente à área de negócios.

A prática regular é fundamental para desenvolver habilidades linguísticas. Se os estudantes de secretariado não têm a oportunidade de praticar e aplicar os idiomas estrangeiros em situações reais, sua proficiência pode estagnar.

Outro forte fator que pode dar ênfase nessa carência é a pressão associada ao uso do inglês em cenários internacionais, onde as expectativas podem ser elevadas, contribuindo com a falta de confiança e o medo de cometer erros. A autoconfiança também está relacionada a essa ideia e, quando os estudantes não se percebem como proficientes no inglês, isso pode impactar diretamente a sua competência ao aplicar o idioma em contextos empresariais.

Se os estudantes nos estágios finais do curso de secretariado não veem a relevância ou as oportunidades futuras da assessoria internacional, sua motivação para adquirir competências nessa área também pode ser limitada.

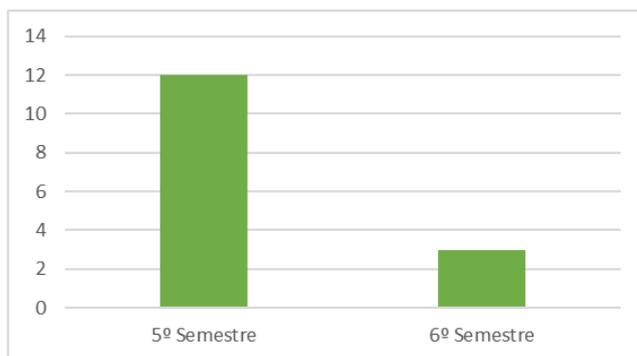
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para conduzir a presente pesquisa, adotamos uma metodologia de pesquisa exploratória com análise de dados que abrangeu diversas etapas. Inicialmente, selecionamos as duas turmas que seriam o objeto de estudo, 5º e 6º semestres do curso de secretariado, do período matutino. Coletamos informações detalhadas sobre seu relacionamento com os idiomas estrangeiros.

Realizamos uma revisão bibliográfica sobre as habilidades necessárias para funções de assessoria internacional, bem como sobre a educação em secretariado, que desempenha um papel fundamental na pesquisa. Essa análise crítica da literatura permitiu construir uma base sólida de conhecimento e estabelecer critérios de referência para avaliar as habilidades dos estudantes.

Após realizar uma pesquisa por meio do *google forms* por escala *likert* com os alunos acima mencionados da FATEC Itaquaquetuba, durante o período 10/11/2023 à 25/11/2023, obtivemos 15 respostas, sendo 12 do 5º semestre e 3 do subsequente, conforme mostra o Quadro 1. O número baixo de respondentes deve-se ao fato de que, nos semestres finais do curso, há um contingente reduzido de estudantes nas turmas devido à evasão. Os resultados evidenciaram a necessidade de apoio nos idiomas inglês e espanhol, voltados para o mercado internacional.

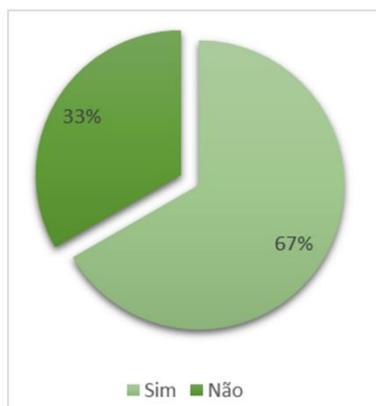
Quadro 1 - Semestre cursado



Fonte: próprio autor

Conforme mostra o Quadro 2 a seguir, dentre os 15 respondentes, 67% gostam do idioma inglês. Esse fato deixa claro que essa não pode ser considerada uma barreira na aprendizagem, uma vez que os estudantes se demonstram interessados no assunto

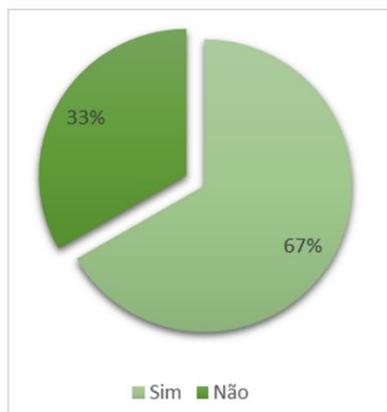
Quadro 2 – Gostam da língua inglesa?



Fonte: Próprio autor

De acordo com o Quadro 3, exibida na sequência, o mesmo efeito se repetiu quando a pergunta foi direcionada para o espanhol, 67% da amostra gosta do idioma, reforçando o que foi dito anteriormente, os estudantes demonstram interesse em idiomas estrangeiros.

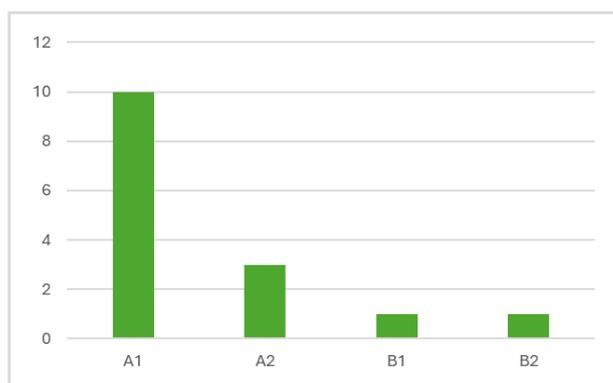
Quadro 3 – Gostam da língua espanhola?



Fonte: Próprio autor

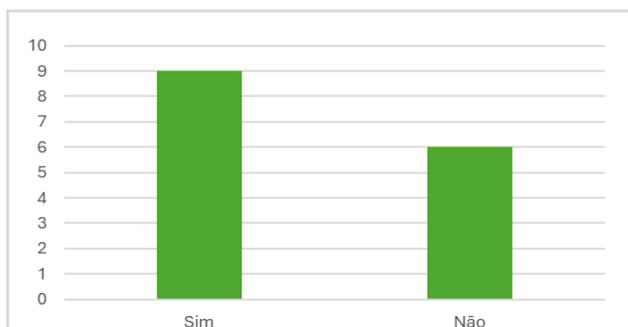
O Quadro 4 apresentado a seguir, aponta que, ao solicitar a realização de uma pequena autoavaliação relacionada ao nível de inglês, 10 pessoas relataram possuir o nível A1 (capacidade de entender instruções simples e participar de conversas objetivas sobre tópicos previsíveis). As demais, conforme mostra o Quadro 5, com um conhecimento um pouco mais avançado, já trouxeram essa bagagem de outros locais, seja por meio de estudos autodidatas ou de cursos livres.

Quadro 4 – Autoavaliação de proficiência no Inglês



Fonte: próprio autor

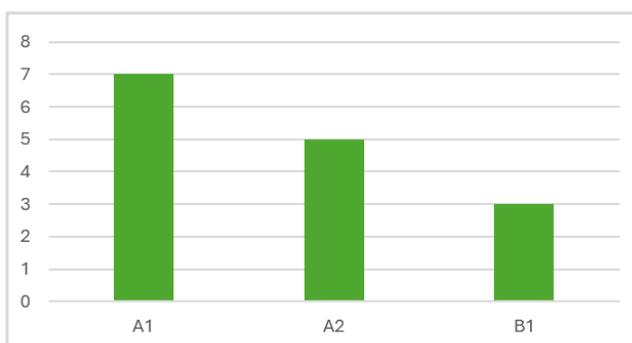
Quadro 5 – Conhecimento prévio do inglês



Fonte: Próprio autor

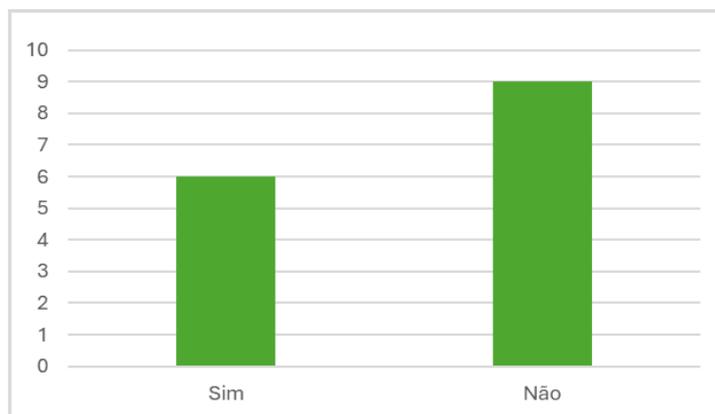
Ao repetir a mesma solicitação para o espanhol, os Quadros 6 e 7 evidenciam que há uma maior compreensão do idioma, com 8 respostas entre o A2 e B1, e menos alunos com conhecimento extracurriculares, o que leva a reconhecer o mérito das aulas desse idioma e sua eficácia.

Quadro 6 – Autoavaliação de proficiência no espanhol



Fonte: Próprio autor

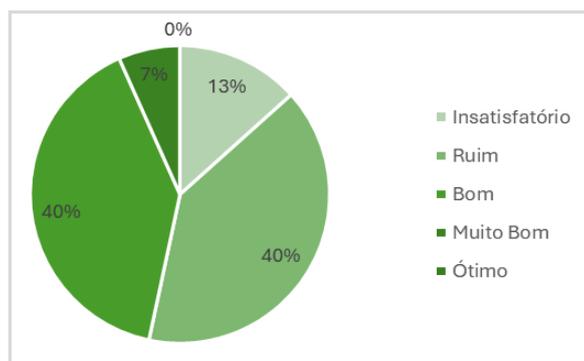
Quadro 7 – Conhecimento prévio em espanhol



Fonte: próprio autor

O Quadro 8, a seguir, dá ênfase aos requisitos necessários de um assessor internacional, como o conhecimento de diferentes culturas e práticas internacionais, indispensáveis para secretários executivos. Esse conhecimento pode ser o fator decisivo em uma grande negociação, pois ter em mente os costumes daqueles que são recebidos em uma empresa é de grande valor. Ao questionar os estudantes sobre esse aspecto, constatou-se que 53% possuem pouca ou nenhuma noção.

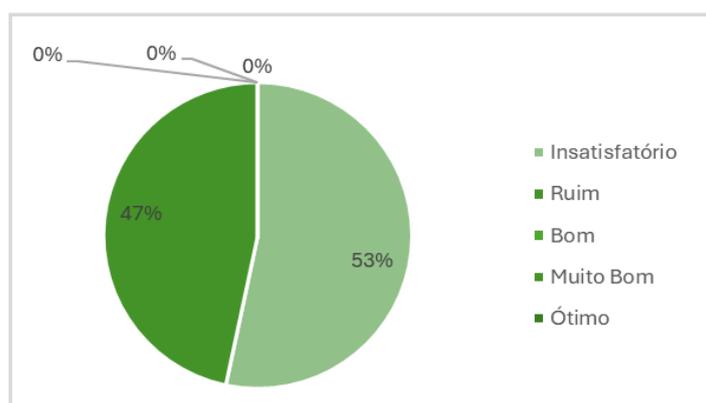
Quadro 8 – Familiaridade com diferentes culturas e práticas internacionais



Fonte: próprio autor

O quadro 9 destaca que 100% dos estudantes possuem pouca ou nenhuma confiança em se comunicar de forma eficaz em contextos internacionais no atual cenário individual.

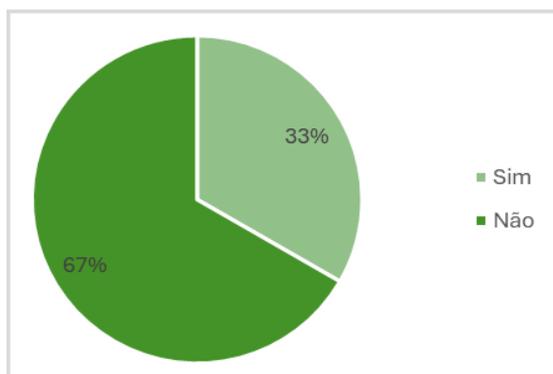
Quadro 9 – Confiança em se comunicar de forma eficaz em contextos internacionais



Fonte: próprio autor

Ao serem questionados sobre as experiências práticas internacionais em secretariado, como planejamento de eventos e viagens internacionais, comunicação (*e-mails*, ofícios, cartas comerciais), recepção e atendimento, e assistência executiva (preparação de relatórios, apresentações e documentos diversos), 67% afirmaram que não possuem conhecimento ou nunca estudaram sobre esses temas, conforme observado no Quadro 10.

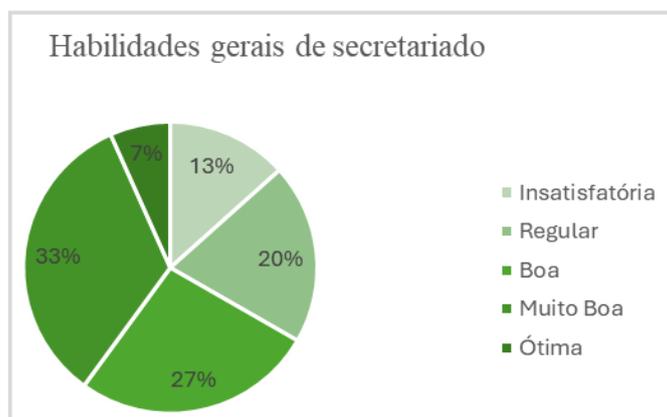
Quadro 10 – Experiência Internacional Prática em Secretariado



Fonte: próprio autor

Enquanto as práticas ligadas ao contexto internacional contêm a maioria sem conhecimento, quando analisadas as habilidades gerais de secretariado, o cenário se inverte. O Quadro 11, abaixo, evidencia que 67% dos alunos consideram suas competências como boa, muito boa ou ótima, o que demonstra que o principal empecilho realmente está ligado à questão do idioma.

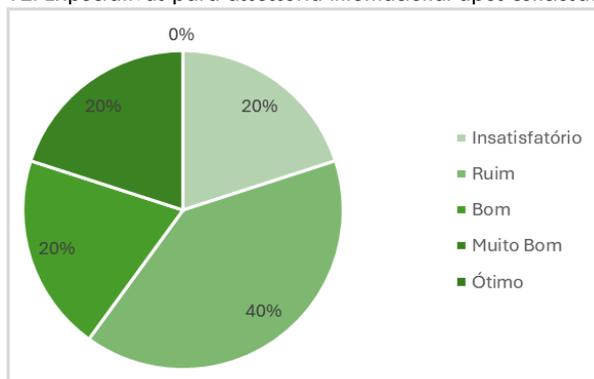
Quadro 11 – Habilidades gerais de secretariado



Fonte: próprio autor

Por não terem confiança, conhecimento e práticas estrangeiras necessárias para lidarem com ambientes internacionais, a probabilidade de atuação como assessores nesse âmbito é baixa, conforme ilustra o Quadro 12, com 60% da amostra deixando explícito que não há expectativas para essa área após a formação.

Quadro 12: Expectativas para assessoria internacional após conclusão de curso



Fonte: próprio autor

A análise dos dados obtidos por meio dos gráficos revela um forte interesse dos alunos de secretariado pelos idiomas inglês e espanhol, com 67% afirmando gostar dessas línguas. No entanto, a maioria classifica seu nível de proficiência como básico (A1), e 100% expressaram insegurança em se comunicar em contextos internacionais.

Além disso, a falta de experiência prática em atividades típicas de assessoria internacional aponta para a necessidade de uma formação mais integrada e voltada para a prática. Para aumentar a confiança e a preparação dos alunos, é fundamental implementar programas que promovam a prática em situações reais e a compreensão cultural.

Em suma, embora haja potencial, a ausência de um ensino direcionado e experiências práticas limita as perspectivas de atuação dos futuros profissionais. Investir na formação adequada é crucial para prepará-los para os desafios do mercado global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que concluímos esta pesquisa sobre o papel do profissional de secretariado como assessor internacional, com foco nas línguas estrangeiras modernas inglês e espanhol, voltada para os estudantes dos últimos semestres do curso de secretariado da FATEC de Itaquaquecetuba, é evidente que estamos diante de um campo de estudo rico em desafios e oportunidades.

Os profissionais de secretariado desempenham um papel crucial na promoção da eficiência e comunicação nas organizações, e a crescente globalização exige que eles sejam versáteis em suas habilidades, especialmente no domínio de línguas estrangeiras, uma vez que esse é um dos requisitos previstos na CBO.

Ficou claro que os estudantes possuem as competências necessárias para ingressarem no mercado de trabalho enquanto secretários, tendo em vista que 67% deles se sentem seguros com os conhecimentos adquiridos.

É crucial ressaltar que este estudo não apenas identificou oportunidades, mas também apontou desafios relacionados aos idiomas estrangeiros, especificamente o inglês e o espanhol. Há uma

carência grande quando analisados os alunos que se sentem confiantes no âmbito internacional, não há nenhum que se sinta confortável em lidar com situações desse porte.

Há necessidade de uma formação contínua e atualizada, pois o desenvolvimento de competências interculturais e a adaptação a ambientes de trabalho diversificados são aspectos que o corpo docente de secretariado deve considerar à medida em que se prepara.

A FATEC de Itaquaquecetuba, como instituição de ensino comprometida com a formação de profissionais qualificados, tem um papel vital no preparo desses estudantes. Recomendamos, portanto, a implementação de programas e iniciativas que promovam o aprimoramento contínuo das habilidades linguísticas e culturais, capacitando assim os futuros profissionais de secretariado para atenderem às demandas do mercado global.

REFERÊNCIAS

BRANCHER, Naiana; SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos. O domínio das línguas estrangeiras e o profissional de secretariado executivo bilíngue. **Secretariado Executivo Em Revist@**, 15 jun. 2011. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1757/1166> Acesso em: 30 ago. 2023.

DOS SANTOS, Marcos Pereira. Importância do domínio de línguas estrangeiras pelos profissionais de secretariado executivo para atuação no mercado de trabalho em tempos de globalização: uma abordagem crítico-reflexiva. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 3, n. 1, p. 94-108, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v3i1.82> Acesso em: 30 ago. 2023.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século**. 10a. ed. São Paulo: Pioneira. 2004.

GIMENEZ, Telma *et al.* Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/> Acesso em: 30 nov. 2023.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. **Língua, cultura, comunicação: a dimensão intercultural nos estudos de línguas estrangeiras**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

MOREIRA, Ynnaiara Cristina Firmina da Silva; RIBEIRO, Marina Silva. **A língua inglesa como diferencial competitivo para o profissional de Secretariado Executivo**. Pernambuco, ATTENA, 16 out. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49571> Acesso em: 30 ago. 2023.

OLIVEIRA, Maria Bernardete Garcia B.; PILLOTTO, Sílvia Sell D. Mediação cultural: ação educativa para compreensão das imagens criadas como novos códigos visuais pela mídia pós-moderna. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 233-241, mai.2010. <https://web.archive.org/web/20180720143519/http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/download/12149/9464> Acesso em: 29 out. 2023.

PILATTI, Andrielle; SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos..O domínio da língua inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. **Secretariado Executivo Em Revist@**, 15 jun. 2011. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1766>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SIQUEIRA, Sávio; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca (For an intercultural teaching of English as a Lingua Franca). **Estudos Linguísticos e literários**, n. 48, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536> Acesso em: 30 nov. 2023.

SOUZA, Eduardo Cesar Pereira; SANTOS, Emili Barcelos Martins; “Yo estudio, tú estudias”: o ensino do espanhol para fins específicos em cursos de secretariado no brasil-panorama e desafios em instituições públicas. **Trama**, Paraná, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15870/11160>. Acesso em: 30 ago. 2023.

TÉCNICAS DE AUTOESTUDO NA LÍNGUA INGLESA: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM

SELF-STUDY TECHNIQUES IN ENGLISH: STRATEGIES FOR STRENGTHENING LEARNING

Felipe Charles Olegário CASSIMIRO

felipecharles70@gmail.com

Universidade Potiguar, Mossoró, RN, Brasil

RESUMO: O presente trabalho objetivou explorar técnicas eficazes de autoestudo na língua inglesa, visando fortalecer a aprendizagem dos estudantes. Sendo que, aprender um novo idioma, especialmente, por meio do auto estudo, pode apresentar desafios únicos. No entanto, ao adotar estratégias específicas e implementar técnicas comprovadas, os estudantes podem maximizar seu progresso de aprendizagem e alcançar seus objetivos de proficiência na língua inglesa. Como principais estratégias, cita-se: os vídeos curtos e o *listening*. Além disso, aborda-se, também, a utilização de breves dicas, tais como: estabelecer metas, organizar o tempo de estudo, a prática regular do novo idioma, objeto de estudo e avaliação contínua do progresso. Considera-se, portanto, que ao colocar em prática tais estratégias de forma consistente, os estudantes possam fortalecer sua aprendizagem na língua inglesa e também para que possam fomentar sua confiança ao estudarem sozinhos em seu tempo livre quando não for possível contar com o respaldo de um tutor. Deste modo, eles poderão definir e descobrir as metodologias que mais surtem efeito em seu raciocínio e gerir a dose de tempo correta de estudo de acordo com as rotinas de cada um deles.

Palavras-chave: Autoestudo; Língua Inglesa; Compreensão auditiva; Vídeos curtos.

ABSTRACT: *The present work aimed to explore effective techniques of self-study in the English language, aiming to strengthen students' learning. Learning a new language, especially through self-study, can present unique challenges. However, by adopting specific strategies and implementing proven techniques, students can maximize their learning progress and achieve their English language proficiency goals. The main strategies are short videos and listening. In addition, it also addresses the use of brief tips, such as: setting goals, organizing study time, regular practice of the new language, object of study and continuous evaluation of progress. It is considered, therefore, that by putting into practice such strategies consistently, students can strengthen their learning in the English language and also so that they can build their confidence by studying alone in their free time when it is not possible to count on the support of a tutor. In this way, they will be able to define and discover the methodologies that have the most effect on their reasoning and manage the correct amount of study time according to the routines of each one.*

Keywords: Self-study; English Language; Listening; Short videos

INTRODUÇÃO

A língua inglesa desempenha um papel fundamental na comunicação global, sendo amplamente reconhecida como o idioma internacional dos negócios, da ciência, da tecnologia e da cultura. Como consequência disso, a demanda por proficiência em inglês continua a crescer em todo o mundo. No entanto, para muitos estudantes, aprender inglês por meio do autoestudo pode parecer uma tarefa desafiadora e intimidadora.

Este artigo aborda questões relacionadas com as técnicas de autoestudo na língua inglesa e explora estratégias eficazes para fortalecer a aprendizagem dos estudantes, tentando compreender, implementar e fortalecer técnicas específicas de autoestudo. Portanto, este artigo busca fornecer uma visão abrangente das técnicas de autoestudo na língua inglesa, destacando a importância de uma abordagem estruturada e estratégica para a aprendizagem independentemente do idioma. Ao compreender e aplicar essas técnicas, os estudantes podem transformar seus esforços de autoestudo em uma jornada gratificante e bem sucedida em direção à fluência na língua inglesa.

Nos últimos anos, a língua inglesa se consolidou como o idioma predominante em diversos contextos globais, incluindo negócios, tecnologia, ciência, educação e entretenimento, aumentando a necessidade e procura pela proficiência na língua. Com isso, reflete-se sobre a necessidade de os indivíduos se comunicarem eficazmente em um ambiente globalizado e multicultural. No entanto, para muitos estudantes, o processo de aprendizagem da língua inglesa pode ser desafiador, especialmente quando se trata de aprender por conta própria.

O autoestudo da língua inglesa oferece uma oportunidade única para os estudantes desenvolverem suas habilidades linguísticas de forma autônoma e flexível, adaptando seu aprendizado às suas próprias necessidades, preferências e cronogramas. No entanto, essa abordagem também apresenta como o uso da tecnologia pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa, promovendo mais facilidade de acesso ao idioma como uma espécie de intercâmbio virtual e permitindo também demonstrar e informar que a obtenção da fluência em inglês não é obtida somente quando se viaja ou vive em outro país. As ideias defendidas neste artigo possuem um referencial teórico embasado em estudos como (Donaghy, 2014) e (Kavier; Lima, 2016). É amplamente respaldado por textos e recortes minuciosamente selecionados como (Marques, 2017), (Schutz, 2015) e (Cebeci; Tekdal, 2016), obras de autores que estão devidamente elencadas no corpo do texto e que compartilham a mesma linha de raciocínio e defendem que o uso de apps e demais recursos virtuais podem contribuir para o fortalecimento da aprendizagem.

TÉCNICAS DE AUTOESTUDO

Estudos apontam que para a realização de autoestudo eficiente é necessário que ocorra a fomentação do interesse do aluno em atividades e situações que lhe dê prazer e motivação nos

estudos. Além disso, é sabido que algumas pessoas só conseguem possibilitar e desenvolver seu aprendizado se estiverem em conexão ou afinidade com determinadas situações ou vivências relacionadas aos conteúdos. Acredita-se que o uso inadequado e/ou a falta de uso de técnicas eficazes de estudo possa contribuir a criação de uma verdadeira “muralha” entre o indivíduo e seu o estudo, impedindo seu desempenho na construção de conhecimentos relacionados com o idioma.

Portanto, estima-se que ao adotar estratégias de estudo eficazes e que estejam relacionadas com o tempo, uso adequado da língua, prática e necessidades particulares dos estudantes possamos ter maiores resultados na aprendizagem da língua inglesa. A seguir, apresenta-se algumas dessas técnicas e orientações de forma condensada, sendo:

- Estabelecimento de Metas Claras: uma técnica fundamental para se estabelecer metas claras e específicas para o estudo da língua inglesa. Ao definir objetivos mensuráveis e alcançáveis, os estudantes podem direcionar seus esforços de forma mais eficaz e se manterem motivados ao longo do tempo (Mendelsohn, 1998).
- Organização do Tempo de Estudo: organizar o tempo de estudo de maneira eficiente é essencial para maximizar a produtividade e a eficácia do aprendizado. Os estudantes podem criar horários de estudo regulares e priorizar tarefas com base em sua importância e urgência (Donaghy, 2014).
- Utilização de Recursos Diversificados: aproveitar uma variedade de recursos de aprendizagem, como: livros, aplicativos, vídeos, podcasts e sites, pode enriquecer a experiência de estudo e oferecer diferentes perspectivas sobre o idioma (Rost, 1991).
- Prática Regular da Língua Inglesa: a prática regular é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Os estudantes podem praticar a leitura, a escrita, a audição e a conversação em inglês diariamente para fortalecer sua proficiência no idioma (Rost, 1991).
- Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos: se engajar em projetos e desafios relacionados ao inglês pode tornar o aprendizado mais envolvente e significativo. Os estudantes podem resolver problemas reais, criar projetos lúdicos e aplicar o que aprenderam em situações do mundo real (Santos, 2012).
- Leitura Extensiva e Intensiva: a leitura extensiva de textos diversos em inglês ajuda os estudantes a expandirem seu vocabulário e aprimorarem suas habilidades de compreensão e interpretação textual.

A leitura intensiva de textos mais complexos, por exemplo, permite uma análise mais detalhada da linguagem e da estrutura.

- Prática de Compreensão Auditiva: a prática regular voltada para a compreensão auditiva do idioma, por meio de podcasts, vídeos, músicas e filmes em inglês é essencial para desenvolver habilidades de escuta e compreensão oral (Vilaça, 2011).
- Aprendizagem Ativa por Meio da Escrita: escrever regularmente em inglês, seja por meio de diários, ensaios, resumos ou redações, ajuda os estudantes na consolidação do entendimento e aprendizagem da língua inglesa, aprimorando suas habilidades de expressão escrita (Vilaça, 2011).
- Utilização de Tecnologias e Aplicativos de Aprendizagem: a tecnologia oferece uma variedade de ferramentas e aplicativos que podem auxiliar no autoestudo da língua inglesa, como: aplicativos de vocabulário, plataformas de ensino online e softwares de correção gramatical (Vilaça, 2011).

- Participação em Grupos de Estudo ou Comunidades de Aprendizagem: a interação com outros estudantes de inglês, seja em grupos de estudo presenciais ou comunidades online, proporciona oportunidades para praticar a conversação, receber feedback e compartilhar recursos e estratégias de aprendizagem, como: o estabelecimento de rotinas de revisão e reflexão, rever regularmente o material estudado e refletir sobre o próprio progresso e áreas de melhoria. Portanto, é uma prática fundamental para a consolidação do aprendizado e para o desenvolvimento contínuo das habilidades linguísticas (Kavier; Lima, 2016).

É de bom alvitre destacar, que as técnicas e reflexões acima destacadas apresentam de forma sucinta e objetiva algo semelhante ao fenômeno “Brainstorming”, visto que estimula a ocorrência de uma “confusão mental” e uma tempestade de ideias em nossa mente provocada por diversas palavras e expressões que ouvimos de alguém naquele instante e não somos capazes de discernir e acompanhar o que foi falado para poder conectar palavras junto às frases e dar sentido ao que foi dito.

Urge destacar, também, e em convergência com a reflexão de Kavier e Lima (2016), quando induzem a necessidade de alinhamento entre teoria e prática, visto que esse pensamento constrói e dar certeza de dever cumprido, pois ao seguir essa metodologia estamos realmente a “meio caminho andado” do que se é traçado e esperado.

Em convergência a isso, apresenta-se algumas técnicas que podem auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas aprendizagens na língua inglesa, a exemplo:

- Uso de Estratégias de Memorização e Retenção de Vocabulário: utilizar técnicas de memorização, como associação de palavras, mnemônicos e repetição espaçada, pode ajudar os estudantes a expandir seu vocabulário e reter informações de forma mais eficaz (Mendelsohn, 1998).
- Aplicação de Técnicas de Mnemônica: a mnemônica é uma técnica poderosa para facilitar a memorização de informações complexas, como: regras gramaticais, vocabulário e expressões idiomáticas em inglês (Brinton, 2013).
- Implementação de Técnicas de Relaxamento e Concentração: se manter relaxado e concentrado durante o estudo é essencial para maximizar o desempenho cognitivo e a retenção de informações. Técnicas de respiração, meditação e mindfulness podem ajudar os estudantes a reduzir o estresse e a aumentar a concentração (Brinton, 2013).
- Estabelecimento de um Ambiente de Estudo Adequado: criar um ambiente de estudo tranquilo, organizado e livre de distrações é fundamental para facilitar a concentração e o foco durante o aprendizado da língua inglesa (Santos, 2012).

