

GISVALDO BEZERRA ARAÚJO-SILVA
(ORGANIZADOR)



**ANAIS DO I E DO II SEMINÁRIOS
INTERNACIONAIS DA ABRALITEC**

GISVALDO BEZERRA ARAÚJO-SILVA
(ORGANIZADOR)

**ANAIS DO I E DO II SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS
DA ABRALITEC**

Realização:





**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MINAS GERAIS, CÂMPUS OURO PRETO**

Diretor-Geral do Câmpus Ouro Preto:

Reginato Fernandes dos Santos

Chefe de Gabinete:

Paulo Roberto Barboza Gomes

Diretora de Ensino:

Ana Elisa Costa Novais

Diretora de Inovação, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação:

Elisângela Silva Pinto

Diretor de Relações Empresariais e Comunitárias:

Hugo Rafael Nogueira Gomes

Diretor de Administração e Planejamento:

Gabriel Teixeira Levenhagen Clébicar

Gerente de Estratégia Institucional:

Cláudio Aguiar Vita

Gerente de Gestão de Pessoas:

Maria Aparecida Ponciano Gomes de Freitas

Gerente de Planejamento e Gestão de Ensino:

Fabiano Gomes da Silva

Gerente de Processos Acadêmicos:

Hudney Alves Faria de Carvalho

Gerente de Funcionamento e Logística Escolar:

Jacqueline Aparecida Alves Coelho

Gerente de Planejamento:

Maria Maciel de Godoy Mapa

Gerente de Manutenção Reitor:

João Ricardo Basílio

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S741 Seminário internacional da ABRALITEC

Anais do I e do II Seminários Internacionais da ABRALITEC [recurso eletrônico] / organizado por Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva. — Ouro Preto : IFMG, 2020.

205 p.

ISBN 978-65-00-11723-3

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Literatura aplicada. 3. Linguística aplicada. 4. Professores – Formação. I. Araújo-Silva, Gisvaldo Bezerra. II. Título.

CDU 811.111(07)

EXPEDIENTE

DIRETORIA DA ABRALITEC (2019-2020):

Prof. Dr. Gisvaldo Araújo Silva (IFSul) - Presidente;
Prof. Me. Osvando de Melo Marques (IFTM) - Vice-presidente;
Prof. Ma. Juliana Paula Squinca (IFG) - 1ª Secretária;
Prof. Dndo. Gláucio Geraldo Moura Fernandes (CEFET-MG) - 2º Secretário;
Prof. Me. Luís Carlos Pereira Ramos (IFBA) - Tesoureiro.

CONSELHO DA ABRALITEC (2017-2020):

Região Norte:

Titular: Profa. Ma. Eliana Satie Sato (IFTO).

Região Nordeste:

Titular: Profa. Ma. Ana Paula Rocha dos Santos (IFBA);
Suplente: Profa. Dra. Nadja Nubia Ferreira Leite Cardoso (IFBA).

Região Centro-oeste:

Titular: Prof. Dra. Aline Gomes da Silva (IFG).

Região Sudeste:

Titular: Prof. Dr. Irando Alves Martins Neto (IFSP).

Região Sul:

Titular: Profa. Dnda. Tamara Angélica Brudna da Rosa (IFFAR);
Suplente: Profa. Dra. Maria Rosa da Silva Costa (IFSC).

Estagiária da ABRALITEC:

Larissa Nicole Zeni da Silva

COMITÊ CIENTÍFICO

- Prof. Dr. Adriano Moraes Migliavacca (Instituto Federal Farroupilha);
- Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel (Instituto Federal do Rio de Janeiro);
- Profa. Dra. Barbra Sabota (Universidade Estadual de Goiás);
- Prof. Dr. William (Bill) Cope (University of Illinois, Estados Unidos);
- Profa. Dra. Carmen Caldas-Coulthard (University of Birmingham, Inglaterra/ PPGI - Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil);
- Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra (Instituto Federal de Goiás);
- Prof. Dr. Gisvaldo Araújo Silva (Instituto Federal Sul-rio-grandense) – Presidente do comitê científico;
- Profa. Dra. Joana São Pedro (Instituto Federal de São Paulo);
- Profa. Dra. Mary Kalantzis (University of Illinois, Estados Unidos);
- Prof. Dr. Mateus da Rosa Pereira (Instituto Federal do Rio Grande do Sul);
- Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul);
- Profa. Dra. Maria Rosa da Silva Costa (Instituto Federal de Santa Catarina);
- Profa. Dra. Reinildes Dias (Universidade Federal de Minas Gerais);
- Profa. Dra. Rejane Cristina de Carvalho Brito (Instituto Federal de São Paulo);
- Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (Universidade Federal de São Paulo);
- Prof. Dr. Rogério da Costa Neves (PROPGPEC/Colégio Pedro II);
- Profa. Dra. Teresa Helena Buscato Martins (Instituto Federal de São Paulo).
- Prof. Dr. Welisson Marques (Instituto Federal do Triângulo Mineiro).

AGRADECIMENTOS

A todos/as aqueles/as que submeteram suas pesquisas para publicação nos Anais do I e do II Seminário Internacional da ABRALITEC, especialmente aos/às autores/as que revisaram seus textos, acolheram as observações e os enviaram a tempo para que seus artigos compusessem esta obra.

Ao time de avaliadores dos artigos, por terem dedicado seu tempo e realizado uma leitura atenta dos textos a fim de colaborar para qualificar ainda mais os textos que compõem estes Anais.

Ao Instituto Federal de Minas Gerais, Câmpus Ouro Preto, especialmente nas figuras de seu Diretor, Prof. Reginato Fernandes dos Santos e, de nossa sócia, Profa. Silvia Maria de Oliveira Penna, responsável pela candidatura de Ouro Preto à sede do III SIABRALITEC e pela publicação da cópia física dos Anais.

À 1ª secretária da ABRALITEC, Profa. Juliana Paula Squinca (IFG), pela ajuda na revisão dos textos introdutórios. Aos membros da Diretoria e do Conselho da ABRALITEC, pela parceria, colaboração e pelo trabalho árduo frente a nossa Associação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, câmpus Sapucaia do Sul, sede do I SIABRALITEC e à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sede do II SIABRALITEC, assim como aos/às colegas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), especialmente na figura de nossa sócia, a Profa. Denise Silva Barbosa, pelo auxílio na realização do II SIABRALITEC.

À Comissão Organizadora, pelas sugestões, revisões e convites a pesquisadores de renome na área de Letras para compor o Comitê Científico do II SIABRALITEC.

Aos/Às colegas que, em algum momento, compuseram a Diretoria ou o Conselho da ABRALITEC até o momento.

Ao Magnífico Reitor do IFSul, Prof. Flávio Luís Barbosa Nunes, pelo apoio incondicional à ABRALITEC, ao Diretor Geral do Câmpus Sapucaia do Sul, Prof. Mack Leo Pedroso, e ao Chefe do Departamento de Ensino, Prof. Fabio Lemes, pelo suporte a todas as ações que envolvem a Associação.

À Embaixada dos Estados Unidos da América, à Macmillan Brasil, SBS e à Parábola Editorial, pela parceria iniciada desde o I SIABRALITEC, à Pontes Editorial pelo apoio neste e em futuros projetos.

Ao Comitê Local do II SIABRALITEC, especialmente nas figuras do Prof. Dr. Julio César Fernandes Vila Nova e da Profa. Dra. Rita de Cássia Carvalho Maia, pela pronta disposição em sediar esse evento em sua instituição e não medir esforços para garantir sua realização na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A todos(as) os(as) participantes que, apesar de não serem da carreira EBTT, enxergaram o II SIABRALITEC como um momento rico de troca e de aprendizagens.

À bibliotecária do IFSul, Câmpus Sapucaia do Sul, Vanessa Levati Biff, pelo constante auxílio na produção das fichas catalográficas e na obtenção dos ISBN e ISSN para as obras resultantes de nossos Seminários.

A nossa estagiária, Larissa Zeni, pela dedicação, compromisso e flexibilidade em se adaptar ao trabalho remoto e auxiliar a ABRALITEC nas inúmeras demandas. Nossa Associação ganhou muito com seu trabalho. Continue assim. Você vai longe!

Last, but definitely not least, aos/às nossos/as sócios/as que acreditaram na ideia, apostaram no projeto e nos deram um voto de confiança. Que esses Anais sirvam como espaço para mostrar a qualidade dos trabalhos que têm sido realizados Brasil afora nas instituições públicas pelos/as professores/as de língua inglesa, especialmente na Rede Federal!

Porto Alegre, 3 de outubro de 2020

Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva
Presidente da ABRALITEC, do Comitê Científico e
da Comissão Organizadora do I e do II SIABRALITEC

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	5
AGRADECIMENTOS	7
SUMÁRIO	9
APRESENTAÇÃO	11
LINGUAGEM E GÊNERO: EXCLUSÃO, INVISIBILIDADE TEXTUAL E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	16
Seção 1: Experiências exitosas no ensino de língua inglesa	26
IMPLANTAÇÃO DO NIVELAMENTO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	27
EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: PROCEDIMENTOS NA PRODUÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL	36
O ESTUDO DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA	51
TRABALHANDO COM BIOGRAFIAS: PERSONALIDADES INSPIRADORAS DE DIFERENTES ÉPOCAS	65
Seção 2: Novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa	74
ESCRITA COLABORATIVA <i>ONLINE</i>, INTERDISCIPLINARIDADE E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE INGLÊS	75
<i>DUOLINGO FOR SCHOOLS</i> NO IFCE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	89
Seção 3: Literaturas em língua inglesa	100
STORYTELLING AND HOPE IN YOUNG ADULT DYSTOPIAN FICTION BY WOMEN	76
<i>THE KITE RUNNER E ONCE IN A PROMISED LAND</i>: ESTEREÓTIPOS DO ORIENTE E A LITERATURA ÉTNICA NORTE-AMERICANA	83
Seção 4: A tradução e o ensino e aprendizagem de língua inglesa	91
INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS: A NECESSIDADE DOS ESTUDOS SOBRE TRADUÇÃO À PRIMA VISTA PARA TRADUTORES EM FORMAÇÃO	92
O USO DA TRADUÇÃO POR MEIO DA DUBLAGEM E DA LEGENDAGEM NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	103
Seção 5: Outros temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa	114
O USO DE LINGUAGEM TRANSGLÓSSICA ENTRE OS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP, CÂMPUS SALTO: RESPEITO À DIVERSIDADE	115
<i>WHAT IS THE POWER OF EDUCATION?</i> AS AULAS DE INGLÊS COMO EVENTOS DE LETRAMENTO E CIDADANIA	130

**A ANSIEDADE E OS JOGOS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO
MÉDIO** 146

***Seção 6: Reflexões sobre a prática docente em língua inglesa: revisitando
a Linguística Aplicada*** 162

FEEDBACK COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO NA APRENDIZAGEM 163

**CONTRIBUTIONS OF APPLIED LINGUISTICS TO TEACHING AND LEARNING
OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT HIGH SCHOOL IN BRAZIL** 172

APRESENTAÇÃO

Como os Anais do I e do II Seminários Internacionais da ABRALITEC reúnem artigos provenientes dos trabalhos apresentados tanto no I quanto no II SIABRALITEC e será lançado durante o III SIABRALITEC, ele reconta um pouco da história da associação que, embora breve, tem rendido vários frutos.

Dado o contexto atual do Brasil, todo trabalho que pretende dar visibilidade, promover e apontar alternativas para a Educação, tendo como ponto de partida o contexto de educação pública é não apenas uma declaração, mas também um ato de resistência. Os artigos reunidos aqui foram apresentados durante a primeira e a segunda edições do Seminário Internacional da ABRALITEC. Eles dão uma boa ideia da diversidade, das abordagens pedagógicas e da qualidade de trabalhos apresentados em ambas as versões do evento. Da assembleia que criou a ABRALITEC em março de 2017 até o registro da associação em dezembro de 2017, foram várias reuniões, leituras, ligações telefônicas, revisões, idas ao cartório, aos escritórios de advogados e de contabilidade a fim de tornar esse sonho chamado ABRALITEC realidade. A associação surgiu no contexto de valorização de professores/as de língua inglesa que, após uma seleção criteriosa, tiveram a oportunidade de passar por uma formação pedagógica nos Estados Unidos.

Mais recentemente, a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) tem sido desprestigiada, assim como os servidores públicos em geral. Tivemos um Ministro da Educação que, reiteradamente, declarou seu ódio pela educação pública, especialmente aquela de comprovada qualidade. O atual Ministro tem mostrado ser tão intolerante e reacionário quanto o anterior. Como se não fosse suficiente, o atual Ministro da Economia tem travado uma batalha contra os servidores públicos. A reforma proposta nessa área pelo Presidente da República parece ter como principal objetivo não desonerar o Estado, mas desestruturar órgãos de controle, e abrir espaço para funcionários indicados que vão migrando conforme o gosto e interesse dos governantes de ocasião. Nesse sentido, a ABRALITEC e a publicação dos Anais do I e do II Seminários Internacionais da ABRALITEC têm se colocado como local de resistência e os artigos que compõem essa coletânea dão pistas da diversidade, pertinência, qualidade e reflexão realizadas na Rede Federal de Educação. Coincidência ou não - desde o II SIABRALITEC, foi aberta a possibilidade de apresentação de trabalhos para professores/as de outras carreiras que não a EBTT -, todos os trabalhos publicados aqui são de autoria de pesquisadores que atuam nas instituições federais, dois deles em universidades e todos/as demais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que abrange os Institutos Federais, os CEFETs e o Colégio Pedro II.

Com o intuito de integrar os professores/as da área de Língua Inglesa RFEPCT e de contribuir para a melhoria no Ensino de Línguas Adicionais, nos dias 19 e 20 de abril de 2018,

realizamos o I Seminário Internacional da ABRALITEC (**I SIABRALITEC**) no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Sapucaia do Sul - RS, cujo tema foi **Perspectivas, desafios e possibilidades no ensino de língua inglesa**. Para tal, contamos com mais de 100 participantes de 21 estados da federação e do Distrito Federal que apresentaram trabalhos, participaram e ofereceram oficinas, assistiram a palestras e compuseram mesas-redondas, além de pesquisadores renomados do Brasil, Reino Unido e dos Estados Unidos.

Nos dias 28, 29 e 30 de agosto de 2019, promovemos o II Seminário Internacional da ABRALITEC (**II SIABRALITEC**) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Câmpus Sede, em Recife. Ele teve como tema **O papel da língua inglesa na rede federal de educação: compartilhando cenários e maximizando êxitos**. Além de contar com a participação de pesquisadores de renome nacional e estrangeiros nas áreas de linguística aplicada e de literaturas anglófonas, ampliamos a participação de nossos sócios como componentes de mesas-redondas. Além de nossos/as sócios/as, houve a presença de professores/as e alunos/as da graduação, pós-graduação de universidades federais e estaduais, representando cerca de 40 instituições de ensino. Seguem alguns dos trabalhos provenientes das apresentações realizadas em ambas as edições do SIABRALITEC.

Abrimos os Anais com o artigo “Linguagem e gênero: exclusão, invisibilidade textual e implicações pedagógicas” de autoria de uma das palestrantes do I SIABRALITEC, a renomada Profa. Carmen Rosa Coulthard (UFSC/University of Birmingham). Nesse texto, ela discute a questão de termos serem utilizados predominantemente no masculino mesmo quando se refere a grupos de ambos os gêneros e as possíveis implicações ideológicas de tal uso. Com base no trabalho de analistas críticas do discurso, ela aponta para as assimetrias que essa linguagem cria, estabelece e reforça, discutindo a fundo a questão do sexismo na linguagem e as implicações pedagógicas e sociais no combate a esse comportamento.

A Seção 1: *Experiências exitosas no ensino de língua inglesa* reúne quatro artigos. No primeiro deles, “Implantação do nivelamento na organização curricular do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: um relato de experiência”, Elane Kreile Manhães e Cristiane de Paula Bouzada, (ambas do IFF, Câmpus Itaperuna) trazem um texto que suscita muito interesse para os colegas da Rede. Elas relatam o processo de organização das turmas pelo nível de proficiência em língua inglesa e sua implementação no Instituto Federal Fluminense, Câmpus Itaperuna. As outras três pesquisas tratam de gêneros textuais no ensino de língua inglesa. Em “Experiência em sala de aula: procedimentos na produção de um gênero textual”, Gláucio Geraldo Moura Fernandes (CEFET-MG, Câmpus Belo Horizonte) traz o relato de experiência realizado com alunos/a do primeiro ano do Ensino Médio Integrado. Nele, são descritas as etapas para produção do gênero textual propaganda. Ancorado no princípio da sequência didática, o pesquisador

apresenta as fases da produção textual até chegar na versão final da propaganda. Um dos pontos altos do artigo é que a produção do gênero indicou as questões linguísticas a serem abordadas nas aulas. A gramática é abordada a partir do texto e não o contrário.