Não é demais trazer à baila, que duas das técnicas mais eficazes para atingir a fluência em um idioma é a repetição e o desenvolvimento diário do vocabulário. Repetir pode invocar o tédio quase sempre, mas é necessário para que o nosso cérebro possa se familiarizar com os novos sons da nova língua, portanto, repetir desenvolve, também, a capacidade de memorizar, e isso nos leva a técnica de aumentar o vocabulário.

Nesse viés, imagine a seguinte situação: se alguém inicia uma meta de estudos, usa-se o primeiro dia para memorizar três verbos no passado por dia, ao final do mês esse estudante terá

aprendido o total de 90 verbos no tempo passado em Inglês. Dessa forma, dentro de seis meses, o tal aluno atingiria o total de 540 verbos no passado, esse raciocínio/prática, certamente, terá o mesmo resultado se combinado a pronomes, adjetivos, advérbios, substantivos, preposições, dentre outras classes gramaticais.

É oportuno observar, que tal metodologia possui, sim, um resultado final concreto e positivo para quem a segue, pois, esse resultado será bastante palpável no cotidiano diário do aluno que o praticar, visto que antes do resultado do final do mês, ou dos seis meses, o estudante já terá seu resultado sendo construído a partir do primeiro dia, pois já estará experimentando e praticando o resultado, transformando a meta inicial em uma simples questão de tempo e invertendo, então, o ponto de vista.

Se o professor e o aluno contribuírem com este percentual, o seu sucesso, possivelmente, será de 100%. O ensinar e o apreender é uma via de mão dupla. A curiosidade e a pesquisa, por parte do aluno, também são fundamentais. O aluno motivado e participativo é aquele que estuda muito além do que se apresenta em sala-de-aula. Ele faz pesquisas, é curioso e tem um temperamento intenso no que se refere à vontade de aprender cada vez mais. Isso acontece em todos os segmentos de um aprendizado e em um curso. O aluno dedicado rompe fronteiras constantemente, quer seja na escola de Educação Básica, quer seja em uma Instituição de Ensino Superior.

A IMERSÃO NO IDIOMA COM VÍDEOS CURTOS

Preambularmente, os vídeos curtos têm se tornado uma ferramenta popular e eficaz na aprendizagem da língua inglesa, proporcionando uma experiência de aprendizado mais envolvente e dinâmica. Gomes e Reis (2014) ressaltam, por exemplo, que os vídeos curtos disponibilizam uma variedade de conteúdos, conceitos e expressões na língua inglesa, sendo disponibilizados no formato de clipes de filmes e séries, até tutoriais de idiomas e vídeos educacionais, permitindo aos estudantes explorar diferentes tópicos e contextos linguísticos.

A partir de uma aprendizagem contextualizada, os vídeos curtos muitas vezes apresentam situações da vida real, o que proporciona aos estudantes a oportunidade de aprender inglês em contextos autênticos e significativos (Reis; Gomes, 2014). Nesse ínterim, e concordando com os autores acima citados, com a facilidade de acesso e com a proliferação de plataformas de compartilhamento de vídeo, como *YouTube*, *Instagram* e *TikTok* os vídeos curtos estão amplamente disponíveis e acessíveis para estudantes do mundo todo.

Nesse prisma, os vídeos curtos vêm em uma variedade de formatos, incluindo vídeos de animação, entrevistas, notícias, *vlogs* e vídeos educacionais, oferecendo aos estudantes uma gama diversificada de recursos de aprendizagem. Ainda nesse sentido, proporcionam o desenvolvimento de vocabulário e expressões idiomáticas, considera-se que assistir a vídeos curtos é uma maneira

eficaz de expandir o vocabulário e aprender expressões idiomáticas em contexto, pois ajuda os estudantes a melhorarem sua fluência e naturalidade no idioma.

Vejamos nas palavras de alguns pesquisadores as contribuições proporcionadas pelos vídeos curtos:

- **Repetição e Prática:** os vídeos curtos podem ser assistidos várias vezes, permitindo aos estudantes repetir e praticar a compreensão auditiva, melhorar a pronúncia e reforçar o aprendizado de novos conceitos e estruturas linguísticas (Marianne, 2001).
- **Flexibilidade de Tempo e Local:** os vídeos curtos podem ser acessados a qualquer momento e em qualquer lugar, proporcionando aos estudantes flexibilidade para aprender inglês de acordo com sua própria programação e conveniência (Marianne, 2001).
- **Engajamento e Motivação:** os vídeos curtos são frequentemente visualmente estimulantes e envolventes, o que pode aumentar o interesse e a motivação dos estudantes para aprender inglês de forma mais ativa e participativa (Harmer, 2009).
- **O Feedback é Imediato:** os vídeos curtos permitem aos estudantes o recebimento de feedback imediato sobre sua compreensão auditiva e habilidades linguísticas, o que pode ajudá-los a identificar áreas de melhoria e direcionar seus esforços de estudo e o desenvolvimento da compreensão cultural, pois assistir a vídeos curtos em inglês também permite aos estudantes aprendizagem sobre a cultura, tradições e costumes de países de língua inglesa, enriquecendo sua compreensão global do idioma e a customização do conteúdo. Além disso, permitem que os estudantes escolham vídeos curtos que sejam relevantes para seus gostos, interesses e necessidades específicas de aprendizado, permitindo uma experiência de aprendizado mais personalizada e significativa para o objetivo de vida e a disponibilidade de tempo de cada um.
- **Interatividade e Participação:** alguns vídeos curtos incorporam elementos interativos, como: quizzes, perguntas e desafios que incentivam a participação ativa dos estudantes e promovem a aprendizagem autônoma (Harmer, 2009).
- **Inclusão de Legendas e Transcrições:** muitos vídeos curtos incluem legendas em inglês, o que pode ser útil para estudantes que estão aprendendo a língua inglesa ou que desejam melhorar sua compreensão auditiva (Harmer, 2009).

Seguindo essa linha de raciocínio, os vídeos curtos podem servir como um complemento valioso ao material didático tradicional, oferecendo aos estudantes uma abordagem mais dinâmica e interativa para a aprendizagem do inglês, a exemplo: o incentivo à criatividade e expressão, isto é, assistir vídeos curtos em inglês pode inspirar os estudantes a criarem seus próprios conteúdos, como: vídeos, podcasts ou apresentações, permitindo-lhes expressar suas ideias e opiniões em inglês, bem como podem favorecer a colaboração e interação social, onde os estudantes podem compartilhar vídeos curtos com colegas de classe, amigos ou familiares, estimulando outras pessoas a contribuírem com a aprendizagem na língua inglesa.

A título de informação, os vídeos curtos estão disponíveis em uma variedade de níveis de dificuldade, desde o iniciante até o avançado, o que permite aos estudantes escolherem o conteúdo mais adequado ao seu nível de proficiência. Nesse prisma, assistir a vídeos curtos em inglês permite aos estudantes desenvolver habilidades multimodais, como: compreensão auditiva, leitura,

interpretação visual e expressão oral e escrita. Vejamos ainda alguns dos métodos que corroboram ainda mais essa vertente, a seguir:

- **Motivação para Praticar a Conversação:** os vídeos curtos podem servir como ponto de partida para discussões em sala de aula ou atividades de conversação, proporcionando aos estudantes oportunidades para praticar e aplicar o que aprenderam em contextos de comunicação reais (Lewis, 2012).
- **Criação de Ambiente Imersivo:** assistir a vídeos curtos em inglês pode criar um ambiente imersivo de aprendizado, onde os estudantes são expostos constantemente à língua e à cultura inglesas, mesmo fora do ambiente de sala de aula (Lewis, 2012).
- **Desenvolvimento de Competências Digitais:** o uso de vídeos curtos na aprendizagem do inglês também pode ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades digitais, como navegação na web, pesquisa online e uso de tecnologias de comunicação (Schutz, 2015).
- **Aprendizagem Lúdica e Divertida:** os vídeos curtos podem tornar o processo de aprendizagem em inglês mais lúdico, divertido e cativante, o que pode aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes no estudo do idioma (Schutz, 2015).

Dessa feita, vejamos a seguinte hipótese: Se alguém vai oferecer um jantar, este será mais sofisticado e gostoso se este alguém comprar o maior número de ingredientes, não é mesmo? Do contrário, poderá servir pão com manteiga e um cafezinho! Não que isto não seja gostoso, mas não é um jantar para convidados e não vai comunicar a maestria na culinária.

De forma semelhante, acredita-se que ocorra o aprendizado, ou seja, quanto mais técnicas e acesso a novas expressões, conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem o aluno tiver acesso, maior será seu contato com a nova língua e, conseqüentemente, será seu aprendizado. Portanto, pode-se evidenciar a seguinte reflexão:

- Ignorância inconsciente. "Não sei que nada sei".
- Ignorância consciente. "Sei que nada sei".
- Conhecimento consciente. "Sei, mas preciso fazer esforço para produzir".
- Conhecimento inconsciente. "Sei e produz inconscientemente". Aqui está a MAESTRIA!

O USO DO LISTENING NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

O *listening*, ou compreensão auditiva, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do inglês, permitindo aos estudantes desenvolverem suas habilidades de compreensão oral, além de melhorarem sua capacidade de entender o idioma falado. A importância do *listening* na comunicação e a habilidade de entender o inglês falado é essencial para uma comunicação eficaz em situações do cotidiano, como: conversas informais, interações sociais, reuniões de trabalho e apresentações acadêmicas.

O *listening* expõe os estudantes a uma variedade de sotaques, entonações e variações linguísticas do inglês, preparando-os para interagir com falantes nativos e não nativos do idioma em contextos diversos. Portanto, para o desenvolvimento da pronúncia e da entonação é necessário ouvir

atentamente o inglês falado, visto que isso ajuda os estudantes a melhorarem sua pronúncia e entonação, permitindo-lhes falar o idioma de forma mais clara e natural.

Observemos alguns recortes e citações de alguns renomados autores do campo linguístico, para que, assim, possamos comparar cada corrente de pensamentos, destacando:

- **Compreensão de Vocabulário e Estruturas Linguísticas:** o *listening* ajuda os estudantes a ampliarem seu vocabulário e a compreenderem melhor as estruturas linguísticas do inglês, permitindo-lhes reconhecer e interpretar palavras e expressões em contextos diversos (Richards; Rogers, 2011).
- **Treinamento da Escuta Ativa:** a prática regular do *listening* ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades de escuta ativa, permitindo-lhes focar na mensagem principal, identificar informações importantes e extrair o significado de conversas e discursos complexos (Richards; Rogers, 2011).
- **Melhoria da Velocidade e da Fluidez de Compreensão:** com a prática constante, os estudantes podem melhorar sua velocidade e fluidez de compreensão auditiva, tornando-se capazes de entender o inglês falado mais rapidamente e com menos esforço (Richards; Rogers, 2011).
- **Aprimoramento da Memória Auditiva:** o *listening* também ajuda os estudantes a desenvolverem sua memória auditiva, permitindo-lhes que se lembrem de palavras, frases e estruturas linguísticas com mais facilidade e precisão (Richards; Rogers, 2011).
- **Diversidade de Recursos de *Listening*:** existem diversos recursos disponíveis para praticar o *listening*, incluindo áudios de cursos de inglês, podcasts, vídeos, músicas, filmes, séries de TV e programas de rádio, oferecendo aos estudantes uma ampla variedade de opções para escolher (Richards; Rogers, 2011).
- **Adaptação a Diferentes Contextos e Situações:** o *listening* expõe os estudantes a uma variedade de contextos e situações comunicativas, como conversas informais, apresentações formais, debates acadêmicos e entrevistas de emprego, preparando-os para lidar com uma gama diversificada de interações em inglês (Prabhu, 2010).
- **Desenvolvimento da Habilidade de Antecipação:** ouvir atentamente o inglês falado ajuda os estudantes a desenvolverem a habilidade de antecipar o conteúdo e o contexto da mensagem, permitindo-lhes prever o que será dito e compreender melhor o significado das informações apresentadas (Prabhu, 2010).
- **Ferramenta de Avaliação de Proficiência:** o *listening* também é usado como uma ferramenta de avaliação de proficiência em inglês, através de testes de compreensão auditiva que avaliam a capacidade dos estudantes de entenderem o idioma falado em diferentes contextos e níveis de dificuldade (Loureiro, 2013).
- **Inclusão de Exercícios de *Listening* em Cursos de Inglês:** muitos cursos de inglês incluem exercícios de *listening* como parte de seu currículo, oferecendo aos estudantes a oportunidade de praticar e aprimorar suas habilidades de compreensão auditiva em sala de aula (Marques, 2017).
- **Customização do *Listening* de Acordo com o Nível de Proficiência:** os estudantes podem escolher materiais de *listening* que estejam alinhados com seu nível de proficiência em inglês, garantindo uma experiência de aprendizado adequada e desafiadora (Marques, 2017).
- **Prática de *Listening* Autônoma:** além de exercícios em sala de aula, os estudantes podem praticar o *listening* de forma autônoma, utilizando recursos online, como: áudios e vídeos, para melhorar suas habilidades de compreensão auditiva em seu próprio ritmo e conveniência (Cebeci; Tekdal, 2016).
- **Incorporação de Tecnologias de Áudio em Sala de Aula:** o uso de tecnologias de áudio, como gravadores de voz, fones de ouvido e sistemas de som podem enriquecer a experiência de

listening em sala de aula, proporcionando aos estudantes uma audição clara e nítida (Cebeci; Tekdal, 2016).

- Utilização de Estratégias de Compreensão: os estudantes podem empregar uma variedade de estratégias de compreensão auditiva, como prestar atenção às palavras-chave, identificar o contexto, fazer suposições e inferências, para melhorar sua compreensão de áudios em inglês (Saidelles, 2018).
- Incentivo à Anotação e ao Registro de Informações: anotar informações importantes durante a audição de áudios em inglês pode ajudar os estudantes a se concentrarem e a manterem o foco, além de facilitar a revisão e a memorização posteriormente (Reis; Gomes, 2014).
- Prática de *Listening* Ativo e Passivo: os estudantes podem praticar tanto o *listening* ativo, onde estão totalmente focados na audição e na compreensão do conteúdo, quanto o *listening* passivo, onde ouvem o inglês falado (Saidelles, 2018).

Nesse quadrante, a comunicação é uma via de mão dupla. Se você expressa alguma coisa, para outra pessoa, e esta pessoa lhe devolve outra coisa, a comunicação foi estabelecida. Do contrário, você não se comunicou, apenas informou alguma coisa e não obteve resposta. Com a pronúncia é a mesma coisa. Se você fala com a pronúncia incorreta o nativo não vai entender, e se ele pronunciar corretamente e essa fala for diferente da sua, é você quem não vai compreender. Portanto, nos cursos-padrões, geralmente os professores não se preocupam muito com a pronúncia dos alunos, pois é desgastante para ambas as partes e, afinal, você não é um cliente da escola para ser aborrecido o tempo todo com correções e repetições. É por isso que ao não fazer uso das técnicas adequadas para a aprendizagem da língua inglesa, mesmo após exaustivos anos de dedicação o indivíduo consegue ler e escreve, mas não consegue se comunicar.

Vejam o título de exemplo: a palavra “love” corretamente pronunciada tem o som “lāv” e não “lóve”, como se fala erroneamente. Se pronunciado de maneira errada, o “receptor” talvez não vá compreender, mas se ele pronunciar corretamente, quem ouve com certeza não vai entender, porque para o tal ouvinte: amor é “lóve” e se ele falar rapidamente, como acontece com qualquer pessoa da língua nativa, o entendimento será dificultado.

CONCLUSÃO

Assim, em um arremedo conclusivo, este estudo demonstrou que o uso de vídeos curtos é uma ferramenta valiosa no processo de aprendizagem do inglês, especialmente na prática e aprimoramento das habilidades de escuta. Através da análise de pesquisas da área, foi possível observar que os vídeos curtos oferecem uma abordagem dinâmica e envolvente para os estudantes, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais autêntica e contextualizada.

Além disso, os resultados indicaram que a exposição regular a vídeos curtos contribui, significativamente, para a melhoria da compreensão auditiva, para o desenvolvimento da pronúncia e para o aumento do vocabulário.

No entanto, é importante reconhecer que o sucesso da utilização de vídeos curtos na aprendizagem do inglês depende não apenas da disponibilidade dos recursos, mas, também, da implementação eficaz por parte dos educadores e estudantes. Estratégias pedagógicas adequadas, como a seleção criteriosa de conteúdos audiovisuais relevantes, o uso de atividades interativas e o acompanhamento personalizado são essenciais para maximizar os benefícios dessa abordagem, pois, como é sabido, os resultados e avanços no aprendizado do idioma dependem cinquenta por cento tanto do professor e cinquenta por cento do aluno.

Além disso, é crucial considerar os desafios e limitações associados ao uso de vídeos curtos, incluindo questões de acessibilidade, qualidade do conteúdo e possíveis distrações. Portanto, é fundamental que os educadores adotem uma abordagem equilibrada e crítica ao integrar vídeos curtos em seus programas de ensino, garantindo que esses recursos sejam utilizados de forma eficaz e responsável.

À medida que avançamos no campo da tecnologia educacional, é importante continuar explorando novas maneiras de integrar vídeos curtos e outras ferramentas digitais na prática pedagógica, adaptando-se às necessidades e preferências dos alunos contemporâneos. Ao fazê-lo, podemos promover uma aprendizagem mais inclusiva, engajadora e eficaz para todos os estudantes da língua inglesa.

Tudo o que é feito com prazer é absorvido produtivamente de maneira mais eficaz. Felizmente ou infelizmente nós só lembramos do que é extremamente agradável ou desagradável em nossas vidas. O que é neutro, se dissipa. O estudo chato é neutro e, assim, não é arquivado pelo nosso cérebro. Por isso, enfatiza-se a necessidade de que o estudo seja prazeroso. Ao se sentir cansado, é aconselhável que o estudante procure estudar com uma forma (canal) que lhe dê prazer e o relaxe. A título de exemplo: Se escutou ou leu “*He likes Riding his bike*” - Ele gosta de andar na bicicleta dele; “*He lives with one of his daughters*” - Ele mora com uma das filhas dele; “*Her cat’s cool*” - O gato dela é legal, deve-se ter a curiosidade, o prazer e a atitude ativa em tentar construir outras frases, tais como: *Riding bike with my daughter is cool* - Andar de bicicleta com minha filha é legal.

Este é o método construtivista, aprender fazendo e, é por isso que o escutar muito e o repetir são extremamente importantes. Majoritariamente, acredita-se que a língua inglesa é muito fácil, com raras exceções às regras, ao contrário do português que é um emaranhado de exceções. É aí que o trabalho construtivista se faz enaltecer, tornando o domínio mais rápido.

Não se deve ter medo de errar, só acerta quem pratica muito, cometendo erros. O erro é o começo do acerto. Quantas vezes se fala ou escreve errado em português? Porém, o que interessa é ser fluente em português. Em qualquer idioma todas as pessoas cometem erros. Insista e persista. A dedicação trará muitos frutos e quanto mais se dedica, mais rapidamente pode-se saboreá-los.

Em última análise, este estudo destaca o potencial transformador dos vídeos curtos na aprendizagem do inglês, além de destacar a importância de uma abordagem inovadora e adaptável para o ensino de idiomas. Ao aproveitar as vantagens oferecidas por essa tecnologia emergente, podemos capacitar os alunos a alcançarem níveis mais altos de proficiência linguística e a se tornarem comunicadores mais competentes e confiantes, visto fazermos parte de um mundo cada vez mais globalizado.

Por derradeiro, este estudo contém uma síntese das principais descobertas e implicações da área de ensino e aprendizagem da língua inglesa, além de fornecer uma visão geral da área para pesquisas futuras e das considerações práticas para a implementação dessas descobertas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BRINTON, D. M. **The Use of Media in Language Teaching**. In: CELSE-MURCIA, 2013.

CEBECI, Z.; TEKDAL, M. Using Podcasts as Audio Learning Objects. Interdisciplinary. **Journal of Knowledge and Learning Objects**, v. 2, p. 47-57, 2016.

DONAGHY, K. How can film help you teach or learn English. **British Council**, v. 15, p. 40, 2014.

HARMER, J. **How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching**. 1ª ed. Zed. Harlow: Pearson Longman, 2009.

KAVIER, R. P.; LIMA, M. C. T. **Teaching in a clever way**. 1ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

LEWIS, M. **Classroom Management**. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p.40-48.

LOUREIRO, A. P. V. **Aprender inglês como segunda língua: a importância do domínio de outras línguas num mundo globalizado**. 1ª ed. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT. Lisboa, 2013.

MARIANNE, D. **Teaching English as a second language**. 3 ed. USA: Heinle, 2001.

MARQUES, M. O. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. 1ª ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2017.

MENDELSON, D. J. "Teaching Listening". **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 18, p. 91-101, 1998.

PRABHU, N. S. There's no best method - why. **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 2010.

REIS, S. C.; GOMES, F. A. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópico**, v. 12, n. 3, p. 367-379, 2014.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2 ed. New York: Cambridge: CUP, p. 18-19-22-25-103-167, 2011.

ROST, M.; CANDLIN, C. N. **Listening in language learning**. 1ª ed. Routledge, 2014.

SAIDELLES et al. **A utilização do Podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional**. Redin - Revista Educacional Interdisciplinar. 23º Seminário Internacional e Educação, Tecnologia e Sociedade, 2018.

SANTOS, D. **Ensino de Língua Inglesa: foco em estratégias**. 1ª ed. Barueri. Editora Disal, 2012.

SCHUTZ, R. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**. 1ª ed. English made in Brazil. 2015.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos.
UNIGRANRIO, v.10, n. 36, 2011.

TEORIA DA SUBJETIVIDADE: UMA ABORDAGEM APLICADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

SUBJECTIVITY THEORY: AN APPROACH APPLIED TO LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Vanessa A. ARAUJO
vanessa.araujo@ifb.edu
IFB, CEFET-MG, Brasília, Brasil
Luiz Antonio RIBEIRO
luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com
CEFET-MG, Belo Horizonte, Brasil

Resumo: Este texto apresenta a Teoria da Subjetividade como uma abordagem para auxiliar na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e, em especial, de língua estrangeira. O objetivo deste trabalho é o de incentivar reflexões concernentes ao tema da subjetividade humana nos percursos da docência e da aprendizagem de línguas, com atenção especial ao reconhecimento das expressões subjetivas de professores e estudantes no ambiente escolar. Espera-se despertar o interesse de docentes, pesquisadores e linguistas aplicados a fim de produzirem conhecimentos que articulem pressupostos condizentes com o arcabouço teórico proposto por González Rey na perspectiva histórico-cultural. Ressalta-se que o aparelhamento gonzaleano é constituído por uma tríade que envolve a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa, todas funcionando de modo complementar com vistas a possibilitar estudos acerca da temática. Todavia, a metodologia deste trabalho foi a de focar na Teoria da Subjetividade. Tendo em vista que processos educacionais são desenvolvidos por seres humanos, em relações constantes, a referida teoria se apresenta como um caminho de entendimento a respeito do indivíduo e suas experiências como sistemas complexos constituídos de subjetividades individuais e sociais.

Palavras-chave: Subjetividade; Ensino-aprendizagem; Línguas.

Abstract: This text presents the Theory of Subjectivity as an approach to assist understandings on language teaching-learning processes and, in particular, foreign languages. This work's objective is to encourage reflections on human subjectivity in teaching and language learning, with special attention to recognition of teachers and students' subjective expressions in school environment. It is expected to arouse interest on teachers, researchers and applied linguists in order to produce knowledge that articulates assumptions consistent with the theoretical framework proposed by González Rey from a historical-cultural perspective. It is noteworthy that the gonzalean apparatus is made up of a triad that involves the Theory of Subjectivity, Qualitative Epistemology and Constructive-interpretative Methodology, functioning in a complementary way in order to enable studies on the topic. However, this work's methodology focused directly on Theory of Subjectivity. Considering that educational processes are developed by human beings, in constant relationships, this theory is presented as a path for understanding human being and his experiences as complex systems made up of individual and social subjectivities.

Keywords: Subjectivity; Teaching-learning process; Language.

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (doravante, LA) é uma ciência inter/transdisciplinar que lida com questões práticas de linguagem identificadas, analisadas ou solucionadas por teorias aplicadas disponíveis ou pelo desenvolvimento de novos conceitos teóricos e metodológicos, conforme define o site da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA, 2024). No livro “Por uma Linguística Aplicada indisciplinar”, Moita Lopes (2006, p. 15) chama atenção à necessidade de “teorizações extremamente relevantes nas ciências sociais e nas humanidades que precisam ser incorporadas à LA”. O autor (2006, p. 15) complementa que tais teorizações fixam-se em concepções acerca da natureza do sujeito social “que têm implicações de natureza epistemológica”. Schmitz (2008, p. 238 e 239) argumenta que “a LA, de fato, enquanto disciplina, ampliou os seus objetivos de pesquisa e aproximou-se das ciências sociais” e reitera que o “funcionamento de LA para as outra(s) disciplina(s) e de outra(s) disciplinas para a LA é *sine qua non* de inter/transdisciplinaridade”. Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 16)

as áreas de investigação mudam quando novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos, por assim dizer, passando a construir (ênfase: construir) o quê e o como se pesquisa de modos diferentes. O que este livro faz é apontar algumas tendências em relação à necessidade de usar tal par de óculos de forma que seja possível abordar o campo da LA de um ângulo diferente.

Nesse sentido, diferentes maneiras teórico-metodológicas de fazer pesquisa integram a LA e demandam diferentes óticas. Ou seja, não é possível utilizar o mesmo par de óculos para diferentes abordagens investigativas e novos modos de construção do conhecimento. Não há dúvidas de que as reflexões propostas pelo livro organizado por Moita Lopes continuam atuais e relevantes para que pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas dialoguem com áreas como, por exemplo, psicologia, filosofia, sociologia, educação, entre outras. Essa ótica é corroborada pelo site da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA, 2024) que define a LA como inter/transdisciplinar. O site da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB, 2024), por sua vez, concebe a LA como “um campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social”. Ambas associações se demonstram coerentes com a perspectiva de que o indivíduo e a sua produção são situados socialmente.

Contextualizar a LA no mundo atual, cada vez mais globalizado, é relevante para apresentar a Teoria da Subjetividade (TS) como uma abordagem para auxiliar na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e, em especial, de língua estrangeira. Sob essa ótica, o objetivo deste texto é o de incentivar reflexões concernentes ao tema da subjetividade humana nos percursos da docência e da aprendizagem de línguas, com atenção especial ao reconhecimento das expressões subjetivas de professores e estudantes. Espera-se despertar o interesse de docentes, pesquisadores e

linguistas aplicados para produzirem conhecimentos que articulem pressupostos de ordem teórica condizentes com o arcabouço teórico proposto por González Rey (1997, 2004, 2005, 2005a, 2017b, 2019) na perspectiva histórico-cultural.

De modo geral, o interesse pelo processo educativo se multiplica em diversos questionamentos, parte deles em torno de falhas, problemas, dificuldades e deficiências. É possível identificar uma representação no senso comum de que o professor, a sua formação e as metodologias adotadas são responsáveis pelos sucessos e insucessos escolares, desconsiderando que o intelecto se produz não somente como processo cognitivo - mas como processo subjetivo. Neste texto, a proposição de integração do tema subjetividade às concepções e às investigações sobre docência e aprendizagem se apresenta como uma alternativa para se refletir sobre subjetividades individuais e subjetividades sociais que constituem o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa linha, o objetivo e o subjetivo, o racional e o emocional, o real e o imaginário, o sensível e o inteligível, o individual e o coletivo estão associados nos processos de ensinar e de aprender. Tendo em vista que tais processos são desenvolvidos por seres humanos, em relações constantes, a Teoria da Subjetividade (doravante, TS) é uma possibilidade para facilitar a compreensão de que o indivíduo e suas experiências são sistemas complexos e singulares constituídos de subjetividades. Em síntese, o presente trabalho tem como propósito apresentar a perspectiva da Teoria da Subjetividade e seus conceitos teóricos principais, como uma abordagem que contribui para a compreensão dos processos de docência, de aprendizagem e suas relações mútuas no espaço escolar em que ocorrem.

TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA

A Teoria da Subjetividade (TS) é a união de concepções teóricas articuladas que “aponta para a complexidade da constituição psicológica humana nas condições da cultura e da vida social com implicação para diferentes campos das ciências sociais” (Mitjans Martinez e González Rey, 2017, p. 52). A TS é uma perspectiva que compreende a especificidade dos processos humanos nas condições da cultura, tendo os sentidos subjetivos produzidos pelas pessoas como eixo estruturante (Mitjans Martinez e González Rey, 2019). Nesse sentido, a TS não fragmenta em dicotomias o funcionamento psicológico do ser humano, entendendo o consciente e o inconsciente, o afetivo e o cognitivo, o objetivo e o subjetivo, o social e o individual como processos mútuos. A TS tem sua gênese na perspectiva inaugurada por Vigotski e colaboradores, mais especificamente na forma como esse autor percebe o contexto cultural como central na constituição do psiquismo humano, em como Vigotski entende o homem dentro do tecido social, das relações, da cultura e da história.

O ser humano está em relação constante com seu meio social e, ainda que as potencialidades humanas estejam em contínuas construção, desconstrução e reconstrução, o indivíduo e o social não são separados, um se configura no outro e, desse modo, o indivíduo e a cultura são indissociáveis.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) esclarecem que a TS avança em relação aos clássicos da perspectiva cultural-histórica com vistas a apreender a complexidade psicológica nos indivíduos e nos espaços como cultural e socialmente constituídos.

É conveniente mencionar que a visão de González Rey se alinha à perspectiva crítica acerca da pesquisa hegemônica positivista cuja condição ignora as singularidades das subjetividades humanas, do social e da cultura na ciência (Torres e Goulart, 2020, p. 54). Esses autores alegam que a concepção gonzaleana resgata

a condição do sujeito dentro das produções subjetivas individual e social na estrutura humana que têm sido anuladas pela perspectiva estruturalista e pós-estruturalista do humano e das ciências sociais. Por outro lado, a perspectiva Gonzaleana considerou a dimensão subjetiva da ciência e o exercício da pesquisa que subjaz à matriz cultural e histórica. (tradução nossa³⁷).

O positivismo do século XIX foi necessário, de acordo com Madureira e Uchôa Branco (2005), para romper com a perspectiva de que o entendimento do mundo era centrado no divino. Para os autores, o positivismo foi uma forma de se representar o conhecimento e de garantir a ciência como uma forma privilegiada de produção de conhecimento a ser verificada empiricamente. Todavia, os autores destacam que o positivismo quase erradicou a ideia da emocionalidade na ciência por entender que qualquer afirmação sobre a realidade deveria ser constatada experimentalmente. Madureira e Uchôa Branco (2005, p.129) chamam atenção para o final do século XIX e a primeira metade do século XX, quando o estruturalismo negligenciou o papel do sujeito nas ciências humanas e defendeu que seria possível compreender a realidade complexa pela análise isolada das suas partes. Nesse prisma, as ciências humanas rejeitaram a subjetividade humana por um longo tempo e resquícios dessa rejeição permanecem em investigações sobre processos humanos. A tentativa em compreender os processos de ensino-aprendizagem com foco no cognitivo, racional e lógico é problematizado neste texto porque tal enfoque não tem respondido aos desafios educativos atuais, principalmente, em função desses processos serem constituídos de subjetividades individuais e subjetividades sociais, conforme propõe González Rey (1997, 2004, 2005, 2005a, 2017b, 2019) na Teoria da Subjetividade.

Talvez, um obstáculo a estudos sobre a docência e a aprendizagem de línguas seja o de compreender a complexidade dos sentidos subjetivos construídos por professores e estudantes em interação mútua e simultânea ao longo do processo. Nesse caso, a proposta gonzaleana demanda reflexões intrinsecamente relacionadas às construções sociais e individuais das experiências de ensinar e de aprender, visando caminhos alternativos de entendimento acerca das relações no ambiente

³⁷ Texto original em inglês: the condition of the subject within the individual and social subjective productions of the human framework, which had been nullified by the structuralist and post-structuralist perspective of the human and social sciences. On the other hand, it considered the subjective dimension of science and the exercise of research to lie within a cultural and historical matrix.

escolar. Um exemplo de aplicação prática da TS é a abertura de espaço para acolhimento de docentes e estudantes com a *práxis* de observação e escuta atentas, reconhecimento e validação das subjetividades individuais e sociais construídas no ambiente escolar. Na sequência desse tipo de ação, é necessário promover debate reflexivo acerca dos sentidos subjetivos expressos a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de modo a encontrar caminhos de auxílio, apoio e suporte às emocionalidades implicadas em tais processos. Desse modo, o aporte teórico de González Rey pode oferecer subsídios a fim de alcançar inteligibilidade sobre questões da docência e da aprendizagem às quais linguistas aplicados têm se debruçado. Por isso, a visão teórica de González Rey é um convite ao diálogo e a reflexões teórico-aplicadas sobre o tema subjetividade na produção científica inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada, principalmente sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nesse âmbito e com a finalidade de encontrar pesquisas e estudos realizados sobre ensino-aprendizagem de línguas sob a visão da Teoria da Subjetividade gonzaleana, foi realizado um mapeamento nas plataformas Google Acadêmico e Portal da Capes no ano de 2024. Os resultados indicaram dissertações e teses cujos títulos, subtítulos e resumos continham a palavra subjetividade, porém, com sentido amplo e genérico ou, por vezes, utilizada como expressão guarda-chuva para fazer referência a conceitos não abordados pela Teoria da Subjetividade (ex: motivação, identidade). Nenhum dos trabalhos acadêmicos encontrados indicou ter desenvolvido investigação sobre subjetividade individual e subjetividade social no ensino-aprendizagem de línguas. Isto é, os trabalhos encontrados não abordaram a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey que, por seu lado, abrange fenômenos humanos complexos emergidos de tramas culturais e sociais, estudados a partir das produções subjetivas do indivíduo (González Rey, 2005 e 2005a). Mesmo que o referido mapeamento tenha sido realizado em apenas duas plataformas, o resultado pode ser um indicativo de que a Teoria da Subjetividade tem sido pouco explorada com vistas à melhor compreensão do ensino-aprendizagem de línguas.

Sob a ótica gonzaleana, a TS se revela na organização individual da pessoa (subjetividade individual) e na organização de diferentes espaços sociais (subjetividade social). Um aspecto relevante da TS é o de que ela funciona de forma articulada com a Epistemologia Qualitativa e com a Metodologia Construtivo-interpretativa, formando uma tríade. Nesse âmbito, o autor buscou avançar teoricamente na construção de exigências metodológicas necessárias à investigação do tema subjetividade e em estreita relação com o posicionamento epistemológico desenhado para cada estudo (González Rey e Mitjans Martínez, 2016, 2017a, 2017b e 2017c). Segundo esses autores, o sistema complexo de expressão do psicológico no ser humano apresenta desafios metodológicos ao estudo da subjetividade e demanda uma representação epistemológica e metodológica correspondente. Nesse contexto, o objeto da Epistemologia Qualitativa envolve fenômenos humanos

relacionais cujas questões são de ordem qualitativa, complexa, recursiva, dinâmica e processual. Tanto a Epistemologia Qualitativa quanto a Metodologia Construtivo-interpretativa são assuntos a serem abordados em um futuro texto sob a justificativa de fugirem ao escopo deste texto. Neste caso, a TS possui conceitos teóricos centrais tais como (a) sentidos subjetivos, (b) configurações subjetivas, (c) sujeito, (d) subjetividade individual, (e) subjetividade social. Tais conceitos “não remetem às noções de assimilação da realidade externa em que emergem e não se definem como categorias *à priori*, porém, são construídos pelo pesquisador no contexto da pesquisa” (Alcântara e Oliveira, 2020, p. 5). Antes de explanar os conceitos centrais da TS, a categoria subjetividade será desenvolvida um pouco mais no próximo item.

Subjetividade

A subjetividade se refere à faculdade humana “de as emoções adquirirem um caráter simbólico” (Mitjans Martínez e González Rey, 2019, p. 15), permitindo a geração de novas unidades de sentidos individuais e sociais que, por sua vez, constituem uma diferente definição ontológica dos fenômenos humanos. Essas unidades se expressam nos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva. Os autores reiteram que a subjetividade não é somente um fenômeno individual, mas um sistema onde a subjetividade individual e a subjetividade social são recíprocas. Ademais, a subjetividade é uma produção que acompanha a cultura, embora não seja sua réplica, nem uma reprodução do que é externo (González Rey, 2005a; Mitjans Martínez e González Rey, 2017, 2019).

De acordo com a Teoria da Subjetividade, subjetividade é uma característica qualitativa de todo o desenvolvimento humano, é intrínseca ao processo individual, social e cultural de cada indivíduo, se delinea a partir de configurações subjetivas associadas a momentos específicos da experiência da pessoa. Mitjans Martínez (2005a, p. 20), explica que a subjetividade é

tanto social quanto individual constituindo-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção.

Nesse sentido, subjetividade é a “expressão ontológica de um fenômeno especificamente humano, social, individual, nas condições da cultura, que se desprende do psiquismo” (González Rey, 2017b, p. 207). Souza e Torres (2019, p. 37) elucidam que a categoria subjetividade

1) tem um caráter processual, singular, e gerador da psique humana; 2) inclui a consideração dos processos simbólico-emocionais nas produções psicológicas emergentes no curso das ações do sujeito; 3) abarca as dimensões individual e social entrelaçadas como unidade no curso das experiências da pessoa; 4) dá destaque ao sujeito, enquanto posicionamento subjetivo fundamental na qualidade de suas experiências.

Assim, a subjetividade se caracteriza por sua complexidade sistêmica que está em contínuo desenvolvimento e articulação com as condições de sua produção pelo indivíduo, sem coadunar com

determinismos socioculturais e biológicos tipificados pela história do pensamento psicológico (Souza e Torres, 2019). Essa abordagem entende que o professor e os estudantes estão, a todo tempo, (re)organizando suas experiências subjetivamente a partir do sentir, onde passado, presente e futuro se entrelaçam enquanto vivem singularmente o ensinar e o aprender. A percepção do processo de ensino-aprendizagem de línguas como um sistema extraordinário, composto de diversos sistemas com inter-relações múltiplas entre as partes e o todo, requer referenciais teóricos que reconheçam o individual e o social como complexos, indivisíveis, plurais, contraditórios, singulares, recursivos, desordenados e históricos. Assim, não é mais possível lidar com tal processo como se ele fosse unicamente operacional e racional até porque esta visão é mutiladora da integridade de cada indivíduo que vivencia o ensino-aprendizagem de línguas na escola.

Um aspecto valioso à perspectiva gonzaleana é a emocionalidade dentro das relações e experiências de vida humanas. Nessa ótica, estudos sobre processos escolares que desconsiderem a subjetividade podem fragmentar o entendimento acerca das partes e do todo, uma vez que cada indivíduo é constituído subjetivamente. Desta feita, o conhecimento sobre o indivíduo (ex: professor, aluno) não pode prescindir do olhar atento sobre as tramas que o envolve, sobre as formas como ele se expressa e se articula com o mundo a sua volta, sobre a complexidade de sua configuração individual. Desse modo, a concepção sobre um indivíduo passa pelo que nele há de contraditório e por sua história de vida. Ou seja, compreender o indivíduo que ensina e aprende significa considerar sua interação com os outros e com o mundo que o cerca. Por isso, o acolhimento mútuo com escuta ativa e ética são ações salutares a todos que vivenciam a sala de aula, a escola e a educação.

Entender que a realidade escolar é constituída de subjetividades não significa adotar o subjetivismo ou negar o que é objetivo. Significa entender que não existe relação humana des-subjetivada e que cada escola tem seu clima institucional traduzido em sentidos subjetivos que, por sua vez, são produzidos por pessoas em relações mútuas. O espaço social da escola é parte de sistemas complexos, com formas institucionalizadas (normatizações, por exemplo), dos quais emergem dinâmicas relacionais intrincadas. Por isso, não é possível conceber as experiências de cada indivíduo sem atentar-se aos sistemas subjetivos que constitui ele e os espaços subjetivados que vivencia. A Teoria da Subjetividade aplicada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas concebe o docente e os estudantes nas tramas de suas vidas que, por seu turno, as vivencia através dos sentidos subjetivos que produzem nos seus diversos percursos. Sob essa ótica, relações que desconsiderem ou desvalorizem expressões de emocionalidade de professores e estudantes contribuem para um ambiente escolar desumanizante. Isto posto, o próximo item aborda o conceito teórico denominado por sentidos subjetivos.

Sentidos Subjetivos

Os sentidos subjetivos são caracterizados pelo “fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas” que integram a dimensão simbólica e a produção emocional dos seres humanos, reverberando no modo como vivem e sentem a vida (González Rey e Mitjás Martínez, 2017c, p. 51). Nessa lógica, as experiências passadas e presentes nas variadas circunstâncias sociais são integradas pelo indivíduo em uma rede ou sistema subjetivo, bem como nutrem suas ações e decisões atuais. Os autores informam que os sentidos subjetivos estão além de representações conscientes da pessoa, nem sempre são apreensíveis de modo direto e transformados em palavras. Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017c, p. 51), os sentidos subjetivos “nos permitem levantar conjecturas sobre a multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente nos estados dominantes que caracterizam uma experiência vivida”.

Para essa perspectiva, os sentidos subjetivos são compreendidos como unidades simbólico-emocionais que criam redes subjetivas, maleáveis e em fluxo contínuo, mas não se revelam de modo linear com “fatos concretos da vida social e individual da pessoa” (Souza e Torres, 2019, p. 40). A categoria teórica denominada por sentidos subjetivos se configura em uma rede subjetiva fundamental para se entender o funcionamento da subjetividade. É nessa rede dinâmica e plástica que configurações subjetivas se organizam na ação do indivíduo e, por conseguinte, na ação do professor e dos estudantes de línguas.

Conforme Souza e Torres (2019, p. 40), os sentidos subjetivos “representam o qualificador subjetivo dos fatos concretos por nós vividos” e expressam “o caráter subjetivo de tais vivências em configurações subjetivas que se organizam no curso daquelas experiências”. Ou seja, os sentidos subjetivos são “uma expressão ontológica da psique humana destacando-se seu caráter gerador”, porém, não são respostas lineares diante do vivido. Em síntese, sentido subjetivo é a unidade básica da subjetividade cuja constituição se dá pela unidade entre o simbólico e o emocional. De modo geral, os sentidos subjetivos são informações expressas espontaneamente (implícita e explicitamente) por pessoas no curso de processos dialógicos e conversacionais onde as relações se estabelecem a partir de vínculos de confiança. A construção de vínculos de confiança entre pessoas no ambiente escolar (professores, estudantes, gestores etc) é fundamental para que expressões subjetivas emerjam sem julgamentos. É valioso que os interessados na compreensão de configurações subjetivas do ensino e da aprendizagem de línguas (ex: gestores escolares, professores, estudiosos do tema e pesquisadores) construam espaços de confiança que possibilitem expressões subjetivas de docentes e estudantes. A título de exemplo, instrumentos de pesquisa para investigação do tema podem ser individuais ou grupais, escritos e não escritos, verbais e não verbais, objetos concretos e abstratos de valor emocional para os participantes de um estudo (Gonzalez Rey e Mitjás Martínez, 2016, 2017, 2017a e 2017b). Além disso, é indispensável a adoção de preceitos éticos no estudo desse tema, nas relações, na organização e divulgação das informações de modo a preservar os direitos éticos do

docente e do estudante à privacidade, à confidencialidade, ao sigilo, ao anonimato, conforme estabelecem as Resoluções CNS 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012) e CNS 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016), ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Em resumo, os sentidos subjetivos são produzidos pela experiência humana de maneira processual, dinâmica, sistêmica e complexa, se sobrepondo e se desdobrando em outros sentidos subjetivos e, por sua vez, assumindo formas diversas. Desse modo, os sentidos subjetivos podem ser entendidos como núcleos (ou sistemas) dinâmicos provenientes de diferentes situações da experiência individual e social humana que, então, geram configurações subjetivas de cada indivíduo como se fossem um microcosmo da vida humana. Nessa ótica, os indivíduos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas produzem sentidos subjetivos cujas expressões precisam ser consideradas para se alcançar alguma compreensão sobre as configurações subjetivas do referido processo e, assim, possibilitar a criação de alternativas para lidar com as dificuldades e desafios que nele se apresentam. Tendo em vista que múltiplos sentidos subjetivos geram configurações subjetivas, este conceito teórico é tratado na sequência.

Configurações subjetivas

As configurações subjetivas estão na movimentação da complexa combinação de processos psicológicos que surgem durante a ação do sujeito, dentro de uma experiência em curso. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p. 63), sistemas de sentidos subjetivos geram configurações subjetivas e estas últimas funcionam como núcleos dinâmicos que são alimentados por variados sentidos subjetivos. A constituição das configurações subjetivas de cada indivíduo se desenvolve ao longo de sua vida, de sua historicidade e se revela através de estados subjetivos relativamente estáveis que, por seu turno, direcionam o seu modo de ser e de agir.

De acordo com Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 56), as configurações subjetivas são “organizações dinâmicas de sentidos subjetivos que têm adquirido uma relativa estabilidade no percurso da história de vida do indivíduo” e ocupam lugar relevante na organização da subjetividade individual. Em outras palavras, tais configurações são um “fluxo menos mutável de sentidos subjetivos congruentes entre si que, uma vez configurados, culminam em fontes geradoras de novos sentidos subjetivos, mais congruentes entre si frente à experiência” (Alcântara e Oliveira, 2020, p. 5).

Nessa acepção, professores e estudantes produzem sistemas de sentidos subjetivos durante as experiências de ensinar e de aprender que, por seu turno, originam configurações subjetivas múltiplas nos trajetos de ensino-aprendizagem. Tais configurações podem ter suas organizações compreendidas se forem observadas, consideradas pela escola, pelos envolvidos e se forem investigadas e estudadas como sistemas que integram o processo como um todo. Nesse contexto, o conceito de sujeito é fundamental para TS e é abordado a seguir.

Sujeito

Segundo o aporte teórico gonzaleano, o conceito de sujeito se faz necessário para compreender a subjetividade e a ação humana como processos subjetivos. Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 57) explicam que sujeito é o indivíduo apto a produzir novos percursos de subjetivação no espaço normativo do qual participa, em momentos historicamente situados. Os autores se referem ao indivíduo (ou grupo) que assume postura ativa (nem sempre consciente), que se posiciona perante contextos de vida (individuais, sociais), se contrapõe, toma decisões, assume compromissos, delinea seus espaços pessoais dentro de suas atividades sociais, gera novos sentidos subjetivos, produz intelectualmente e cria trilhas no curso da sua historicidade (González Rey e Mitjans Martínez, 2016, 2017a, 2017b).

A definição de sujeito não é isolada, mas integrada aos demais conceitos centrais da Teoria da Subjetividade que, por sua parte, é um sistema dinâmico, recursivo e aberto. Souza e Torres (2019, p. 49) entendem que o sujeito “é uma qualidade subjetivada do indivíduo, portanto, emergente dos encontros múltiplos e contraditórios dos sentidos subjetivos organizados nas configurações subjetivas do sujeito no curso da ação”. Esses autores esclarecem que tais configurações subjetivas correspondem à convergência do individual e do social na “subjetivação das necessidades do indivíduo em cada uma das esferas da vida” (p. 49). Para os autores, o processo de subjetivação acontece quando um volume simbólico-emocional tonaliza a relação do indivíduo “em seus diferentes espaços e momentos concretos de ação” (p. 49). Em suma, o sujeito vem à tona na ação e pode alterar configurações subjetivas individuais, repercutir em configurações subjetivas sociais, descortinando caminhos alternativos àqueles dominantes.

Todavia, a emergência do sujeito pode se dar de maneira trabalhosa, conflituosa e incômoda porque é um processo de desenvolvimento humano que mobiliza o indivíduo a sair do que é conhecido e a lidar com seus estados afetivos no cenário da vida. De acordo com González Rey (2017b e 2017c), o indivíduo não nasce sujeito porque essa condição está em constante desenvolvimento nas relações e ações que conduzem processos de subjetivação. Sob essa visão, não há ilusão de que existe um estado ideal de humano. Desta feita, o entendimento é de que conflitos, divergências e contradições são inerentes ao ser humano e fazem parte da subjetividade. Nesse cenário, Souza e Torres (2019, p. 46) iteram que “a condição de sujeito é fulcral para a geração de rotas alternativas aos enfrentamentos da vida, geração essa, mobilizada e movimentada por uma cadeia de sentidos subjetivos do sujeito, organizada mediante configurações subjetivas no percurso de sua história social”. Assim, reitera-se que as categorias conceituais desenvolvidas por González Rey não podem ser compreendidas de modo isolado, mas de modo complementar. Em seguida, as conceituações a respeito da subjetividade social e subjetividade individual são tratadas.

Subjetividade Social e Subjetividade Individual

A Teoria da Subjetividade considera a unidade entre o social e o individual no curso de produções subjetivas, a relação entre indivíduo e sociedade como geradores de configurações subjetivas. Dessa maneira, a subjetividade social não é externa ao indivíduo e nem é a somatória das subjetividades individuais dos seres humanos que fazem parte de determinado espaço social. Aliás, a subjetividade social consiste de múltiplas relações entre pessoas e de produções subjetivas que surgem no espaço social, além de produções subjetivas de outros espaços sociais e de “produções subjetivas sociais que se configuram por vias diversas em cada um dos espaços de subjetividade social no funcionamento de uma sociedade” (Mitjans Martínez, 2005a, p. 15). De outro modo, a subjetividade social se desenvolve por meio dos sistemas relacionais e das produções individuais e sociais.

González Rey e Mitjans Martínez (2017a e 2017b) esclarecem que a subjetividade individual e a subjetividade social são níveis da subjetividade, configurados de maneira recíproca em todos os espaços da vida. Nessa ótica, a subjetividade individual e a subjetividade social são recursivas, mas o ser humano não é vítima da subjetividade social - uma vez que o indivíduo está nela e também a constrói. Desta feita, o ser humano é inseparável da subjetividade social, contudo, não se dilui nela (Mitjans Martínez, 2005a; González Rey, 2017b; Mitjans Martínez e González Rey, 2017, 2019).

A subjetividade social é encontrada em espaços, momentos sociais e historicamente marcados como, por exemplo, em um grupo social cujas pessoas têm determinadas relações, atitudes, valores e crenças. Segundo Gonzalez Rey (2005 e 2005a), as subjetividades individual e social são constituídas nas relações entre os homens e seus contextos sociais, como uma criação histórico, cultural e socialmente compartilhada. Isso inclui aspectos que nos diferenciam, podendo ser vivenciados de modo singular e, assim, configurando a subjetividade individual. Percebe-se, assim, que González Rey buscou se distanciar da concepção clássica de que a subjetividade é individual e foi além ao propor que a subjetividade é histórico-social. Daí a necessidade de se compreender que há interdependência entre subjetividade individual e subjetividade social no processo humano de ensino-aprendizagem de línguas.

Ressalta-se que conceito de sujeito, abordado anteriormente, é fundamental para se compreender a subjetividade individual, isto porque o sujeito organiza suas experiências subjetivas ao longo de sua história nos espaços sociais dos quais participa. Então, a subjetividade individual está relacionada ao modo singular segundo o qual cada pessoa organiza subjetivamente sua história única, constituída nas suas relações pessoais e sociais (ex: escola, família, trabalho, lazer) dentro de determinada cultura e espaço social. É aí que cada indivíduo constrói sentidos subjetivos e, por conseguinte, configurações subjetivas próprias que surgem no processo de subjetivação da sua experiência (Souza e Torres, 2019). À luz da Teoria da Subjetividade e seus principais conceitos

teóricos, a expectativa é de que a TS seja aplicada a reflexões e estudos a respeito do ensino-aprendizagem de línguas com vistas a melhor compreensão das produções subjetivas de professores e de alunos, de processos de docência e de aprendizagem, da escola, entre outros. Para tal é imprescindível que a escola promova construção de espaços de confiança, relações de vínculo e de respeito aos direitos e deveres éticos de cada professor e estudante que expressem subjetividades (individuais e sociais) relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto explanou a subjetividade humana, proposta por González Rey, como uma alternativa para alcançar entendimentos acerca de questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma premissa para tal sugestão se refere ao fato de que o processo de docência e de aprendizagem é desenvolvido por seres humanos subjetivados e situados culturalmente, socialmente, historicamente. Além disso, não é possível ignorar que o processo de ensino-aprendizagem de línguas consiste de interações sucessivas entre indivíduos e espaços sociais constituídos de subjetividades. A indissociabilidade entre o individual e o social indica a complexidade de produções subjetivas na sala de aula, no espaço escolar e nos processos educativos. Desse modo, a TS é proposta neste texto como uma perspectiva que nos permite considerar que os docentes e os estudantes produzem redes de sentidos subjetivos que, inclusive, influenciam as ações de cada um (consciente e inconscientemente).

Tendo em vista que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras são processos subjetivos, além de cognitivos e operacionais, pressupostos teóricos e metodológicos consistentes que considerem as produções subjetivas dos indivíduos participantes desses processos é fundamental com vistas a reflexões, estudos e investigações sobre a temática. O arcabouço teórico proposto por González Rey foi desenvolvido para que o tema subjetividade humana seja investigado e melhor compreendido em diversas áreas acadêmicas, podendo a Linguística Aplicada inter/transdisciplinar se tornar uma delas. Assim sendo, é valioso reiterar que o aparelhamento teórico gonzaleano envolve a Teoria da Subjetividade já abordada neste texto, bem como a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa, formando uma tríade e funcionando de modo complementar. Desta feita, a proposição deste texto indica como possibilidades futuras (1) a integração do tema subjetividade a pesquisas sobre docência e aprendizagem de línguas estrangeiras na LA, (2) a construção de espaços de vínculo e de confiança para que cada indivíduo se sinta acolhido e confortável para expressar suas subjetividades no ambiente escolar, (3) respeito aos direitos éticos daqueles que expressam construções subjetivas individuais e sociais dentro da escola, (4) fomento a debates reflexivos acerca do processo de ensino-aprendizagem que, por seu lado, não fragmentem o caráter objetivo e subjetivo, racional e emocional, individual e coletivo desse processo, (5)

desenvolvimento de estudos sobre configurações subjetivas da docência e da aprendizagem de línguas estrangeiras a fim de atingir entendimentos acerca do tema e facilitar processos educacionais significativamente humanizados.

Este texto, portanto, considera que os processos educacionais, escolares, de ensino e aprendizagem de línguas são subjetivados de modo singular por cada pessoa que deles participa. Assim, a proposta é a de não fragmentação do funcionamento do ser humano, mas de compreendê-lo como processos mútuos. Uma vez que os processos de ensino-aprendizagem de línguas são desenvolvidos por seres humanos, deveria ser impossível deixar de considerar que o indivíduo produz sentidos subjetivos nas relações e que o espaço escolar é constituído de sentidos subjetivos situados social, cultural e historicamente. Desta feita, a escola possui subjetividades sociais e seus participantes produzem subjetividades individuais, ambas em relações contínuas, dinâmicas, complexas e sistêmicas. Nesse sentido, reflexões, discussões, estudos acadêmicos que integrem subjetividades do ensino e da aprendizagem de línguas podem lançar luz a níveis cada vez mais profundos de inteligibilidade suas inter-relações. Isto posto, foi sugerido que a docência e a aprendizagem, o espaço escolar e as relações humanas que nele ocorrem são sistemas subjetivos que, por seu turno, necessitam de acolhimento, escuta ativa, reconhecimento, consideração e reflexão por parte daqueles que intencionam compreender os processos que os envolvem.

REFERÊNCIAS

AILA. **What is AILA**. Disponível em: <https://aila.info/> Acesso em 10 agosto de 2024.

ALAB. **História**. Disponível em: <https://alab.org.br/historia> Acesso em 10 agosto de 2024.

ALCÂNTARA, R., OLIVEIRA, A. M. C. **Aportes da epistemologia qualitativa e da metodologia construtivo-interpretativa de González Rey à pesquisa educacional: um estudo de caso**. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 20, nº 2, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Distrito Federal, Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Assegura direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Distrito Federal, Brasília.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today**. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; VERESOV, Nikolai (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017a. P. 230-267.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (org) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo, SP: Thomson, 2005a. P. 215-240.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2017b.

_____. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica.** São Paulo: Cortez, 2019.

_____. **The relevance of concept of subjective configuration in discussing human development.** In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; VERESOV, Nikolai (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy.* Singapore: Springer, 2017c. P. 301-343.

GONZÁLEZ REY, F.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. **Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia.** Revista Educação (PUCRS. Online), v. 39, n.º. esp. (supl.), 2016. P. 54-65.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico.** Ptedh: Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo, Girona, v. 13, n.º. 2, p. 3-18, 2017a.

_____. **Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology.** In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; VERESOV, Nikolai (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy.* Singapore: Springer, 2017b. P. 268-300.

_____. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e método.** Campinas (SP): Editora Alínea, 2017c.

_____. **Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas.** Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, Valparaíso, Chile, v. 15, n.º. 1, 2016. P. 5-16.

GOULART, D. M.; MARTINEZ, A. M.; ESTEBAN-GUITART, M. **The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity** (Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad). Estudios de Psicología, v. 41, P. 9-30, 2020.

MADUREIRA A. F. do Amaral; UCHÔA BRANCO, A. **A noção de sujeito na ciência psicológica: linguagem e constituição da subjetividade em discussão.** In: GONZÁLEZ REY, F. (org) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.* São Paulo, SP: Thomson, 2005. P. 127-154.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade.** In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. *Formação de Educadores e Psicólogos: Contribuições e Desafios da Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica.* Appris Editora, 2019. P. 13-46.

_____. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica.** São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R; PUENTES, R.V. **Teoria da Subjetividade como Perspectiva Crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia.** In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a. P. 1-25.

MOITA LOPES, L. P. **Introdução.** In: FABRÍCIO, B. F; PENNYCOOK, A.; MOITA LOPES, L. P. (Org.) *et al.* *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 12-42.

SCHMITZ, J. R. MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n.º. 1, 2008.

SOUZA, E. C. de.; TORRES, J. F. P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 3, n.º. 1, p. 34-57, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n1.a2019-50574. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50574>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

TORRES, J. F.P.; GOULART, D. M. **Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology: a proposal for the study of subjectivity** (La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad), *Studies in Psychology*: 2020, 41:1, 53-73, DOI: 10.1080/02109395.2019.1710809

THE INFLUENCE OF THE PADLET PLATFORM ON ADVANCING ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN MILITARY SETTINGS

A INFLUÊNCIA DA PLATAFORMA PADLET NO AVANÇO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO MILITAR

Gisele Câmara Oliveira COSTA

gisa.coc@hotmail.com

Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, Brasil

asiqueira@unicarioca.edu.br

Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, Brasil.

André Cotelli do ESPÍRITO SANTO

cotelli.andre@gmail.com

Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, Brasil

Sheila da Silva Ferreira ARANTES

sarantes@unicarioca.edu.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil.

Abstract: The present qualitative research aims to develop a comprehensive methodology grounded in digital technologies, with Padlet positioned as the central tool for enhancing English language teaching within a Brazilian Army institution. The study seeks to investigate how this platform supports the development of English language skills among military personnel. First, preliminary research will be conducted through an online digital questionnaire, seeking for specific needs and challenges faced by students in their language learning experience. This fundamental phase is essential for the development of an instructional approach personalized to the military education context. Based on these findings, a structured Didactic Sequence will be designed, focusing on the use of Padlet platform to promote interactive and collaborative learning. The design will emphasize its effectiveness in improving oral skills, such as fluency and pronunciation, through engaging activities that encourage participation and peer feedback. Also, this study not only objectives to contribute to the quality of English teaching and learning but also seeks to address existing gaps in the academic literature regarding the pedagogical application of *Padlet*. By offering an in-depth analysis of its impact, this research goals to contribute valuable insights into the effectiveness of digital tools in improving language education, eventually development greater language proficiency among military personnel.

Keywords: English Language; Padlet; Brazilian Army; Digital Technologies.

Resumo: A presente pesquisa busca desenvolver uma metodologia fundamentada em tecnologias digitais, com o Padlet como a ferramenta central para aprimorar o ensino da língua inglesa em uma instituição de ensino do Exército Brasileiro. O estudo tem como objetivo investigar como essa plataforma apoia o desenvolvimento de competências em Inglês entre os militares. Inicialmente, um questionário será administrado para realizar uma avaliação preliminar, identificando as necessidades e desafios específicos enfrentados pelos alunos em sua jornada de aprendizado da língua. Essa etapa é relevante para o desenvolvimento da abordagem instrucional que atenda ao contexto da educação militar. Com base nesses achados, uma sequência didática será criada, com foco no uso do Padlet para facilitar o aprendizado. O design irá enfatizar sua eficácia na melhoria das habilidades orais, como fluência e pronúncia, por meio de atividades envolventes que incentivam a participação e o feedback entre pares. Além disso, essa abordagem não apenas busca melhorar a qualidade do ensino de inglês, mas também visa abordar lacunas existentes na literatura acadêmica sobre a aplicação pedagógica do Padlet. Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com insights valiosos sobre a eficácia das ferramentas digitais no aprimoramento da educação linguística, promovendo uma maior proficiência linguística entre os militares.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Padlet; Exército Brasileiro; Tecnologias Digitais.