Na mesma perspectiva do artigo anterior, “O estudo de gêneros para o ensino de Língua Inglesa com alunos/as do Curso Técnico em Biotecnologia”, Cláudia Silva Estima (IFRS, Câmpus Porto Alegre) traz uma discussão interessante sobre a construção de uma ferramenta pedagógica no ensino de língua inglesa para uma turma do Ensino Médio Integrado. O uso de variados gêneros textuais somados à teoria da afetividade e à elaboração de sequências didáticas serviram como ponto de partida para a pesquisa realizada. Os resultados indicam um melhor engajamento dos alunos/as e uma maior participação nas aulas de inglês a partir da inserção dessa proposta pedagógica. Encerrando essa seção, Susana Pinheiro da Cruz Prestes (IFPR, Câmpus Curitiba) propõe, em “Trabalhando com biografias: personalidades inspiradoras de diferentes épocas”, o uso desse gênero textual para desenvolver as habilidades de pesquisar, selecionar e compartilhar informações, dando ênfase às questões relativas à cidadania e ao desenvolvimento do pensamento crítico. A partir do compartilhamento das informações, os/as alunos/as também tiveram a oportunidade de praticar a oralidade em língua inglesa. Como bônus, o projeto colaborou com o letramento digital dos/as estudantes.

A Seção 2: *Novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa* tem início com “Escrita colaborativa *online*, interdisciplinaridade e multiletramentos nas aulas de inglês”. Nesse artigo, Sabrina Guedes Miranda Dantas (IFRN, Câmpus Apodi) e Samuel de Carvalho Lima (IFRN, Câmpus Mossoró) elaboram uma proposta de redação acadêmica em língua inglesa com base nos conceitos de escrita colaborativa, da pedagogia de multiletramentos e da interdisciplinaridade. A seção é concluída com “*Duolingo for schools* no IFCE: relato de uma experiência”, onde Karlucy Farias de Sousa (IFCE, Limoeiro do Norte) apresenta uma alternativa para valorização da disciplina de língua inglesa no currículo dos cursos do nível superior: a utilização das novas tecnologias em seu ensino. A autora relata a experiência com a utilização do *Duolingo for schools* e como esse aplicativo contribui para despertar o interesse dos alunos/as para a disciplina de língua inglesa.

A Seção 3: *Literaturas em língua inglesa* contempla dois artigos. Em “*Storytelling and hope in Young adult dystopian fiction by women*”, Melissa Cristina Silva de Sá (IFMG, Câmpus Congonhas) discute os recursos utilizados no que tem sido chamado de literatura para jovens adultos. Em obras escritas por mulheres, ela chama a atenção para as protagonistas femininas, que estão nessa faixa etária, e para a distopia e a esperança como temas recorrentes. Nos livros abordados pela pesquisadora, são discutidos aspectos caros às mulheres contemporâneas – figuras tradicionalmente marginalizadas ou ausentes na literatura produzida por homens. Em “*The kite*

runner e Once in a Promised Land: estereótipos do oriente e a literatura étnica norte-americana”, Loiva Salette Vogt (IFRS, Câmpus Feliz) traz discussões pertinentes e contemporâneas tanto nos estudos linguísticos quanto literários. Dentre os temas abordados em seu artigo, destacam-se: o orientalismo, a invisibilidade, o estereótipo e as representações de oriente e ocidente que por vezes são colocadas como opostas e em outros momentos como complementares. Utilizando como *corpus* de pesquisa os romances *The Kite Runner* (2003) de Khaled Hosseini e *Once in a Promised Land* (2007) de Laila Halabade, ela salienta que, mesmo na literatura produzida por imigrantes provenientes do Oriente Médio, as representações são diversas e, especialmente na primeira obra, acabam por reforçar os estereótipos do oriente em contraposição ao ocidente.

Na Seção 4: *A tradução e o ensino e aprendizagem de língua inglesa*, dois artigos versam sobre a utilização desse recurso como objeto para a aprendizagem de língua inglesa. No primeiro deles, “Inglês para fins tradutológicos: a necessidade dos estudos sobre tradução à prima vista para tradutores em formação”, Pedro Paulo Nunes da Silva (UFPB), com base nos questionários respondidos pelos alunos/as em três níveis diferentes de proficiência em língua inglesa do curso de Bacharelado em Tradução, analisa tanto o desenvolvimento da prática profissional quanto do desenvolvimento da língua inglesa. Já em “O uso da tradução por meio da dublagem e da legendagem no ensino de inglês como língua adicional”, Gabriela Fontana Abs da Cruz (IFRS, Câmpus Restinga) apresenta os resultados de um projeto de ensino que teve sua primeira edição em 2017. Nesse projeto, o público-alvo é composto por alunos/as do Ensino Médio Integrado. A autora destaca que a associação dos princípios da tradução e da dublagem às novas tecnologias tem servido como motivador da aprendizagem de língua inglesa.

A Seção 5: *Outros temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa* é composta por três artigos que têm o Ensino Médio Integrado como lócus de investigação. Em “O uso de linguagem transléssica entre os estudantes de Ensino Médio Integrado do IFSP, câmpus Salto: respeito à diversidade”, numa perspectiva de decolonialidade, Joana de São Pedro Inocente traz a linguagem utilizada por alunos/as que mistura palavras em inglês e português ou palavras em língua inglesa com desinências da língua portuguesa. Um dos grandes diferenciais da pesquisa foi a sistematização e o compartilhamento de um portfólio *online* que apresenta os vocábulos com definições produzidas pelos/as participantes da pesquisa.

No artigo, “*What is the power of education? As aulas de inglês como eventos de letramento e cidadania*”, baseado nos princípios da prática exploratória e nos novos estudos dos letramentos, Diego Fernandes Coelho Nunes (IFBA, CâmpusValença) propõe uma discussão sobre a importância da educação na contemporaneidade e o papel do ensino de língua inglesa na promoção de cidadania. As experiências relatadas sublinham a importância de transformar os

letramentos ocorridos nas aulas de inglês em espaços para a conscientização e o exercício da cidadania. Enquanto em “A ansiedade e os jogos na aprendizagem de Inglês no Ensino Médio”, Raquel Martins de Oliveira e Ana Maria Alves Pereira dos Santos (ambas do IF Goiano, Câmpus Morrinhos) lançam mão de um espectro teórico que vai desde as cinco hipóteses da aquisição de segunda língua propostas por Krashen, passando pela zona proximal de desenvolvimento de Vygotski/Volishinov, pelas sequências didáticas até as abordagens colaborativas para apontar os jogos como inibidores da ansiedade na aula de língua inglesa.

A última parte dos Anais, a Seção 6: *Reflexões sobre a prática docente em língua inglesa: revisitando a Linguística Aplicada* é dedicada a artigos de revisão de literatura. Neles, os pesquisadores trazem discussões interessantes sobre temas que podem auxiliar o/a professor/a a tomar decisões mais acertadas na aula de língua inglesa. No primeiro, “*Feedback* como estratégia de reflexão na aprendizagem”, Walma Laene Leite do Nascimento faz uma reflexão sobre a importância de uma melhor compreensão dos diferentes tipos de *feedback* no contexto de educação linguística e de utilizá-los de acordo com os objetivos da atividade trabalhada a fim de contribuir para um ensino de língua inglesa mais efetivo. No segundo e último artigo, “*Contributions of applied linguistics to teaching and learning of English as a foreign language at High School in Brazil*”, Ricardo Tavares Martins (IF Sertão PE, Câmpus Serra Talhada) aponta algumas contribuições que a Linguística Aplicada tem trazido para o ensino de inglês no Brasil, especialmente no tocante à formação didático-pedagógica de seus professores/as.

Os dezesseis artigos reunidos nos Anais do I e do II SIABRALITEC demonstram a riqueza de teorias e perspectivas que podem ser aplicadas nas aulas de língua inglesa, e quiçá de outras línguas adicionais, no intuito de alcançar objetivos em comum: contribuir para proficiência na língua, para a conscientização política e o exercício da cidadania de nossos/as estudantes. O fato de essas teorias estarem intimamente relacionadas às aulas não só nos indicam caminhos para uma educação linguística possível, mas o quão importante é o investimento no/na profissional que está na linha de frente e à frente de uma tarefa de fundamental importância. Que a leitura desses artigos nos inspire e contribua para nossa formação continuada, reflexão e implementação de melhorias da nossa prática pedagógica. Um ótimo mergulho nesse turbilhão de ideias!

Porto Alegre, 30 de setembro de 2020

Prof. Dr. Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva
Presidente da ABRALITEC, do Comitê Científico e
da Comissão Organizadora do I e do II SIABRALITEC

LINGUAGEM E GÊNERO: EXCLUSÃO, INVISIBILIDADE TEXTUAL E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Carmen Rosa Caldas-Coulthard (University of Birmingham) ¹

Resumo: Este trabalho discute a questão do uso linguístico e suas implicações ideológicas. Para analistas críticas do discurso, a linguagem não é só um instrumento de comunicação, mas uma poderosa arma, já que, por ser um sistema simbólico profundamente arraigado em estruturas sociais, reflete e enfatiza ideologias discriminatórias. Resumirei as principais ideias desenvolvidas por pensadoras feministas nos últimos 40 anos afim de responder as seguintes perguntas: 1- As mulheres interagem diferentemente dos homens? 2- As diferenças de interação são biológicas ou socialmente determinadas? 3- Podemos mudar atitudes sexistas se mudarmos a maneira que nos comunicamos? 4- Por que professores/as têm que se preocupar com estas questões? As conclusões de pesquisas recentes apontam para o fato de que, apesar de ter havido algumas mudanças em nossas comunicações, ainda usamos os sistemas semióticos para codificarmos significados específicos e visões do mundo social. Ainda há muito a ser mudado em relação às representações sexistas e discriminatórias persistentes em nossas sociedades. A escola é um contexto importantíssimo para as mudanças sociais. Seus/suas operadores/as, no entanto, precisam se conscientizar em primeiro lugar sobre como o uso da linguagem pode excluir e discriminar pessoas, para depois transmitir seus conhecimentos advindos dessa reflexão em sala de aula. As questões de gênero são, portanto, muito importantes para todos/as envolvidos/as em ensino de línguas e pedagogia.

Palavras-chave: Gênero cultural, linguagem, sexismo, exclusão, implicações pedagógicas.

Abstract: *This paper discusses the question of linguistic usage and its ideological implications. For critical discourse analysts, language is not only an instrument of communication, but it is also a powerful tool since being a symbolic system, it is deeply rooted in patriarchal social structures which does not simply. It reflects and emphasises discriminatory ideologies. I will summarise the main ideas developed by feminist thinkers of the last 40 years in order to answer the following questions: 1- Do women interact differently from men? 2- Are differences in interaction biologically or socially determined? 3- Can one change sexist views by changing the way they communicate? 4- Why do teachers need to be aware of these questions? The conclusions of the research so far point to the fact that, although there have been some changes in the ways we interact, we still use semiotic systems to encode particular meanings and views of the social world and that there is a lot to be changed in terms of current sexist representations. The School is an important site for social change. Its staff and students, however, have to be aware of how language use can exclude and discriminate people in order to apply this knowledge to the classroom. Gender questions are therefore particularly important for all those involved in pedagogical applications.*

Keywords: *Cultural genre, language, sexism, linguistic exclusion, pedagogical implications.*

1. Introdução

Nas últimas quatro décadas, o foco dos estudos linguísticos passou da descrição de propriedades formais da linguagem como um código para a descrição de como as pessoas se comunicam por meio de recursos semióticos. Suposições que sustentavam as principais teorias de produção e interpretação textuais argumentavam que textos eram estáveis e fixos. A linguagem era vista como um sistema autônomo e independente, separada de outros sistemas semióticos e sociais. Os recentes estudos críticos, no entanto, contestam estas suposições: discursos são o resultado de

¹ UFSC e University of Birmingham, UK. E-mail: carmenrosacaldas@gmail.com

práticas sociais que refletem e reforçam ideologias e relações de poder. O estudo da estrutura linguística evoluiu assim para uma orientação que associa a análise linguística textual a uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos.

O foco, para a área denominada Análise Crítica do Discurso, é o de como atores e sociais se constroem e são construídos/as em discursos de todos os tipos. Os estudos das relações de gênero cultural (as representações do feminino e masculino em contextos sociais) são um grande exemplo de estudos críticos discursivos e seus resultados têm contribuído extensivamente para mudanças de posicionamento em práticas sociais e pedagógicas, entre outras. Algumas analistas críticas de discurso feministas (CAMERON, 1985, 1996a; MILLS, 1995; CALDAS-COULTHARD, 2020) postulam, na verdade, que a linguagem é uma arma usada pelos poderosos para oprimir suas e seus subordinadas/os. É no discurso que as ideologias se materializam, como diria Voloshinov (1973).

Neste trabalho, discutirei alguns dos postulados feitos por estudiosos/as da área de Análise Crítica do Discurso e dos Estudos Linguísticos de Gênero a fim de considerar como eles/elas podem contribuir para as práticas pedagógicas, especialmente em termos da representação linguística de gênero cultural. Meu principal objetivo, portanto, é o de ressaltar a relação entre a linguagem, outros signos semióticos e a sociedade, já que todos os sistemas semióticos refletem, medeiam e criam a nossa realidade cotidiana.

2. Representação de Gênero

A pesquisa crítica sobre relações de gênero (o conceito cultural e social referente às práticas de masculinidade e feminilidade) já está definitivamente estabelecida e sua importância reconhecida internacionalmente. A questão da linguagem e suas implicações políticas têm influenciado escritoras, filósofas e teóricas sociais através da história intelectual da civilização ocidental.

Todas as teorias feministas e culturais contemporâneas colocam a linguagem como um tema central de suas investigações. A Análise Crítica do Discurso e os estudos feministas têm levantado questões fundamentais sobre as consequências e as implicações do uso linguístico em nossas interações. Vários trabalhos (COATES, 1998; CAMERON, 1990, 1985; CALDAS-COULTHARD, 1995, 1996, 2020; CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2002; MILLS, 1995; MILLS; MULLANY, 2011) sugerem que a linguagem, por ser um sistema simbólico profundamente arraigado em estruturas sociais patriarcais e de poder, não só reflete como também enfatiza as diferenças hierárquicas de poder, sendo as relações de gênero uma das mais evidentes. Spender (1980) é a mais famosa proponente da ideia que a linguagem por si só é um meio de opressão e deve ser desconstruída.

A relação da linguagem com as representações de gênero cultural tem sido constantemente abordada pelas analistas feministas (ver, por exemplo, BERGVALL; BING; FREE, 1996; COATES, 1998; CAMERON, 1998; CALDAS-COULTHARD, 2010, 2020, entre outras). Esses estudos sugerem que o uso da linguagem não é apenas um luxo intelectual, mas uma parte essencial da luta

pela libertação das mulheres. Palavras devem ser reapropriadas e novos significados propostos, com o intuito de mudança, segundo as os autoras/es.

Se pensarmos em nomes pessoais e formas de tratamento em português, por exemplo, podemos verificar aspectos interessantes que ainda não foram mudados no Brasil. Apesar de as mulheres brasileiras transmitirem a seus filhos um de seus sobrenomes, na maioria dos casos, é o sobrenome do pai que é transmitido. Também significativa é o fato de que, no Brasil, o filho ou neto de José Silva e Maria Souza Silva poder ser chamado de José Silva Filho/Junior ou Neto. A filha ou a neta de Maria Souza Silva não poderia, no entanto, ser chamada nem de Maria Souza Filha nem de Maria Souza Silva Neta. As denominações “Filho” e “Neto”, desta forma, excluem completamente o nome da mãe e da avó. Mulheres, no entanto, não excluem de seus sobrenomes sua ascendência masculina e por essa razão é, muitas vezes, difícil descobrir sua ascendência feminina. Um dos argumentos apresentados em vários estudos é que a “deficiência” na linguagem feminina aponta para a dicotomia binária entre homens e mulheres. As mulheres são “deficientes” linguisticamente por terem sido socializadas como mulheres, como exemplifica essa questão dos nomes próprios.

Três grandes áreas de investigação foram identificadas por várias proponentes da teoria linguística feminista:

1. O estudo da diferença sexual: homens e mulheres usam a linguagem de maneira diferente e o que isto significa?
2. Há sexismo no uso da linguagem – como eliminá-lo?
3. Há alienação: existe a linguagem do opressor da qual as mulheres não articulam suas experiências como mulheres?

As primeiras questões sobre a relação entre linguagem e papéis sexuais foram levantadas na década de 60. Começou a ser constatado que a linguagem nas sociedades ocidentais, por ser um sistema simbólico, enfatizava a supremacia masculina.

3. A Pesquisa sobre Linguagem e Gênero

A palavra “gênero” (COULTHARD & CALDAS-COULTHARD, 1991), usada primeiramente pelo gramático grego Protágoras no século 5^o, deriva-se de fato de uma palavra que significava 'classe' ou 'tipo'. Mas porque Protágoras denominou suas subclasses de 'masculina, feminina e neutra', a palavra 'gênero' passou a significar 'classes relacionadas a sexo'. Protágoras, depois de ter classificado os substantivos exclusivamente de acordo com critérios inflexionais, alterou as inflexões de alguns substantivos para que o gênero das palavras concordasse com o sexo da/o referente. Isto foi feito para que as classes se tornassem mais consistentes em relação ao sexo. Mas, apesar dos esforços de Protágoras e seus sucessores, 'gênero' permaneceu uma divisão **da classe gramatical** dos substantivos feita do acordo com critérios inflexionais e não biológicos.

Em alguns casos, e em algumas línguas, não há correspondência entre o sexo da/o referente e o gênero do substantivo que a/o denomina. Por exemplo, “garota” é neutro em alemão, “criança” é feminino em português.

A categorização de substantivos em termos de gênero parece em princípio não ser importante. No entanto, um sistema gramatical de um língua levanta questões sócio-políticas muito sérias, já que a prática social dá prioridade, em termos linguísticos, não simplesmente a uma subclasse de substantivos, mas também a um sexo. Nas sociedades ocidentais patriarcais, o sexo masculino é o prioritário. As questões relacionadas com a gramática, por serem as mais evidentes, foram as primeiras a serem levantadas pelas linguistas mulheres.

Historicamente, foi nas décadas de 70/80 que as mulheres saíram a campo para desvendar como eram marcadas inferiormente em termos de linguagem e sexismo, assim como tentaram achar características próprias femininas. Adrienne Rich (1980) falava nesta época do silêncio das mulheres e Dale Spender (1980) postulava que a linguagem era feita por homens.

As perguntas levantadas eram as do tipo:

- As mulheres têm um vocabulário mais restrito que os homens?
- Usam mais adjetivos?
- Deixam suas frases incompletas?
- Usam muitas palavras “superficiais”?
- Suas sentenças são mais curtas ou longas que a dos homens?
- Enfim, há uma linguagem feminina ou quais são as características da fala das mulheres?

Linguistas nos Estados Unidos, França e Inglaterra começaram a tentar resgatar os códigos linguísticos através da mudança – este seria nomeado mais tarde como o movimento reformista (ou a primeira fase dos estudos feministas sobre a linguagem). Experimentos com formas alternativas (formas lexicais – *chairperson*, o uso dos pronomes – *s/he*, *they* para indivíduos etc.) foram lançados. Foi também nesta fase que mulheres linguistas, como Dale Spender (1980), questionaram conceitos gramaticais como masculinos. O famoso linguista Otto Jespersen (1922), por exemplo, no livro *Language: Its Nature, Development and Origin*, em seu extraordinário capítulo intitulado “A mulher” dizia que as mulheres preferiam expressões refinadas, eufemísticas e hiperbólicas e que os homens usavam mais gírias, eram mais criativos, e falavam menos que as mulheres. Afirmações deste tipo construíram estereótipos difíceis de serem desconstruídos. A investigação feminista, no entanto, através de pesquisas empíricas, refutou estes estereótipos. Na verdade, trabalhos americanos e ingleses (BERGVALL; BING; FREED, 1996; CAMERON, 2003) mostraram que, dependendo da situação contextual e das relações de poder – pares de marido e mulher, grupos de debates na televisão, ou em seminários de alunos de pós-graduação – os homens falam mais e geralmente muito mais que as mulheres. Em grupos mistos, o mesmo acontece.

Enquanto a “deficiência” era o debate principal na primeira fase das pesquisas feministas sobre *Linguagem e Gênero*, outras linhas teóricas sobre o status da mulher na sociedade permearam as pesquisas da segunda fase (na década de 90). Nessa fase, um grupo de pesquisadoras via as mulheres como grupo minoritário que é oprimido e marginalizado; o outro via as mulheres simplesmente diferentes dos homens. De acordo com Coates (1986), essas visões eram refletidas nas duas linhas principais de pesquisa sobre diferença de sexo e competência comunicativa: o modelo do “domínio” e o da “diferença”:

[...] o modelo do domínio interpreta diferenças linguísticas na competência comunicativa de mulheres e homens como um reflexo do domínio masculino e da subordinação das mulheres; o modelo da diferença enfatiza a ideia que mulheres e homens pertencem a subculturas diferentes; as diferenças entre os sexos são interpretadas como refletindo as subculturas diferentes. (COATES, 1986, p. 65)

É interessante notar que hoje em dia, em países de língua inglesa, as mudanças estritamente linguísticas apontadas pelas estudiosas da segunda fase, foram completamente assimiladas e o código foi readaptado, levando-se em consideração as questões levantadas. Na língua inglesa, a reforma linguística é um fato consumado. A referência pronominal genérica masculina mudou do *He* para as formas mais inclusivas *s/he* ou *they*. Itens lexicais genéricos masculinos foram re-lexicados para significar neutralidade em relação ao sentido “masculino” ou “feminino”:

Men: human beings
 Spaceman: spaceperson
 Fireman: fireworker

Cameron (1996a) sugere que, ainda como resultado da segunda fase, um novo prescritivismo surgiu, chamado por ela de “higiene verbal” – um conjunto diverso e normativo de práticas metalinguísticas “baseadas na convicção que algumas formas de se usar a linguagem são funcionalmente, estética e moralmente preferíveis a outras” (CAMERON, 1996b, p. 36, minha tradução). O uso da higiene verbal acontece particularmente na imprensa e nos livros de autoajuda. Baseados nas pesquisas linguísticas feministas, esses discursos avaliam o uso linguístico ou aconselham as mulheres a manipular o código linguístico para ou competirem no mundo masculino ou simplesmente se tornarem mais assertivas.

Coates e Cameron (1988) insistem que os métodos de análise da deficiência, do domínio e da diferença são importantes, mas não são suficientes. Uma análise que ignore as dimensões de domínio e subordinação tem pouco poder explanatório. Por outro lado, dimensões culturais, como as discutidas acima, irão sempre determinar o uso linguístico. As subculturas femininas e masculinas não são divorciadas de estruturas de poder.

Atualmente, após quase quatro décadas de estudo, muita coisa já foi mudada e os resultados das pesquisas sobre *Linguagem e Gênero* atingem o domínio público. O livro de Deborah Tannen *You Just Don't Understand* (TANNEN, 1991), por exemplo, que trata das supostas diferenças na fala de homens e mulheres se, tornou um *best-seller*. Um outro livro chamado *Men are from Mars, Women are from Venus* (GRAY, 2002) argumenta (seguindo a mesma linha de Tannen) que homens e mulheres são linguisticamente incompatíveis. Este livro, também um *best-seller*, é vendido em bancas de jornal e aeroportos.

As publicações de livros do tipo *Men are from Mars, Women are from Venus* de John Gray (2002) só enfatizam a diferença entre homens e mulheres e ignoram similaridades, status e relações desiguais de poder. Tais livros reforçam estereótipos e mascaram o fato de que a linguagem de homens e mulheres formam um contínuo sobreposto ao invés de duas categorias distintas. É claro que existe diferença biológica entre homens e mulheres. A diferença, no entanto, não deveria ser um problema. O problema se encontra na exclusão e na construção de estereótipos.

A apropriação populista e simplificadora das pesquisas feministas sobre linguagem e construção de identidades de gênero, como o livro de Gray, está sendo muito discutida no momento. Por outro lado, pode-se constatar que, devido às pesquisas da primeira fase (décadas de 60 e 70), o conceito de “sexismo linguístico” é bastante conhecido e, pelo menos nos países de língua inglesa, também bastante combatido. Consequentemente, os códigos linguísticos foram reconsiderados nas sociedades de língua inglesa, as regras gramaticais e de interação questionadas e as pessoas se tornaram mais conscientes da diferença de gênero nas representações culturais.

4. O que acontece no Português do Brasil?

Num sistema gramatical como o Português, que requer que falantes escolham uma forma diferente de pronome dependendo do gênero do substantivo, surge o problema de como se referir a um grupo misto constituído de pessoas de ambos os gêneros. Gramaticalmente, dar prioridade a um gênero é obviamente mais simples. Isso pode não ser importante quando falamos de carros e bicicletas, mas quando falamos de 1 milhão de mulheres e um homem pelo pronome masculino “eles”, esta escolha pode ser interpretada como discriminatória e pode ter consequências sociais importantes.

O Português usa o sistema de primazia do masculino também em pares de palavras de gêneros diversos que se referem aos mesmos papéis quando colocados juntos – pai e mãe, filho e filha, rei e rainha. Isto indica que a mulher vem sempre “depois” do homem.

Linguistas (SPENDER, 1980; COATES, 1986; BING & FREED, 1996) têm há muito tempo argumentado que a primazia do masculino, interessante como um fenômeno linguístico, não é socio ou psicolinguisticamente significante. Dizem que em todas as áreas da linguagem encontramos o uso semelhante de uma categoria chamada “não marcada” (no nosso caso, o masculino), que inclui o significado de duas categorias (masculino e feminino). Pode-se dizer, em inglês, *how old are you?*

quando se quer saber a idade de alguém, sem se sugerir que a pessoa seja velha (*old* = forma não marcada), enquanto *how young are you?* indica juventude (*young* = forma marcada).

Tem sido proposto que a escolha do genérico masculino ou do feminino é da mesma ordem, isto é, que o masculino (não marcado) inclui, e o feminino exclui (marcado). O fato de o masculino ter sido escolhido como categoria não marcada pelos nossos predecessores – conforme muitos linguistas atestam, foi aparentemente puro acaso e não tem nenhuma significação social ou política. A pesquisa mostra, no entanto, que não é bem assim (CAMERON, 1990; MILLS; MULLANY, 2011).

Primeiramente, ao menos em relação ao inglês, há evidência histórica de que os homens alteraram a linguagem a fim de criar a escolha não marcada. Até o século XVII, para o singular não marcado, em exemplos como *if anyone wants to... will he* (se alguém quiser...ele), falantes ingleses na verdade usavam *they*, até que os gramáticos prescritivos decidiram, no século XVIII, “corrigir” o uso, argumentando que o masculino genérico era mais “natural” e “próprio”. Só, a partir da década de 1970, como me referi acima, e pelo trabalho das linguistas feministas, a forma *they* volta a ser utilizada no inglês britânico atual como um singular não marcado aceitável.

Em segundo lugar, o uso genérico de *he* é interpretado frequentemente como forma marcada. Pode-se demonstrar que esta forma predispõe falantes e ouvintes a pensar não em ambos os sexos, mas somente no masculino. Pesquisas com falantes ingleses mostram que os homens, mais do que as mulheres, interpretam o genérico *he* como se fosse masculino.

Um caso especial de masculino como forma não marcada em português é o uso da palavra “homem” para significar a “raça humana”. A facilidade com que os homens podem esquecer do significado genérico pode ser ilustrada na tão citada observação de Eric Fromm (1949, p. 52) de que “os interesses vitais do Homem são a vida, a alimentação e o ‘acesso às mulheres’”. Elaine Pagels (1976) observa que, pelas mesmas razões, imagina-se “Deus” como um homem, mas argumenta que quando o pronome “ele” é usado, deveria ser interpretado como forma não marcada exatamente como um “ele” precedendo ou seguindo a forma “alguém”, o que não acontece. A maioria das representações de “Deus” são masculinas. No entanto, há versões antigas do Velho Testamento que se referem à Divindade como andrógina ou até feminina. É interessante notar que alguns bispos ingleses atualmente usam “ela” para “Deus”. Isto ainda não acontece no Brasil.

É muito significativo ainda que o par “homem” e “mulher” tenha também outros significados além do aparente significado paralelo: enquanto o significado secundário de “homem” inclui toda a humanidade, o de “mulher” é restrito à “esposa”!

Todos esses “fatos” linguísticos mostram que há assimetria no emprego do código linguístico e que as escolhas gramaticais podem ser manipuladas de acordo com determinadas ideologias.

5. Os estudos de gênero na prática pedagógica

Professores/as podem discutir com seus/suas alunos como os papéis sexuais são apresentados linguisticamente e quais as implicações ideológicas das escolhas linguísticas dos produtores textuais.

Há sempre um maneira diferente para se dizer ou contar um evento. Diferenças de expressão carregam distinções ideológicas e a linguagem, conforme apontado acima, assinala as diferenças de como as pessoas são valorizadas em termos de conceitos e papéis sociais. Por que, por exemplo, mulheres são nomeadas por seus atributos sexuais e homens por sua força e poder? Itens lexicais escolhidos em relação às mulheres, (pantera, piranha, vaca etc.) não somente transmitem, mas também consolidam preconceitos e atitudes negativas e devem pelo menos ser assinalados em sala de aula.

Na sala de aula, professores/as podem facilmente usar de instrumentais críticos ao abordar textos de todas as espécies. Podem ser levantadas perguntas do tipo: quem são os agentes dos processos linguísticos? A quem é dada a fala? Quem fala mais? Como as pessoas são nomeadas?

A maneira como os atores são classificados no discurso é uma grande fonte de leitura crítica e deveria invariavelmente ser usada em contextos pedagógicos. Os nomes que damos ao nosso mundo não são um simples reflexo da realidade, nem são rótulos arbitrários dissociados desta realidade. Muito pelo contrário, ao se nomear e ao se classificar eventos e pessoas, está se fixando a maneira pela qual a cultura estabelece o que é aceito ou proibido num universo de inúmeras possibilidades de significação.

No Brasil, as pesquisas na área de Análise Crítica do Discurso e Linguística Aplicada já apontaram resultados interessantes, principalmente na investigação das representações em livros didáticos (ver AMANTE FERONHA, 1995, por exemplo) e na imprensa (FIGUEIREDO, 1995; OSTERMANN, 1995; HEBERLE, 1994; FUNCK; WIDHOLZER, 2005). No entanto, por termos um código linguístico marcado pelo gênero gramatical, não foi ainda encontrada uma forma que possa ser aceita indiscriminadamente. Formas alternativas, como o exemplo abaixo, são interessantes, mas não completamente desprovidas de problemas, pois na linguagem escrita o uso do @ significa um link com a internet (Manual, 2007):

Prezad@s Colegas,

Conforme temos feito a cada Seminário Fazendo Gênero, pretendemos publicar um livro com os textos apresentados nas mesas redondas deste Fazendo Gênero 7 - Gênero e Preconceito. Desta vez nossa situação é, porém, muito diferente e vantajosa, já que obtivemos da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República, os recursos necessários à publicação do livro. Isto nos obriga a sermos rápidas com esta publicação. Assim pedimos que tod@s aquele@s que apresentaram seus textos em Mesas Redondas, que os mandem para nós, através deste e-mail ...

As outras alternativas, como a que escolhi para a representação de atores sociais neste texto, como o uso de:

A aluna/ o aluno

a/o aluna/o
 O professor/ a professora
 O/a professor/a
 Pessoas; gente

são possibilidades, mas podem “pesar” ou “carregar” ou introduzir “ruído” no texto, conforme já me foi apontado. A regra da referência genérica, apesar de não constar em gramáticas, é, no entanto, extremamente significativa e exclusiva e precisa ser reavaliada e contestada, se quisermos nos incluir em textos. O/a professor/a tem um papel importantíssimo ao discutir esses assuntos e tentar mudar práticas sociais.

6. Considerações finais

A discussão sobre linguagem e gênero tornou-se uma área estabelecida de pesquisa e também de ensino. As universidades oferecem cursos intitulados Linguagem e Gênero em Departamentos de Estudos da Linguagem e em Estudos de Gênero e muitas obras já têm sido publicadas, como a discussão acima atesta. Essa discussão continua a ser uma atividade não só acadêmica ou linguística, mas também política e interdisciplinar. Seu objetivo principal é a conscientização do papel das mulheres nas sociedades em que vivemos. A pesquisa linguística feminista não só nos esclarece sobre assuntos fundamentais em língua, como também pretende questionar as relações entre mulheres, homens, linguagem e contexto social.

Cameron (1996a) diz que o problema das mulheres é a inacessibilidade ao poder. A linguagem é simplesmente a expressão desta desvalorização da mulher. Não há dúvida que os homens ainda são os guardiões da linguagem: são os editores, os lexicógrafos, os apresentadores de rádio e televisão, os políticos. As posições de poder são um problema político, ainda não totalmente desconstruído.

Para concluir, gostaria de dizer que, apesar dos avanços, muito ainda tem que ser feito em relação às formas de representação de grupos minoritários, principalmente em discursos institucionais. Precisamos de mais conscientização para a mudança social. A sala de aula em língua estrangeira ou materna, ou qualquer outra atividade pedagógica são contextos de empoderamento. E somente através da conscientização pela educação que nossa sociedade poderá ser mais justa e igualitária.

Referências

- AMANTE FERONHA, de L. Gender issues in the visual representation in EFL Brazilian textbooks.1995, 120f. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Inglesa, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- BERGVALL, V. L.; BING, J. M.; FREED, A. F. *Rethinking language and gender research*. Londres: Longman,1996.
- BUTT, D.; FAHEY, R.; SPINKS, S; YALLOP, C. *Using functional grammar: an explorer's guide*. Sydney: Macquarie University, 1995.