INTRODUCTION

The English language plays an important role worldwide, mainly in the education context, culture, and employment. English proficiency is becoming increasingly relevant in the job market. Approximately 85% of people consider English an essential factor for professional achievement, and 80% believe it enhances earning potential, with estimates suggesting salary increases of up to 50% in some cases (Mondly, 2024).

Besides considering the professional setting, English language assumes a prominent position in global communication. As the lingua franca, it facilitates interaction among people from diverse cultural backgrounds. This influence also spreads to education, where English is the primary language at many leading universities, providing access to global knowledge and culture (Study International, 2024; British Council, 2024). According to these findings, mastering English continues to be an influential instrument for expanding opportunities in both the job market and cultural exchanges.

Within the context of the Brazilian Army, English Language Teaching (ELT) has become even more relevant, given the necessity to prepare military personnel for international missions.

In this way, both teachers and students in English Language Teaching (ELT) face notable difficulties. According to Gianini (2017), restricted classroom time often prevents the full development of pedagogical purposes, a challenge compounded by students' insufficient practice. To address this, it is important to consider that learners engage with the language outside the school setting, helping them overcome initial struggles and build strong familiarity with English.

Consequently, a lack of continuous contact with the language, especially in oral expression skills, such as pronunciation and fluency, creates further challenges and barriers. According to Campos (2023), it is necessary to increase oral practice and apply dynamic, interactive activities as a strategy to enhance communication skills. This is particularly significant for military personnel aiming for English certification to participate in abroad missions.

Considering these challenges, this study intends to explore how integrating digital resources, such as the Padlet platform, can help to enhance the English proficiency of Brazilian Army personnel.

THEORETICAL BACKGROUND

Understanding Padlet and its Functionalities

The Padlet platform (<https://www.padlet.com>) is designed for collaboration and content sharing, enabling users to create, customize, and manage virtual boards/posters for various types of content such as text, images, videos, audios and links. It is intuitive and users can use it in a friendly way, because its interface makes it particularly useful for educators, students, and professionals, promoting an interactive and dynamic learning or working environment.

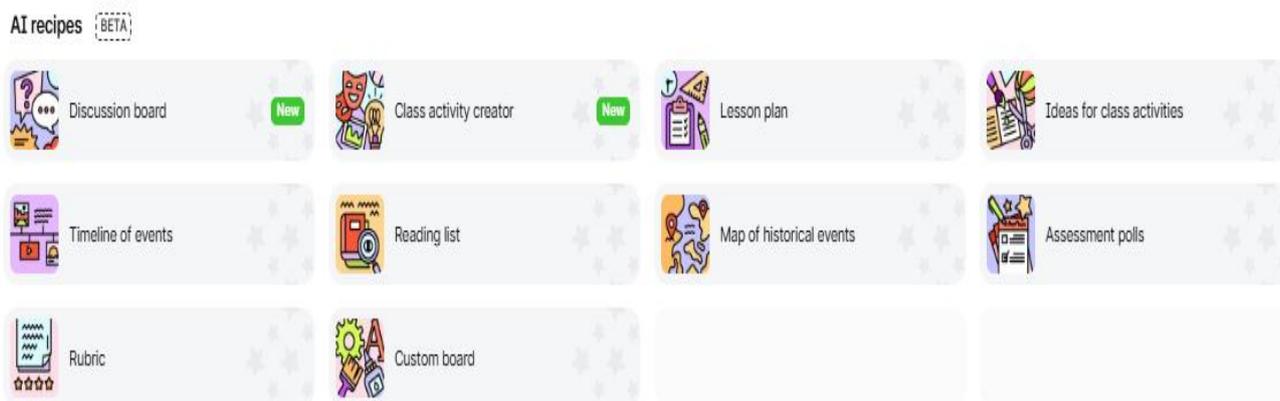
As noted by Franco et al. (2024), Padlet allows collaborative learning, creativity, and independence in education. It is an adaptable platform, which is ideal for teachers who aim to implement more interactive and learner-centered approaches in English language instruction.

Besides, Padlet aligns well with the needs of today's students, who are constantly connected and engaged with technology (Monteiro, 2020). By fostering an organized and interactive learning environment, Padlet stands out for its versatility, enabling teachers to elaborate activities to their specific objectives and the needs of their students.

Moreover, one of Padlet's key strengths is its ability to promote dynamic and collaborative activities. This encourages students to contribute their ideas and share resources, promoting a collective approach to learning and enhancing their engagement. Beyond the creation of concept maps, there are numerous collaborative activities that can be implemented using Padlet.

It is worth mentioning that, recently, this platform has incorporated Artificial Intelligence (AI) features that significantly enhance its functionalities. As illustrated in figure 1, these include tools for generating lesson plans, suggesting teaching activities, creation of images and others as illustrated in the picture below. These AI-powered features help educators personalize their material efficiently, tailoring it to their specific classroom needs.

Figure 1 – Options for boards created with the help of Artificial Intelligence



Source: <https://padlet.com/dashboard/make>. Accessed in Oct, 2024.

According to Menezes and De Oliveira (2023), Padlet has the potential to revolutionize traditional classroom settings, shifting away from passive teaching to a more engaging, interactive experience. In the context of English language teaching, Padlet offers extensive resources for interactive activities that foster student participation and active learning. This platform creates opportunities for a more connected and modern teaching approach, significantly contributing to the development of students' language skills. By integrating Padlet into the classroom, educators can

create an enriched learning environment that is not only contemporary but also promotes engagement and enhances the overall educational experience.

Considering the versatility of Padlet, it is worth highlighting some other possibilities for interactive boards. See how it is possible to diversify pedagogical practices with innovative resources. Here are some possibilities of virtual boards that can be created:

Mind Map

Figure 2 – Example of a Mind Map Board



Source: https://padlet.com/sample_teacher/concept-map-personal-ethical-responsibility-t30hej19cxf3exbd. Accessed in Oct 4, 2024.

Map: Integrated to Google Maps

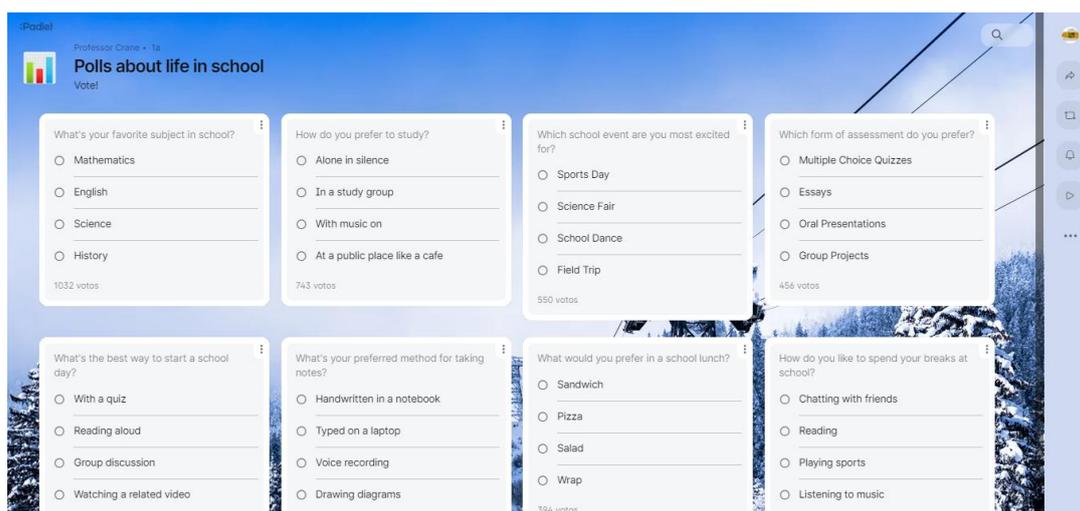
Figure 3 – Example of a Board Integrated to Google Maps



Source: <https://padlet.com/gallerytemplates/world-volcanoes-map-6klrmz9jidbeza9>. Accessed in: Oct 4, 2024.

Poll

Figure 4 – Example of a Poll Board



Source: <https://padlet.com/gallerytemplates/polls-about-life-in-school-988n8qfbc8frqdgq>. Accessed in: Oct 4, 2024.

Didactic Sequence

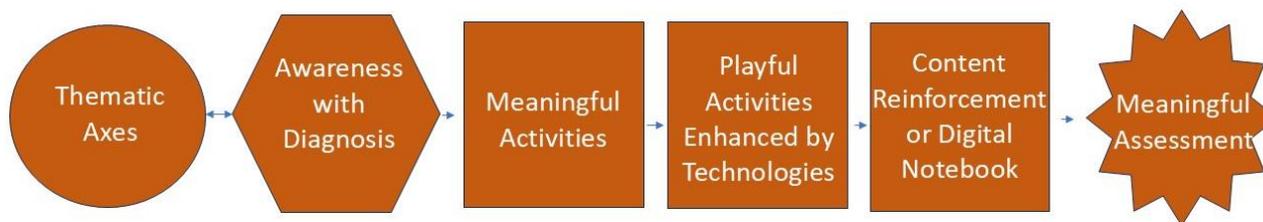
As stated by Arantes (2024), a Didactic Sequence (DS) is an essential tool in educational planning, facilitating a structured and meaningful approach to the teaching-learning process, with the potential to enrich education through the integration of digital technologies, focusing on a meaningful and contextualized learning to achieve specific educational goals.

Furthermore, Didactic Sequences engage and serve a multifaceted, interconnected audience, seeking innovation in the process of learning. It is possible to design didactic materials based on playful and innovative activities that contribute to motivate student engagement, and promote learning, as long as these activities are meaningful (Arantes, 2024). According to Zabala (1998), didactic sequences consist of a set of activities organized in an orderly, structured and articulated manner, aimed at achieving educational objectives known to both teachers and students.

The term "framework", used in computer science to optimize time, also known as a template system, can be applied repeatedly, saving both time and effort (Arantes, 2022). Similarly, when applied to a didactic sequence, the framework standardizes and ensures the completion of necessary steps for the development of meaningful activities.

The Didactic Sequence (DS) developed in this research will be applied into three days, with activities designed using the Padlet platform to foster an engaging and collaborative learning environment. Each day focuses on a key component of the framework, with detailed explanations provided for each step to guide its implementation. The flowchart below illustrates the framework used as a reference for creating the DS. Flowchart of the Didactic Sequence:

Fluxogram 1 - Framework



Source: (Arantes, 2022, p.73)

Multiliteracies in Language Education

The concept of Pedagogy of Multiliteracies highlights the importance to incorporate different types of texts into educational practices. Nowadays, literacy encompasses much more than just reading and writing. It includes the ability to interpret and create information across diverse methods, such as visual, audial, and digital formats. This broad perspective acknowledges that learners must develop a wide range of competencies to navigate the complexities of our interconnected, technology-driven society (New London Group, 1996).

In this context, when we integrate platforms like Padlet into language teaching, it can significantly enhance students' multiliteracies. As this platform is an interactive digital tool, it enables users to create collaborative boards for sharing and discussing content in real time. By utilizing Padlet in the classroom, educators can promote a dynamic learning environment that encourages students to engage with various media and digital resources.

For instance, during an activity through a poster on Padlet, students can collaborate on projects that require them to analyze visual texts, produce audio recordings, or develop multimedia presentations. This experiential learning approach not only fosters creativity but also enhances critical thinking skills, allowing students to evaluate diverse types of information and articulate their ideas effectively (Kress, 2010).

Additionally, it is possible to use diverse resources through Padlet, making it an inclusive tool for all students. By offering multiple possibilities, such as written texts, videos, images, and audios, Padlet promotes active participation and engagement in the educational process (Hockly, 2020).

Thus, the combination of the Pedagogy of Multiliteracies concept with digital tools like Padlet has the potential to enrich language education. It prepares students with the essential skills needed to thrive in a complex communication landscape, enabling them to effectively navigate and engage with the diverse information they will encounter in their academic and professional lives (Gee, 2015).

RESEARCH METHODOLOGY: ENHANCING ENGLISH TEACHING WITH PADLET INTEGRATION

The methodology for this research was designed to explore the use of Padlet as a support tool to enhance English language teaching. The study focuses on developing and implementing a Padlet-supported pedagogical approach with the aim of improving English learning outcomes. To achieve this,

a qualitative research framework was employed, involving 21 students from The Electronic Warfare Training Center (CIGE, in Portuguese), an educational Center within the Brazilian Army based in Brasília, Brazil. The research is organized into four distinct phases:

Phase One: Preliminary Survey and Data Collection.

This initial phase focus on gathering perceptions into the students' experiences with digital tools, particularly in relation to the use of the Padlet platform. An online survey, created using Google Forms, serves as the primary tool for data collection. The survey incorporates both open- and closed-ended questions to capture a general view of the participants' interaction with technology in language learning. Specifically, the survey investigates:

- **Section 1:** Collects students' background information, including their age, education level, and prior experience with digital platforms in educational contexts.
- **Section 2:** Focuses on how familiar the participants are with using digital tools for English learning, asking about frequency of use, preferences, and overall satisfaction with these tools.
- **Section 3:** Explores the participants' direct experience with Padlet. It addresses how they've utilized the platform, any difficulties encountered, and the perceived impact on their learning journey.
- **Section 4:** Gathers information on obstacles students face when using digital tools for language learning, and collects feedback on how these tools, especially Padlet, could be improved.
- **Section 5:** Explores into what students hope to achieve through the integration of Padlet in their English lessons, focusing on specific skills they aim to improve.

The survey is elaborated to be anonymous in order to ensure students provide honest, reflective responses. Data from closed-ended questions (for instance: frequency of tool usage) will be quantitatively analyzed using descriptive statistics to identify patterns in preferences and challenges. Open-ended responses will undergo thematic analysis to highlight common experiences and suggestions, providing qualitative understandings into students' engagement with Padlet.

Phase Two: Development of Teaching Materials

It involves the creation of didactic resources that integrate Padlet into the syllabus. A comprehensive Didactic Sequence will be designed to align with Padlet's collaborative capabilities. In addition, an E-Book will be developed to offer theoretical support for the Didactic Sequence. These materials are structured to encourage interaction and collaboration among students, ensuring that *Padlet* is interlaced into the learning process. The Didactic Sequence will include tasks that promote both individual and group activities, allowing students to actively engage with course content through Padlet's digital environment.

Phase Three: Classroom Implementation

The third phase consists of the implementation of the Didactic Sequence. It will be applied to 21 military students from CIGE. During this period, data on student engagement, participation, and the effectiveness of the instructional activities will be collected. Observations will be made on how

students interact with Padlet, including their use of its collaborative features such as posting, commenting, and group discussions. It will also involve continuous adjustments to the teaching materials based on real-time feedback, ensuring the methodology is responsive to students' needs. For example, if students struggle with particular Padlet tasks, modifications will be made to enhance clarity and ease of use.

Phase Four: Evaluation and Analysis

This last step focuses on evaluating the effectiveness of the applied methodology. A combination of questionnaires, surveys, and classroom observations will be used to assess student performance and engagement. Class diaries will be kept after each lesson, recording qualitative observations about student interactions, participation levels, and responses to the Padlet-integrated activities. During speaking tasks, it will be paid special attention to students' oral skills. For example, audio recordings uploaded to Padlet will be reviewed to analyze students' fluency, pronunciation, and overall willingness to engage in oral exercises. Screenshots of student activities on Padlet, gathered with consent, will supplement the observational data.

This phase will also evaluate how effectively students collaborate using Padlet's features, such as commenting on their peers' posts, engaging in discussions, and working on shared tasks. Feedback from students on their overall learning experience and the specific role of Padlet will be crucial in determining the success of the methodology. The research aims to document improvements in both linguistic skills and collaborative capabilities, providing valuable insights into the potential of digital tools in modern language teaching

RESULTS AND DISCUSSION

This research is still in the planning stages, but the anticipated outcomes will provide valuable insights into the most effective strategies for incorporating Padlet into English language teaching. The results from the preliminary survey will play an important role in conducting the next phases of the study, as they will help identify students' specific needs, challenges, and preferences in using digital tools. This data will be instrumental in designing tailored educational materials and activities, ensuring that the methodology aligns with the learners' realities and fosters their engagement. One of the main objectives of this research is to establish best practices for integrating Padlet into English Language education within the context of a Brazilian Army educational institution. By focusing on this setting, the study aims to explore how digital platforms like Padlet can support the development of language skills among military personnel, enhancing not only their language proficiency but also their digital literacy.

Furthermore, this research intends to contribute to a broader understanding of how digital tools can be effectively integrated into language education. It seeks to provide educators with practical

resources and adaptable strategies that can be implemented in diverse teaching environments. The findings are expected to facilitate the adoption of innovative practices, promoting continuous improvement in language teaching through the use of digital technologies. Ultimately, this study seeks to offer valuable insights into how to refine and elevate teaching methods, enhancing the overall quality of education.

CONCLUSION

Finally, the integration of Padlet may offer a dynamic, interactive approach to language education, aligning with modern educational needs by fostering collaboration, engagement, and practical language use. In this way, this research intends to increase the relevance of digital tools like Padlet in enhancing English language teaching, especially within the Brazilian Army context, establishing best practices that not only improve English language proficiency but also contribute to the development of digital literacy among military personnel.

It is worth mentioning that, the insights gained from this study can have broad implications for language education, offering adaptable strategies that educators in various contexts can implement.

To sum up, this study seeks to demonstrate how Padlet can transform traditional English language teaching methods, fostering a more engaging, collaborative, and effective learning environment. The findings are expected to promote the continuous improvement of language education, benefiting both educators and learners in the military context.

REFERENCES

- ARANTES, Sheila; **Sequência didática: Fundamentos e inovações para o ensino**. Rio de Janeiro: Editora Saber Online, 2024.
- ARANTES, Sheila; MOL, Antônio Carlos; CARVALHO, Paulo Vitor. Aprimorando a Proficiência Digital: Um Framework Inovador para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **H2D Revista De Humanidades Digitais**, v.5. 2024.
- BARROS, A. D. G. M. M.; Castro, A. P.; LUZ, F. S.; Lima, R. S. A. Multiletramentos e ensinagem de línguas adicionais: uma proposta de sequência didática em Curso de Língua Inglesa e Espanhola. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 81 Supl., p. 1716-1732, 2021.
- BRASIL, Exército. Portaria N° 153-EME, de 16 de novembro de 2010. Aprova a Diretriz para o Sistema de Ensino de Idiomas e Avaliação de Proficiência Linguística do Exército. **Boletim do Exército**, Brasília-DF n. 30, 2021.
- _____, Exército. Portaria DECEX/C EX N° 241, de 19 de julho de 2021. Aprova as Normas para o Subsistema de Certificação de Proficiência Linguística (EB60-N-52.001), 3ª Edição, 2021. **Boletim do Exército**, Brasília-DF n. 30, 2021.
- _____, Exército. Portaria n° 577, de 8 de outubro de 2003. Aprova as Instruções Gerais para as Missões no Exterior - IG 10-55 e dá outras providências. **Boletim do Exército**, Brasília-DF n. 41/2003.
- BRITISH COUNCIL. **The Future of English: Global Perspectives**. 2024. Available at: <https://www.britishcouncil.org>. Accessed on: Oct 3, 2024.

CAMPOS, D. Reflexão e ensino do eixo oralidade em língua inglesa. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n.000235,2023. Available at: <https://semanaacademica.org.br/artigo/reflexao-e-ensino-do-eixo-oralidade-em-lingua-inglesa>. Acesso em: 13/08/2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Routledge, 2000. Disponível em: <https://www.routledge.com/Multiliteracies-Literacy-Learning-and-the-Design-of-Social-Futures/Cope-Kalantzis/p/book/9780415214216>. Accessed on: Set 15, 2024

FERNANDES, V. **A aprendizagem da língua inglesa na Academia Militar**, 2008. Available at: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/7006>. Accessed on Jun 11, 2024.

FRANCO, B. et al. Metodologias Ativas De Aprendizagem Da Língua Inglesa: Explorando Mentimeter, Padlet E Lyrics Training. **Revista CB TecLE**, v. 8, n. 1, p. 124–135, 2024. <https://www.mybib.com/pt/ferramentas/gerador-referencias-abnt>. Accessed on: Oct 4, 2024.

GIANINI, Zenaide Moschim. PADLET: construindo a autonomia na aprendizagem de inglês. **Revista CB TecLE**, v.1, n.1, p.508-527, 2017. Available at <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/1039>. Accessed on: Aug 13, 2024.

GEE, James Paul. **Literacy in the Digital Age**. New York: Routledge, 2015.

HOCKLY, Nicky. **Digital literacies in ELT**. **ELT Journal**, Oxford, v. 74, n. 2, p. 194-203, 2020.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2010. Available at: https://www.researchgate.net/publication/257198765_Multimodality_A_Social_Semiotic_Approach_to_Contemporary_Communication_Gunther_Kress_Routledge_London_2010_212_pp_45_bw_illustrations_15_colour_plates_ISBN_13_978-0-415-32061-0_pbk. Accessed on: 3 out. 2024.

MENEZES, L. M. B.; OLIVEIRA, L. C. DE. A ferramenta Padlet: **I SELICEN - Seminário das Licenciaturas – PIBID. PRP. UFFS & II SILE - Seminário Internacional de Letras da Fronteira Sul**, 2023. Available at: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SELICEN/article/download/20003/13740>. Accessed on: Jun 11, 2024.

MONDLY. **The Power Of Learning English: Reasons And Benefits**. 2024. Available at: <https://www.mondly.com>. Accessed on: Oct 3, 2024.

MONTEIRO, J. C. da S. PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. **Revista Encantar**, [S.l.], v.2, p.01–11, 2020. Available at: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9077>. Accessed on: Jun 11, 2024.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, Cambridge, v.66, n.1, p.60-92, 1996. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Accessed on: 3 out. 2024.

STUDY INTERNATIONAL. **The Impact of the English Language in an Interconnected World**. 2024. Available at: <https://www.studyinternational.com>. Accessed on: Oct 3, 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THE REHEARSAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM UMA RESENHA CRÍTICA

“THE REHEARSAL”: CONSIDERATIONS ON EVALUATION IN A CRITICAL REVIEW

Janine Santos ALVES BARBOSA

alvesjan64@gmail.com

PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo: A resenha crítica de filmes é um gênero textual cujo objetivo é o de informar o leitor sobre o tema de uma determinada obra cinematográfica, além de oferecer a opinião de um profissional especializado e a recomendação (ou não) do consumo da obra. A avaliação é geralmente co-autorada tanto pelo editor da publicação como pelo próprio leitor, que contribui trazendo a sua visão de mundo para o entendimento do que está sendo compartilhado pelo crítico. Este artigo tem por objetivo apresentar a análise da avaliação presente na resenha da série “The Rehearsal” (“O Ensaio”) escrita pela jornalista Patrícia Kogut, no jornal *O Globo*. A análise se apoia na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday e Mathiessen, 2014) e no Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005) e observa o uso de recursos avaliativos do subsistema de atitude e dos recursos de julgamento e apreciação. Paralelamente, é possível observar a presença de narrativas como forma de apoiar a construção avaliativa (Labov, 1972; Cortazzi e Jin, 2001). Diante da aparente dificuldade de classificação da obra, a jornalista faz uso de *tokens* atitudinais para trazer o leitor para junto do processo avaliativo para que, juntos, co-autorem a avaliação da obra.

Palavras-chave: Resenha crítica; Linguística Sistêmico-Funcional; Sistema de Avaliatividade; Avaliação.

Abstract: The genre of critical reviews aims at informing the reader of a given review about a film or TV series, besides offering specialized recommendation of the worth(lessness) of watching it. The evaluation is usually co-authored by the publication editor and by the reader, who brings his own view of the world to make sense of the piece being evaluated. This article aims at presenting the result of the analysis of the evaluation observed in the critical review of the TV series “The Rehearsal” written by the journalist Patricia Kogut for the *O Globo* newspaper. The analysis, supported by the Systemic-Functional Linguistics (Halliday e Mathiessen, 2014) and by the Appraisal System (Martin e White, 2005), shows the use of evaluative resources belonging to the subsystem of attitude and its judgement and appreciation resources. In parallel, it is also possible to observe the use of narratives as a way to add further evaluative instances (Labov, 1972; Cortazzi e Jin, 2001). When faced with some difficulty in classifying the series, the journalist resorts to the use of attitudinal tokens and to have the reader co-author the evaluation.

Keywords: Critical Review; Systemic Functional Linguistics; Appraisal System; Evaluation.

INTRODUÇÃO

A resenha crítica é um gênero textual que subentende uma parceria entre o autor e o leitor do texto para a construção do significado avaliativo que está sendo construído. Por possuir a informação sobre algo desejado pelo leitor (um restaurante, um livro, um filme, entre outros mais) e por ser alguém qualificado para emitir uma avaliação sobre esse produto ou serviço, o autor compartilha sua opinião com o leitor para que esse possa tomar a decisão de se vai consumi-lo ou não. Com base nesse acordo, alguns critérios são tacitamente estabelecidos entre as partes, como por exemplo, o fato de não ser esperado que o autor revele detalhes que possam vir a prejudicar a experiência do leitor caso esse opte pelo consumo (como o final de uma história ou algum elemento que tenha a intenção de surpreender o consumidor).

A resenha da série *The Rehearsal*³⁸ (“O Ensaio”) escrita pela jornalista Patrícia Kogut e publicada no *Jornal O Globo* no dia 4 de setembro de 2022, sob o título “E se a gente pudesse prever o futuro?” apresenta a avaliação da autora sobre a série que acabava de ser disponibilizada na TV fechada. Por ser uma leitora assídua da coluna da jornalista, a resenha chamou a minha atenção e me motivou a assisti-la posteriormente. No entanto, a avaliação em si não deixou claro se a jornalista havia gostado ou não da série, o que me fez buscar um aprofundamento maior no texto buscando elementos que revelassem mais claramente a impressão da colunista.

Desta forma, este artigo tem por objetivo analisar a construção da avaliação na resenha crítica selecionada usando como base teórica o sistema de avaliatividade (Martin e White, 2005) instanciado nos subsistemas do julgamento e da apreciação, e o estudo das narrativas (Labov, 1972; Labov e Waletzky, 1967; Cortazzi e Jin, 2001; Bastos, 2005) para uma compreensão mais aprofundada de como a avaliação da jornalista se manifesta no texto. Parto do pressuposto da existência de uma cumplicidade entre a autora e o leitor na busca pela construção dessa avaliação. Assim, inicio esse artigo tratando dos elementos presentes no gênero resenha crítica e o quanto a estrutura do texto avaliado se alinha a ele. Em seguida, apresento o sistema de avaliatividade e os subsistemas de julgamento e apreciação; a seguir, detalho as contribuições do estudo das narrativas para a análise proposta. Por fim, sigo para o mapeamento dos elementos avaliativos no texto e para as considerações finais.

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa-interpretativa que busca aprofundar o entendimento da avaliação presente na resenha veiculada na coluna de Patrícia Kogut, jornalista responsável por uma coluna diária onde escreve sobre novelas, séries, filmes e afins. A resenha

³⁸ O título da série foi mantido e apresentado em inglês pela emissora de TV. Por isso, a primeira versão que apresento é a do original, seguido pela sua versão em português, em tradução livre, feita por mim. Após a introdução, ao longo do artigo, sempre que fizer uso do título, mantereí a versão em inglês, sem mais apresentar a tradução na sequência.

chamou a minha atenção por se tratar de uma temática pela qual tenho curiosidade devido ao meu interesse por filmes e séries. Em uma primeira leitura, a resenha não me ofereceu subsídios que transmitissem claramente a opinião da jornalista e contribuísem para a minha decisão de assistir ou não a série. Por isso, parti para a busca por outros recursos avaliativos que me possibilitassem entender como a avaliação estava sendo construída e, assim, poder tecer um primeiro julgamento sobre a série em questão.

CONSTRUÇÃO TEÓRICA

O objetivo desta seção é apresentar os construtos teóricos que apoiarão a análise da resenha crítica da série *The Rehearsal*. Para tal, trarei alguns aspectos sobre como a resenha crítica se constrói como um gênero textual (Carvalho, 2006), a Linguística Sistêmico-Funcional (daqui para frente, LSF) (Halliday e Mathiessen, 2014) e o Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005) e, por fim, a contribuição que as narrativas podem dar à construção da avaliação (Labov, 1972; Labov e Waletzky, 1967; Cortazzi e Jin, 2001; Bastos, 2005).

O gênero textual da resenha crítica

A resenha crítica é um texto que tem por objetivo informar o leitor sobre as qualidades de um determinado produto que pode ser um restaurante, um lugar, um livro, um filme ou qualquer outro produto de interesse de outrem. O autor da resenha se encontra no lugar de alguém que já tem familiaridade com o produto e, assim, pode transmitir sua opinião especializada àqueles que tenham um possível interesse em consumi-lo. Por outro lado, o leitor espera que o autor da crítica evite oferecer detalhes demais que possam impactar a sua experiência caso opte por sua aquisição. Trata-se de um texto de natureza avaliativa na qual o autor, através do uso de adjetivos e outras estratégias textuais, emite sua opinião sobre o que está sendo avaliado.

Carvalho (2006: 182) chama a atenção para o fato de que os participantes de uma resenha crítica “são os leitores [...], o resenhista [...] e o editor da seção” e que há uma certa desigualdade na relação estabelecida entre os três já que o resenhista e o editor aparentemente se alinham na avaliação apresentada (como o texto foi aprovado para publicação, o editor teria validado a opinião do resenhista). Por outro lado, “ao leitor cabe aderir a um acordo tácito que diz que a leitura de uma resenha começa pela aceitação da posição do crítico como alguém abalizado para emitir um parecer”. O leitor pode concordar ou não com a opinião do resenhista e se relacionar com a avaliação de várias maneiras, dependendo de suas próprias crenças e valores. Para Carvalho (2006:182), “[c]abem no texto de uma resenha vários tipos de interações sociais, tornados amplamente públicos no momento em que o texto passa a circular”, nos colocando “diante de um gênero interacionalmente complexo”. Isso significa dizer que, dependendo da experiência de vida do leitor, a resenha pode adquirir o potencial de encorajar ou desencorajar o consumo do produto e, como as possibilidades

de decodificação do texto são múltiplas, as possibilidades de relação do leitor com o texto também o são.