- CALDAS-COULTHARD, C. R. Man in the news: the misrepresentation of women speaking in news-as-narrative discourse. In: MILLS, S. (Ed.) *Language and gender*. Londres: Routledge, 1995. p.226-239.
- _____. 'Women who pay for sex. And enjoy it.' Transgression versus morality in Women's Magazines". In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Orgs.) *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*. Londres: Routledge, 1996. p. 248-268.
- _____. 'Women of a certain age': life styles, the female body and ageism. In: HOLMES, J.; MEREDITH M. (Orgs.) *Femininity, feminism and gendered discourse*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 21-40.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. (Orgs.) *Innovations and Challenges: Women, Sexism and Language*. London: Routledge: 2020.
- CALDAS-COULTHARD, C. R.; IEDEMA, R. (Orgs.) *Identity Trouble: critical discourse and contested identities*. London: Palgrave, 2008.
- CALDAS-COULTHARD, C. R.; VAN LEEUWEN, T. Stunning, shimmering, iridescent toys as the representation of gendered social actors. In: LITOSSELETI, L.; SUNDERLAND, J. (Orgs.) *Gender identity and discourse analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 91-110.
- CAMERON, D. *Feminism and linguistic theory*. Londres: Macmillan, 1985.
- _____. (Org.) *The feminist critique of language. A reader*. London: Routledge, 1990.
- _____. *Verbal hygiene*. Londres: Routledge, 1996a.
- _____. The language and gender interface: challenging co-optation. In: BERGVALL, V. L., BING, J. M.; FREED, A. F. *Rethinking language and gender research*. Londres: Longman, p. 31-53, 1996b.
- COATES J. *Women, men and language*. Londres: Longman, 1986.
- _____. (Org.) *Language and Gender: a reader*. Oxford: Blackwell, 1998.
- COATES, J.; CAMERON, D. (Orgs.) *Women in their speech communities: new perspectives on language and sex*. Londres: Longman, 1988.
- FROMM, E. *Man for himself: an enquiry into the psychology of ethics*. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1949.
- GRAY, J. *Men are from Mars, women are from Venus: the definitive guide to relationships*. Londres: Element, 2002.
- JESPERSEN, O. *Language: its nature, development and origin*. London: Allen & Unwin, 1922.
- MANUAL (anônimo). *VII Encontro Internacional Fazendo Gênero*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- MILLS, S. *Feminist stylistics*. London: Routledge, 1995.
- MILLS, S.; MULLANY, L. *Language, gender and feminism*. London: Routledge, 2011.
- PAGELS, E. What became of God the mother? Conflicting images of God in early christianity. *Sign: Journal of Women in Culture and Society*, v. 2, n.11, p.293-303, 1976.
- SPENDER, D. *Man made language*. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- VOLOSHINOV, V. I. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press, 1973.



Seção 1: Experiências exitosas no ensino de língua inglesa

IMPLANTAÇÃO DO NIVELAMENTO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elane Kreile Manhães (IFF, Câmpus Itaperuna)²
Cristiane de Paula Bouzada (IFF, Câmpus Itaperuna)³

Resumo: Através de diagnósticos feitos durante suas aulas, as professoras de Língua Inglesa de um Câmpus do Instituto Federal Fluminense (IFF) identificaram que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do idioma vinha sendo intensamente comprometido devido à recorrente heterogeneidade de níveis de proficiência na língua por alunos de uma mesma turma. Durante uma capacitação nos EUA, uma das professoras do Câmpus inteirou-se de que tal problema havia sido minimizado no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), através da divisão dos alunos, nas aulas de Língua Inglesa (LI), por nível de conhecimento do idioma, e não por turmas, tal como se fazia no IFF. Considerando o inciso IV, do art. 24, da LDBEN vigente, que possibilita a organização de turmas com alunos de níveis equivalentes de adiantamento na matéria para o ensino de línguas estrangeiras, a oportunidade gerada pela instauração do Grupo de Trabalho que visava à reestruturação pedagógica do Câmpus e à reformulação dos PPCs dos cursos técnicos e à adesão dos gestores e docentes a essa nova possibilidade, a ideia foi discutida, consolidada e implantada. Como resultado, no ano letivo de 2017, o ensino da LI, no Ensino Médio Integrado, funcionou com a divisão entre dois níveis (*beginner* e *intermediate*) e, em 2018, pretende-se que a divisão seja feita em três níveis (*beginner*, *intermediate* e *advanced*) de proficiência na língua. Este trabalho objetiva apresentar tal proposta de organização curricular e oferta de ensino da LI e relatar a experiência de um trabalho mais direcionado às necessidades e potencialidades dos alunos.

Palavras-chave: Organização curricular, nivelamento, língua inglesa.

Abstract: *Through diagnoses made over their classes, the English Language teachers at a campus of Instituto Federal Fluminense (IFF) identified that the quality of the teaching-learning process of the language was being intensely compromised due to the recurrent heterogeneity of language proficiency levels by students from the same class. During a training course in the USA, one of the campus teachers learned that such problem had been minimized at Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) through the organization of students in English Language classes not simply according to the grades they were in, as it was done at IFF, but specially to their level of their English language proficiency. Considering item IV of art. 24, of the current LDBEN, which allows the organization of classrooms with students of equivalent levels of advancement in the subject for the teaching of foreign languages, the opportunity generated by the establishment of a Working Group that aimed at the pedagogical restructuring of the campus and the reformulation of Technical Programs' Pedagogical Project and the adhesion of the managers and teachers to this new possibility, the idea was discussed, consolidated and implemented. As a result, in the 2017 school year, English language teaching in Technical Programs integrated to High School was divided in two levels (beginner and intermediate) and, in 2018, it is intended that the division is made in three different levels (beginner, intermediate and advanced) of language proficiency. This paper aims to present such proposal of curricular organization and offer of English Language Teaching and report the experience of a project which is more directed to students' needs and potentials.*

Keywords: *Curricular organization, placement, English language.*

² Licenciada em Letras (Português e Inglês e Respectivas Literaturas) pela FAFIC; Especialista em Língua Portuguesa; Mestra e Doutoranda em Cognição e Linguagem (Área de Concentração: Metodologias de Ensino e Educação de Jovens e Adultos) pela UENF. E-mail: ekreilem@gmail.com

³ Licenciada em Letras (Português e Inglês e Respectivas Literaturas) pela FAFISM; Mestra em Linguística Aplicada pela UFV. E-mail: cristianebouzada@gmail.com

1. Introdução

A necessidade de contextualização entre o que é ensinado na escola e a realidade do aluno é apregoada por diversos documentos norteadores da educação brasileira, entre eles, a LDBEN n. 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Em todos esses textos, observa-se que, através da valorização, incorporação e aproveitamento das experiências vivenciadas pelos alunos, é possível construir uma aprendizagem significativa e contribuir para o enraizamento do conhecimento técnico escolar na dimensão do conhecimento tácito cotidiano.

A contextualização se configura, pois, num meio de fortalecimento dos “canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento” (PERRENOUD *et al.*, 2007, p. 150). Após aceita a ideia de que a contextualização se constitui num canal essencial para atribuir significado ao conhecimento apreendido pelo aluno do Ensino Médio, é preciso aceitar o desafio de se evitar o reducionismo de uma mera reprodução de exemplos da vida diária na escola e avançar no desenvolvimento de possibilidades para a ampliação de horizontes de reflexão e análise críticas e de construção do conhecimento científico.

A partir de tais considerações, cabe observar que o contexto e experiências do aluno são um importante ponto de partida para um direcionamento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é de suma importância considerar que a simples sistematização do conhecimento cotidiano não é, por si só, suficiente para que o aluno enfrente situações concretas que demandem elaborações e problematizações conceituais. Assim, cabe à escola encontrar a fonte natural de elaboração dos métodos e formas de organização das atividades escolares, ou seja, cabe a ela organizar o seu currículo de tal forma que propicie “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Um currículo bem estruturado é, portanto, ponto de partida para se ter uma escola funcionando e desempenhando uma função que lhe é própria: a viabilização de condições que dosem e sequenciem o currículo de tal modo que o educando passe do estágio de não-domínio para o estágio de domínio desse conhecimento com sentido e aplicação para sua vida e para a intervenção e transformação positiva do mundo que o rodeia. Nesse sentido, a contextualização apresenta-se como a ponte entre esses dois estágios.

Nesse contexto de um currículo estruturado em uma base significativa, que valoriza o conhecimento prévio e vivências pessoais do educando, emerge a proposta de reorganização curricular do ensino de Língua Inglesa no Câmpus Itaperuna do Instituto Federal Fluminense. Tal proposta foi pensada a partir da constatação de que a recorrente heterogeneidade de níveis de proficiência na língua por alunos de uma mesma turma dificultava o processo de ensino e aprendizagem, não permitindo que o trabalho com o idioma pudesse ser desenvolvido de forma uníssona e voltado para as necessidades e potencialidades de cada aluno. Em suma, o caminho da

não-proficiência para a proficiência era obstaculizado pela inserção, em uma mesma classe, de alunos cujo contato com o idioma ainda era inicial e alunos cujo conhecimento do idioma já se encontrava num patamar bem avançado.

Assim, após tomarem conhecimento de que tal problema havia sido minimizado intensamente, no Câmpus Florianópolis do Instituto Federal de Santa Catarina, através da organização das turmas, para as aulas de Língua Inglesa, por nível de conhecimento dos alunos no idioma, e não apenas por séries; duas professoras do Câmpus Itaperuna do Instituto Federal Fluminense compartilharam da experiência daquele Câmpus com os demais colegas e aproveitaram o fato de que o ano de 2016 se constituía no período em que os Projetos Pedagógicos de Curso seriam reformulados para implementarem a proposta que será aqui relatada.

2. Metodologia e implementação

A partir da capacitação promovida pela SETEC-CAPES/NOVA, por meio da Chamada Pública SETEC/MEC n. 01/2015, de 22 de setembro de 2015, foi possibilitada uma aproximação entre professores de Língua Inglesa (LI) de diversos Câmpus da rede federal de educação e, conseqüentemente, a emersão de diversas experiências didáticas que poderiam ser replicadas em outros Câmpus a fim de amenizar dificuldades por eles vivenciadas.

Durante aquele contato, uma professora do Instituto Federal Fluminense (IFF) tomou conhecimento de que, em um Câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o problema de haver, na mesma sala de aula, alunos com diferenças enormes de nível de proficiência na língua inglesa havia sido minimizado pela divisão dos alunos por níveis de conhecimento do idioma e não apenas por série.

Dessa forma, ainda em 2016, após o retorno dos professores para o Brasil, a professora participante da citada capacitação relatou a experiência às outras docentes de Língua Inglesa de seu Câmpus de atuação. Ao longo da reformulação do PPC, essas professoras propuseram a mudança do currículo e da forma de oferta da disciplina aos gestores do Câmpus, que aderiram à proposta e se prontificaram a ajudar no que se fizesse necessário.

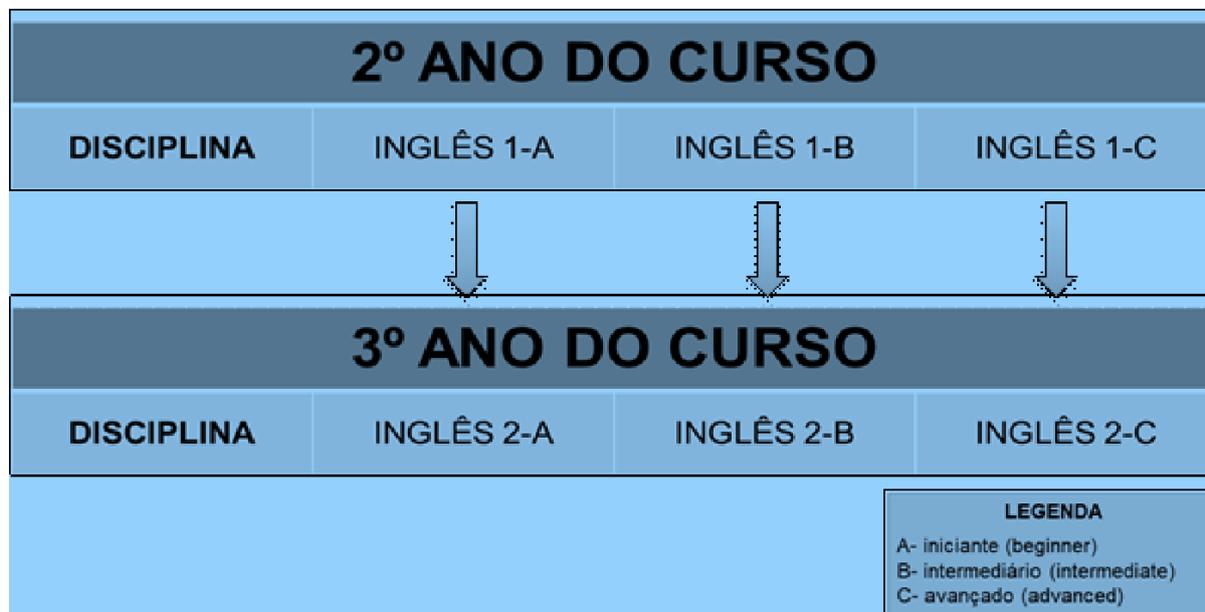
Com a adesão dos gestores do Câmpus Itaperuna (IFF), foi possibilitada a ida de duas professoras de LI ao Câmpus Florianópolis (IFSC) para que elas observassem não só como funcionava a logística da divisão de turmas por níveis, mas também o modo como os alunos viam tal proposta de organização curricular.

É importante ressaltar que a ida das professoras ao IFSC também só foi possível porque os professores de LI deste instituto se dispuseram a recebê-las, a se reunir com elas e apresentar todo o funcionamento, logística e desafios daquela divisão por níveis e a compartilhar o conhecimento e materiais necessários para a implantação da proposta.

Durante aquele encontro, entendemos que a divisão se fazia em três níveis de proficiência no idioma (*A-beginner*; *B-intermediate* e *C-advanced*), sendo que, à medida que os alunos

avançavam de série nos cursos em que estavam matriculados, eles também avançavam na LI, mas dentro das limitações ou amplitudes de conhecimento do idioma que já possuíam. Tal organização é representada pela figura 1.

Figura 1 - Organização curricular do ensino de LI organizado por níveis de proficiência



Fonte: As autoras.

Após a aprovação da proposta pela Câmara de Ensino do IFF, as docentes de LI, gestores e coordenadores dos cursos do Câmpus tinham, diante de si, o desafio de organizar os horários das aulas do ano letivo de 2017, de modo que fossem disponibilizados e reservados quatro tempos para as aulas de inglês, para todas as turmas de um mesmo ano (LI é ofertada no segundo e no terceiro anos no IFF), em um mesmo turno e dia da semana. Isso se fazia necessário por dois motivos: primeiramente, o reduzido número de docentes de LI do Câmpus (apenas 3) não permitia que houvesse mais do que duas ou três turmas em um mesmo horário e dia. Segundo, havia a necessidade de agrupar os alunos de modo que as turmas tivessem um número mínimo e máximo de indivíduos.

Para resolver essa questão, foi necessária uma reunião com os coordenadores dos quatro cursos técnicos integrados do Câmpus (Eletrotécnica, Química, Informática e Administração) para que o horário a ser proposto no ano letivo seguinte já tivesse nele reservados, para a Língua Inglesa, tempos de aula concomitantes em todas as turmas, pois, dessa forma, as professoras poderiam encaixar alunos de qualquer curso no nível adequado de proficiência no idioma.

No entanto, no ano de 2017, os coordenadores só conseguiram disponibilizar horários concomitantes agrupados por dois cursos. No segundo ano, foram disponibilizados, para os cursos de Administração e Eletrotécnica, os horários compreendidos entre 8h40min e 9h40min e, para os cursos de Química e Informática, entre 10h40min e 12h20min. Já no terceiro ano, os horários reservados

para a Língua Inglesa foram os compreendidos entre 13h20min e 15h para os cursos de Informática e Eletrotécnica e entre 15h20min e 17h para os cursos de Química e Administração.

Infelizmente, com tal disposição de horários, não foi possível dividir os alunos em três níveis de proficiência, pois seria necessário ofertar os três níveis (*beginner*, *intermediate* e *advanced*) em cada horário disponibilizado, o que foi inviabilizado pelo elevado número de alunos no nível *beginner* e, em contrapartida, pelo ínfimo número de alunos do nível *advanced*. Assim, no ano de 2017, não houve alternativa senão trabalhar com apenas dois níveis: o *beginner* e o agrupamento entre os alunos de nível *intermediate* e os de nível *advanced*.

Uma vez que havia três professoras trabalhando, ao mesmo tempo, no turno da manhã, ofertaram-se duas turmas de *beginner* e uma de *intermediate/advanced* para as turmas de segundo ano. Já no turno da tarde, foi ofertada apenas uma turma de cada um desses níveis nos horários disponibilizados para cada agrupamento de cursos, porque o número de alunos, no total, era menor do que o número de alunos do segundo ano e porque só havia duas professoras de inglês trabalhando nesse turno.

Tal organização, apesar de ter reduzido imensamente a discrepância de níveis de proficiência entre alunos de uma mesma turma, ainda não era a ideal e, portanto, para o ano letivo de 2018, os horários já foram organizados para que sejam ofertados os três níveis de ensino de Língua Inglesa para os alunos do segundo e terceiro anos de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

O segundo desafio foi elaborar, aplicar e corrigir o teste de nivelamento. Nessa fase, as professoras tiveram primeiramente que se reunir para pensar em como elaborariam as questões de modo que o teste não ficasse muito extenso e complexo, o que demandaria demasiado tempo para sua correção dado ao elevado número de alunos que o fariam.

Nesse contexto, elas decidiram elaborar testes de múltipla escolha com vinte questões escalonadas em grupos de perguntas de nível fácil, médio e difícil e seguiram uma tabela, produzida por elas mesmas, para avaliar os alunos de acordo com o número de acertos e erros nos diferentes grupos de questões. É relevante ressaltar que o teste de nivelamento, tal como acontece no IFSC, funciona somente como um termômetro inicial para a organização das turmas. No entanto, nas primeiras semanas de aula, há a possibilidade de o professor da turma perceber que o aluno não foi adequadamente nivelado e pode, caso isso aconteça, fazer alterações nas listagens de alunos por turma. Há, ainda, nessas primeiras semanas de aulas, a possibilidade de o próprio aluno se manifestar quanto à inadequação do nível para o qual foi indicado e solicitar o seu remanejamento, o que será permitido após a reavaliação de sua situação pelas docentes de LI.

Antes da aplicação do teste de nivelamento, foi muito importante buscar conscientizar os alunos de que eles deveriam ser muito honestos durante a sua realização, evitando “chutar” as respostas, o que poderia gerar um resultado falso, ou errar questões propositadamente com o intuito de ficar em turmas de nível inferior ao que eles possivelmente teriam capacidade para ficar, para ter

a chance de ser aprovado na disciplina com mais facilidade. As professoras falaram aos alunos sobre a dificuldade do processo de implantação do nivelamento e sobre o quanto aquela nova metodologia poderia ser proveitosa para eles, mostrando-os que qualquer tentativa de fraudar o resultado daquele teste só traria consequências negativas a eles próprios.

Assim, observou-se que a avaliação realizada através do teste foi bastante eficaz, pois, começadas as aulas, poucos alunos precisaram ser realocados.

3. Resultados

Para que as professoras do IFF tivessem uma dimensão das vantagens e possíveis desvantagens do trabalho aqui apresentado, elas aplicaram, no final de 2017, uma breve entrevista a fim de levantar as opiniões dos alunos do terceiro ano a respeito daquela nova proposta de organização curricular e ensino do idioma, uma vez que estes alunos haviam tido a experiência de estudar em uma turma heterogênea durante o ano letivo de 2016 e podiam, assim, comparar as duas formas de organização curricular.

Em suas respostas, os alunos foram unânimes quanto à positividade da proposta e levantaram, em suas justificativas, questões principalmente ligadas ao atendimento de suas necessidades e ao avanço do nível de proficiência que lhes foi proporcionado. Além disso, a questão de “sentir-se mais à vontade” em uma turma na qual todos os alunos apresentam grau de conhecimento e dúvidas similares, foi também apontada pelos entrevistados. Como exemplo dessas justificativas, algumas respostas dos alunos são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Respostas dos alunos às possíveis vantagens e desvantagens da nova organização das turmas

Em sua opinião, a organização das turmas para as aulas de inglês por nível de conhecimento do idioma foi positiva, negativa ou indiferente?
<i>Positiva, pois ficou mais tranquilo para os alunos do nível 2. E o estudo ficou mais concentrado (aluno 1).</i>
<i>Positiva; muito interessante e produtiva. Indispensável. (aluno 2).</i>
<i>Positiva. Pois com o nivelamento, a turma tinha praticamente o mesmo grau de conhecimento. O que facilitou muito o aprendizado (aluno 3).</i>
<i>Positiva. Porque permite que os alunos com o nível mais avançado não precisem repetir as matérias por eles já estudadas. Sendo assim, permitindo cada nível evoluir e aprender as matérias devidas no momento certo (aluno 4).</i>
<i>Positiva. Pois muitos alunos que sentiam dificuldade em determinada matéria de inglês, puderam, enfim, resolver suas dúvidas numa turma em que se sentissem à vontade (aluno 5).</i>
<i>A ideia do nivelamento é muito boa. Dessa forma se tem um controle melhor da turma na questão do conhecimento, além de ter uma qualidade melhor de atendimento por aluno, pois as turmas são menores e possuímos educadores qualificados para isso. Inglês para muitos ainda é uma matéria complicada e o nivelamento me ajudou a olhar de outra forma para ela (aluno 6).</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas justificativas descritas pelos alunos para representar os benefícios da nova organização curricular, também é possível observar uma consonância entre o que eles relatam e a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentada por Vygotsky (1991). Tal teoria chama atenção para o fato de que, para que o aprendizado ocorra, há que se observar o que o aprendiz é capaz de fazer individualmente e o que ele é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experientes no assunto abordado. Em outras palavras, ele reforça a importância do princípio de prontidão, que implica uma necessidade de o aprendiz ter alcançado um nível de aptidão para aprender determinado material e de haver um mediador que o leve a um nível superior. Assim, para Vygotsky (1991, p. 58):

[A Zona de Desenvolvimento Proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Entrelaçando a teoria de Vygotsky com as respostas dadas pelos alunos, foi possível perceber que a nova organização curricular para o ensino de Língua Inglesa contribuiu substancialmente para atingir a ZDP daqueles alunos, pois, em seus relatos, eles ressaltam que o ensino não ficou nem aquém de suas potencialidades (aluno 4: [...] *alunos com o nível mais avançado não precisam repetir as matérias por eles já estudadas*) nem além daquilo que eles teriam capacidade para aprender (aluno 6: *Inglês para muitos ainda é uma matéria complicada e o nivelamento me ajudou a olhar de outra forma para ela*).

Além desse levantamento qualitativo, a fim de verificar, de forma quantitativa, o impacto da nova organização curricular no desempenho acadêmico dos alunos, as professoras de LI buscaram, junto ao Registro Acadêmico da instituição, dados numéricos que pudessem explicitar alguma alteração nesse desempenho de 2016 para 2017.

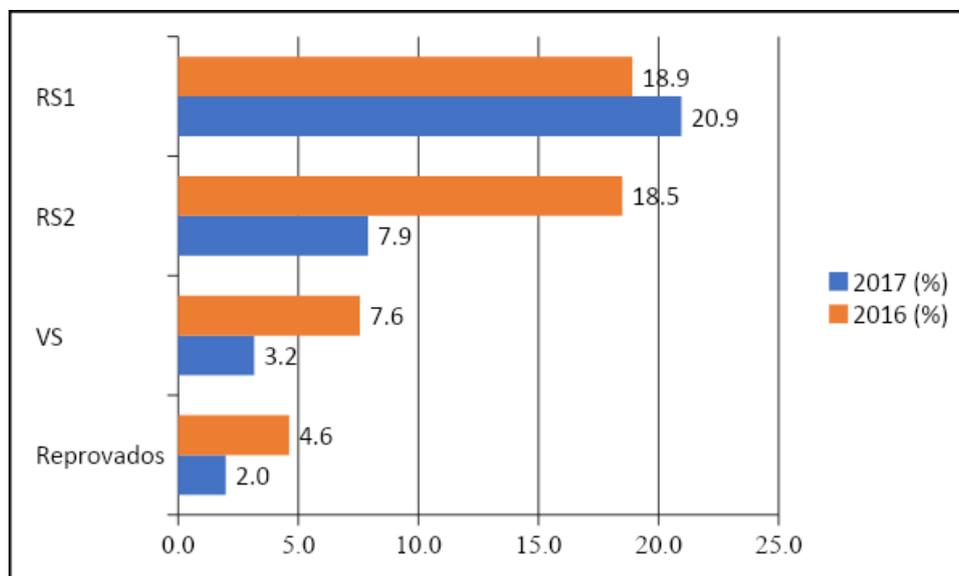
Os dados levantados mostraram que, em 2016, havia 238 alunos cursando os segundo e terceiro anos do Ensino Médio Integrado. Desse total, 45 alunos tiveram que realizar a avaliação de Recuperação Semestral 1 (RS1), 44 tiveram que realizar a avaliação de Recuperação Semestral 2 (RS2), 18 foram submetidos à Verificação Suplementar (VS) e 11 foram reprovados na disciplina Inglês.

Em relação ao ano letivo de 2017, os dados mostraram que havia 253 alunos cursando os segundo e terceiro anos do Ensino Médio Integrado. Desse total, 53 alunos tiveram que realizar a avaliação de Recuperação Semestral 1, 20 tiveram que realizar a avaliação de Recuperação Semestral 2, 08 foram submetidos à Verificação Suplementar e 5 foram reprovados na disciplina. Para melhor visualização, esses dados são apresentados, de forma percentual, no Gráfico 1.

A análise dos dados revela que houve uma elevação no número de alunos que não conseguiram atingir a média de 6,0 pontos no primeiro semestre de 2017 em relação ao primeiro semestre de 2016 e que, portanto, tiveram que fazer a RS1. Entretanto, fica evidenciado também o

decréscimo no número de alunos submetidos à RS2, à VS e reprovados no ano letivo de 2017 em comparação ao ano letivo de 2016.

Gráfico 1 – Resultados da disciplina Língua Inglesa em 2016 e 2017 (%)



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse resultado revela que, de modo geral, o desempenho acadêmico dos alunos no ano letivo de 2017 foi superior ao do ano letivo de 2016, constatando que, além dos dados qualitativos revelados anteriormente nas respostas dos alunos, a proposta trouxe também um efeito quantitativamente positivo no resultado acadêmico final dos alunos.

4. Considerações finais

A heterogeneidade em relação ao nível de conhecimento de inglês, constatada anteriormente em todas as turmas, não permitia que o trabalho com o idioma pudesse ser desenvolvido de forma uníssona e inteiramente voltada para as necessidades de cada aluno e de acordo com o nível de conhecimento do idioma que estes apresentavam.

A implantação do nivelamento na organização curricular do ensino de inglês permitiu que o trabalho com a disciplina fosse mais produtivo por ser melhor direcionado para as demandas dos alunos, respeitar e aproveitar o conhecimento que eles apresentavam no início do ano letivo e criar um ambiente mais favorável para o ensino e a aprendizagem do idioma.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, seção 1, pág. 146. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 04 abr. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB,

DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2018.

PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: PROCEDIMENTOS NA PRODUÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL

Gláucio Geraldo Moura Fernandes (CEFET-MG, Câmpus I)⁴

Resumo: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever as etapas de produção do gênero *Propaganda* por alunos do Ensino Médio Técnico. O gênero foi desenvolvido por estudantes do primeiro ano, durante o terceiro bimestre de 2018, em uma instituição federal de ensino localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Para a constituição das tarefas relacionadas à produção do modelo de gênero proposto, foi desenvolvida uma Sequência Didática visando abordar a estrutura do texto, as operações cognitivas e a escrita do texto. Esse modelo, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem por base uma estrutura que representa a produção textual. Após uma apresentação inicial da situação na qual é descrita o modelo de comunicação que os alunos deviam realizar, estes elaboraram um texto escrito inicial que correspondeu ao gênero trabalhado, sendo esta a *primeira versão*. Essa versão permitiu ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades previstas. A partir daí, foram desenvolvidos *módulos* através dos quais foi possível trabalhar determinados problemas de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos e, com o auxílio do professor, mediram os progressos alcançados. Os resultados mostram que esse modelo faz com que os alunos trabalhem, a partir da observação do gênero, questões que permeiam a produção do texto. Além disso, por meio dos *módulos*, foi possível particularizar as atividades, permitindo ao professor auxiliar os alunos quanto a dúvidas e dificuldades no processo de produção do gênero.

Palavras-chave: Gênero textual; sequência didática; produção textual.

Abstract: *This paper is an experience report, and its goal is to describe the stages of production of the Propaganda genre by high school students. The genre was developed by first year students, during the third quarter of 2018, at a federal educational institution located in Belo Horizonte, Minas Gerais. For the tasks' organization related to the production of the proposed genre model, a Didactic Sequence was developed to address the text structure, cognitive operations, and text writing. This model, proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), is based on a structure that represents textual production. After an initial presentation of the situation in which is described the communication model that students should perform, they developed an initial written text that corresponded to the genre worked, this being the first draft. This draft allowed the teacher to evaluate the already acquired skills and to adjust the planned activities. From that point, modules were developed so that it was possible to work out certain problems in a systematic and in-depth way. At the time of the final production, the students put into practice the acquired knowledge and, with the teacher's help, measured the progress achieved. The results show that this model makes students work, from the observation of the genre, issues that permeate the text production. In addition, through the modules it was possible to particularize the activities, allowing the teacher to help students with questions and difficulties in the genre production process.*

Keywords: Genre; didactic sequence; text production.

1. Introdução

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que tem como objetivo descrever as etapas de produção do gênero *Propaganda* por alunos do ensino médio técnico. O gênero foi

⁴ Doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG. E-mail: glauciocalama@gmail.com.br

desenvolvido por estudantes do primeiro ano, durante o terceiro bimestre de 2018, em uma instituição federal de ensino localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Nessa instituição, o ensino de línguas vem sendo trabalhado por meio de gêneros discursivos⁵, sendo esta uma proposta relativamente nova (BRASIL, 2006). Segundo Fernandes (2016, p.128), “essa proposta pedagógica traz uma nova maneira de ensinar a língua, de forma que os alunos sejam capazes de utilizá-la nas mais diversas práticas sociais, ou seja, dentro e fora da sala de aula, de maneira crítica e autônoma”. De acordo com o autor, essa proposta tem como objetivo ensinar a língua inglesa inserida em um determinado contexto, tendo um propósito específico.

Fernandes (2016) ressalta que os projetos desenvolvidos dentro de sala de aula têm relevância quando trabalhados em conjunto – professor/aluno, aluno/aluno –, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Quanto à produção dos gêneros, o desenvolvimento em sala de aula “faz com que os alunos conheçam mais a respeito de tal gênero e produzam na língua-alvo um projeto que vincule o tópico apresentado pelo professor e o gênero abordado” (FERNANDES, 2016, p.128). A perspectiva de gêneros nos permite, enquanto professores, trabalhar em conjunto com nossos alunos o processo de construção de um determinado texto. Esse processo engloba o conteúdo, a estrutura formal, as sequências linguísticas, a descrição e a argumentação esperadas em um determinado gênero, sendo essas dimensões essenciais à elaboração de um texto (DOLZ E SCHNEUWLY, 1996). O discente, por sua vez, precisa lidar com essas dimensões ao desenvolver o seu texto, contribuindo para um maior planejamento e melhoria da sua produção textual.

O *design* pedagógico das aulas de língua inglesa é construído a partir de um diálogo entre os professores que atuam na área, na instituição. Os professores se baseiam em gêneros textuais variados que abordam temas pertinentes à realidade dos alunos, dos cursos e de propósitos comunicativos específicos. A partir das escolhas quanto aos gêneros, é dado início ao trabalho de sala de aula, abordando todas as dimensões já apresentadas, a fim de trabalhar as habilidades de leitura, fala, escuta e escrita de maneira integrada. O trabalho que será aqui apresentado foi desenvolvido no ano de 2018. No início do ano letivo foram apresentadas, aos professores, pela coordenação de línguas estrangeiras da instituição, algumas informações a respeito dos assuntos pedagógicos relacionados ao Ensino Médio Técnico, assim como a lista de gêneros definidos em reunião prévia e que deveriam ser trabalhados/desenvolvidos durante o ano. A lista dos gêneros a serem trabalhados durante o ano letivo de 2018 nas aulas de língua inglesa, na instituição federal de ensino na qual trabalho, pode ser observada a partir da Tabela 1 abaixo:

⁵ Segundo Rojo (2005), a vertente dos gêneros do discurso está centrada no estudo das situações de produção dos textos e em seus aspectos sócio-históricos. Nesse sentido, o texto, ao se manifestar em uma instância discursiva, produz o sentido, a significação, o tema do enunciado. Ao analisar tal texto, busca-se, segundo Rojo (2005), pela significação, a acentuação valorativa, o tema, os quais são indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Daí a designação gêneros do discurso.

Tabela 1 – Lista de gêneros – 2018

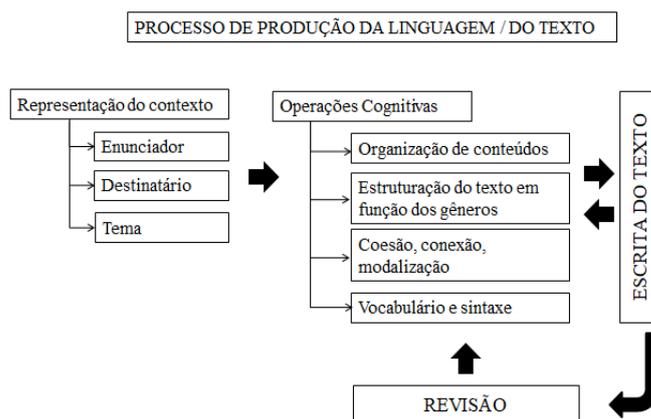
1º ANO	2º ANO	3º ANO
1º bimestre - Perfil Pessoal	1º bimestre - Pôster	1º bimestre - Campanha Publicitária
2º bimestre - Relato de Experiência	2º bimestre - Resumo / Resenha	2º bimestre - Relatório (da área/course dos alunos)
3º bimestre - Propaganda / Anúncio	3º bimestre - Entrevista	3º bimestre - Debate
4º bimestre - Fala Guiada	4º bimestre - Tutorial	4º bimestre - Entrevista de Emprego + CV

Fonte: O autor

Conforme mencionado anteriormente, para a pesquisa aqui apresentada, opto trabalhar com o gênero *Propaganda*, desenvolvido pelos alunos do primeiro ano ao longo do terceiro bimestre do ano de 2018, no intuito de relatar a experiência vivenciada por mim-professor, e pelos alunos-participantes. Abaixo, revisarei alguns teóricos que abordam o trabalho com gêneros discursivos, apresentarei a metodologia desenhada para o desenvolvimento da pesquisa, analisarei produções de alguns alunos/participantes, para que assim tenha subsídios para tecer uma discussão dos resultados.