Halliday e Hassan (1989 *apud* Carvalho, 2010), em sua *Estrutura Potencial do Gênero*, apresentam três elementos necessários para que o texto seja identificado como pertencente ao gênero crítica de cinema: primeiro, deve ser apresentado um resumo da história, sem que o seu final e elementos-surpresa sejam revelados; em seguida, diferentes aspectos do filme devem ser avaliados e, por fim, o crítico deve emitir a sua opinião, recomendando ou não que a produção seja ou não assistida. Em uma análise preliminar da resenha de Kogut, é possível identificar os elementos apresentados como necessários para que um texto seja considerado como pertencente ao gênero de crítica de cinema: os dois primeiros parágrafos apresentando o resumo e o último, a recomendação da autora. A avaliação dos diferentes aspectos observados sem revelar questões relevantes está espalhada pelo texto e será delineada com maior detalhamento ao longo do artigo. Assim, situo o texto a ser analisado dentro do gênero proposto e parto para a discussão sobre os elementos avaliativos presentes na resenha.

Tendo estabelecido alguns dos elementos presentes em uma resenha crítica de cinema (que pode ser aplicada para a crítica de séries de TV), parto para a forma como a avaliação pode se instanciar no discurso da jornalista.

A LSF e a avaliatividade

A LSF (Halliday e Mathiessen, 2014) concebe a língua como um sistema de possibilidades que permite que o falante materialize sua intenção linguística. Dentro desse sistema, a linguagem se manifesta nas metafunções experiencial, interpessoal e textual. Para Halliday (1994, *apud* Vian Jr e Lima-Lopes; 2005), essas três metafunções se organizam da seguinte forma:

- a) experiencial (ou ideacional), que representa/constrói os significados de nossa experiência, tanto no mundo social (exterior) como psicológico (interior), por meio do sistema de transitividade e ergatividade;
- b) interpessoal, representa a interação e os papéis assumidos pelos participantes por intermédio do sistema de modo, no qual a linguagem é o meio para troca de informações ou bens e serviços;
- c) textual, ligada ao fluxo da informação, organiza a textualização por meio do sistema temático. (Vian Jr e Lima-Lopes, 2005: 30)

Para este trabalho, a função interpessoal se mostra fundamental na medida em que auxilia no entendimento do papel exercido pelos participantes na sua interação com o texto. Acrescento à discussão sobre os participantes apresentada na seção anterior, o meu papel de pesquisadora, trazendo um quarto elemento à tríade autor-editor-leitor. Dessa forma, como consumidora de resenhas de filme também me relaciono com o texto como analista do discurso, o que adiciona uma

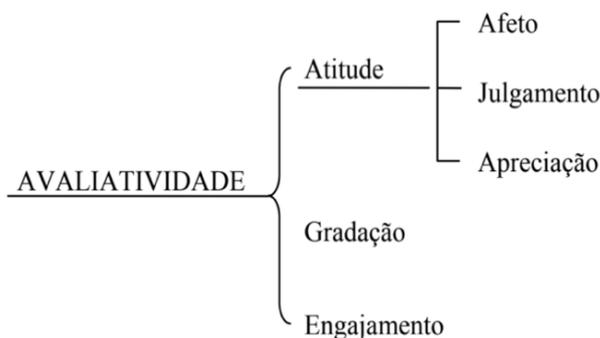
camada a mais às possíveis interações proporcionadas pelo texto. Apesar de ser consumidora e avaliadora em uma mesma pessoa, as formas como me relaciono com o texto em questão são de naturezas distintas. Como leitora-consumidora desse gênero textual, fui atraída para o texto pelo título (“E se a gente pudesse prever o futuro?”) e a forma como a resenhista analisou a obra cinematográfica. Tratarei dessa questão com mais detalhe na próxima seção. Ao consumir o texto, após uma primeira leitura, a minha persona de analista do discurso emergiu fazendo com que partisse para a busca de elementos que me ajudassem a compreender melhor a avaliação da autora, conforme já expliquei anteriormente.

Partindo da LSF e das metafunções propostas por Halliday, Martin e White (2005) apresentaram o Sistema de Avaliatividade, que “permite vislumbrar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, os diferentes recursos [avaliativos] utilizados” (Vian Jr, 2010: 19). Assim, por levar em conta os possíveis recursos léxico-gramaticais avaliativos possibilitados pela linguagem, a avaliação estaria situada dentro da função interpessoal no nível da semântica do discurso. O autor de um texto pode, dessa forma, avaliar não apenas através do uso de adjetivos (recursos avaliativos mais explícitos) como também através do uso de outros recursos mais sutis (figuras de linguagem, histórias e referências a experiências compartilhadas), que os autores chamaram de “tokens atitudinais”, conforme detalharei mais adiante. Na próxima seção, tratarei do sistema de atitude (Martin e White, 2005) de onde emergem os subsistemas de julgamento e apreciação, por se tratar de elementos que podem ser observados em uma resenha crítica.

O sistema de atitude

Martin e White (2005) dividem o sistema de avaliatividade em três subsistemas, atitude, gradação e engajamento, que ocorrem de modo simultâneo na avaliação. Ou seja, ao mesmo tempo em que expressamos nossos sentimentos acerca de algo ou alguém (atitude), também decidimos se queremos ampliar ou reduzir a força da nossa avaliação (gradação) e as vozes que se fazem presentes na nossa fala (engajamento). A Figura 1, a seguir, resume o sistema de avaliatividade e seus subsistemas.

Figura 1: Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude



Fonte: Martin e White (2005: 38)

Como o foco deste trabalho será a análise de uma resenha crítica, centralizarei a discussão no subsistema da atitude, mais especificamente nos recursos de julgamento e apreciação por serem esses os recursos que dizem respeito à avaliação de comportamento e à construção dos valores das coisas, respectivamente. Carvalho (2010: 114-16) pontua que as categorias de apreciação e julgamento são as mais frequentes em críticas cinematográficas já que o objetivo desse gênero textual é o de “avaliar um fenômeno semiótico e a atuação profissional dos responsáveis por ele” (Carvalho, 2010:114). A autora também sinaliza que, dos três recursos, o afeto é aquele que menos está presente nas resenhas. Ela infere que essa pode ser uma estratégia retórica aparentemente adequada à intenção de apresentar uma avaliação mais objetiva do que/quem está sendo avaliado, reduzindo, assim, o risco de contestação.

Dentro do subsistema de atitude, o **juízo** está ligado à avaliação do “comportamento de acordo com vários princípios normativos” (Martin e White, 2005: 48) enquanto a **apreciação** foca nos recursos usados para “interpretar o valor das coisas” (Martin e White, 2005: 49). O juízo é um recurso usado para avaliar pessoas e a forma como essas se comportam, podendo ser subdividido em estima ou sanção social. No campo da estima social, o foco está em como o elemento avaliado se posiciona em relação à normalidade (o quanto se adequa às normas sociais), a capacidade (quão capaz ele é) e a tenacidade (quão persistente ele é). No campo da sanção social, podemos identificar elementos que se referem à veracidade (o quão verdadeiro alguém é) e a propriedade (quão ético é o comportamento dessa pessoa). O que geralmente diferencia os recursos avaliativos do campo da estima social daqueles da sanção social é que, de um modo geral, as avaliações do primeiro grupo não têm implicação legal e as do segundo, sim. Almeida lembra que

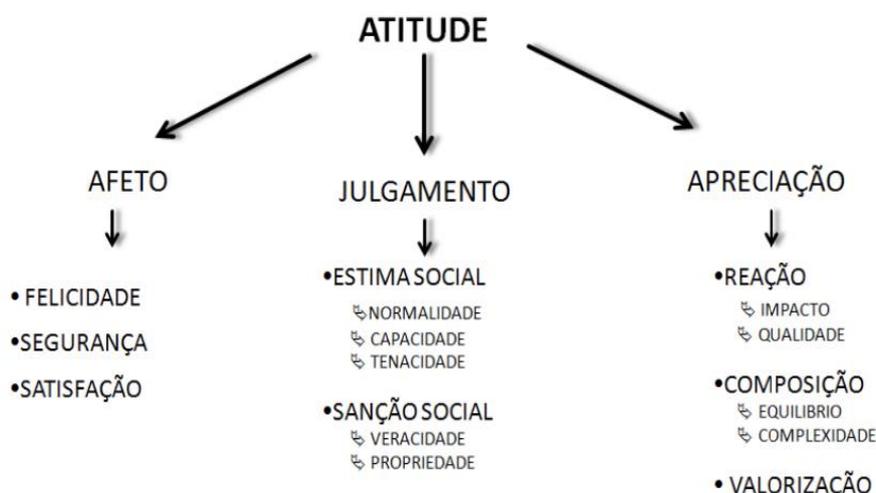
[o]s julgamentos de estima social tendem a ser policiados pela cultura oral por meio da fofoca, boatos e histórias de vários tipos. Já os de sanção social, por outro lado, são codificados na forma escrita como editos, regras e regulações, leis sobre como se comportar de acordo com a Igreja e o Estado [... Tais julgamentos] referem-se a regras morais, ou, ao tipo de comportamento ético ou verdadeiro que as pessoas devem ter [... e] estão no domínio do certo e do errado. (grifo meu) (Almeida, 2010: 106)

Ao apontar que as avaliações de julgamento de sanção social estão no domínio do certo e errado, reforço a importância dada pelas instituições ao comportamento de seus membros. Por isso, acredito, que o julgamento não esteja limitado apenas às instituições formais (Igreja, Estado), mas poderia ser estendido ao que é institucionalmente aceito socialmente.

A apreciação, por sua vez, pode ser realizada na reação (qual o impacto que acarreta e qual a sua qualidade), na composição (o equilíbrio e a complexidade do produto) e na valorização (se vale o consumo ou não) das coisas.

A seguir, apresento o quadro-resumo (Figura 2) do subsistema da atitude, conforme proposto por Souza (2016).

Figura 2: Quadro-resumo do subsistema de atitude



Todos os tipos de ATITUDE podem ser analisadas de acordo com a noção de Polaridade (negativa ou positiva)

Fonte: Souza (2016)

Tendo discutido o subsistema de atitude, consolidado no quadro de Souza (2016) acima, apresento os conceitos de atitude inscrita e evocada, nas quais o avaliador pode explicitar ou não a sua avaliação acerca de determinado elemento, conforme veremos na próxima seção.

Atitude inscrita e evocada

Martin e White (2005: 80) chamam a atenção para a situação limítrofe na qual se encontram a atitude de apreciação e a atitude de julgamento, estabelecendo a distinção entre a atitude *inscrita* e a *evocada* e uma possível combinação entre ambas. A atitude inscrita é aquela explícita no texto enquanto a evocada se encontra presente no contexto de cultura compartilhada entre autor e leitor. Assim, é possível observar casos de “julgamento inscrito e apreciação evocada” ou ainda de “apreciação inscrita e julgamento evocado”. A meu ver, tais variações se fazem possíveis

por conta do relacionamento que se estabelece entre quem escreve e quem lê. Segundo a autora, uma “negociação de solidariedade entre escritores e leitores legitima certas posições e valores sociais em relação a outros” (Oteiza, 2017: 469). Ao considerar a resenha crítica, que analisarei na próxima seção, tomo por base essa solidariedade ao entender que ambos os agentes compartilham certos preceitos e que, ao avaliar a série em questão, a autora tem em mente um leitor que pactuará com os princípios dos quais faz uso para construir a sua avaliação.

Tokens atitudinais

Um último aspecto que merece ser mencionado na discussão sobre o sistema de atitude diz respeito aos tokens atitudinais. Martin e White (2005) relatam a presença da avaliação explícita através do uso de elementos lexicais. Os *tokens* seriam formas avaliativas implícitas no discurso e expressas de maneira indireta, que podem ocorrer através de uma metáfora lexical ou através do uso de uma série de recursos textuais ou contextuais. Identificar esses elementos como eventos avaliativos depende do contexto no qual esses ocorrem. Além disso, para que possam atuar com força avaliativa desejada pela autora, tanto o emissor como o receptor da mensagem precisam fazer parte do mesmo contexto de cultura para que possam entender a força avaliativa presente no texto.

Até aqui, apresentei os principais construtos presentes na avaliação e a maneira como essa pode ser construída na interação entre autor e leitor de maneira explícita ou implícita. No próximo item, discutirei brevemente o papel avaliativo exercido pela narrativa, mais um elemento presente na resenha ora em análise.

AVALIAÇÃO E NARRATIVA

Parte do efeito avaliativo do texto de Kogut está na presença das narrativas que ela oferece no seu texto. Percebo a escolha dessas histórias não como algo aleatório e sim como uma motivação gerada pelo intuito avaliativo da autora, conforme discutirei mais adiante. Nesta seção, abordarei o modelo de narrativa proposto por Labov (1972) e como a avaliação pode se manifestar *na, da e através* da narrativa (Cortazzi e Jin, 2001).

O muito difundido modelo canônico de narrativa proposto por Labov (1972) e Labov e Waletzky (1967) remete a um acontecimento específico e ao fato da narrativa “ser estruturada numa **sequência temporal**, ter um **ponto** e ser **contável**” (Bastos, 2005: 75, *grifo da autora*). O ponto da narrativa seria o que justificaria a sua relevância no contexto no qual foi inserida. Segundo Bastos (2005), o elemento mais complexo e fascinante da narrativa identificado por Labov é a avaliação, “que contém informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa e que é usada para identificar o seu ponto” (Bastos, 2005: 76). As duas narrativas que apresentarei adiante seguem o padrão de narrativa descrito por Labov (1972) e Labov e Waletzky (1967) e se mostram relevantes para a análise por conta do ponto da narrativa, que justifica sua presença na narrativa da autora.

Nóbrega (2009: 80), por sua vez, observa que “a avaliação é parte do ato de narrar” e lembra que Cortazzi e Jin (2001) expandem a definição de narrativa proposta por Labov ao entenderem que a avaliação acontece em camadas: *na* narrativa, *da* narrativa e *através* da narrativa. A avaliação *na* narrativa seguiria o modelo tradicional Laboviano descrito e, como tal, apresentaria uma versão limitada da narrativa pois demandaria que o interlocutor entendesse o ponto da narrativa para fazer sentido da avaliação. Caso isso não acontecesse, o uso da narrativa como um elemento avaliativo não seria compreendido. A avaliação *da* narrativa pressupõe uma negociação constante entre os interlocutores e reforça a importância que os fatores socioculturais desempenham no processo avaliativo. Por fim, a avaliação *através* da narrativa possibilita “que os narradores, os ouvintes ou suas situações [sejam] avaliados através do relato” (Cortazzi e Jin, 2001, *apud* Nobrega, 2009: 83). Tais camadas oferecem uma nova dimensão ao texto avaliativo e possibilitam novas formas de entender a avaliação presente na resenha crítica, conforme veremos na próxima seção. Entender que a avaliação da minissérie apresentada por Kogut se dá *através* de sua resenha crítica, e que ela faz uso dos recursos narrativos para acrescentar uma camada avaliativa maior (*na* narrativa) na construção de sentido com o leitor, se mostra fundamental para a análise que proponho a seguir.

Essa seção teve por objetivo apresentar brevemente os construtos teóricos que embasarão a análise da resenha crítica proposta para esse trabalho. Iniciei apresentando a resenha crítica como um gênero textual e identificando o papel que os interlocutores desempenham na troca de informações entre si e o papel que o contexto de cultura desempenha para que o leitor possa decodificar a avaliação oferecida pelo crítico. Posicionei a interação autor-leitor dentro da metafunção interpessoal apresentada pela LSF e a relevância que essa adquire para que a avaliação aconteça. Assim, para que a resenha crítica desempenhe a sua função de informar o leitor da opinião do especialista, os recursos linguísticos dos subsistemas de julgamento e apreciação se mostram de grande valor. Por fim, a narrativa se apresenta como um elemento que reforça a carga avaliativa da resenha em análise. Esses elementos serão explorados a seguir.

A análise dos dados: E se a gente pudesse prever o futuro?

A resenha crítica da jornalista Patrícia Kogut tinha como objetivo apresentar ao leitor a opinião da especialista em cinema e televisão acerca da série *The Rehearsal* (“O Ensaio”). O texto do jornal em sua íntegra se encontra no anexo, ao final desse trabalho (Anexo). Para uma melhor compreensão da opinião da jornalista, realizei um mapeamento das instâncias avaliativas do texto, que reproduzo na próxima página e que usarei como referência para a análise dos dados. Antes de partir para a análise da avaliação propriamente dita, falarei brevemente do alinhamento do texto com a estrutura do gênero crítica de cinema.

O mapeamento permite observar que o texto selecionado atende aos critérios propostos por Halliday e Hassan (1989 *apud* Carvalho, 2010), em sua Estrutura Potencial do Gênero e apresenta

os três pontos necessários para que seja considerado do gênero crítica de cinema. O relato da história, apresentado nos dois primeiros parágrafos (itens 1-7), a avaliação dos diferentes aspectos da série, ao longo de todo o texto, como discutirei a seguir, e, a recomendação para o leitor: “Vale conferir” (linha 28).

Quadro 1 – Mapeamento integral do texto

		o que está sendo avaliado	subsistema
1	<i>Imagine se as pessoas pudessem ensaiar seu comportamento antes de enfrentarem quaisquer situações desafiadoras.</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
2	<i>estivessem sempre preparadas para evitar erros</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
3	<i>São seis episódios intrigantes</i>	a série	apreciação/ reação/ impacto/+
4	<i>Acompanhamos o ator, roteirista e diretor Nathan Fielder</i>	o personagem principal	juízo/ sanção/ veracidade
5	<i>num estranho experimento humano</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
6	<i>Ele propõe ajudar pessoas a realizarem seus objetivos de vida driblando quaisquer eventuais surpresas ou obstáculos</i>	o personagem principal	juízo/ sanção/ ética
7	<i>Faz isso instrumentalizando seus personagens, figuras comuns, para enfrentarem as situações que os amedrontam.</i>	o personagem principal	juízo/ estima/ capacidade/+
8	<i>figuras comuns</i>	o cliente	juízo/ estima/ normalidade
9	<i>É como um coaching levado ao seu paroxismo</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
10	<i>chega ao ponto de reproduzir cenários reais nas suas simulações da realidade</i>	o personagem principal	juízo/ estima/ capacidade
11	<i>Ele imagina ser possível, digamos, “viver o futuro antes do presente”.</i>	o personagem principal	juízo/ sanção/ ética
12	<i>por mais maluca que seja essa ideia</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
13	<i>É a realização do sonho dos controladores.</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
14	<i>O primeiro capítulo mostra um caso simples.</i>	a série	apreciação/ reação/ impacto
15	<i>Nathan vai ajudar um homem a desfazer uma mentira sem perder a amizade daqueles que enganou</i>	o personagem principal	juízo/ sanção/ ética
16	<i>Skeete acredita que, se ele revelar que só fez a graduação, perderá para sempre esses amigos</i>	o cliente	juízo/ sanção/ ética
17	<i>E submete seu “cliente” a todas as possíveis situações e diálogos que possam vir.</i>	o personagem principal	juízo/ estima/ capacidade
18	<i>Mas o mais impressionante vem a partir do segundo episódio.</i>	a série	apreciação/ reação/ impacto
19	<i>Ela quer ser mãe, mas, antes, deseja dirimir algumas dúvidas.</i>	o cliente	juízo/ sanção/ ética
20	<i>Então convoca Fielder para encenar a criação de um filho desde o nascimento até os 18 anos.</i>	o cliente	juízo/ sanção/ ética
21	<i>E pudera</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
22	<i>A tarefa é complicadíssima, não só pelo aspecto emocional, como na prática</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
23	<i>O elenco é tão numeroso que eles montam um escritório em Los Angeles só para fazer a seleção e o treinamento dos atores.</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
24	<i>É interessante</i>	o pressuposto	apreciação/ reação/ impacto/+
25	<i>“The rehearsal” é uma produção difícil de classificar</i>	a série	apreciação/ composição/ complexidade
26	<i>Ela tem um pouco de documentário, algo de reality e de drama.</i>	a série	apreciação/ composição/ complexidade
27	<i>Mas escapa das categorizações - o que é até um paradoxo</i>	a série	apreciação/ composição/ complexidade
28	<i>Vale conferir.</i>	a série	apreciação/ valorização/+

Fonte: Elaborado pela autora

O mapeamento possibilitou também a percepção de que quatro elementos estariam sendo avaliados ao longo do texto: o pressuposto da temática da série, a série em si, o personagem principal

(Nathan Fielder) e o cliente de um modo geral (apesar da crítica mencionar dois clientes, esses serão tratados, para os fins desse trabalho, como um único elemento).

O **pressuposto da temática** da série é apresentado ao leitor na chamada do texto e é a porta de entrada para prender ou não o leitor na leitura do texto. *É se a gente pudesse prever o futuro?* Ao longo do texto, a cronista convida o leitor a embarcar numa jornada avaliativa tendo por base a premissa de que *talvez* seja possível prever o futuro (quando, na realidade, sabemos que não é o caso) e como tal premissa se materializa para a construção da motivação da série. O segundo elemento a ser avaliado é a **série** em si. Observa-se aqui como a jornalista se posiciona sobre a produção cinematográfica que está sendo oferecida ao público para consumo. O terceiro elemento avaliado é o **personagem principal**, Nathan Fielder, que ocupa um papel central na história ao possibilitar a entrega da promessa do tema central da temática: driblar o destino e prever o futuro. Por último, **o cliente**, que, por consumir o serviço oferecido por Fielder como ator, se mostra cúmplice da crença proposta pela temática da série.

Durante o mapeamento inicial, a tarefa de identificar qual elemento estaria sendo avaliado se mostrou bastante complexa e o limite entre o que era “pressuposto da temática” e “série” parecia ser bastante tênue. O próprio “personagem principal” pode ser entendido como um elemento da série ou como um elemento em separado, ao mesmo tempo em que concretiza a possibilidade de entregar ao telespectador (e ao cliente) a experiência hipotética (desejada por muitos) de prever o futuro, que é a premissa da série.

Toda a análise que apresentarei a seguir partirá desse mapeamento e das inferências que, como leitora, consumidora da coluna e analista do discurso, fiz ao ler o texto e tentar avaliar se valeria a pena assistir ou não a produção.

Julgando e apreciando

Conforme detalhado na seção “A LSF e a avaliatividade” deste artigo, o sistema de avaliatividade apoiará a análise da avaliação da série feita pela jornalista. Por se tratar da avaliação de um produto (uma série televisiva), a apreciação foi o recurso identificado na avaliação da série:

Quadro 2 – Mapeamento das avaliações sobre a série

3	<i>São seis episódios intrigantes</i>	a série	apreciação/ reação/impacto/+
14	<i>O primeiro capítulo mostra um caso simples.</i>	a série	apreciação/ reação/impacto
18	<i>Mas o mais impressionante vem a partir do segundo episódio.</i>	a série	apreciação/ reação/impacto
25	<i>“The rehearsal” é uma produção difícil de classificar</i>	a série	apreciação/ composição/ complexidade
26	<i>Ela tem um pouco de documentário, algo de reality e de drama.</i>	a série	apreciação/ composição/ complexidade
27	<i>Mas escapa das categorizações - o que é até um paradoxo</i>	a série	apreciação/ composição/ complexidade
28	<i>Vale conferir.</i>	a série	apreciação/ valorização/+

Fonte: Elaborado pela autora

A jornalista define a série como “intrigante”, “difícil de classificar” (por escapar das categorizações e por ser uma mistura de documentário, *reality* e drama), mas que, no final das contas, “vale conferir”. Cabe observar que a avaliação positiva da série se materializa no adjetivo *intrigante* e na valorização final. No entanto, nas demais ocorrências a autora não se manifesta nem positivamente nem negativamente em relação ao que está sendo avaliado, dificultando o entendimento da opinião geral da jornalista. Tal ausência de polarização é observada ao longo de todo o texto e será tratada no final dessa seção.

Para que a série seja assistida é necessário que o telespectador pactue da temática proposta – que *talvez a gente possa prever o futuro* – e aceite as situações apresentadas como verossímeis. Nesse campo, é possível observar a avaliação presente na resenha da jornalista através de expressões que circulam no campo da hipótese central da série. A seguir, apresento as ocorrências mapeadas para tratar do pressuposto da temática.

Quadro 3 – Mapeamento das avaliações sobre o pressuposto da série

1	<i>Imagine se as pessoas pudessem ensaiar seu comportamento antes de enfrentarem quaisquer situações desafiadoras.</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
2	<i>estivessem sempre preparadas para evitar erros</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
5	<i>num estranho experimento humano</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
9	<i>É como um coaching levado ao seu paroxismo</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
12	<i>por mais maluca que seja essa ideia</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
13	<i>É a realização do sonho dos controladores.</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
21	<i>E pudera</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
22	<i>A tarefa é complicadíssima, não só pelo aspecto emocional, como na prática</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
23	<i>O elenco é tão numeroso que eles montam um escritório em Los Angeles só para fazer a seleção e o treinamento dos atores.</i>	o pressuposto	apreciação/ composição/ complexidade
24	<i>É interessante</i>	o pressuposto	apreciação/ reação/ impacto/+

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta seleção é possível observar o diálogo da autora com o leitor e, em algumas ocasiões, um certo posicionamento dela em relação a temática proposta. Em (1) e (2), o uso do verbo *imaginar* já leva o leitor para o campo de um imaginário fantasioso – ela, a resenhista, e o seu leitor, sabem que não é possível ensaiar o comportamento antes das situações desafiadoras porque *não é possível antever todas as possíveis variáveis presentes nas vidas das pessoas e assim “estar preparado para evitar erros”*. No entanto, caso o leitor se identifique com a temática proposta e aceite participar do “faz de conta” proposto ele, pode vir a apreciar a série pois a ideia “é interessante” (24).

Saindo do campo da apreciação, entramos no campo do julgamento, onde as avaliações presentes no texto permitem perceber a avaliação da resenhista em relação ao

personagem principal, Nathan Fielder, e seu cliente. Os clientes são, como a autora mesma diz, “figuras comuns” que aceitam ser cobaias em um “estranho experimento humano” para fazerem algo que, aparentemente só é possível no campo do imaginário: prever o futuro. Um deles quer saber se sairia ileso por ter mentido para seus amigos; a outra, só quer ser mãe se dirimir algumas dúvidas que uma possível maternidade acarreta. Os dois, aliados a Fielder, querem “driblar quaisquer eventuais surpresas ou obstáculos” que tiverem que enfrentar ao participar do experimento.

Quadro 4 – Mapeamento das avaliações sobre o cliente

8	<i>figuras comuns</i>	o cliente	juízo/estímulo/ normalidade
16	<i>Skeete acredita que, se ele revelar que só fez a graduação, perderá para sempre esses amigos</i>	o cliente	juízo/sanção/ ética
19	<i>Ela quer ser mãe, mas, antes, deseja dirimir algumas dúvidas.</i>	o cliente	juízo/sanção/ ética
20	<i>Então convoca Fielder para encenar a criação de um filho desde o nascimento até os 18 anos.</i>	o cliente	juízo/sanção/ ética

Fonte: Elaborado pela autora

Ao avaliar o cliente, observamos que a resenhista o avalia no campo da normalidade, uma “figura comum”, mas os coloca solidários à proposta do ator principal, que busca driblar surpresas ou obstáculos, para realizarem seus objetivos de vida. Aqui, observamos julgamentos no campo da sanção social ao pôr em dúvida os valores desse cliente. Para Martin e White (2005), os julgamentos no domínio da sanção social/ética estão associados a princípios morais e têm implicações legais. Almeida (2010) estende esse entendimento para acrescentar que essa categoria de avaliação de julgamento está “no domínio do certo e do errado” (ver seção “O Sistema de Atitude”). O primeiro cliente mente para seus amigos, a segunda condiciona o exercício da maternidade – essas avaliações põem em dúvida o caráter e a credibilidade dessas pessoas e, por conseguinte, impactam na avaliação da série e de sua temática.

Considero que o elemento mais controverso sendo analisado esteja na figura de Nathan Fielder. Kogut o apresenta como “ator, roteirista e diretor”, alguém que acredita seja possível prever e controlar o futuro, e que chega a extremos para dar ao seu cliente a experiência que contratou. A caracterização multifacetada que a resenhista faz do personagem está em sintonia com as expressões “escapa de categorização” e “um pouco de documentário, algo de *reality* e drama” usados para descrever a série, e que contribuem para a dificuldade de avaliar a série que a jornalista parece ter. A apresentação do personagem o avalia positivamente no campo da capacidade de poder submeter seus clientes a situações extremas para atender ao que buscaram: instrumentaliza seus personagens, reproduz cenários reais e pactua com o pressuposto da série de que se possa “viver o futuro antes do presente”. Além do julgamento de capacidade, o personagem principal, assim como acontece com o cliente, é avaliado moralmente em relação às suas crenças: ele acredita ser possível desfazer uma mentira e ser perdoado, driblar situações da vida real e sair ileso, conforme detalhei acima. Kogut avalia sua capacidade quando usa expressões como “chega ao ponto de”, “imagina ser possível”, “submete seu cliente” e essa avaliação pode ser entendida de maneira positiva ou

negativa, dependendo de como o leitor se posiciona em relação com o que está sendo oferecido pela resenhista.

Por exemplo, nos itens relacionados ao personagem principais listados a seguir, categorizei positivamente o item (7) por entender que *instrumentalizar alguém para enfrentar as situações que os amedronta* seja algo positivo. No entanto, essa instrumentalização pode ser questionável se for usada para atingir objetivos que não sejam éticos.

A seguir, apresento as ocorrências nas quais o personagem principal é avaliado.