2. Revisão de literatura

A fim de dar início à pesquisa, busquei por um referencial teórico que pudesse dar conta do objetivo que almejava alcançar. Encontrei em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) um aporte teórico que conseguisse dar o suporte necessário para o trabalho que estava propondo e para o objetivo almejado. Tendo em mente o processo de produção textual, tracei um modelo que pudesse explicitar tal processo. Assim, temos:

Figura 1 – Processo de produção da linguagem / do texto

Fonte: Modelo elaborado e proposto pelo autor

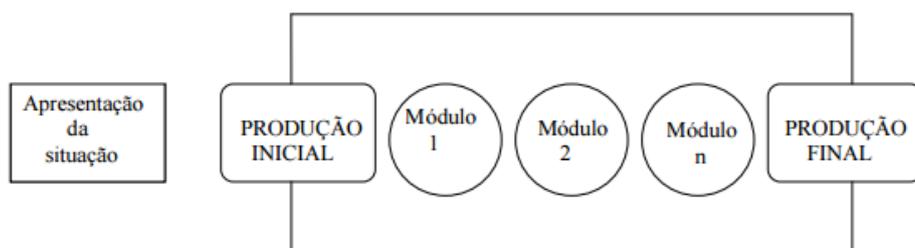
A partir do processo descrito e apresentado na Figura 1, nota-se que escrever é tornar visível a linguagem. Por meio do modelo proposto, o estudante, no processo que antecede a escrita propriamente dita, traça uma representação do contexto, numa etapa chamada por Flower e Hayes (1981) de “ambiente da tarefa”. Ao representar o contexto, o escritor observa: a) o seu papel no

processo de escrita, ou seja, a sua posição enquanto enunciador; b) para quem ele escreve ou com quem ele comunica, ao levar em consideração o destinatário; c) o tema a ser desenvolvido ao longo do processo de escritura. Tendo em mente a ambientação da tarefa a ser desenvolvida, o escritor passa a acionar o seu conhecimento, os processos cognitivos que o constitui enquanto produtor de texto. Aqui, então, o escritor vislumbra: a) como o conteúdo será organizado; b) como o texto será estruturado, em função do gênero a ser desenvolvido; c) como será acionado, em sua memória de longo prazo, um conhecimento relacionado a elementos linguísticos como coesão, conexão, modalização; d) qual conhecimento linguístico será acessado (vocabulário e sintaxe).

A partir do exposto, o escritor dá início ao processo de produção textual. Durante a escrita de seu texto, o aluno volta inúmeras vezes a acionar seu conhecimento, ou seja, volta a operar sua cognição e os elementos a ela relacionados, assim como elabora algumas revisões mais pontuais no texto na medida em que desenvolve sua escritura. Esse movimento é circular, como apresentado na Figura 1, de idas e vindas tecendo e desenvolvendo o gênero/texto proposto.

O modelo apresentado na Figura 1 é um exemplo simplificado do ato de escrever. Há outros modelos que complementam esse processo, como os propostos por Flower e Hayes (1981), Hayes et al (1987), Hayes (1996) e Abs da Cruz (2017). No dia a dia da sala de aula, é possível concluir que o aluno precisa aprender a escrever/produzir textos, levando em consideração um ambiente não imediato, ou seja, um ambiente que leve em consideração o processo de escrita (planejamento - escrita - revisão/*feedback*/reescrita - produção final). Ao se levar em consideração o movimento aqui explicitado, estamos dando ferramentas aos estudantes para que eles possam produzir a linguagem escrita.

O modelo/procedimento, que dá início a esse planejamento e que dá subsídio para o desenvolvimento dessa pesquisa, é a estrutura de base de uma sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (ver Figura 2). Segundo os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.82). Uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o estudante a dominar um determinado gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho em sala de aula seria realizado sobre gêneros que o estudante não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos estudantes; e sobre gêneros públicos e não privados. Dessa maneira, as sequências didáticas serviriam para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou que dificilmente dominariam.

Figura 2 – Esquema da sequência didática

Fonte: Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84):

a partir do esquema da sequência didática, nota-se que após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o auxílio do professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Retomemos ao esquema da sequência didática, apresentado na Figura 2 acima, de modo a analisar, um a um, os seus componentes. Traremos para a discussão o modelo de produção da linguagem/do texto, proposto na Figura 1, de modo que possamos relacionar os dados e as informações.

I. A apresentação da situação

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado, de fato, na produção final. Nessa etapa do processo, o estudante é levado a identificar a ambientação da tarefa, a observar o seu papel enquanto enunciador, a vislumbrar o seu público-alvo, ou seja, o seu destinatário e a compreender questões relacionadas ao tema proposto. Ao mesmo tempo, essa etapa prepara os estudantes para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. Essa etapa de preparação, apresentada na Figura 1 como “Operações Cognitivas”, tem como finalidade fazer os estudantes acionarem o seu conhecimento prévio. Os estudantes são levados a organizar o conteúdo que ele almeja produzir, a estruturar mentalmente o texto em função do gênero requerido, a acionar elementos de coesão, coerência e modalização, além

de seu conhecimento linguístico (vocabulário e sintaxe). Esse é o momento em que o aluno constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.

Deve-se dar aos alunos indicações que respondam às seguintes questões:

- i. Qual é o gênero que será abordado? Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam um exemplo do gênero visado.
- ii. A quem se dirige a produção? O destinatário.
- iii. Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em sala de aula, etc.
- iv. Quem participará da produção? Individualmente ou em grupo.

Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância dos conteúdos e saibam com os quais irão trabalhar. É importante que entendam as características que compõem o gênero, assim como o tema que levará à produção do texto.

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

II. A primeira produção

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.86), ao desenvolver a produção inicial do gênero, o estudante tenta elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revela para si mesmo e para o professor as representações que tem dessa atividade. Acionando o seu conhecimento e os processos cognitivos que o constitui enquanto indivíduo, o estudante inicia a sua produção textual. Se a situação de comunicação é bem definida durante a fase de apresentação da situação (Figura 2) ou representação do contexto (Figura 1), os alunos, possivelmente, se mostraram capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Claro que o professor pode e deve intervir, auxiliando o seu estudante no caminho que ele ainda tem a percorrer. Essa produção inicial geralmente se dá de maneira simplificada.

A produção inicial permite que os estudantes façam uso das informações transmitidas pelo professor na representação do contexto e que eles possam acionar as suas operações cognitivas (Figura 1). Nessa produção, os estudantes descobrem o que já sabem fazer e conscientizam-se dos problemas encontrados. A produção inicial ocupa um lugar de aprendizagem necessária, pois a partir dela surgem questões/problemas que devem ser tratados, almejando a produção final. Deve-se mencionar aqui, também, a importância da revisão. Ao longo dessa produção inicial, o aluno volta às operações cognitivas, ao seu conhecimento prévio, checando informações relevantes para a produção do seu texto. Esse trabalho de retomada e revisão leva o aluno a refletir sobre o seu lugar enquanto produtor de texto. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.86-87), “a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos

que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final”.

A análise das produções dos alunos, guiada por critérios definidos pelo professor, permite que ele avalie de maneira bastante precisa em que ponto os estudantes se encontram e quais são as dificuldades por eles identificadas. Isso permite uma comunicação entre estudantes e professor, além de uma delimitação do arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho das fases descritas no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como *módulos*.

III. Os módulos

Os módulos descritos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estão relacionados e inseridos na etapa de produção escrita do texto, no processo apresentado na Figura 1. Nos módulos, o professor é levado a trabalhar os “problemas” que apareceram na primeira produção e a dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.

Três questões se colocam para desenvolvimento dos módulos:

- i. Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?
- ii. Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?
- iii. Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Em cada módulo, o professor aborda questões relativas a diferentes níveis de funcionamento da língua e elenca as atividades e exercícios que serão propostos. Os módulos nada mais são do que unidades de ensino através dos quais trabalhamos determinados problemas. Assim sendo, nos módulos trabalhamos:

- i. A representação da situação de comunicação;
- ii. A elaboração dos conteúdos que constituirão o texto;
- iii. O planejamento e estruturação do texto;
- iv. O vocabulário, tempos verbais, enfim, os organizadores textuais para estruturar o texto.

Nos módulos, é importante propor atividades diversificadas, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Abaixo, apresento três categorias de atividades e exercícios propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89):

- i. Atividades de observação e de análise de textos – essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto;
- ii. Tarefas simplificadas de produção de textos – reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada;

- iii. Elaboração de uma linguagem comum – falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem.

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado, construindo, progressivamente, conhecimentos sobre os gêneros.

IV. A produção final

A sequência didática, como pode ser observado na Figura 2, tem como último passo uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Uma relação que se pode traçar é que o movimento circular, apresentado na Figura 1, que ocorre entre a elucidação das operações cognitivas, a escrita do texto e a revisão, somado às etapas de desenvolvimento dos módulos, apresentadas na Figura 2, leva os alunos à produção final de seu texto de maneira processual. Esse movimento tende a ser eficaz, ao se trabalhar a produção de gêneros discursivos no contexto de sala de aula.

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativa ou formativa. O professor pode utilizar uma lista de constatação construída durante a sequência ou uma grade diferente quanto à sua forma. Nesse caso, o que importa é que o estudante encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados durante as aulas e que eles sirvam como critérios de avaliação.

Segundo o exposto, as finalidades com a produção escrita e/ou oral levando em consideração o modelo de sequências didáticas somado ao processo de produção da linguagem/do texto, são:

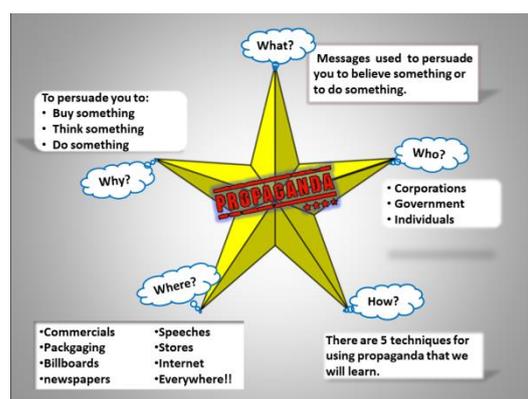
- i. Preparar os estudantes para dominar a língua adicional nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos e eficazes para melhorar suas capacidades de escrever;
- ii. Desenvolver no estudante uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- iii. Construir nos estudantes uma representação da atividade de escrita em situações reais de comunicação, como produto de um trabalho desenvolvido em sala de aula;
- iv. Levar o estudante a compreender os mecanismos utilizados ao longo do desenvolvimento de um dado gênero escrito.

3. Metodologia e trabalho desenvolvido

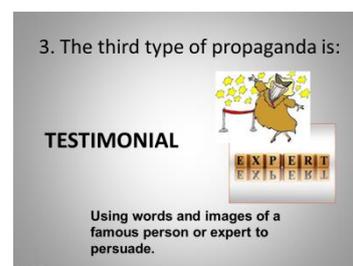
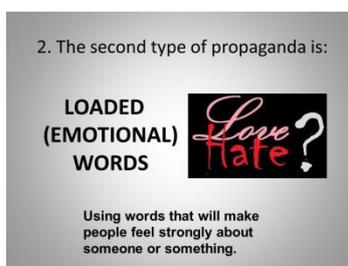
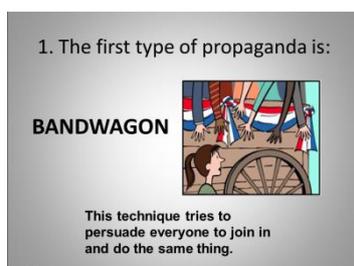
Para a constituição das tarefas relacionadas à produção do gênero *Propaganda*, desenvolvi uma sequência didática, com base no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e no processo de produção apresentado na Figura 1, visando abordar a situação de comunicação, a estrutura retórica do texto, as operações cognitivas, a escrita do texto e a revisão desenvolvida ao longo da produção do anúncio publicitário. O objetivo dessa sequência didática é dar ferramentas aos estudantes para que eles produzam a linguagem escrita, trabalhando as suas necessidades. Dessa

forma, apresento abaixo as etapas de elaboração trabalhadas em sala de aula. A título de exemplificação, escolhi as produções desenvolvidas por um grupo de alunos que, em minha opinião, melhor desenvolveu as tarefas propostas.

Primeiro, desenvolvi com os alunos a *apresentação inicial da situação de comunicação* na qual descrevi, de maneira detalhada, o modelo de comunicação que os estudantes deveriam realizar. Num primeiro momento, apresentei aos alunos alguns *slides*, extraídos do site <<https://pt.slideshare.net>> contendo propagandas diversas para observação de elementos constituintes do gênero:



Em seguida, levei os estudantes a identificarem as técnicas utilizadas para a constituição do gênero:



Na sequência, discutimos sobre os enunciadores dos gêneros apresentados; e refletimos a respeito do público a quem os textos se destinam e os temas constantes em cada propaganda.

Posteriormente, observamos os aspectos lexicais e gramaticais, presentes nas propagandas, e desenvolvemos algumas atividades de leitura e análise dos textos.

Finalmente, os estudantes foram levados a elaborar um texto inicial que correspondeu ao gênero trabalhado, sendo esta a *primeira versão*. Aqui, tentei levar os alunos a acionarem o seu conhecimento a respeito da organização do conteúdo, à estruturação do texto em função do gênero *Propaganda*, aos aspectos linguísticos (vocabulário e sintaxe), etc. Essa primeira versão escrita tem por objetivo permitir ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades previstas.

A princípio, os estudantes desenvolveram um *Mind Map* objetivando organizar suas ideias e o conteúdo a ser desenvolvido (Figuras 3 e 4) e, na sequência, produziram o texto (Figura 5). Nesse mapa mental, os alunos recorreram aos pontos já discutidos anteriormente, quanto à apresentação da situação, à representação do contexto e às operações cognitivas.

Figura 3 – Mind Map

	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA COORDENAÇÃO DE ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
	STUDENT'S NAME: _____ CLASS: _____ TEACHER: _____ DATE: ___/___/___	

Preparing to create propaganda

a) In groups, think about the situations in which animals are cruelly used. Make a list of them (at least five).

b) Choose one of the situations you listed above. Complete the map below.

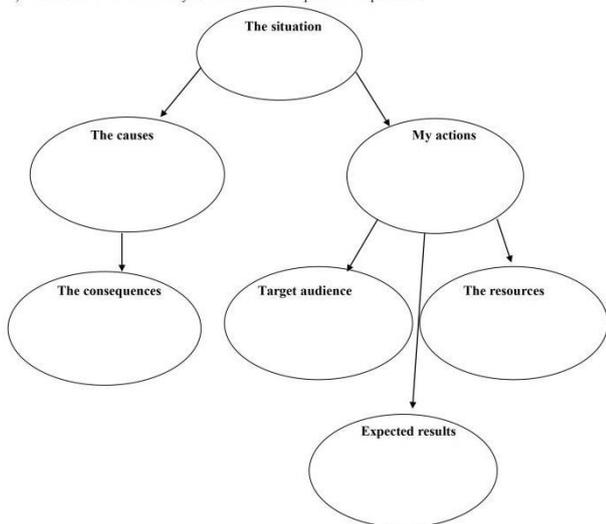


Figura 4 – Mind Map desenvolvido

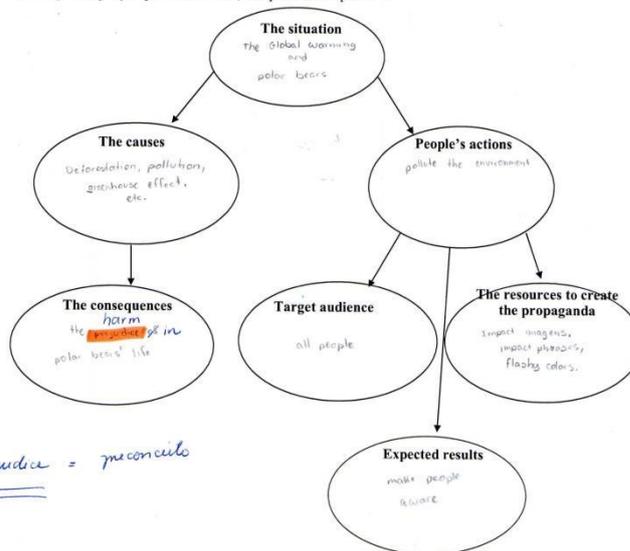
	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA COORDENAÇÃO DE ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
	STUDENT'S NAME: _____ CLASS: <u>08/1A</u> TEACHER: <u>Gláucia Fernandes</u> DATE: <u>14/09/2018</u>	

Preparing to create propaganda

a) In pairs, describe the topic you want to discuss in your propaganda. Make a list of things you want to use to persuade people (at least five).