Quadro 5 – Mapeamento das avaliações sobre o personagem principal

4	<i>Acompanhamos o ator, roteirista e diretor Nathan Fielder</i>	o personagem principal	juízo/ sanção/ veracidade
6	<i>Ele propõe ajudar pessoas a realizarem seus objetivos de vida driblando quaisquer eventuais surpresas ou obstáculos</i>	o personagem principal	juízo/sanção/ ética
7	<i>Faz isso instrumentalizando seus personagens, figuras comuns, para enfrentarem as situações que os amedrontam.</i>	o personagem principal	juízo/estima/ capacidade/+
10	<i>chega ao ponto de reproduzir cenários reais nas suas simulações da realidade</i>	o personagem principal	juízo/estima/ capacidade
11	<i>Ele imagina ser possível, digamos, “viver o futuro antes do presente”,</i>	o personagem principal	juízo/sanção/ ética
15	<i>Nathan vai ajudar um homem a desfazer uma mentira sem perder a amizade daqueles que enganou</i>	o personagem principal	juízo/sanção/ ética
17	<i>E submete seu “cliente” a todas as possíveis situações e diálogos que possam vir.</i>	o personagem principal	juízo/estima/ capacidade

Fonte: Elaborado pela autora

A descrição oferecida do personagem principal é que ele seria “ator, roteirista e diretor” e que o acompanharíamos na série. Em se tratando de uma produção que tem como temática “simulações da realidade”, “reprodução de cenários reais”, vivência de “possíveis situações e diálogos”, “encenação da criação de um filho”, escalção de elenco, seleção e treinamento de atores, a descrição oferecida estaria alinhada a proposta da série, uma vez que o ator exerceria as funções de ator, roteirista e diretor das situações apresentadas. No entanto, a frase (4) apresenta uma possibilidade dupla de interpretação: Nathan Fielder seria um personagem ou seria *ele mesmo* o ator, diretor e roteirista da série? Quando Kogut apresenta como chamada de texto dentro da resenha a frase “Na série ‘The Rehearsal’, Nathan Fielder vai fundo na ideia de controlar a vida antevendo os erros”, Fielder é localizado dentro da série, como um personagem de ficção. No entanto, uma pesquisa no IMDB³⁹ revela que Nathan Fielder é, na realidade, o nome do ator e que esse é, além de ator, diretor, roteirista e produtor da série. Tal informação pode mudar os contornos avaliativos da resenha e ressignificar algumas das escolhas lexicais da autora. O uso de aspas ao se referir ao cliente (17), a personagem do segundo episódio que “convoca” Fielder (20), o fato de se tratar de um estranho experimento humano (5) sugerem que ao avaliar a série, a temática e o cliente, quem está sendo avaliado é a figura do ator Nathan Fielder que arquitetou toda a estrutura e enredo da série, uma

³⁹ Internet Movie Data Base (Site www.imdb.com).

produção que tem como premissa a temática inverossímil que o futuro pode ser previsto e os erros evitados.

A capacidade de Fielder de entregar o serviço que oferece parece ser avaliada de maneira positiva, embora, em momento algum a jornalista categorize a sua forma de avaliar a série. Suas escolhas léxico-gramaticais passam a ideia de que o personagem está preparado para enfrentar as dificuldades que a tarefa a que se propõe demanda. A seguir apresento um breve mapeamento das escolhas da jornalista que ajudam o leitor a subentender que o personagem tem a capacidade para executar a tarefa ao qual se propõe.

Quadro 6 – Mapeamento das avaliações sobre a capacidade do personagem principal

6	<i>Ele propõe ajudar pessoas a realizarem seus objetivos de vida driblando quaisquer eventuais surpresas ou obstáculos</i>
7	<i>Faz isso instrumentalizando seus personagens, figuras comuns, para enfrentarem as situações que os amedrontam.</i>
10	<i>chega ao ponto de reproduzir cenários reais nas suas simulações da realidade</i>
17	<i>E submete seu “cliente” a todas as possíveis situações e diálogos que possam vir.</i>
21	<i>E pudera</i>
22	<i>A tarefa é complicadíssima, não só pelo aspecto emocional, como na prática</i>
23	<i>O elenco é tão numeroso que eles montam um escritório em Los Angeles só para fazer a seleção e o treinamento dos atores.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Da seleção apresentada, chama a atenção a interjeição “E pudera!” na qual a jornalista manifesta sua percepção do tamanho do desafio assumido por Fielder. A expressão é altamente avaliativa e reforça ideia do desafio com o qual Fielder se compromete.

Um outro ponto que chama atenção é a escolha da imagem usada para ilustrar a resenha, que mostra Fielder em destaque e ao fundo uma série de portas que se abrem no ambiente em que ele se encontra. Tais portas poderiam ser entendidas como uma forma de representação dos diferentes papéis que ele assume dentro e fora da série, como ator e como produtor/diretor/roteirista, apresentando, assim, mais uma camada avaliativa.

Figura 3: Imagem selecionada para ilustrar a resenha



Fonte: Jornal O Globo

A seleção da fotografia oferece mais uma camada de significado na resenha e traz para a interação a figura do editor do jornal, que se mostra solidário com a avaliação da autora, conforme discuti acima (Seção “Julgando e Apreciando”).

A avaliação através da narrativa

Na crítica apresentada, é possível identificar duas narrativas que se encaixam no texto principal e acontecem quando a autora traz para dentro da resenha as histórias dos dois primeiros episódios. A primeira delas, no terceiro parágrafo da resenha, Kogut (2022) relata:

Figura 4: Narrativa 1

Kor Skeete é um aficionado por jogos de perguntas e respostas de conhecimentos gerais. Ele se reúne há anos com o mesmo grupo num bar de Nova York para participar de concursos. Disse a esses companheiros que cursou o mestrado, o que não é verdade. Skeete acredita que, se ele revelar que só fez a graduação, perderá para sempre esses amigos. Nathan ensaia Skeete. [...] Não conto o desfecho para evitar o spoiler.

Fonte: O Globo

Na segunda, no quarto parágrafo ela apresenta o resumo do segundo episódio da série:

Figura 5: Narrativa 2

É quando ele é convocado por Angela, de 44 anos. Ela quer ser mãe, mas, antes, deseja dirimir algumas dúvidas. Então convoca Fielder para encenar a criação de um filho desde o nascimento até os 18 anos. A encenação se desenrola em dois meses. A cada semana se concentram três anos. No início, um bebê mais velho vai substituindo o menor de quatro em quatro horas. [...] É interessante.

Fonte: O Globo

Seguindo o modelo tradicional Laboviano, é possível identificar nos dois excertos acima, um ponto para terem sido selecionados e incluídos na resenha. No primeiro, o personagem quer revelar uma mentira a um grupo com quem se reúne há anos *sem perder a amizade* dessas pessoas. No segundo, uma mulher de 44 anos quer *dirimir algumas dúvidas* sobre a maternidade antes de decidir ou não ter um filho. A escolha das duas narrativas pela autora parece fazer com que ela chame o leitor para ajudá-la na sua avaliação da série e teria escolhido as duas histórias por se tratar de situações nas quais os personagens atuam de modo questionável. Essas duas narrativas em sua totalidade podem ser entendidas como o que Martin e White (2005) chamaram de *tokens atitudinais* nos quais a autora parece avaliar eticamente os personagens Skeete e Angela e as suas motivações para participar do “estranho experimento humano” proposto por Fielder. Não apenas isso. A

jornalista chama o leitor para co-avaliar a produção uma vez que ela admite que a produção seja algo “difícil de classificar” (25), questão que abordarei na terceira e última parte desse trabalho, a seguir.

Avaliação compartilhada

Por ser uma leitora assídua da coluna da jornalista Patrícia Kogut, com bastante frequência aceito suas recomendações e assisto as produções que ela recomenda. Kogut usa algumas expressões avaliativas em suas críticas, como “merece (toda) a sua atenção”, “É imperdível”, “Não convence”, entre outros. A sua avaliação final do *The Rehearsal*, no entanto, é um morno “Vale conferir”. Parece que a autora está dizendo: “depois de tudo que escrevi, se ainda assim se identificar com a série, vai lá e assiste”.

Como leitora, a crítica foi suficiente para me fazer ligar o canal de TV e assistir os seis capítulos. Não consegui entender se Kogut havia gostado e, por isso, dito que valia a pena conferir, ou se estaria deixando na mão do leitor a escolha e a avaliação da obra. Sua avaliação me parece, de fato, ser indefinida. Ela parece pedir que o leitor se solidarize (Oteiza, 2017) com ela e a ajude na construção da avaliação. Não tenho como afirmar se a autora terminou de ver a série ou parou nos dois primeiros episódios (os mesmos que ela cita no texto). A crítica não vai muito além do segundo episódio e ela não tece nenhum tipo de comentário sobre os outros capítulos. Outro ponto que pode reforçar a ideia de que a autora pode não ter visto além dos primeiros episódios é que a foto que é usada foi tirada de uma cena que acontece nos primeiros minutos do primeiro episódio. Isso pode não dizer muito, mas não deixa de ser uma possibilidade.

Um outro ponto interessante a observar é o da ausência de marcação das avaliações: das 28 frases que mapeei no início deste artigo, somente 5 foram categorizadas como negativas ou positivas. As outras ficam a critério do leitor. Aqueles que julgarem possível que uma mãe possa dirimir *qualquer* dúvida a respeito da maternidade antes de se aventurar em ter um filho talvez entendam que a frase (19) tem uma conotação positiva. Outros podem vir a julgar o comportamento dessa mulher. E assim, a avaliação da situação descrita segue indefinida.

Por outro lado, se considerarmos que a função da jornalista é a de informar seus leitores sobre as características da obra cinematográfica e, caso eles se interessem por ela, assistam o programa, podemos dizer que a resenha crítica que analisei nesse trabalho, cumpriu sua função. Por menos detalhes que tenha recebido da colunista, o que me foi oferecido foi o suficiente para captar minha atenção e pegar o controle remoto. Não podemos, dessa forma, negar que a função do texto tenha sido atingida, porque foi.

Algumas reflexões

Este artigo teve o objetivo de mergulhar mais a fundo na resenha crítica sobre a série *The Rehearsal*. Num primeiro momento, pactuei das impressões de Carvalho (2010) ao afirmar que os

recursos de julgamento e apreciação são os que estão mais presentes nesse tipo de texto e mapeei as ocorrências avaliativas no intuito de melhor compreender a avaliação sendo feita pela jornalista Patrícia Kogut. No entanto, somente o mapeamento dos recursos avaliativos utilizados não foi suficiente, e, diante da ausência de uma avaliação mais concreta, parti para a busca de outros entendimentos, outras pistas que estivessem mais subjacentes ao nível concreto de uma frase. Nesse sentido, os *tokens atitudinais* me mostraram possibilidades de serem entendidos como elementos avaliativos, agora no nível do contexto da cultura, mas, que eram dependentes de uma solidariedade entre autor e leitor para poderem ser vistos como elementos avaliativos.

Uma outra questão foi o uso de recursos diversos para avaliar a obra. A inserção de uma breve narrativa dentro do contexto da resenha foi uma forma que a autora encontrou de avaliar a série e o personagem (e o produtor?). O contexto das duas histórias vai muito além de uma simples narrativa e pode ser visto como um elemento que contém uma metafunção avaliativa dentro da resenha. A escolha da imagem que ilustrou a resenha também carrega consigo a mensagem do papel múltiplo exercido por Fielder ao colocá-lo diante de várias portas possíveis de serem cruzadas e que o levariam para uma das diferentes realidades das quais ele faz parte. São muitas possibilidades avaliativas, muitas “pistas” de uma história que estaria longe de terminar depois de 6 episódios.

Entendo que, após toda a reflexão apresentada neste trabalho, a resenha da autora tenha cumprido o seu papel de instigar e convidar o leitor a assistir a série e emitir seu próprio julgamento. Apesar de não oferecer uma avaliação direta, acredito que a função da jornalista tenha sido eficiente e tática ao informar sem dizer tudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como coavaliadora da produção, aceitei a recomendação da jornalista e fui conferir. Por não pactuar com o pressuposto do tema da série, minha reação ao longo dos seis episódios sempre foi estar pondo em xeque as motivações dos personagens e questionando a verossimilhança das situações apresentadas. Mas assisti.

Assim, após todo o percurso analítico da construção da avaliação presente na resenha crítica de Patrícia Kogut, posso perceber que o objetivo traçado no início deste trabalho foi atingido. Pude compreender melhor as avaliações da autora e observar nas entrelinhas suas próprias dúvidas como consumidora (talvez ainda indecisa) da série. Para essa compreensão, os recursos avaliativos dos quais lancei mão foram fundamentais para o meu entendimento e minha diversão com a série. A resenha crítica, então, cumpriu seu papel ao dar algumas informações para o leitor e o instigar a seguir sozinho e consumir a série sendo avaliada.

Para concluir, vale mencionar o fato da “presença” do que não foi dito ao longo da resenha. É importante lembrar que toda escolha pressupõe o abandono de tantas outras possibilidades que

poderiam ter sido selecionadas. Kogut poderia ter sido mais direta, ter usado adjetivos mais concretos e polarizados. Sua opinião, no entanto, foi dada em um nível mais subliminar, mais crítico e menos julgador. Ela permitiu que o leitor trouxesse para a interação suas próprias verdades e as conflitasse com as do personagem/autor da série.

Não posso afirmar com segurança se Kogut sabia que o produtor/diretor da série era também o ator. Eu não conhecia o ator e por isso, o nome dele não me trouxe nenhuma referência como leitora. Creio que ela, como especialista, soubesse sim, mas não posso afirmar. E se ela sabia, por que a informação não foi compartilhada abertamente com o leitor? Isso teria tido algum impacto na minha decisão de assistir a série?

Talvez.

No entanto, jamais poderei saber, haja visto que a minha atual condição de avaliadora já foi totalmente enviesada pelo conhecimento que a resenha, a série e um pouco de pesquisa me proporcionaram. O que posso afirmar é que a minha avaliação da série *The Rehearsal* já é uma mistura de impressões (pessoais e de outrem) e que, sem sombra de dúvidas, a contribuição inicial oferecida pelo texto da jornalista foi fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. "Atitude: afeto, julgamento e apreciação". In: VIAN JR, O. *A Linguagem da Avaliação em Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BASTOS, L. C. "Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa". *Calidoscópio* 3(2), 2005. p.74-87.

CARVALHO, G. "Críticas de Livros: um breve estudo da linguagem da avaliação". In: *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão. V. 6, n. 2, p. 179-198, maio/ago, 2006.

CARVALHO, G. "A prosódia atitudinal: apreciação e julgamento em críticas de cinema". In: VIAN, JR. *A Linguagem da Avaliação na Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CORTAZZI, M.; JIN, L. In. Evaluating evaluation in narrative. In: HUSTON, S. e THOMPSON, G. (Eds). *Evaluation in Text*. New York: Oxford University Press, 2003.

HALLIDAY, M.A.K.; MATHIESSEN, C. *An introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London, New York: Arnold, 2014.

KOGUT, P. "E se a Gente Pudessem Prever o Futuro?". *O Globo*. Rio de Janeiro: 04/09/2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/kogut/critica/2022/09/em-the-rehearsal-nathan-fielder-vai-fundo-na-ideia-de-controlar-a-vida-antevendo-erros.ghtml>. Acesso em 15 nov.2022.

LABOV, W.; WALETZKY, J. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. In: June Helm, Ed. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MARTIN, J.; WHITE, P. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan, 2005.

NÓBREGA, A. N. A. *Narrativas e Avaliação no Processo de Construção do Conhecimento Pedagógico: Abordagem Sociocultural e Sociosemiótica*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>. Acesso em 02 jun.2022.

OTEIZA, T. "The appraisal framework and discourse analysis". Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313553051_The_appraisal_framework_and_discourse_analysis. Acesso em: 29 ago.2022.

SOUZA, M. *Avaliações e Crenças em uma Sala de Aula de Inglês para Fins Específicos sob o Prisma Sociocultural e Sociossemiótico*. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a Linguagem de Avaliação. In: VIAN JR, O. *A Linguagem da Avaliação na Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN Jr., O; LIMA LOPES, R. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: José Luiz Meurer; Adair Bonini; Désirée MottaRoth (orgs). *Gêneros: Teorias, métodos, debates* (pp. 29-45). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANEXO

Segundo Caderno | 3

than ensaia Skeete. Contrata sócias e cenógrafos que montam réplicas da casa de Skeete e do bar que ele frequenta. E submete seu “cliente” a todas as possíveis situações e diálogos que possam vir. Não conto o desfecho para evitar o spoiler.

Mas o mais impressionante vem a partir do segundo episódio. É quando ele é convocado por Angela, de 44 anos. Ela quer ser mãe, mas, antes, deseja dirimir algumas dúvidas. Então convoca Fielder para encenar a criação de um filho desde o nascimento até os 18 anos. A encenação se desenrola em dois meses. A cada semana se concentram três anos. No início, um bebê mais velho vai substituindo o menor de quatro em quatro horas. Fielder conta com uma equipe de apoio grande nos bastidores. E pudera. A tarefa é complicadíssima, não só pelo aspecto emocional, como na prática. O elenco é tão numeroso que eles montam um escritório em Los Angeles só para fazer a seleção e o treinamento dos atores. É interessante.

“The rehearsal” é uma produção difícil de classificar. Ela tem um pouco de documentário, algo de *reality* e de drama. Mas escapa das categorizações — o que é até um paradoxo, já que seu objetivo seminal é abolir as surpresas. Vale conferir.



NETFLIX

ideia. É a realização do sonho dos controladores. O primeiro capítulo mostra um caso simples. Nathan vai ajudar um homem a desfazer uma mentira sem perder a amizade daqueles que enganou. Kor Skeete é um aficionado por jogos de perguntas e respostas de conhecimentos gerais. Ele se reúne há anos com o mesmo grupo num bar de Nova York para participar de concursos. Disse a esses companheiros que cursou o mestrado, o que não é verdade. Skeete acredita que, se ele revelar que só fez a graduação, perderá para sempre esses amigos. Na-

mento humano. Ele propõe ajudar pessoas a realizarem seus objetivos de vida driblando quaisquer eventuais surpresas ou obstáculos. Faz isso instrumentalizando seus personagens, figuras comuns, para enfrentarem as situações que os amedrontam.

É como um *coaching* levado ao seu paroxismo. Fielder chega ao ponto de reproduzir cenários reais nas suas simulações da realidade. Ele imagina ser possível, digamos, “viver o futuro antes do presente”, por mais maluca que seja essa

E SE A GENTE PUDESSE PREVER O FUTURO?



PATRICIA KOGUT

kogut@globo.com.br
patriciakogut.com
@colunaPATRIKOGUT

NA SÉRIE ‘THE REHEARSAL’, NATHAN FIELDER VAI FUNDO NA IDEIA DE CONTROLAR A VIDA

ANTEVENDO OS ERROS

Imagine se as pessoas pudessem ensaiar seu comportamento antes de enfrentarem quaisquer situações desafiadoras. E, assim, estivessem sempre preparadas para evitar erros. É essa a premissa de “The rehearsal” (o ensaio), a série que acaba de chegar à HBO Max. São seis episódios intrigantes. Acompanhamos o ator, roteirista e diretor Nathan Fielder num estranho experi-

mento humano. Ele propõe ajudar pessoas a realizarem seus objetivos de vida driblando quaisquer eventuais surpresas ou obstáculos. Faz isso instrumentalizando seus personagens, figuras comuns, para enfrentarem as situações que os amedrontam.

TIPOLOGIA DO CONTEÚDO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CORRELAÇÕES

CONTENT TYPOLOGY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: CORRELATIONS

Adriana SALVANINI

adriana.salvanini@cellep.com

CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Fabio Lopes DA SILVA

fabio.silva8@cpspos.sp.gov.br

CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Priscila Claudia de Jesus Antunes BAUMANN

priscila@baumann.net.br

CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Rodrigo Avella RAMIREZ

roram1000@hotmail.com

CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância de se compreender, de forma mais profunda, o ensino-aprendizado de inglês como língua franca e como isto impacta o trabalho de formadores de professores de um curso livre de inglês em um instituto de línguas de São Paulo. Pretende-se explorar as correlações entre a literatura específica de ensino de inglês e a tipologia de conteúdo proposta por Zabala (1998), e propor a importância destas correlações para um ensino de inglês com função formadora e social, em contraste com uma formação meramente funcional. Este artigo tem um caráter exploratório visto que a intersecção entre a literatura específica de ensino de inglês e a literatura de práticas educacionais gerais não é comumente discutida, principalmente no contexto de cursos livres de idiomas. Pretende-se mostrar que a correlação, além de possível, é relevante para um ensino de inglês pautado nas necessidades atuais do ensino de línguas. No que concerne aos formadores de professores, é imprescindível que seus saberes sejam ampliados para além do conhecimento específico de ensino de inglês a fim de que sua atuação colaborativa com o professor extrapole os aspectos tecnicistas da prática pedagógica.

Palavras-chave: Professor formador; Práticas pedagógicas; Ensino de inglês.

Abstract: This article aims to discuss the relevance of a deeper understanding of teaching and learning of English as a lingua franca and its impact on the work of teacher educators in an English course at a language institute in São Paulo. It intends to explore the correlations between specific English as an international language literature and the content typology proposed by Zabala (1998), and to propose the importance of these correlations for an English teaching with a formative and social function, as opposed to merely functional training. This article has an exploratory objective since the intersection between specific English teaching literature and general didactic-pedagogic literature is not commonly discussed, especially in the context of free language courses. It is intended to show that the correlation, in addition to being possible, is relevant for the teaching of English based on the current needs of language teaching. As far as teacher educators are concerned, it is essential that their knowledge be expanded beyond the specific knowledge of English teaching so that their collaborative work with the teacher extends beyond the technical aspects teaching.

Keywords: Teacher education; Pedagogical practices; Teaching of English.

INTRODUÇÃO

É praticamente inegável e indiscutível que, em uma sociedade cada vez mais interconectada e globalizada, o conhecimento de uma língua estrangeira é essencial. Neste contexto, o inglês, no status de *língua franca*, ou seja, a língua de contato e comunicação entre os povos (Rajagopalan, 2013) desempenha um papel único como meio de comunicação global, facilitando o intercâmbio de ideias e o acesso à cultura, emprego, conhecimento, inovação e tecnologia. Estes três últimos aspectos são, segundo Esteve (2021), fundamentais para o desenvolvimento econômico de um país e estão, por sua vez, amplamente disponibilizados na língua inglesa, conforme apontam Rajagopalan (2005) e Crystal (2003), que enfatizam, respectivamente, a predominância do inglês na divulgação do conhecimento científico e na comunidade acadêmica. Dessa forma, o ensino de língua inglesa deixa de ser uma escolha e torna-se uma chave de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento individual e coletivo, com amplo impacto social e econômico.

No Brasil, o aprendizado de uma língua estrangeira é previsto em políticas educacionais. A lei 9.324/1996, art. 26 §5º, estabelece que o ensino fundamental inclua, a partir do 6º ano, a oferta de uma língua estrangeira moderna, não necessariamente o inglês. A mesma lei, acrescida do art. 35-A, §4º, determina a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo do ensino médio, além da possibilidade de oferta de outra língua estrangeira, preferencialmente o espanhol. Ainda que o ensino de inglês seja um direito no contexto educacional brasileiro, a aprendizagem é insuficiente (Finardi; Prebianca, 2014), fato corroborado pelo estudo divulgado pela *Education First* (2023), que ranqueia o Brasil em 70º lugar no que concerne a proficiência do uso de inglês, atrás de países vizinhos como Paraguai, Peru e Argentina. O mesmo documento aponta que enquanto o índice de proficiência de inglês aumentou na maioria dos países latino-americanos, o Brasil permaneceu, de 2011 a 2023, com baixo nível de aprendizado de inglês.

Diversos são os fatores para a deficiência do ensino de inglês na educação básica brasileira. Para além das políticas educacionais sem clareza, pode-se citar: má formação do docente; incompreensão de aquisição de língua estrangeira; práticas pedagógicas ineficazes; horas aulas semanais reduzidas, entre outros (Turbin, 2010). Estes fatores colaboram para a proliferação de institutos de inglês em território nacional que, apesar da falta de legislação específica para estes cursos, estreitam a lacuna entre a ineficácia do ensino básico e a necessidade de proficiência na língua inglesa, principalmente para o mercado de trabalho.

Outra questão importante no ensino e aprendizagem de inglês, apontada por Finardi e Porcino (2015), é o fato que o idioma assume diferentes papéis, atuando como formador (ensino básico) ou instrumental (cursos livres). Para as autoras, o papel formador do inglês está vinculado à capacidade do indivíduo de ver e compreender o outro por meio de uma nova língua e cultura, tendo

o ensino um cunho social, com foco na habilidade de leitura. Em contraste, o seu papel instrumental ou funcional está mais relacionado ao aprimoramento da capacidade do indivíduo de utilizar a língua para comunicação e produção de informações. Esta análise do ensino de inglês formador ou instrumental é passível de discussão, pelas razões que serão apontadas no decorrer do artigo.

OBJETIVO

O lócus desta pesquisa é um tradicional instituto de idiomas privado na cidade de São Paulo, que atua no mercado educacional há quase sessenta anos e emprega cerca de 80 docentes de língua inglesa, que assumem turmas de crianças, adolescentes e adultos, em formatos remoto ou presencial. É importante ressaltar que, por ser curso livre, a contratação de falantes de inglês sem formação e licenciatura na área é permitida. Neste cenário, torna-se necessário uma formação profissional adequada para a atuação desses profissionais, que ocorre por meio de formadores de professores.

O formador é, com frequência, um colega sênior e mais experiente ou um coordenador / gestor pedagógico, que assume o desafio de orientar, atualizar, aprimorar e desenvolver profissionalmente os docentes, maximizando a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Este mesmo formador, por vezes, também não é oriundo de uma formação acadêmica para ensino de inglês, baseando-se, em muitos casos, em sua aprendizagem experiencial ou saberes da ação (Dubar, 2006) que, apesar de válida, precisa ser complementada por outros saberes. A questão que emerge, portanto, é: quais saberes o formador de professores de um curso livre de inglês, localizado na cidade de São Paulo, deve possuir para maximizar sua atuação na formação do colega docente? Pretende-se ainda, como objetivo específico, discutir como a literatura inerente ao ensino de inglês propõe saberes que extrapolam a racionalidade técnica e o caráter meramente funcional / instrumental da língua.

REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação tem como ponto de partida os diversos saberes necessários à prática docente, na visão de Tardiff (2004). Os saberes pessoais, da formação, disciplinares, curriculares e experienciais são necessários ao formador da instituição em questão e permeiam tanto a área pedagógica quanto a relacional e administrativa. Devido aos limites deste artigo, o foco será nos saberes disciplinares ou pedagógicos pois eles contribuem de forma significativa para capacitação do professor e sua prática em sala de aula, além de favorecer a formação do docente crítico e reflexivo.

No que concerne aos saberes pedagógicos necessários ao formador, este artigo objetiva resgatar a importância da aprendizagem dos conteúdos segundo a tipologia de Zabala (1998). Este recorte baseia-se no fato do conteúdo permear, dia após dia, a ação docente em sala de aula e, principalmente na capacitação de professores novatos, o ensino do conteúdo tende a ser a maior

preocupação entre eles. O formador, ao compreender que o conteúdo a ser ensinado e aprendido extrapola a esfera conceitual, que no caso do ensino da língua inglesa se aplica aos aspectos linguísticos meramente estruturais, terá subsídios para orientar e capacitar docentes para as necessidades contemporâneas do uso do inglês como *língua franca*. A instituição *lócus* da pesquisa dialoga com as ideias de Zabala a fim de proporcionar um ensino de inglês não apenas de cunho instrumental, mas também formador, que auxiliará alunos no uso adequado da estrutura da língua inglesa, além de instruí-lo a lidar com a diversidade sociocultural ao se aprender o inglês como *língua franca*. Portanto, trabalhar o conteúdo em seu aspecto conceitual, procedimental e atitudinal, conforme propõe Zabala (1998) é um dos conhecimentos fundamentais para a atuação do formador na capacitação docente do instituto de língua em análise.

É preciso ressaltar um aspecto importante da capacitação de professores de inglês no contexto de cursos livres de idiomas. A formação inicial e contínua dos docentes é amplamente baseada em literatura estrangeira, específica da área e, geralmente, voltada para aspectos tecnicistas do ensino. Há ainda a ampla disseminação de cursos e certificações pré-fabricados e engessados, que pouco permitem uma contextualização local do processo de ensino e aprendizado. Segundo Ramirez (2017), há um forte paradigma na formação de professores de inglês, que baseia “a formação do docente através de uma série de treinamentos, de receitas prontas, de normas prescritivas com fundamentação tecnicista.” (p. 17)

Na contracorrente deste tipo de formação docente, da qual a grande parte dos formadores também é proveniente, esta pesquisa pretende mostrar como a literatura específica do inglês como *língua franca* (doravante ILF) pode estabelecer relações com a tipologia de conteúdo de Zabala, criando possibilidades de proporcionar para crianças, jovens e adultos um ensino de línguas que seja instrumental, mas que permita, igualmente, ultrapassar barreiras pessoais, sociais e profissionais (Zabala, 1998). Para o formador, fazer a correlação da literatura específica de ensino de inglês com a tipologia de conteúdo de Zabala torna-se relevante pois permite uma melhor compreensão de seu papel como formador e capacitador de docentes e não apenas de treinador e avaliador de técnicas de ensino de língua. Além disso, a integração entre a literatura geral e específica, ou didática geral e específica, viabiliza a “construção de um processo formativo-investigativo mais democrático, integrativo e interdependente.” (Veiga, 2014).

A fim de estabelecer estas relações, a pesquisa terá, como lente teórica, Zabala (1998), além das contribuições de Nunan (1996), Thornbury (2005), Celce-Murcia (2007) e Larsen-Freeman (2014) como os referenciais teóricos específicos de ensino de inglês. Nunan levanta aspectos importantes sobre *learner autonomy* (autonomia do aprendiz) e a importância de refletir sobre o próprio aprendizado, em consonância com as características necessárias para que o conteúdo procedimental (Zabala, 1988) seja validado. Larsen-Freeman discorre sobre a importância do ensino da estrutura

linguística (*form*) ligada a um contexto específico (*use*) e Thornbury enfatiza a necessidade da “exercitação múltipla” (Zabala, 1998, p. 45), englobando os conteúdos conceitual e procedimental.

Celce-Murcia (1995, 2007), por sua vez, faz uma leitura de como as competências comunicativas – linguística, estratégica, sociolinguística e discursiva - se relacionam entre si para gerar uma aprendizagem eficaz de línguas, dialogando com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de Zabala. Em particular, seu estudo sobre a competência sociolinguística ou sociocultural será correlacionado ao conteúdo atitudinal de Zabala (1998).

MÉTODO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa-descritiva de objetivo exploratório para investigar o caráter sociocultural e formador de ensino de inglês em um curso livre de idiomas e como isto impacta os saberes dos formadores de professores de inglês. De acordo com Sampieri et al. (2006), a pesquisa qualitativa é adequada para explorar fenômenos complexos e contextuais, proporcionando uma compreensão profunda das experiências. Além disso, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a abordagem qualitativa é essencial para estudar ambientes educacionais e captar a riqueza das interações humanas e culturais. A pesquisa tem cunho exploratório, visto que relações entre a literatura específica de ILF e a literatura de práticas pedagógicas gerais são escassas. Este tipo de abordagem é, ainda segundo Sampieri e al. (2006), ideal para temas que ainda não foram amplamente estudados. Pretende-se, portanto, dar os primeiros passos e estabelecer as primeiras correlações especificadas acima, e prosseguir com futuros estudos a fim de que formadores de professores e docentes adquiram saberes pedagógicos mais amplos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tipologia do conteúdo segundo Antoni Zabala

Ao se abrir qualquer livro didático de ensino de inglês, o professor se depara com uma variedade de conteúdo, geralmente organizadamente listada, que deverá ser ensinada no decorrer de um módulo ou curso. Para o professor novato, ou até mesmo para o professor experiente, o que salta aos olhos é a diversidade de estruturas linguísticas que deverá ser ensinada. Dessa forma, o conteúdo, aqui entendido como o que se deve ensinar, passa a ser o *simple past*, os *modal verbs* ou o *would you like to ...?* Este professor está focado no conteúdo conceitual do curso que, apesar de relevante, deve ser composto por outros elementos.

Para Zabala (1998), os conteúdos são agrupados como conceituais, procedimentais e atitudinais. Estes três tipos de conteúdo, quando integrados de maneira equilibrada, podem proporcionar uma educação mais completa e eficaz, preparando os alunos para os desafios práticos e sociais que enfrentarão ao longo de suas vidas.

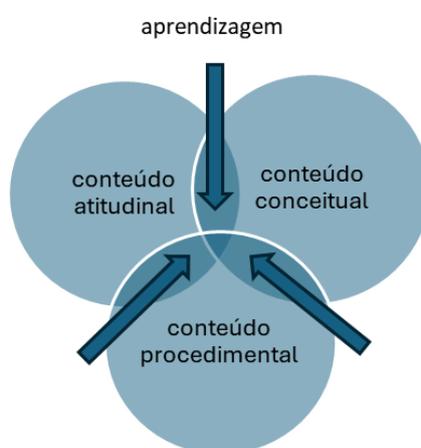
Os conteúdos conceituais referem-se ao conjunto de conhecimentos teóricos que os alunos devem adquirir. No contexto do ensino de línguas, por exemplo, os conteúdos conceituais englobam a gramática, o vocabulário e as regras sintáticas. Este tipo de conteúdo é fundamental para que os alunos possam desenvolver uma base sólida sobre a qual construirão suas habilidades linguísticas.

Os conteúdos procedimentais, por sua vez, referem-se às habilidades e processos que os alunos devem dominar para aplicar os conhecimentos teóricos de maneira prática. Zabala (1998) destaca que o ensino de conteúdos procedimentais é crucial para a formação de competências práticas. No ensino de línguas, isso se traduz em habilidades de usar uma determinada estrutura ou vocabulário em contextos diversos e em situações reais.

Por fim, os conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e normas que orientam o comportamento dos alunos. Estes conteúdos são fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, pois afetam a maneira como interagem com os outros e com o mundo ao seu redor. Zabala (1998) argumenta que a educação deve promover atitudes positivas, como a responsabilidade, a empatia, a cooperação e o respeito pela diversidade. No contexto do ensino de línguas, os conteúdos atitudinais podem incluir a valorização da interculturalidade, a abertura para novas experiências e a motivação para o aprendizado contínuo.

A integração desses três tipos de conteúdo deve ser feita de maneira equilibrada a fim de gerar aprendizagem significativa. No ensino de línguas, uma abordagem que valorize tanto o conhecimento teórico, a prática efetiva e significativa e atitudes positivas contribuem para o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos. O ensino dos três conteúdos pode ser representado na figura abaixo:

Figura 1: Ensino de conteúdos



Fonte: os autores

Esta compreensão dos conteúdos na perspectiva de Zabala não é comum entre o corpo docente do instituto de língua lócus desta pesquisa, haja vista que a maioria não advém de cursos de formação na área de ensino. Cabe ao formador, que faz a capacitação inicial e continuada dos

professores, ter este entendimento e incorporá-lo na lista de seus saberes de professor-formador. Relacionar estes saberes à literatura específica de ILF é fundamental para que a capacitação de professores seja, como a aprendizagem dos alunos, significativa. A seguir, se discutirá com a literatura específica de ILF dialoga com as ideias de Zabala

A literatura específica e sua correlação com Zabala

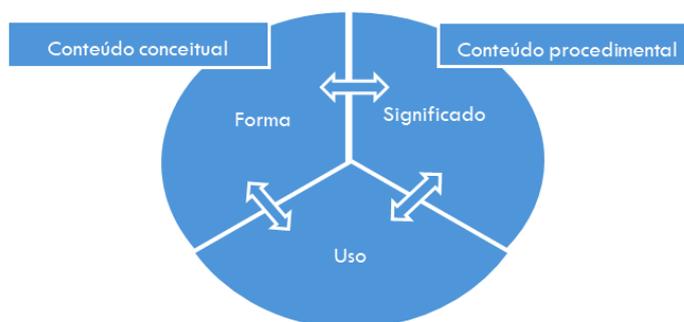
Uma abordagem do conteúdo mais integrada e significativa, como propõe Zabala, não é uma prática recente no ensino de idiomas. Isto é discutido desde a década de 70, quando abordagens comunicativas para ensinar e aprender línguas se disseminaram. O ensino, até então focado em regras gramaticais da língua, passa a incorporar questões de significado e adequação sociolinguística (Oliveira, 2014), proporcionando um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Segundo Richards e Rogers (2001):

Elementos de uma teoria de aprendizagem subjacente podem ser identificados em algumas práticas de uma abordagem comunicativa do ensino de línguas (...). Um desses elementos pode ser descrito como o princípio da comunicação: atividades que envolvem comunicação real promovem a aprendizagem. Um segundo elemento é o princípio da tarefa: atividades nas quais a linguagem é usada para realizar tarefas significativas promovem a aprendizagem(...). Um terceiro elemento é o princípio da significação: linguagem que é significativa para o aprendiz apoia o processo de aprendizagem. As atividades de aprendizagem são, conseqüentemente, selecionadas de acordo com o quão bem envolvem o aprendiz no uso da linguagem de forma significativa e autêntica (em vez de mera prática mecânica de padrões linguísticos). (p. 161)

Percebe-se que o conteúdo procedimental, “o que se deve saber fazer” (Zabala, 1998, p. 31) com a língua, ou seja, comunicar-se adequadamente, passa a ter relevância para o ensino de línguas.

Larsen-Freeman (2014), ao elaborar sua estrutura gramatical tridimensional, aponta para a importância de um ensino de conteúdo gramatical que abranja forma / estrutura, o significado / semântica e o uso / pragmática, segundo mostra a figura abaixo. Desse modo, os conteúdos conceituais e procedimentais são abordados e, se o uso da língua pressupõe adequação à contextos sociolinguísticos diversos, diferentes atitudes e comportamentos são esperados de acordo com o contexto.

Figura 2: Estrutura gramatical tridimensional



Fonte: os autores. Adaptação da estrutura tridimensional de Larsen-Freeman (2014)

Ainda segundo a autora, todas as três dimensões devem ser abordadas no processo de ensino-aprendizagem, não havendo uma hierarquia entre elas, alinhando-se ao pensamento de Zabala ao enfatizar a “máxima inter-relação entre os diferentes conteúdos” (1998, p. 40). Para Larsen-Freeman, o que determinará qual dimensão deverá ter mais enfoque na prática do professor é o processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, apesar de estarmos lidando com estrutura gramatical, não é necessariamente o conteúdo conceitual que causará dificuldades. Isto tem implicação direta na atuação do professor em sala de aula e deve constituir um saber importante para formador de professores do instituto de língua em estudo.

Thornbury (2005), nome bastante referenciado na capacitação de professores de língua inglesa, sugere uma sequência didática para melhor ajudar o aluno na aprendizagem da habilidade oral. Segundo o autor, é desejável que haja uma fase de conscientização (*awareness*), seguida de apropriação (*appropriation*), e finalmente o momento de autonomia (*autonomy*). Esta sequência é, a meu ver, facilmente aplicada no ensino de qualquer conteúdo gramatical ou funcional da língua. Para o momento de conscientização, trabalha-se as três dimensões propostas por Larsen-Freeman (2014), que embutem os conteúdos fatorial, procedimental e atitudinal. Em seguida, há o momento em que os alunos têm a possibilidade de praticar o conteúdo novo de modos diferentes para, finalmente, atingir a fase de autonomia, quando estará mais bem preparado para utilizar a língua com o mínimo de assistência. Thornbury (2005), assim como Zabala (1988), ao lidar com o aspecto procedimental do conteúdo, propõe a “realização da ação” e a “exercitação múltipla” (Zabala, 1998, p. 44). A primeira diz respeito ao saber fazer, a dar oportunidades para que o conteúdo seja colocado em prática, enquanto a segunda é tida como fator essencial para o domínio de um conteúdo. Para o educador espanhol,

A exercitação múltipla é o elemento imprescindível para o domínio competente. Como também confirma nossa experiência, não basta realizar uma vez as ações do conteúdo procedimental. É preciso fazê-lo tantas vezes quantas forem necessárias até que seja suficiente para chegar a dominá-lo, o que implica exercitar tantas vezes quantas forem necessárias as diferentes ações ou passos destes conteúdos de aprendizagem. (p. 45).

Thornbury (2005), por sua vez, enfatiza que há ganhos na exercitação múltipla, que ele chama de *task repetition*, mas que não são necessariamente transferidos para a realização de tarefas semelhantes, ou seja, para a realização da ação em contextos diferentes. De qualquer forma, os dois pensadores enfatizam a importância da aplicação do conteúdo em diferentes contextos. Thornbury (2005) lista inúmeras sugestões de atividades para a sala de aula, exemplificando a importância da exercitação múltipla. Seguem alguns exemplos:

Tabela 1: sugestões de atividade de exercitação múltipla

Exercitação múltipla – momento de apropriação de conteúdo	Exercitação múltipla – momento de autonomia de conteúdo
<i>jigsaw activities</i> <i>disappearing dialogues</i>	<i>guess the lie</i> <i>chain story</i>

Fonte: os autores

É importante notar que a repetição de atividades não leva, necessariamente, a um melhor aprendizado de conteúdo. Zabala (1998) explicita que, além da exercitação múltipla, é preciso refletir sobre a atividade e como ela foi feita. Nunan (1996), seguindo esta mesma linha, discute a importância da reflexão sobre a o aprendizado adquirido, sugerindo que esta é uma condição relevante para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (*learner autonomy*) de língua estrangeira. Segundo o autor, autonomia não é um conceito de simples definição e depende de fatores como personalidade, contexto cultural onde a língua é aprendida, a filosofia da escola ou instituição e as necessidades e objetivos do próprio aprendiz. Ela é, entretanto, indispensável para um aprendizado mais eficiente. Little (2003) reflete sobre a importância de desenvolver autonomia nos alunos, afirmando que há três argumentos principais para promover a autonomia dos alunos: tornar o aprendizado mais eficiente e pessoal, resolver problemas de motivação, e, no caso de segundas línguas, facilitar o desenvolvimento de habilidades comunicativas através do uso ativo da língua.

Conforme já mencionado, uma condição para desenvolver autonomia, segundo Nunan (1996), em consonância com Zabala (1998), é promover condições para que o aluno reflita sobre a atividade realizada – “A autonomia é aprimorada quando os alunos são incentivados a realizar o automonitoramento e a autoavaliação” (Nunan, 1996, p. 21), ou “analisar nossos atos e, portanto, melhorá-los” (Zabala, 1998, p.46). Nunan (1996) exemplifica como isto pode ser feito no contexto de ensino de inglês, conforme quadro abaixo, adaptado pelos autores:

Quadro 1: Automonitoramento e autoavaliação no ensino de inglês

Você se sente capaz de reportar algo que alguém lhe disse?	Sim	Um pouco	Ainda não me sinto capaz
Você achou as atividades relevantes?	Sim	Um pouco	Não as achei relevantes
A sua participação foi colaborativa e ativa durante as atividades?	Sim	Um pouco	Não
Você gostaria de rever o conteúdo (reportar algo que alguém lhe disse?)	Sim	Um pouco	Não é necessário
Você considera o conteúdo relevante no seu dia a dia?	Sim	Um pouco	Não é relevante

Fonte: Os autores. Adaptação - Nunan (1996)

A convergência entre as ideias dos dois pensadores, no que concerne o ensino de conteúdo, é observada em outros aspectos para além da reflexão sobre a ação, ainda que Nunan elabore mais sobre a importância de desenvolver autonomia no aprendiz. A tabela 2 indica as correlações entre os pensamentos:

Tabela 2: Correlações Zabala e Nunan

Zabala	Nunan
- Conteúdo procedimental – realização das ações; aprender fazendo.	- Alunos se envolvem ativamente no uso produtivo da língua-alvo, em vez de apenas reproduzir modelos de linguagem fornecidos pelo professor ou pelo livro didático.
- Conteúdo procedimental – tomar consciência da ação.	- Alunos tem oportunidades para avaliar seu próprio progresso.
- Atenção à diversidade – aprendizagem depende de características pessoais e singulares de cada aluno.	- Alunos abordam a tarefa de aprender outro idioma de maneiras diferentes.

Fonte: os autores

É de entendimento dos autores que a literatura específica de ensino de inglês contemporânea está mais alinhada com a formação do indivíduo do que com o ensinamento apenas funcional da língua. O conteúdo de língua inglesa, no contexto do instituto de idiomas em análise neste artigo, extrapola os aspectos conceituais da língua e permite um aprendizado contextualizado, focado no uso da língua em seu âmbito social e cultural. Para que isto ocorra de forma ainda mais abrangente, fatores atitudinais precisam ser, igualmente, trabalhados no ensino de conteúdo de língua inglesa, como se explicitará a seguir.

Para Zabala (1998), os conteúdos atitudinais englobam três elementos indissociáveis: valores, atitudes e normas. Valores referem-se aos princípios éticos que orientam as ações e decisões dos indivíduos, como justiça, solidariedade e responsabilidade. Atitudes estão associadas às disposições aprendidas que influenciam a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo e consigo mesmos, incluindo sentimentos e emoções. As normas dizem respeito às regras sociais que definem comportamentos aceitáveis e inaceitáveis em diferentes contextos culturais, moldando as interações e a conduta dos indivíduos. Estes três elementos são evidenciados no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sendo os dois primeiros bastante presentes em abordagens baseadas em tarefas (TBL – *task based learning*) ou em projetos (PBL – *project based learning*), principalmente para o público infantil e adolescente. As normas, entretanto, são fundamentais pois permitem o falante de inglês como *língua franca* atuar de forma mais apropriada em um mundo conectado, porém diverso. Neste contexto, o ensino de conteúdo por meio das competências comunicativas torna-se relevante, sendo a competência sociolinguística correspondente ao ensino dos conteúdos atitudinais / normas de Zabala (1998).

Celce-Murcia (2007) faz uma releitura da importância das competências comunicativas em ensino de línguas, renomeando o termo competência sociolinguística por sociocultural, enfatizando

sua relevância para efetivo uso da língua. Entende-se por competência sociocultural a habilidade de expressar-se efetivamente, respeitando as normas socioculturais da língua alvo. Para que isto ocorra, é preciso ter consciência dos fatores sociais, culturais, estilísticos e não verbais (Celce-Murcia, 1995) na interação com falantes de outras línguas ou no uso de inglês como língua franca. Para Celce-Murcia (2007):

A vivência prolongada entre membros do grupo da língua alvo é provavelmente a melhor experiência para aquisição da linguagem, desde que o aprendiz tenha uma preparação básica adequada, tanto em competência linguística quanto sociocultural, aliada a um bom poder de observação. (p. 46).

Apesar do poder de observação ser importante para tomar-se consciência do aspecto sociocultural da língua, é necessário que ele seja explicitamente incorporado ao ensino de conteúdo de língua inglesa. Neste cenário, o ensino de inglês engloba a tipologia de conteúdo proposta por Zabala (1988), conforme tabela abaixo:

Tabela 3: Tipologia de conteúdo e competências comunicativas

Tipologia do conteúdo	Competências comunicativas
Conteúdo conceitual	Competência linguística – forma
Conteúdo procedimental	Competência linguística / discursiva e estratégica – uso.
Conteúdo atitudinal - norma	Competência sociocultural

Fonte: os autores

O ensino da competência sociocultural está associado à necessidade de uma abordagem linguística intercultural. Galante (2015) enfatiza a necessidade **da conscientização intercultural a fim de que** aprendizes de línguas se comuniquem **respeitosamente** com falantes de outros idiomas, validando e reconhecendo as diferentes identidades envolvidas nas interações plurilíngues, nas quais o inglês atua como língua franca. O conteúdo intercultural, apesar de sua relevância, é comumente negligenciado no ensino de língua inglesa, ainda bastante focado em normas culturais de países como Estados Unidos e Inglaterra. Celce-Murcia (2007) atribui esta situação à falta de preparação de professores e ao fato de cursos de formação de professores não incluírem a exploração de aspectos interculturais ou pluriculturais. O professor formador, uma vez consciente e preparado para incluir a interculturalidade em seus saberes, poderá ser o ponto de partida para a alteração de práticas pedagógicas dominantes e com aspecto meramente funcional e tecnicista no ensino de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo consistiu em discutir a relevância de se compreender, de forma mais profunda, o ensino-aprendizado de conteúdo de inglês e como isto impacta o trabalho de formadores de professores de um curso livre de inglês em um instituto de línguas de São Paulo. Ao se explorar as correlações entre a literatura específica de EFL e a tipologia de conteúdo proposta por Zabala (1998), e ao propor a importância deste conhecimento pelos formadores, o ensino de inglês deixa de ter caráter meramente funcional, incorporando uma função formadora e, a meu ver, social. Este caráter

formador está relacionado não apenas ao ensino do conteúdo conceitual e procedimental da língua, mas principalmente ao aspecto atitudinal, ou sociocultural, do inglês. O entrelaçamento destes três aspectos proporciona, ao aprendiz de inglês, o uso da língua com suficiente acurácia nos âmbitos estruturais, contextuais, sociais e culturais da língua, permitindo uma compreensão ampla do idioma em relação à forma, significado e uso adequados.

A correlação entre a literatura específica de EFL com a literatura de práticas educativas não é comumente explorada nos estudos de inglês. Este artigo teve, portanto, um objetivo explorativo com a finalidade de trazer para a discussão a importância de incorporar esta correlação no rol de saberes de formadores de professores em um curso livre de idiomas do estado de São Paulo para que tanto formadores como professores tenham melhor consciência de sua prática e da função social de sua atuação.

É preciso ter consciência que cursos livres de idiomas atuam, em grande parte, sob a influência e diretrizes do mercado. Por outro lado, é notável sua popularização e sua entrada em escolas regulares, ainda que privadas, por meio de soluções educacionais. Torna-se imprescindível que os institutos livres promovam, cada vez mais, uma formação mais conscientizadora de seus professores, seja por intermédio de capacitação *pre-service*, ou inicial, ou de *workshops*, cursos, encontros de desenvolvimento profissional e congressos especializados em ensino de língua inglesa. Esta capacitação pode, e talvez deva, ser feita por formadores competentes e com ampla consciência de seus saberes pedagógicos. Por fim, é preciso reanimar algumas bases estruturais do ensino para que a educação, seja ela de inglês ou qualquer outra disciplina, não fique envolta de discussões rasas de aspectos tecnicistas ou tecnológicos que pouco contribuem para um aprendizado eficaz.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei Nº. 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 de junho de 2024.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: ÁLCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, 2007.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. In: *Issues in Applied Linguistics*, 1995.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.
- DUBAR, C. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Presses Universitaires de France, 2006.
- EF EPI - Índice de Proficiência em inglês da EF. Um ranking de 100 países e regiões por domínio da língua inglesa, 2023. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 06 de junho de 2024.
- ESTEVE, J. M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: VÉLAZ, Consuelo de Medrano; VAILLANT, Denise (org.). *Aprendizaje y Desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana, 2021.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 1, 2015.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Ufal*, n. 53, jan./jun. 2014.

GALANTE, A. Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching: Towards Validation of Student Identity. In: *BELT Brazilian English Language Teaching Journal*. Porto Alegre, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. *Teaching English as a second or foreign language*. 4a ed. Boston: National Geographic Learning, 2014.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning. Acesso em: 15 de junho de 2024.

NUNAN, D. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: PEMBERTON, R.; LI, E.; OR, W.; PIERSON, H. D. (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press, 1996.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês. Teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

RAMIREZ, R. A. *Aprendizagem da docência a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. *Methods and approaches in language teaching: a description and analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, F. C.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. McGraw Hill, 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

THORNBURY, S. *How to teach speaking*. Pearson Education, 2005.

TURBIN, A. E. F. *Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo*. Tese de Doutorado apresentada à USP: São Paulo, 2010. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-153309/pt-br.php. Acesso em: 06 de junho de 2024.

VEIGA, I. P. A. DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: pontos para reflexão. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 13–19, 2018. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.17i1.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/9800>. Acesso em: 3 de outubro de 2024.

ZABALA, A. *A prática educativa - Como ensinar*. Artmed, 1998.

UMA ANÁLISE DAS VARIANTES FÔNICAS DO ESPANHOL PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA NA COLEÇÃO “CERCANÍA JOVEN”

AN ANALYSIS OF THE PHONIC VARIANTS OF SPANISH FOR TEACHING PRONUNCIATION IN THE “CERCANÍA JOVEN” COLLECTION

Gilson Cunha de OLIVEIRA NETO

giiiloliveira2020@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, Brasil

José Rodrigues de MESQUITA NETO

josemesquita@uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo geral analisar o tratamento dado às variantes fônicas para o ensino da pronúncia na coleção “Cercanía Joven”. O estudo se baseia em uma análise dos livros dessa coleção, adotada pelo PNLD (Brasil, 2018), na qual buscamos identificar as variantes fônicas do espanhol nesses materiais e avaliar as propostas de atividades relacionadas ao ensino da pronúncia. Para isso, baseando-nos em estudiosos como Cantero (2003), Farias (2014), Poch Olivé (2002), Mellado (2005), Iruela (2004, 2007), Moreno Fernández (2010), Mesquita Neto (2020a), entre outros, que tratam sobre variação linguística em língua espanhola e o ensino de pronúncia. A metodologia é de natureza qualitativa, do tipo descritiva e tivemos como *corpus* a coleção Cercanía Joven. Os resultados apontam que há atividades que trabalham as habilidades da língua simultaneamente, no entanto, no que diz respeito à pronúncia e sua relação com as variações, há apenas tópicos que não aprofundam o ensino dessa habilidade e, tampouco, discutem ou favorecem a heterogeneidade da língua.

Palavras-chaves: Materiais didáticos; Ensino de pronúncia; Variantes fônicas.

Abstract: This article aims to analyze the treatment given to phonetic variants in the teaching of pronunciation in the "Cercanía Joven" collection. The study is based on an analysis of the books in this collection, adopted by the PNLD (Brasil, 2018), in which we seek to identify the phonetic variants of Spanish in these materials and evaluate the proposed activities related to pronunciation teaching. To this end, we rely on scholars such as Cantero (2003), Farias (2014), Poch Olivé (2002), Mellado (2005), Iruela (2004, 2007), Moreno Fernández (2010), Mesquita Neto (2020a), among others, who address linguistic variation in the Spanish language and the teaching of pronunciation. The methodology is qualitative, of a descriptive nature, and the corpus used was the "Cercanía Joven" collection. The results show that there are activities that work on language skills simultaneously; however, with regard to pronunciation and its relationship to variations, there are only topics that do not go in-depth into the teaching of this skill, nor do they discuss or promote the heterogeneity of the language.

Keywords: Teaching materials; Pronunciation teaching; Phonetic variants.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende contribuir no campo do ensino de pronúncia em língua espanhola, por intermédio de uma análise que focalizará nas variantes fônicas do espanhol na coleção de livros didáticos “*Cercanía Joven*” (Couto; Coimbra; Chaves, 2016), livro aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (Brasil, 2018).

Levando em consideração estudos que apontam para uma escassez de materiais didáticos que apresentem atividades próprias para o ensino de pronúncia (Farias, 2014; Pinho 2020; Mesquita Neto, 2020a) e uma supervalorização do sotaque peninsular (Cantero, 2003; Calvete Iglesias, 2013), o presente artigo tem o intuito de responder as seguintes questões: Como são abordadas as variantes fônicas do espanhol nos materiais didáticos da coleção da “*Cercanía Joven*”? Quais propostas de atividades os livros didáticos dessa coleção oferecem no campo do ensino de pronúncia para a sala de aula?

A partir destes questionamentos, o objetivo geral é analisar o tratamento dado às variantes fônicas para o ensino da pronúncia na coleção “*Cercanía Joven*”. Concernente como objetivos específicos, temos: (i) Identificar as variantes fônicas do espanhol presentes nos materiais didáticos da coleção; (ii) Avaliar as propostas de atividades relacionadas ao ensino de pronúncia presentes nos livros didáticos; (iii) Investigar se e como as atividades propostas nos materiais da coleção favorecem a diversidade linguística do mundo hispano-falante; e (iv) Discutir sobre o ensino de pronúncia nas aulas de língua espanhola.

Dada a crescente demanda por materiais que reflitam a diversidade linguística do mundo hispano-falante, esta análise é relevante para avaliar a adequação dos livros didáticos no ensino da pronúncia e para promover a valorização da pluralidade de sotaques e variações fônicas. Ao responder questões como a abordagem das variantes fônicas e a qualidade das atividades propostas, a pesquisa pretende oferecer subsídios para a elaboração de materiais mais inclusivos e representativos, contribuindo para um ensino mais diversificado de espanhol nas salas de aula.

No tocante à organização desta pesquisa, ela contém 3 (três) seções principais, exceptuando a introdução e a conclusão. Na primeira, temos nossa abordagem teórica que trata sobre o ensino de pronúncia e a relação com às variações linguísticas. Para isso, baseando-nos em estudiosos, como Cantero (2003), Poch Olivé (2002), Mellado (2005), Iruela (2004, 2007), Moreno Fernández (2009, 2010), Falcão (2010), Farias (2014) e Mesquita Neto (2020a). Na segunda seção, tratamos da nossa metodologia apresentando a natureza e o tipo de pesquisa, assim como o *corpus* e o passo a passo para a análise. Por fim, antes das conclusões, discutimos os nossos resultados, realizando uma análise a luz dos teóricos apresentados.

PRONÚNCIA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ABORDAGENS NO ENSINO DE ESPANHOL

Nesta seção apresentamos nosso aporte teórico definindo o conceito de ensino de pronúncia, as necessidades e os desafios ao implementá-la em sala de aula e a adoção desta prática pelos docentes. Também debatemos como o ensino de pronúncia é abordado nos livros de língua espanhola do ensino médio e a relevância da variação linguística.

O objetivo do ensino de pronúncia é uma prática voltada para uma aquisição inteligível e compreensível de um idioma, envolvendo tanto aspectos individuais dos sons (vogais e consoantes) quanto ritmos, entonações, pausas e acentuação. Evidentemente, quando se trabalha com os sons de uma língua, estamos nos inserindo na variação linguística, pois a língua é viva, heterogênea e está em constante mudança.

Dessa forma, Moreno Fernández (2010) define a variação linguística como a alternância de elementos linguísticos que cumprem funções semelhantes em diferentes contextos comunicativos. Essas variações, que podem se manifestar em dialetos e socioletos, revelam a diversidade interna de uma língua e a sua capacidade de se adaptar às diferentes necessidades comunicativas dos falantes. A escolha de um determinado dialeto ou variante, conforme o autor, depende de fatores contextuais e sociais, como o perfil do falante e a situação em que a comunicação ocorre.

Quando pensamos no ensino de pronúncia de uma língua e na interação social do idioma, não podemos negligenciar o fato do espanhol ser um idioma utilizado em diversos países e, inclusive, as possibilidades de utilização como interação discursiva entre falantes não-nativos do idioma, por exemplo, entre um brasileiro e um americano.

Kachru (1985) apresenta um modelo de expansão do inglês, mas que podemos pensá-lo para o espanhol, representado em três círculos cênicos: o interno, o externo e em expansão. O primeiro, se refere aos países cuja língua nativa seja o espanhol (México, Colômbia, Perú etc). O segundo faz referência aos países que adotam o idioma como segunda língua (Estados Unidos e Filipinas). Por fim, o terceiro círculo trata dos países que reconhecem a importância do espanhol como língua internacional, assim, englobando quase todos os países, inclusive o Brasil. Com base nisso, é importante o professor estar ciente dessa realidade para que exponha “seus alunos a diferentes variedades [...] para eles se acostumarem fonologicamente” (Cypriano, 2022, p. 118).

A pronúncia é uma habilidade pertencente ao campo da oralidade (Mesquita Neto, 2020b), no qual é necessária para qualquer aprendiz de língua estrangeira que queria se comunicar com falantes nativos ou não de outros países. Lima Jr. (2022) enfatiza que quando se pensa em estudar uma língua estrangeira, o que realmente se almeja é a produção oral.

A pronúncia é um elemento fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois sem uma adequada percepção e produção do som, a comunicação não será inteligível, pois ela é a base da compreensão e expressão oral. Portanto, pensando-se na

inteligibilidade, o docente deve abranger os estudos de sons individuais, mas também apresentar marcas acentuais e entoacionais, além de expor o alunado ao máximo de variantes possíveis, com a finalidade de realizar um treinamento perceptual.

Trabalhar com a pronúncia em sala de aula, é ter como objeto de estudo um panorama que contemple propostas coesas, claras e contextualizadas à realidade que impliquem no conhecimento e na desenvoltura, através da intervenção e correção do professor e materiais didáticos utilizados para o ensino da língua meta. Dessa maneira, a pronúncia pode ser entendida “como um conjunto de aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais (pronúncia de vogais e consoantes) e suprasegmentais (entoação, acento, ritmo, pausa, velocidade de elocução) de uma língua” (Falcão, 2010, p.39).

O ensino dela está relacionado a estratégias que permitam os estudantes adquirirem um perfil mais persuasivo que consigam perceber, entender e conseqüentemente produzir um discurso. Como afirma Iruela (2004), é nas aulas de pronúncia onde alunos conseguem fazer uso oral da segunda língua. Esta unidade é adquirida de forma natural pelos nativos de uma língua materna, no entanto para o estrangeiro, o processo não é natural, por tanto, necessita um esforço perceptual e articulatório maior, assim necessitando um estudo consistente do detalhe fonético.