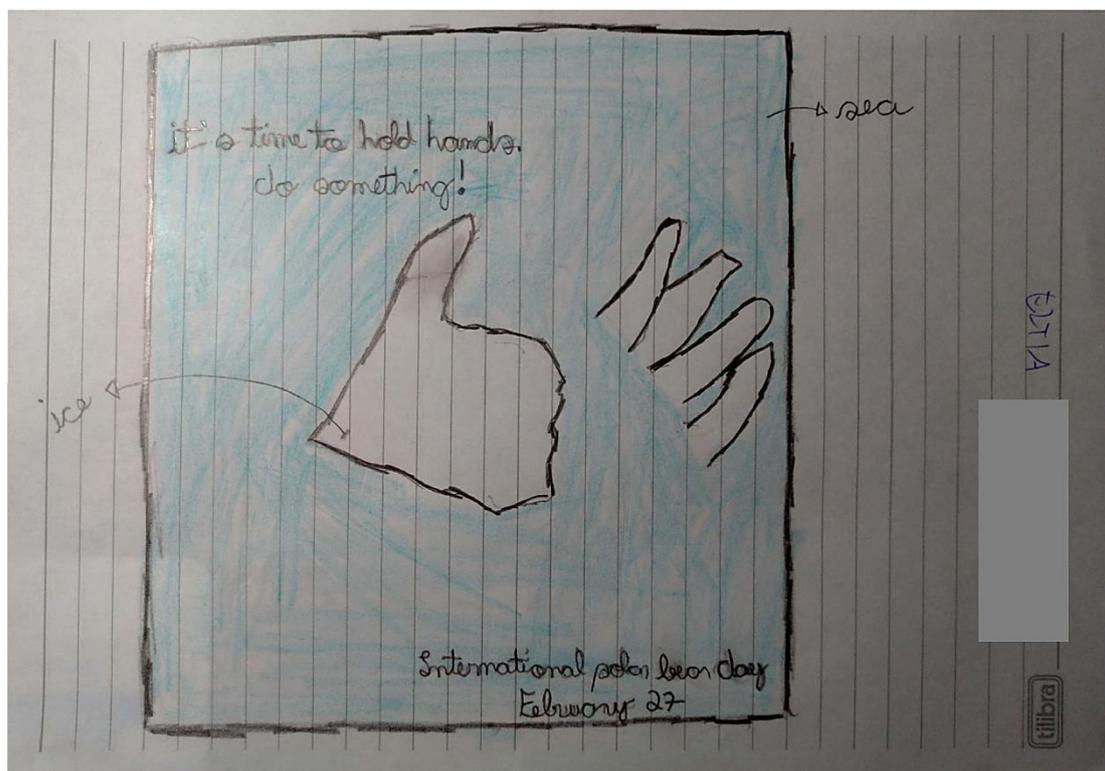
We want to discuss about global warming and the polar bear situation. We will use shocking pictures, impact phrases, easy information to absorb, awareness words and flashing colors.

b) Using the topic you presented above, complete the map below.



Fonte: O autor

Figura 5 – Produção Inicial do gênero Propaganda



Fonte: O autor

Na sequência, passei ao desenvolvimento dos **módulos** através dos quais foi possível trabalhar determinados problemas de maneira sistemática e aprofundada. Os módulos foram pensados e organizados a partir da observação da primeira versão do gênero, produzida pelos estudantes, e foram subdivididos em três. No **módulo 1**, trabalhamos tempos verbais, elementos gramaticais e vocabulário. No **módulo 2**, trabalhei com os alunos uma *checklist* (Figura 6) que serviria de guia para a produção do texto final e de material fundamental para a avaliação do gênero produzido. No **módulo 3**, trabalhei com os alunos a produção de um *script* (Figura 7) que guiaria a apresentação oral do gênero pelos estudantes. No modulo 3, trabalhamos os seguintes pontos: *target audience, the main idea, use of colors, vocabulary, use of images, techniques*⁶.

⁶ Em português: Público-alvo, ideia principal, uso de cores, vocabulário, uso de imagens, técnicas.

Figura 6 - Checklist



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNOS(AS):		DATA: / /
		NOTA:

GÊNERO TEXTUAL: Propaganda

	Critérios de Avaliação	Valor	Observações
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	A propaganda é direcionada ao seu público alvo (faixa etária, interesses)?		
	O nível de formalidade utilizado é adequado?		
	O objetivo da propaganda (divulgar uma ideia, convencer, propor uma mudança de atitude) é identificável?		
<i>Layout</i> (como)	A propaganda é adequada ao suporte planejado?		
	A propaganda faz uso de imagens?		
	A propaganda faz uso de recursos de cor (sombra, marca d'água, tonalidade, contraste, planos, etc.)?		
	Letras e imagens são usadas em tamanhos adequados?		
	O espaço na página é explorado?		
	Há uso de moldura/margem?		
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	A ideia da propaganda é explicitamente identificada?		
	A ordem de apresentação das informações é coerente?		
	A disposição dos textos e imagens/fotos é coerente?		
	A propaganda integra adequadamente as informações verbais e não verbais?		
	Há uma chamada ao público alvo?		
	Há identificação do promotor?		
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	Os tempos e modos verbais são utilizados adequadamente (imperativo, presente simples, modal <i>must</i>)?		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?		
	Os grupos nominais são usados adequadamente?		
	Os sinais de pontuação são usados corretamente?		
	A pronúncia (entonação, ritmo ...) é inteligível?		
	O apresentador é fluente?		

Legenda:

Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Fraco	Não atende
5,0	4,0	3,0	2,0	1,0	0,0

Fonte: O autor

Figura 7 – Script para apresentação oral

Students - XXXXXXXXXXXX
 Eletronica 1A

Script
 Good Morning!

Today we'll talk about our propaganda that refers to global warming. We decided to do a propaganda with the technique of transfer and a little bit of loaded words. We used colors to draw attention of the public along with strong images. The predominant color is blue which represents the polar bears and the melting of glaciers that occur because of global warming. We used short phrases to draw attention and ensure easier understanding. We use imperative phrases and phrases of effect.

Our target audience are all people, especially young adults.

Fonte: O autor

Vale ressaltar que os módulos aqui descritos se particularizam, mas têm o mesmo fim, ou seja, auxiliar os alunos para a produção do gênero. São momentos em que damos aos estudantes ferramentas para solucionarem questões relacionadas à produção do gênero, instrumentalizando-os.

Ao fim, no momento da **produção final**, os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos e, com o auxílio do professor, mediram os progressos alcançados. Nesse caso, os estudantes produziram e entregaram um exemplar do gênero (Figura 8) e, na sequência, apresentaram oralmente a *propaganda* desenvolvida, tendo por base o *script* escrito anteriormente. A produção do gênero se deu por meio de escrita e reescrita.

Figura 8 – Produção Final do gênero *Propaganda*

Fonte: O autor

4. Resultados

Os resultados evidenciam que o esquema de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), somado ao processo de produção da linguagem/do texto, desenvolvido e apresentado nesse artigo (Figura 1), fazem com que os alunos trabalhem, a partir da observação, elaboração e produção do gênero proposto, questões que permeiam a produção textual. Pensar o processo de produção textual como constituído de etapas, fases, que combinam para o surgimento do texto, nos faz refletir sobre o movimento que constitui esse processo. É a partir dessa reflexão que surge o esquema que chamo de Processo de Produção da Linguagem/do Texto (Figura 1). Estudiosos como Flower e Hayes (1981), Hayes et al (1987), Hayes (1996) e ABS da Cruz (2017) desenvolvem averiguações mais aprofundadas quanto o processo de produção e revisão de textos, mas o que proponho nessa pesquisa é um processo que, somado ao esquema de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possa gerar subsídios que nos leve a aprofundar em pesquisas a respeito de produções textuais permeadas pelo ensino de línguas por meio de gêneros discursivos.

Além disso, por meio dos módulos descritos e organizados na sequência didática aqui apresentada, foi possível particularizar as atividades propostas, permitindo ao professor auxiliar os estudantes quanto a dúvidas e dificuldades no processo de produção do gênero. Ademais, através da organização proposta nessa sequência didática, os estudantes foram capazes de refletir sobre como eles estão escrevendo aquele determinado texto de forma a se posicionar, apresentando seu ponto de vista e sua perspectiva. Por meio da leitura de outras propagandas, e da escrita e reescrita do texto, objetivamos levar os alunos a integrarem diferentes pontos de vista e confrontá-los criticamente. Afinal de contas, a escola tem o papel fundamental de levar os alunos a confrontar e integrar os diferentes pontos de vista, sendo leitores e produtores de texto críticos.

Referências

- ABS DA CRUZ, Gabriela Fontana. *Relações entre consciência textual e o processo de revisão de textos de estudantes de ensino médio*. 2017. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2017.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Genres et progression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Université de Genève: Ed. Enjeux, 1996.
- FERNANDES, G. O aspecto motivacional no trabalho com gêneros produzidos por alunos do ensino médio durante as aulas de língua inglesa. In: OLIVEIRA, S. B.; SÓL, V. S. A. (org.) *Multiletramentos no Ensino de Inglês: experiências na escola regular contemporânea*. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2016.
- HAYES, J.; FLOWERS, L. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), pp. 365-387.
- HAYES; J.; Flower, L.; Schriver, K.; Stratman, J.; Carey, L. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (ed.). *Advances in applied psycholinguistics*. vol.2 reading, writing and language processing. New York: Cambridge University Press, 1987.

HAYES, J. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; RANSELL, S. (eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. 1 ed. São Paulo: Editora Parábola, v. único, p. 187-207. 2005

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

O ESTUDO DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA

Cláudia Silva Estima (IFRS, Câmpus Porto Alegre)⁷

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir a aplicação de gêneros textuais como ferramenta pedagógica para o ensino de língua inglesa a estudantes do ensino técnico do curso de biotecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul/ Câmpus Porto Alegre. A metodologia de pesquisa utilizada para o registro dos dados coletados adquire o formato de relato de experiência, os quais são analisados à luz dos estudos de gêneros textuais, do papel que a interdisciplinaridade e a afetividade adquirem nesse processo. Os resultados obtidos são apresentados em um roteiro com a sequência de atividades que foram trabalhadas ao longo de um semestre letivo. Na implementação desse roteiro, observou-se que a experiência tratada conferiu um envolvimento mais efetivo dos estudantes nos seus processos de aprendizagem. Este traço foi identificado pela manifestação, por parte dos alunos, de um foco maior em seus estudos, bem como pela qualidade dos trabalhos produzidos que tiveram por característica predominante uma construção contínua e dialogada entre professor, alunos e material de ensino.

Palavras-chave: Inglês para fins específicos, interdisciplinaridade, afetividade.

Abstract: *The objective of this article is to present and discuss the use of textual genres as teaching materials with students from Biotechnology technical courses studying English at Instituto Federal do Rio Grande do Sul/ Câmpus Porto Alegre. The methodology applied to present the data was composed by the experience reports compiled by the teacher, which are here provided. The data collected was analyzed based on concepts as textual genres, interdisciplinary and affection. The results comprehend a series of activities that were applied to groups from 2013 to 2017. This experience promoted students' involvement in their learning process, an aspect that was observed by having more focused students in their learning, as well as by the higher quality of their performance in the activities proposed. There is a belief that this situation was the result of a continuous and interactive process of dialogue among the teacher, students and the teaching materials.*

Keywords: *English for specific purposes, interdisciplinarity, affection.*

1. Introdução

Os Institutos Federais[1], que têm entre os seus objetivos o ensino, a pesquisa e a extensão para a formação de estudantes em nível técnico e tecnológico, apresentam em suas grades curriculares, na maior parte de seus cursos, uma disciplina para o estudo da língua inglesa (LI) para fins específicos. O IFRS/ Câmpus Porto Alegre oferece, no curso de Biotecnologia, uma disciplina para o estudo de LI com uma carga horária de 40 horas que é lecionada ao longo de um semestre. O

⁷ Graduada em Letras (Inglês e Português) pela PUCRS; Mestra em Letras (Língua Inglesa e Literatura Correspondente) pela UFSC e Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. E-mail: claudia.estima@poa.ifrs.edu.br

objetivo geral que fundamenta o presente estudo reside em trazer sugestões de um roteiro de estudo elaborado a partir de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa com fins específicos para alunos de cursos de biotecnologia em nível técnico a partir do relato de experiências na docência realizadas pela autora do presente artigo entre 2013 a 2017, assim como apresentar suas leituras e suas interpretações à luz dos conceitos de interdisciplinaridade e de afetividade.

2. Fundamentação teórica

Com o objetivo principal de trabalhar com materiais que despertassem a motivação e o interesse dos alunos, utilizou-se como recurso, a exposição e a manipulação do insumo linguístico de forma ampliada e integrada. Pretendia-se propor atividades as quais os alunos, tal qual um artista que olha a sua obra de uma variedade de ângulos, fosse capaz de se envolver com seu objeto de estudo de modo a compreender as diversas possibilidades que o conhecimento estudado poderia oferecer, dependendo de seu propósito comunicativo, por meio do uso de diferentes gêneros textuais e por vias interdisciplinares. Dessa forma, levá-lo a manipular e colocar as suas próprias impressões no material produzido, relacionando o seu aprendizado e deixando-se afetar por ele. Três conceitos fundamentais sustentam a proposta deste estudo.

O primeiro conceito que perpassa este estudo está calcado na interdisciplinaridade como fundamento que liga, reúne, funde assuntos, pessoas e procedimentos. O modo para colocá-la em prática em atividades em sala de aula introduz o segundo conceito base deste estudo que é o de gênero textual. O terceiro conceito chave nesse estudo é fruto da interação entre sujeitos e a elaboração do conhecimento, que compreende a afetividade: como ela se caracteriza ao longo da realização das atividades propostas, no momento em que o aluno vê a si próprio dentro do material de ensino, interagindo e trazendo suas próprias experiências no momento em que impinge suas próprias marcas nos textos produzidos.

2.1. A Interdisciplinaridade

Lecionar LI em cursos técnicos com cargas horárias de 40 horas, em um semestre letivo, requer uma otimização do tempo em sala de aula de modo que sejam apresentadas ferramentas de estudo para o desempenho das situações profissionais em que os alunos empregarão a língua estrangeira, mais do que desenvolver uma proficiência na LI. Para isso, faz-se necessário um estudo prévio e permanente para o levantamento dessas necessidades de uso da LI.

Nesse contexto, o conceito de interdisciplinaridade faz-se presente, pois o professor de língua estrangeira vai necessitar buscar conhecimentos na literatura do curso e trocar informações junto aos seus pares das áreas de formações afetas. Ao dialogar com os colegas professores, assim como com os próprios alunos do curso, propicia-se a transferência de conteúdos de uma disciplina para outra (ALVARGONZÁLEZ, 2011). Conforme explana Vidigal (2014), investigar situações de uso, documentação própria do cotidiano daquele profissional e literatura pertinente, estabelece um diálogo interdisciplinar que ocorre por meio da interlocução social, da circulação de pontos de vista, de

critérios e de reflexões. O professor, que realiza essa articulação entre os profissionais formadores desses estudantes e o material de ensino, demonstrará ao aluno a complexidade do conteúdo a ser estudado e, assim, encontrará um meio de levar o indivíduo a uma compreensão mais abrangente, sistêmica e complexa do ser humano e da realidade (JOSÉ, 2014).

O resultado é uma proposta de ensino que se caracteriza por uma riqueza de conteúdos e por um material dinâmico em constante elaboração, proporcionando ao aluno uma experiência de uma aprendizagem que traz uma alternativa de um olhar para o não previsível, para o inédito e para o inesperado (YAMAMOTO, 2014). Essa troca promove uma prática social de coconstrução de conhecimento e diálogo contínuo, na qual:

[...] o professor que precisa compreender a linguagem como socialmente construída e o texto como prática social, além de estar aberto para coconstruir [*sic*] conhecimento com um grupo de alunos *expert* em determinada área de conhecimento, com o qual o professor deverá guiar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o diálogo contínuo e considerando o conhecimento dos aprendizes. (CRISTÓVÃO e BEATO-CANATO, 2016, p.54)

Assim, os alunos assumem papéis de pesquisadores e analistas do seu aprendizado e o professor, um grande articulador aberto a desafios diários, a novos conhecimentos (entre saberes de outras áreas que não são da sua formação de Letras) e a pessoas (na relação entre ele próprio e os alunos, assim como com os demais professores da área de formação do aluno), além de pesquisador, consultando a literatura, coletando e analisando corpus, dialogando com especialistas etc., enfim, agindo de maneira colaborativa (CRISTÓVÃO e BEATO-CANATO, 2016).

2.2. Gêneros textuais

Uma vez travados diálogos entre o professor de LI e os professores da área de formação técnica dos alunos e levantadas as situações profissionais de uso de LI, são identificados, imediatamente, os gêneros textuais presentes para a realização de tais ofícios. Dado o contexto predominante da habilidade linguística de leitura em LI no ambiente profissional brasileiro do técnico em biotecnologia, procura-se identificar materiais que apresentam as características, como definidas por Bakhtin (1997), de tipos de enunciados relativamente estáveis, usados para fins específicos em um dado grupo social.

Esses documentos, quais sejam, protocolos, relatórios, artigos científicos, catálogos, entre outros, caracterizam-se por estarem associados a atividades sociais e suas ações discursivas recorrentes, apresentando um grau de estabilidade na forma, traços regulares, no conteúdo e no estilo (BHATIA, 1997). A quantidade de gêneros principais e mais recorrentes identificados é limitada, pois a diversidade e quantidade de situações de comunicação vividas torna impossível que se crie novos gêneros a cada nova situação para expressarmos as nossas ideias. Por essa razão, recorreremos a enunciados relativamente estáveis (BHATIA, 1997).

Em linhas gerais, a condução do professor de LI, conforme o descrito acima, baseou-se no

modelo de investigação que Bhatia (1997) que compreende: a) análise do gênero textual em seu contexto situacional, b) pesquisa da literatura existente sobre o gênero, c) refinamento da análise contextual/situacional, d) seleção do corpus, e) estudo do contexto institucional, f) decisão em torno dos níveis de análise e g) checagem da análise com um especialista. Nos termos de Ramos (2004), esse modelo aborda a contextualização do texto, as estruturas genéricas e uso de textos autênticos.

Esses procedimentos, segundo definem Cristóvão e Beato-Canato (2016), ao tratarem de sequências didáticas para o ensino da leitura dentro do ensino de línguas para fins específicos atividades, levam o aluno a:

compreender o contexto de produção; analisar a influência do contexto para a construção de significados; observar a estrutura do texto quanto aos aspectos linguístico-discursivos; e aprender operações de linguagem que constituem as capacidades de linguagem. Ou seja, as atividades de leitura dependem de um movimento conjunto e engrenado que permite ao aluno entender e interpretar as ideias do autor, identificar as ideias e informações centrais, fazer as associações adequadas, usar o processo de inferência de forma a relacionar as informações do texto com o seu conhecimento de mundo para, a partir de uma leitura crítica, construir significados daquilo que lê (CRISTÓVÃO e BEATO-CANATO, 2016, p.66).