Segundo Villaescusa Illán (2005), quando esta unidade está sendo voltada para o âmbito estudantil, ainda há uma fragilidade ao se trabalhar o ensino de pronúncia nas aulas de língua estrangeira com metodologias comunicativas. Farias (2014, 2018) e Mesquita Neto (2020a) apontam que, em termos gerais, o ensino da pronúncia passa por vários descasos, como materiais didáticos que focam apenas na correção fonética, atividades mecanicistas e o trabalho da pronúncia baseado na ortografia.

Ainda sobre o ensino de pronúncia nos livros didáticos, Mesquita Neto (2020b) realizou uma análise dos elementos fônicos no livro didático de espanhol Nuevo Español en Marcha (A1+A2). Constatou-se que não havia um ensino preciso que estivesse voltado para a pronúncia, mas sim exercícios voltados à prática fonética, tais como: lista de palavras isoladas ou sem contexto, exercícios de escutar e repetir, exercícios de pronúncia imerso a escrita ou atividades de pares mínimos. Pela carência desta prática nas aulas de LE, se torna perceptível que os erros de pronúncia podem gerar situações de mal-entendido, constrangimento, ambigüidade e confusão, podendo ser visto como falta de inserção social por parte dos nativos. Desde o ponto de vista didático, estas metodologias tradicionalistas, sem uma fundamentação comunicativa, criam no aluno a visão equivocada que o ensino de LE sempre será algo entediante, sem objetivo ou finalidade (Villaescusa Illán, 2005).

Segundo Poch Olivé (2002) e Mellado (2005), a pronúncia está ligada com a identidade cultural de cada falante. Quando adentramos para as metodologias do ensino, trabalha-se com a correção fonética e seu papel dentro do discurso, onde sentenças e palavras vão desenvolvendo o

seu sentido através do diálogo, revelando que cada falante possui sua própria bagagem linguística e sua variante dialetal, com o seu próprio ritmo, melodia e sons característicos de cada lugar.

A questão da variação linguística também é um aspecto relevante para o ensino de pronúncia, uma vez que cada língua apresenta múltiplas variantes que refletem diferenças regionais, sociais e estilísticas. Essas variações são resultado de fatores externos, como a geografia, o contexto histórico e social, e a situação comunicativa em que os falantes estão inseridos (Moreno Fernández, 2010). O dialeto, enquanto manifestação de uma variante linguística, desempenha um papel importante na caracterização de grupos e comunidades, refletindo a identidade cultural e as particularidades de cada povo.

Nesse sentido, o ensino de pronúncia precisa considerar a presença dessas variantes, promovendo uma abordagem inclusiva que contemple a diversidade linguística. Ao trabalhar com variantes fônicas, o professor não só auxilia o aluno a desenvolver uma pronúncia mais próxima da realidade dos falantes nativos, mas também prepara o estudante para lidar com diferentes contextos comunicativos, favorecendo a sua inserção social (Villaescusa Illán, 2005).

Para uma melhor compreensão, Iruela (2004) apresenta o conceito de inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade, elementos presentes no ensino da pronúncia. O autor argumenta que a inteligibilidade está direcionada à capacidade de produção em um discurso, no qual logre ser compreendido por outros participantes no momento da fala. Por sua vez, a compreensibilidade está ligada ao entendimento destas frases presentes no discurso, onde requer conhecimento de vocabulário e estruturas gramaticais do falante e participante. Por fim, a interpretabilidade se refere à capacidade do aprendiz de compreender e ser compreendido em contextos reais de comunicação. Isso envolve a habilidade de usar a língua de forma eficaz para transmitir significados, indo além da mera precisão gramatical. Iruela (2004) ainda enfatiza que a pronúncia e a entonação desempenham um papel crucial na interpretabilidade, pois são elementos fundamentais para garantir a clareza e a fluidez na comunicação.

Perante o exposto, o professor de LE adquire um papel ativo no ensino da pronúncia, no qual ele deve ter conhecimento sobre o sistema fonético e ser apto para auxiliar os alunos em situações de desvio de pronúncia, com argumentos claros e fundamentados, como a correção de erros e identificação dos mesmos (Poch Olivé, 2002; Llisterri, 2003).

Segundo Iruela (2004), é necessário que, durante as aulas, aconteça a correção fonética. No entanto, deve-se respeitar alguns princípios básicos. O professor deve escolher estratégias individuais e pensadas no nível do aluno e nos conteúdos trabalhados, de modo a não frustrar o estudante. Portanto, o autor sugere alguns tipos de atividades que desenvolvam a percepção do aluno diante dos sons e dos perfis entonativos que se esperam que realizem.

A escolha correta de conteúdo, materiais e metodologias no ensino da pronúncia são fundamentais para o alcance da inteligibilidade e compreensibilidade. Dessa forma, a finalidade de se trabalhar com pronúncia em sala de aula, é preparar o aluno para o uso oral do idioma (Iruela, 2004). Dessa maneira, “ao tratarmos das práticas de produção oral, precisamos estar atentos não apenas à pronúncia, mas também às intenções do falante e como suas informações chegam ao ouvinte.” (Figueiredo; Sá, 2022, p. 29)

As vantagens do ensino da pronúncia, segundo Villaescusa Illán (2005), estão vinculadas com fatores do âmbito social e comunicativo, visto que ao adquirir uma eficaz competência fônica, o aluno será capaz de codificar, produzir e perceber aquele determinado sistema linguístico, conseguindo se sobressair adequadamente no contexto que estará inserido. Gil Fernández (2007) complementa que, quanto maior o nível de inteligibilidade do falante não nativo, maior será o grau de aceitação social.

Portanto, deixamos claro que o ensino de pronúncia não advoga por uma produção imitativa, mas sim pela busca da inteligibilidade e compreensibilidade de modo que o estudante consiga ter práticas discursivas integradoras e não sofra nenhum tipo de preconceito linguístico. Dessa forma, é fundamental a presença das diversas formas de se falar o idioma. Assim, promovendo o trabalho perceptual, reflexivo e articulatório.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, uma vez que busca analisar, descrever e interpretar como as variantes fônicas do espanhol são tratadas no ensino de pronúncia na coleção didática "Cercanía Joven". A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar a profundidade e a complexidade das propostas pedagógicas e atividades relacionadas ao ensino de pronúncia, bem como pelo interesse em entender a presença e valorização da diversidade linguística nas aulas de língua espanhola.

O corpus da pesquisa consiste nos materiais didáticos da coleção "Cercanía Joven". O critério de escolha se deu por: a) ser uma coleção aprovada no PNLD (Brasil, 2018), último ano em que o espanhol foi contemplado; e b) livro adotado pelas escolas estaduais públicas da cidade de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, cidade de atuação do pesquisador.

A análise abrangerá os livros de todos os níveis oferecidos pela coleção, de modo a verificar a recorrência e o tratamento das variantes fônicas em diferentes estágios de aprendizagem. Para a realização da análise focaremos na seção “oído perspicaz”, visto que está destinada para a prática oral e ensino de pronúncia.

Dessa maneira, a análise dos materiais didáticos seguirá os seguintes procedimentos:

(a) Identificação das Variantes Fônicas: Inicialmente, será realizada uma leitura detalhada da seção, em cada volume, para identificar as variantes fônicas do espanhol (ex.: diferenças de

pronúncia entre regiões ou países hispano-falantes) mencionadas ou trabalhadas nas atividades e exercícios.

(b) **Avaliação das Atividades de Pronúncia:** Serão analisadas as atividades específicas voltadas ao ensino de pronúncia, a fim de avaliar de que maneira essas atividades contribuem para o desenvolvimento da competência fonética dos alunos. Serão observados o tipo de atividade (exercícios de repetição, percepção auditiva, produção oral, etc.), os sons trabalhados (segmentais e suprasegmentais) e o nível de atenção dado às variações fonéticas presentes no mundo hispano-falante.

(c) **Análise da Diversidade Linguística:** A análise se concentrará na verificação de como as atividades propostas nos livros didáticos abordam a diversidade linguística. Será investigado se há uma representação significativa de variantes fônicas de diferentes regiões e se as atividades promovem a conscientização dos alunos sobre a variação linguística, preparando-os para a comunicação com falantes de diferentes países hispano-falantes.

(d) **Discussão sobre o Ensino de Pronúncia:** Por fim, a análise será ampliada para discutir a efetividade das propostas didáticas no tratamento da pronúncia nas aulas de língua espanhola. Serão levantadas reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores no uso desses materiais, a adequação das atividades ao contexto comunicativo real e o papel da coleção na promoção da competência fonológica dos alunos.

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A coleção apresenta uma perspectiva de ensino que enfoca na abordagem comunicativa por intermédio de gêneros discursivos, que se materializam com objetivo de trabalhar as habilidades linguísticas da língua meta. Acerca do ensino de pronúncia, nos 3 (três) volumes da coleção, estão inclusos uma seção classificada como *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*. O próprio título da seção já é convidativo para o amplo mundo fônico que a língua espanhola pode ser, portanto, espera-se que apresente as diversas formas de se perceber e produzir os sons desse idioma. Nossa análise esteve focada nas atividades encontradas nessa seção, visto que se concentram em trabalhar as reproduções fônicas da língua espanhola, tanto no aspecto perceptual e articulatório quanto no que concerne às variantes fônicas.

Não podemos pensar na adoção de uma abordagem comunicativa sem adentrarmos na esfera da oralidade, e, muito menos, pensar em oralidade sem o ensino da pronúncia, pois é a partir dos estudos dos elementos segmentais e suprasegmentais de um idioma que produzimos enunciados inteligíveis.

De um modo geral, no que diz respeito ao trabalho com os elementos segmentais e suprasegmentais, notamos que há uma predominância e uma preocupação maior com os estudos dos

segmentos e, dentro desses, uma predominância dos sons das consoantes. Dessa forma, o trabalho com o ritmo, entoação, acento, entre outros, fica a cargo dos possíveis trabalhos com a oralidade, ou seja, sem uma instrução explícita para a pronúncia. Gil Fernández (2007) defende que o professor deveria focar, principalmente quando se trabalha com alunos em níveis iniciais de aprendizagem, nos elementos prosódicos, pois são esses que realmente podem causar problemas na comunicação. Ainda no nível suprasegmental, mas relacionando com variantes, as autoras Silva e Martins (2022, p. 54) argumentam que "a valorização de uma ou outra variedade prosódica é resultado de um processo socialmente construído. Não existe na pronúncia, por si só, algo que a possa caracterizar como menos ou mais importante do que outra".

Ainda dentro de uma análise geral das atividades de pronúncia presentes nos volumes da coleção de livros "*Cercanía Joven*", observamos que há uma abordagem diversificada das variantes fônicas, sendo mencionado o espanhol falado em diferentes regiões hispano-falantes. No entanto, faltam detalhes mais específicos sobre as diferenças fonéticas entre as regiões mencionadas, deixando a cargo do professor esse aprofundamento. Portanto, não encontramos uma abordagem sistemática da variação fonética, o que pode limitar a exposição dos alunos à diversidade linguística do espanhol, comprometendo a preparação para interagir com falantes de diversas regiões.

Assim, podemos afirmar que, à diversidade linguística é abordada de maneira limitada, com algumas menções a variações regionais, como o espanhol da Espanha e da América Latina. No entanto, há pouca representação de variantes específicas, como a do Caribe ou do Cone Sul, limitando a conscientização dos alunos sobre a pluralidade do espanhol. Moreno Fernández (2010) destaca que a variação linguística é essencial para a adaptação dos falantes aos diferentes contextos comunicativos, algo que poderia ser mais bem explorado nas atividades. Dessa maneira, reforçamos a importância de expor os alunos a diferentes variedades do espanhol para que eles desenvolvam uma percepção fonológica diversificada (Cypriano, 2022).

Sobre os tipos de atividades presentes, elas se concentram em exercícios tradicionais de repetição e escuta. No entanto, falta ênfase nas variações suprasegmentais, como ritmo, entoação e pausas, que são cruciais para a naturalidade na comunicação. O foco maior em palavras isoladas ou frases simples pode não ser suficiente para preparar os alunos para situações comunicativas reais que envolvem falantes de diferentes dialetos. Segundo Mesquita Neto (2020), uma prática excessiva de exercícios de repetição sem contexto prejudica o desenvolvimento de uma verdadeira competência comunicativa. Para que os alunos adquiram uma pronúncia inteligível e compreensível, é essencial que os materiais abordem a pronúncia em contextos comunicativos autênticos.

A seguir, exemplificamos e detalhamos, por meio das figuras 1, 2 e 3, as atividades correspondentes à seção do livro analisado. Como as seções mantêm um padrão estrutural similar, escolhemos apresentar uma seção representativa de cada volume.

Figura 1 - Atividades Cercanía Joven vol. 1

OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES

El dígrafo //y/ y la letra y

¿Prestaste atención en cómo Messi pronuncia el dígrafo //y/ y la letra y? ¿Y cómo lo pronuncia el entrevistador? Aunque hablen la misma lengua, ten en cuenta que los dos son de lugares distintos: Messi es de Rosario, Argentina, en América del Sur; y el entrevistador es de Barcelona, España, en Europa.

1. Escucha las siguientes palabras de la entrevista:

	Messi	Entrevistador
dígrafo //y/	llamaron - allá - llevaba - ellos	desarrollas - llevas - sencilla - llegar - detalles
letra y	ya - yo	yendo - ya - yo

a) ¿Existe alguna diferencia de pronunciación del dígrafo //y/ y de la letra y en el habla de Messi? ¿Es igual o distinta? ¿Y en el habla del entrevistador? ¿Es igual o distinta?

b) ¿Existe alguna diferencia entre la pronunciación de Messi y la del entrevistador en lo que se refiere al dígrafo //y/ y la letra y?

2. Lee las siguientes palabras escritas con el dígrafo //y/ y la letra y. Pero, primero, pronúncialas como si fueras el rosarino Messi. Después, como si fueras el entrevistador catalán.

llavero - cebolla - toalla - payaso - yuca - leyes

Fonte: Couto; Coimbra; Chaves (2016, p. 70).

A seção tem como proposta identificar os sons dos determinados fonemas e suas respectivas variações, analisando os contextos de seu uso, no que tange a dimensão interna das variações. Na Figura 1, percebemos que a atividade se inicia com um exercício de prática auditiva, no qual o aluno tem acesso a uma entrevista entre um argentino e um espanhol. A partir desse contexto, as atividades passam a ser desenvolvidas.

A questão 1 trata de um trabalho perceptivo, pois apresenta as semelhanças e diferenças entre os grafemas <ll> e <y> da língua espanhola. Salientamos que ao destacar, em negrito, a letra que se está analisando, chama-se a atenção dos alunos para o som que realmente se quer trabalhar, assim focando no detalhe fonético. Além disso, nas opções “a” e “b” da referida questão, as perguntas pretendem fazer uma reflexão sobre o uso e as diferentes formas de produção entre os grafemas e os falares, isto é, há um trabalho fonético de percepção, mas também existe um trabalho com a variante, pois estas letras são pronunciadas de formas distintas entre o jogador e o entrevistador. Portanto, há uma preocupação com o ensino explícito, pois, como afirmado por Lima Jr. (2022, p. 85), "a conscientização da fonologia da L2 abre a mente (e os ouvidos) dos alunos para as novas possibilidades fonológicas da L2". Por fim, a seção propõe atividades de prática, solicitando a repetição das palavras nas duas variantes.

Apesar da preocupação com o uso de duas variantes, sentimos falta de um número maior de representações fônicas, principalmente quando pensamos que as letras mencionadas podem receber diferentes sons. Além disso, uma produção mais livre, na qual o aluno desenvolvesse a oralidade também está ausente, assim, a produção se resume a um exercício mecânico de repetição.

Sobre os livros didáticos e sua abordagem, Barreto e Alves (2012, p. 235) comentam que:

[...] muitos materiais didáticos nacionais e importados tendem, ainda, a sugerir atividades baseadas na noção de estímulo e resposta de caráter mecanicista, ou ainda noções semelhantes aos materiais audiolinguais da década de 50, uma vez que contam prioritariamente com exercícios de imitação e drills.

Assim, a seção apresenta uma proposta que condiz com as etapas esperadas pelo ensino de pronúncia, contudo foca em atividades mecanicistas e com pouco valor comunicativo, o que não possibilita o desenvolvimento da habilidade oral dos alunos.

Também encontramos, nas demais unidades do livro, atividades que seguem a mesma estética da apresentada na figura 1. No entanto, o foco fonético passa a ser em diferentes sons e seus contextos de uso. Reforçamos que, por mais que haja uma preocupação com o ensino de pronúncia baseado em três etapas: percepção, reflexão e produção (Farias, 2014), a maioria das atividades de produção se reduzem a diferenciar os sons (pares mínimos), leitura em voz alta, imitação e repetições de pronúncias de palavras diversas e descontextualizadas.

Pereira (2004) enfatiza que a percepção e a produção da fala estão atreladas a aquisição da pronúncia de uma língua. Esta habilidade, quando exercitada, logra produzir uma fala inteligível, no qual o alunado poderá processar os paradigmas acústicos e prosódicos da fala de um falante nativo.

Na figura 2, apresentamos as atividades propostas no volume 2 da coleção analisada. Assim como no volume 1, a proposta com o trabalho de pronúncia é iniciada com destaque nos sons que se quer abordar e na percepção. Notemos que as escolhas das palavras são pensadas no encontro <de>, <di>, <te> e <ti>, que no português brasileiro, dependendo da região, podem ser palatizados (Mesquita Neto, 2023), sendo realizados respectivamente, como: [dʒi] (para <de>, <di>) e [tʃi] (para <te> e <ti>).

Figura 2 - Atividades Cercanía Joven vol. 2

OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES

La d, la r y el dígrafo ch

1. Escucha nuevamente algunas palabras del audio y fíjate en los sonidos de las letras t y d destacadas en estas palabras:

tradicional – pérdida – puede – defunciones – de – transmitidas – dominante – este – parte

a) Escúchalas nuevamente y repítelas en voz alta.
b) ¿Qué vocales aparecen después de las letras t y d destacadas?
c) Algunas palabras que escuchaste también existen en portugués. Léelas en portugués fijándote en las letras destacadas y observa si hay diferencia entre tu pronunciación y la de la lengua española:

tradicional – de – transmitidas – parte

2. Ahora escucha otra palabra presente y observa la pronunciación del dígrafo ch.

luchar

a) Escúchala nuevamente y repítela en voz alta.
b) ¿Qué otras palabras conoces que se escriban con ch?

3. Vas a escuchar algunas palabras. Sustituye en tu cuaderno los números por la letra t o el dígrafo ch:

(1) e	(2) ile	(3) inta	(4) iste	cantan(5)e
(6) é	(7) eque	(8) ía	(9) icle	(10) imoancé

Fonte: Couto; Coimbra; Chaves (2016, p. 36).

Dessa maneira, nesta abordagem, opta-se por realizar um trabalho ancorado na análise contrastiva (Steinberg, 1986). Os autores propõem uma observação e comparação das diferenças e similaridades entre a língua materna (português) e a língua estrangeira (espanhol), visto que, enquanto no português [tʃ] funciona apenas como uma variante da letra <t>, no espanhol ela é um fonema e pertence ao encontro <ch> (Brisolara; Semino, 2014).

Brisolara (2022, p. 115) explica que:

É importante esclarecer que, além das diferenças de pronúncia existentes entre o espanhol e o português, a substituição de [t] por [tʃ], em espanhol, altera o significado em pares como tía/chía, tino/chino, tic/chic, tico/chico. Ou seja, ao pronunciar [tʃ]ino em vez de [t]ino, para tino, o estudante está gerando um ruído na comunicação, já que [tʃ]ino faz referência à palavra chino (chinês).

Portanto, essa diferença na gramática fonológica do estudante pode causar problemas de comunicação, pois a produção de um fonema inadequado pode gerar mudanças significativas que interrompem o entendimento semântico. Compreender essa possibilidade nos permite desenvolver metodologias que fortaleçam o aluno em sua imersão na língua-alvo, prevenindo rupturas na comunicação.

As opções “a”, “b” e “c” da primeira questão, possibilita a reflexão do uso das letras e de seus sons. Dessa forma, o alunado além de interpretar, aprimorará a maturidade em compreender sua posição enquanto sujeito, interlocutor e receptor, para a melhoria do contexto no qual estará sendo imerso, conjugando sua percepção sobre a pronúncia.

Consideramos como falhas desta seção, na figura 2, o fato de quase todas as atividades de pronúncia estarem atreladas a ortografia (Cantero, 2003) e a falta de atividades de produção oral livre. Já no que tange à variação, acreditamos que seria interessante apresentar as diferentes formas de se realizar a letra <d>, visto que ela pode ser oclusiva (México), fricativa (Uruguai, Paraguai e Argentina) e, inclusive, sofrer elisão em posição intervocálica (Bolívia e Chile) (Izquierdo, 2010).

Passemos para a explicação da figura 3, que representa a seção referente ao volume 3 da coleção. Assim como nos demais volumes, a seção é iniciada com atividade de áudio, dando destaque, de forma explícita, ao som trabalhado.

Figura 3 - Atividades Cercanía Joven vol.3.

OÍDO PERSPIGAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES

Sonidos de v y b

1. En la campaña escuchaste algunas palabras que se escriben con las letras **b** y **v**. Escúchalas nuevamente:

Grupo 1:	Grupo 2:
varía – se convertiría – nivel – varicela – ultravioleta – volviendo	sobre – bronceado – problema – absorber – cambiaría – también – sin embargo – cambio

a) ¿Cómo se pronuncia la **v**? ¿Como la **b** del español y más bien se acerca a la **b** del portugués o como la **v** del portugués?

b) En voz alta, repite el sonido de las palabras de los grupos 1 y 2. Luego, di cuál te parece la respuesta correcta:
I. En lengua española, las letras **b** y **v** representan sonidos muy semejantes.
II. En lengua española, las letras **b** y **v** representan sonidos muy distintos.

c) ¿Crees que todos los hispanohablantes pronuncian la **b** y la **v** de esa manera? Escucha algunas palabras en que tanto la **b** como la **v** están entre vocales y tienen un sonido que se aproxima al sonido escuchado anteriormente.

lavar – lobo – la vaca

Consulta el diccionario y verifica si las palabras a continuación se escriben con **b** o con **v**.

in (1) ierno – go (2) ierno – li (3) ro – ol (4) idar

Fonte: Couto; Coimbra; Chaves (2016, p. 19).

Fonologicamente as letras e <v> no espanhol são representadas por um único fonema /b/. Assim, é comum que estudantes brasileiros confundam sua produção com o fonema /v/ do português. No entanto, quando analisamos foneticamente as letras, deparamo-nos com a variação, no qual, em encontro intervocálico, o fonema oclusivo /b/, passa a ser realizado como uma fricativa [β] (Brisolara; Semino, 2014). Na opção “c” da questão 1, os autores apresentam essas possibilidades de produção, contudo, não são trabalhadas posteriormente.

Como dito anteriormente, com base nas figuras apresentadas ao longo da seção, a pronúncia é trabalhada pensada na percepção, reflexão e produção, contudo reduzidas a atividades

mecanicistas, sem produção livre e/ou interação comunicativa. Podemos dizer que a maioria das atividades de produção estão focadas na correção fonética, pois objetiva sistematizar padrões de sons das palavras, comandando, no qual articulam a posição que cada fonema terá em uma palavra.

O ensino de pronúncia, conforme apresentado nas atividades, está voltado principalmente para a correção fonética de sons individuais, o que, segundo Falcão (2010), é um componente importante da competência fonológica. No entanto, é necessário ir além dessa abordagem mecanicista e integrar a pronúncia com a comunicação real, em situações que exijam a compreensão e a produção de enunciados complexos.

Destacamos o valor do material por incluir uma seção dedicada ao ensino de pronúncia, baseada na percepção, reflexão e produção de sons, além de apresentar algumas variações linguísticas. Contudo, identificamos como ponto fraco o fato de os exercícios de produção não estarem ancorados em situações de comunicação real, mas sim focados exclusivamente na correção fonética.

Por fim, as atividades de pronúncia nos volumes analisados fornecem uma base sólida para o desenvolvimento da competência fonética, mas carecem de uma abordagem mais ampla e inclusiva das variantes linguísticas. Para que os alunos possam adquirir uma pronúncia adequada e inteligível em diferentes contextos comunicativos, é essencial que os materiais didáticos incluam uma maior variedade de atividades focadas em variações suprasegmentais, dialetais e em contextos autênticos de comunicação. Segundo Villaescusa Illán (2005), a inteligibilidade depende não apenas de uma pronúncia adequada, mas também da habilidade de lidar com diferentes variantes linguísticas, algo que ainda não está plenamente presente nas atividades analisadas.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo geral analisar o tratamento dado às variantes fônicas para o ensino da pronúncia na coleção "Cercanía Joven", respondendo às questões norteadoras: Como são abordadas as variantes fônicas do espanhol nos materiais didáticos da coleção? e Quais propostas de atividades os livros oferecem no campo do ensino de pronúncia para a sala de aula?

A partir dos resultados, pudemos observar que, embora os volumes da coleção supracitada contemplem uma abordagem comunicativa, incluindo uma seção específica voltada ao ensino da pronúncia, essa abordagem se revela limitada em termos de diversidade linguística e atividades voltadas ao desenvolvimento da competência suprasegmental. Percebemos que a coleção oferece uma preocupação com a percepção e a articulação dos sons, especialmente no que se refere às consoantes, contudo, faltam atividades que explorem de maneira mais sistemática o ritmo, a entoação e as pausas, aspectos cruciais para a naturalidade da comunicação.

No tocante ao trabalho com as variantes fônicas, elas são mencionadas, porém de forma superficial, o que pode restringir a exposição dos alunos à pluralidade linguística do mundo hispanofalante.

Quanto às atividades de ensino da pronúncia, observou-se que o foco predominante é em exercícios de repetição e escuta. Essa abordagem mecanicista, centrada na correção fonética de sons individuais, não favorece o desenvolvimento de uma competência comunicativa, que permita aos alunos interagir em contextos autênticos e com falantes de diferentes dialetos.

Portanto, o estudo revelou a necessidade de uma abordagem mais abrangente no ensino da pronúncia, com maior ênfase em variações suprasegmentais e em situações comunicativas reais. Assim, esperamos que futuros materiais didáticos oferecessem atividades que integrem o ensino de pronúncia com a diversidade dialetal e a comunicação autêntica.

Para pesquisa futuras, recomendamos que seja investigado como os professores podem, na prática, suprir as limitações dos materiais didáticos, criando oportunidades para que os alunos experimentem um leque maior de variantes linguísticas e, assim, desenvolverem uma pronúncia mais natural e adaptada a diferentes contextos de uso do espanhol.

REFERÊNCIAS

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. et al. **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRISOLARA, L.; SEMINO, M. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

BRISOLARA, L. B. La Práctica de la Pronunciación en Cursos de Formación de Profesores de ELE. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 111-126, 2022. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2384>>. Acesso em: 05 agosto 2024.

CACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Orgs.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: CUP, p. 73 – 102.

CALVETE IGLESIAS, J. L. Variación y estándar en el español de España: Didáctica de la pronunciación del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros, 2013.

CANTERO, Francisco José. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: Mendoza, Antonio (Org.). **Didáctica de lengua y la literatura**. Madrid: Prentice Hall, 2003.

CYPRIANO, A. P. T. M. S. A pronúncia e a oralidade nas aulas de língua inglesa. In: PINHO, R. **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 115 – 134.

COUTO, A.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. **Cercanía Joven**. São Paulo: Editora, SM, 2016.

FALCÃO, Carla A. Ensino dos elementos supra-segmentais do espanhol: diagnóstico e proposta didática. In: Gomes, A.T. (org). **Estudos de Linguística aplicada ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira**, Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

FARIAS, M. S. Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeira. In: RIBEIRO, E. S.; FARIAS, M. S. (orgs.). **Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

FARIAS, M. S. **La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguares y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica**. 2018. 368f. Tese (Doctorado Español: investigación avanzada en lengua y literatura) – Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 2018.

GIL FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/libros, 2007.

IRUELA, A. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004. 383f. Trabalho de Conclusão de curso (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.

IZQUIERDO, M. A. **La lengua española en América: normas y uso actuales**. Universitat de Valencia, 2010.

LIMA JR, R. O ensino explícito de pronúncia. In.: PINHO, R. **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 79 – 90.

LLISTERRI, J. La enseñanza de la pronunciación. **Revista del Instituto Cervantes en Italia**, 4(1), 91-114, 2003.

MELLADO, A. La necesidad de un enfoque multimodal (vocal- verbalgestual) y cultural para la didáctica de la pronunciación del ELE. **Congreso internacional: El español, lengua del futuro, 2005**. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/mellado.pdf>. Acesso em: 30 de setembro 2024.

MESQUITA NETO, J. R. **Análise e proposta didática de potiguares na formação de futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. 2020a. 196f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020a.

MESQUITA NETO, J. R. O ensino dos elementos fônicos no livro didático Nuevo Español en Marcha. **Veredas**, v.24, n.3, 2020, p. 84-107. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/31701>. Acesso em: 10 de Julho de 2020b.

MESQUITA NETO, J. R. **Fonética e fonologia**. Ipatinga, MG: Editora Única, 2023.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Las Variedades de la lengua española y su enseñanza**. Barcelona: Arco/libros,S,L, 2010.

PEREIRA, L.D. Sistema Auditivo e Desenvolvimento das Habilidades Auditivas. In: FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M.; LIMONGI, S.C.O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004.

PINHO, J. R. D. O tratamento da pronúncia em coleções de Espanhol do Ensino Fundamental aprovadas pelo PNLD. **Revista Abehache**, nº 18, 2020, p. 152 – 181. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/337/287>. Acessado em: 14 de Agosto de 2024.

POCH OLIVÉ, D. **Fonética para aprender español: pronunciación**. Serie Estudios. Madrid: Edinumen, 2002.

SILVA, S. B.; MARTINS, L. S. O. A avaliação das habilidades orais. PINHO, J. R. D. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 45 – 60.

STEINBERG, M. **Pronúncia do inglês: Norte-americano**. São Paulo: Ática, 1986. 79 p.

VILLAESCUSA ILLÁN, I. **La enseñanza de la pronunciación en clase de ELE**. Universidad de Hong Kong, Hong Kong Mellado Prado, A. 2005.