2.3. A Afetividade

A aplicação do estudo de gêneros textuais com grupos de alunos do IFRS promoveu a identificação de um comportamento no qual os alunos revelaram-se afetos à situação de ensino. Por esse motivo, procurou-se entender a sua definição e os aspectos que a caracterizam, conforme tratado a seguir.

A afetividade é um conceito que exerce um papel importante no processo que se estabelece para o aprendizado de uma língua estrangeira. Conforme definem Arnold e Brown (2000, p. 1), a afetividade engloba “os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo ou da atitude, que condicionam o comportamento”. Para os autores, situações de maior ou menor favorecimento da aproximação entre afetividade e cognição têm gerado comportamentos peculiares dentro e fora de sala de aula.

Autores como Bernaus (2001), Arnold e Brown (2000), Underhill (1989), Gardner *et al* (1985) e Tassoni *et al* (2013) retratam alguns aspectos que virão influenciar a afetividade.

Um primeiro aspecto analisado refere-se à atitude e à personalidade do aluno que compreendem a autoestima e o grau de confiança (BERNAUS, 2001), a ansiedade, a frustração, a insegurança e a tensão, os quais poderão afetar a memória e reduzir a sua capacidade de aprendizagem (ARNOLD e BROWN, 2000).

A empatia com colegas e com o professor é apresentada como outro aspecto influenciador da afetividade que engloba a forma de falar do professor, sua forma de ouvir, seu senso de autoridade, sua atenção aos processos que ocorrem dentro do grupo, suas atitudes e crenças, suas capacidades de

redefinição dos problemas e seu próprio estado interno (UNDERHILL, 1989).

Também a motivação constitui aspecto provocador da afetividade do aluno, a qual apresenta uma causa interna ou externa que leva uma pessoa a atuar ou iniciar uma atuação com o fim de alcançar uma meta, que modifica a atenção, a concentração, a persistência, a tolerância e a frustração do aluno. Gardner *et al* (1985) classificam a motivação como integrativa e instrumental. A primeira refere-se às atitudes do aluno em relação à comunidade de falantes da língua alvo e às atitudes em relação ao aprendizado de uma segunda língua em geral, pelo desejo de aprender a língua e pelo uso da língua em situações fora da sala de aula. A segunda, a motivação instrumental, resulta do esforço do indivíduo por alcançar objetivos bastante concretos.

Tassoni *et al* (2013) apresentam os aspectos que revelam a influência da afetividade. Para os fins do presente estudo, relacionam-se: as atividades propostas, as aprendizagens que vão além dos conteúdos e a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento. Afirmam os autores que os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. Preponderando a afetividade sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu e, por isso, o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto). Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga), para o conhecimento do mundo, das coisas. Portanto, a afetividade incorpora as construções da inteligência, ampliando suas formas de manifestação (TASSONI *et al*, 2013).

3. Metodologia

O roteiro das atividades realizadas e a sua implementação para o curso de biotecnologia em nível técnico serão descritos, conforme uma sequência de gêneros textuais que foram introduzidos a cada semestre às turmas de alunos do IFRS ao longo do período de 2013 a 2017.

A constituição dos textos, em termos de vocabulário, estruturas gramaticais, estrutura textual, foi sendo apresentada, paulatinamente, à medida que os alunos iam desenvolvendo um contato maior com o vocabulário da área. O mesmo roteiro foi utilizado dentro desse período, sendo aprimorado, a cada semestre, ao perceber-se que ocorria uma interação maior com os professores da área que colaboravam com a indicação de textos e que novas ideias iam surgindo a partir das necessidades identificadas em sala de aula, por sugestões dos próprios alunos e de outros colegas professores também. Isso exposto, seguem-se, nas próximas seções, o perfil dos estudantes, o roteiro dos gêneros utilizados e as suas aplicações.

3.1. Perfil dos alunos, conteúdo programático e material didático utilizado

Os sujeitos participantes desse estudo compreenderam alunos do curso técnico em Biotecnologia do IFRS/ Câmpus Porto Alegre ao longo dos anos de 2013 a 2017. As turmas variaram em uma média entre 15 e 20 alunos, com idades entre 18 e 30 anos, que têm no currículo dos cursos a disciplina de LI, em um único semestre, com carga horária total de 40h dividida em dois períodos por semana.

A ementa dos cursos tem como enfoque a leitura em LI para fins específicos por meio do estudo dos gêneros textuais pertinentes às atividades previstas para sua atuação na área de biotecnologia. A disciplina abrange o estudo de vocabulário específico da área e de aspectos gramaticais recorrentes nesses contextos. Para a elaboração do roteiro de atividades, que constitui o material didático do curso, foram utilizados textos disponíveis na Internet, os quais eram facilmente acessados, uma vez que as aulas todas ocorreram em laboratório de informática.

4. Seleção de materiais didáticos trabalhados nesta pesquisa

Um aspecto importante a ser ressaltado é que o material utilizado para a realização do roteiro de atividades foi compilado a partir da indicação dos colegas afetos à área específica do curso tratado, sendo esse aspecto fundamental para o êxito da seleção de material. Para esse fim, foi necessário um contato prévio com esses colegas, entre os que demonstraram uma afinidade em trabalhar de forma conjunta, ainda que por um período muito curto[2], e uma disposição em fornecer a indicação de materiais.

4.1. Procedimentos Didáticos

A seguir, serão apresentados os estudos dos gêneros, o modo como foram trabalhados em sala de aula e suas referências bibliográficas, sempre que aplicável. A cada gênero retratado, denominou-se uma Etapa, pois cada uma compreendia uma série de atividades. Os gêneros apresentados foram: catálogo, protocolo, representação gráfica, vídeo tutorial, anotação, relatório, gráficos, filmagem, artigo e *abstract*.

Etapa 1: Estudo do gênero Catálogo

A fim de apresentar um vocabulário básico dentro da área de biotecnologia, os alunos realizaram uma atividade de estudo do gênero catálogo em sites indicados[3] pela professora que apresentavam produtos e equipamentos para comercialização. Para a realização dessa atividade, os alunos tiveram que identificar as características gerais do gênero, como: o nome do produto ou equipamento, as descrições físicas e de funcionamento, o preço, os contatos para aquisição dos produtos e a comparação com o gênero equivalente na língua portuguesa, utilizado nas outras aulas do curso pelos demais professores.

Como atividade subsequente, os alunos realizaram a elaboração de um catálogo na língua inglesa, selecionando 10 vidrarias ou equipamentos (5 já conhecidos e 5 que fossem desconhecidos), incluindo suas figuras ou fotos, a sua designação, as características gerais, o objetivo do texto, o público-alvo, o conteúdo, a qualidade dos materiais, os preços em moeda estrangeira e na moeda nacional (a fim de terem um conhecimento do custo dos materiais entre as culturas). Os catálogos criados pelos alunos foram impressos, afixados no quadro da sala de aula para que levantassem de suas carteiras, circulassem entre os textos, identificando e comparando os trabalhos produzidos. Ao final, selecionaram o catálogo mais completo.

Etapa 2: Estudo do gênero Protocolo

Após o estudo com catálogos na LI, em uma segunda etapa, os alunos realizaram um estudo com o gênero textual protocolo mediante uma atividade de pesquisa em sites indicados pela professora, que apresentam o gênero dentro da área de Biotecnologia[4]. Assim como no gênero anterior, os estudantes deveriam identificar o seu conteúdo e as suas características na LI e realizar a comparação do mesmo gênero ou equivalente na língua portuguesa que utilizam no cotidiano nas aulas do curso.

Foram, também, ressaltadas as estruturas gramaticais, tais como: os verbos no modo imperativo e o uso de advérbios e adjetivos que descrevem, minuciosamente, o modo de proceder e as características dos materiais utilizados nos experimentos - práticas recorrentes no curso em questão. Também, ressaltou-se o uso de modais da LI para descrever cuidados necessário no manuseio de materiais e procedimentos que apresentam riscos na sua execução (*must, should, can*)[5]. Para tais conteúdos, foram realizados exercícios com as frases próprias do texto lido, nas quais os alunos deveriam identificar a classe gramatical das palavras sublinhadas além de selecionar frases do texto que contivessem exemplos desses aspectos gramaticais.

Ressaltou-se para os alunos, que o experimento descrito no texto deveria ser muito bem visualizado, compreendido e memorizado de modo que lembrassem os passos para a sua execução em outra aula posterior.

Etapa 3: Estudo do gênero Representação Gráfica

Após a leitura minuciosa e o estudo das características dos textos estudados, foi indicado aos alunos que desenhassem todas as etapas, contendo os procedimentos que viriam a realizar, em um próximo momento, em uma aula prática em laboratório de biotecnologia. Esta etapa apresentou-se como um desafio para alguns alunos que demonstraram resistência em expressarem-se graficamente, alegando falta de destreza. Vencida essa barreira inicial, acabaram por elaborar materiais dos quais se mostravam orgulhosos ao final da tarefa.

Etapa 4: Estudo do gênero Vídeo Tutorial

Nesta etapa, foi apresentado um vídeo tutorial[6] dentro da área de estudo dos alunos que exibiu a execução de procedimentos de uma prática em laboratório. Reforçando o texto do gênero protocolo, os alunos assistiram ao vídeo e listaram os materiais utilizados, traduziram para o português os procedimentos realizados e descreveram o objetivo do experimento. Em todos os momentos, ao longo do estudo dos diferentes gêneros textuais estudados, os alunos foram questionados se já haviam realizado o experimento em estudo ou se já conheciam a técnica empregada de modo que fizessem referência a conhecimentos anteriores pelo uso do seu conhecimento prévio a respeito do assunto.

Etapa 5: Estudo do gênero Anotação

Após o estudo das características do texto escrito de um protocolo, os alunos foram levados

até o laboratório de biotecnologia do IFRS. Sob a orientação dos técnicos de laboratório do curso, os alunos desempenharam, em uma aula prática, os procedimentos do protocolo estudado anteriormente. Os alunos estavam bastante motivados pela aula, especialmente, porque procuravam se comunicar na LI durante a execução dos experimentos, aspecto reforçado pela participação do técnico de laboratório que interagiu com o grupo explicando os procedimentos também na LI.

Ao longo dos semestres em que essa prática foi aplicada, foram utilizados os seguintes protocolos: a extração do DNA do morango[7], o cultivo de fungos[8], deslocamento de cromatografia[9] e a extração da clorofila[10].

Houve uma demanda logística: foi preciso uma combinação prévia com os técnicos responsáveis pelos laboratórios, em relação a datas, reserva de laboratório, preparação dos materiais, equipamentos e provimento de materiais a serem utilizados. Isso feito, os alunos se dirigiram aos laboratórios e realizaram os experimentos com o auxílio dos técnicos e acompanhamento da professora de inglês. Inicialmente, os alunos deveriam identificar se os materiais utilizados no experimento eram os mesmos do texto lido na Etapa 2 ou se havia alguma adaptação ou supressão de material, se os procedimentos também coincidiam. Tinham, também, que anotar os resultados obtidos nos experimentos[11]. Dessa forma, propiciava-se mais uma oportunidade de os alunos relerem o protocolo estudado, recorrendo várias vezes ao texto novamente.

Em todas as etapas, os alunos realizam inúmeros registros fotográficos em seus celulares de modo a relacionar todos os procedimentos realizados. Em tempos de supervalorização da imagem e facilidade de acesso à tecnologia de registro de imagens, percebeu-se que os jovens ficaram muito motivados nesta atividade.

Etapa 6: Estudo do gênero Relatório

Nas duas aulas seguintes à aula prática de laboratório, os alunos realizaram a redação de um relatório referente ao experimento que realizaram. O gênero relatório[12] foi apresentado aos alunos. Eles estudaram a estrutura e caracterização dos textos a fim de selecionarem um modelo de sua preferência.

Foi chamada a atenção dos alunos, que o tempo verbal utilizado nos relatórios é passado simples, bastando desta maneira, recorrer aos protocolos já lidos (Etapa 2), identificar os procedimentos efetivamente realizados, pois alguns procedimentos não foram realizados por falta de tempo ou pela adaptação de materiais disponíveis no estabelecimento escolar. Novamente, os alunos recorreram ao protocolo lido em sala de aula.

Os alunos, então, não precisariam criar novos textos para relatar os procedimentos, mas adaptar os procedimentos descritos nos protocolos adequando os tempos verbais. Essa adaptação requereu uma leitura cuidadosa de modo a não incluir passos não realizados, descrições não pertinentes ao relatório ou conjugação incorreta do tempo verbal.

Etapa 7: Estudo do gênero Gráficos

A aula prática de execução do protocolo lido em sala de aula foi uma atividade realizada em grupos e, por terem utilizados amostragens diferentes em seus experimentos, cada grupo chegou a resultados diferentes. A turma de alunos, após anotar os diferentes resultados obtidos pelos grupos, passou para o estudo do gênero seguinte: a elaboração de uma tabela ou gráfico comparativo dos resultados obtidos pela turma toda.

Utilizando conhecimentos de informática básica, os alunos transpuseram os índices registrados para os gráficos e tabelas e geraram textos descritivos[13]. Com o gênero tabela, os alunos inseriram, no relatório elaborado na etapa anterior, os resultados da turma, realizando uma análise comparativa entre os grupos. Recorreram, neste momento, ao uso da estrutura gramatical de comparativos de igualdade e superioridade na LI e praticando exercícios de gramática com procedimentos análogos à etapa anterior descrita.

Etapa 8: Estudo do gênero Vídeo Tutorial

Os relatórios, da mesma forma que os catálogos, foram expostos em sala de aula para a troca de conhecimento dos trabalhos entre os grupos[14]. Além dos relatórios escritos, também, foi sugerido aos alunos que gravassem sob a forma de vídeo os procedimentos realizados no laboratório. Uma vez que o uso desta mídia requeria um conhecimento mais complexo em tecnologia, a confecção de um vídeo foi opcional.

Alguns grupos realizaram a produção do vídeo. Os resultados deixaram a docente impressionada com as habilidades, o capricho e a dedicação que alguns alunos demonstraram apresentando um vídeo com os materiais utilizados, os procedimentos realizados verbalizados oralmente pelos alunos, que pesquisaram a pronúncia adequada[15], produziram legendas, descrevendo os procedimentos e um áudio com música de fundo. A produção realmente surpreendeu pelo empenho que os alunos dedicaram à tarefa.

Etapa 9: Estudo do gênero Artigo

O gênero textual artigo foi apresentado aos alunos com o intuito de iniciá-los na leitura de textos acadêmicos. O estudo da apresentação de sua estrutura, características linguísticas adquiriram um sentido diferenciado, pois foram preparados, anteriormente. O experimento realizado em aula prática de laboratório constituiu uma atividade posterior: a elaboração de um *abstract*. Características essenciais ao artigo, como: nome do periódico, ano de publicação, autores, títulos e subtítulos, gráficos, tabelas e referências bibliográficas foram enfatizados. A fim de destacar a importância e o motivo da escolha do artigo, foi informado aos alunos que o texto escolhido havia sido indicado por uma professora deles e que o conteúdo tratado seria retomado na disciplina da referida professora. Destaca-se, nessa etapa, a importância que o aprendizado adquire, uma vez que ele foi trabalhado de forma interdisciplinar.

Etapa 10: Estudo do gênero *Abstract*

Com o estudo de vocabulário técnico, por meio dos catálogos, do estudo de protocolos, de relatórios, de tabelas, de gráficos e de artigo científico, passou-se ao último gênero estudado nesta pesquisa: *abstract*.

O estudo de *abstract* se deu pela análise de artigos científicos indicados pelos professores do curso. Em contato anterior, alguns professores se dispuseram a indicar textos da área na LI, inclusive alguns de sua própria autoria, aspecto motivador para os alunos. Após uma série de *abstracts* estudados em relação aos conteúdos, às características do gênero e à estrutura textual[16], os alunos foram instruídos a redigirem um *abstract* apresentando a execução do protocolo realizado nas aulas anteriores e seus resultados.

Tomando por base as características linguísticas, a estrutura frasal, gramatical e vocabular dos artigos estudados, os alunos redigiram seus próprios *abstracts*, incluindo informações essenciais como: apresentação do assunto, objetivo, metodologia e resultados. As informações estavam disponíveis para consulta nos trabalhos realizados pelos alunos, conforme descrito nas etapas de 1 a 3. Os alunos demonstraram muita satisfação em relação às suas próprias produções.

5. Análise dos dados coletados

Os dados coletados no presente estudo constituem-se no roteiro de atividades gerado a partir da relação dos gêneros textuais utilizados em sala de aula e suas aplicações ao longo dos anos de 2013 a 2017. A constituição desse compêndio será analisada em seu caráter interdisciplinar e nos modos como os alunos foram afetados pelo conhecimento, ou seja, a afetividade foi provocada em seus processos de aprendizado.

A interdisciplinaridade, em seu papel como elemento que liga, reúne, funde assuntos, pessoas e procedimentos, foi identificada nos seguintes segmentos:

a) Interdisciplinaridade entre docentes de diferentes áreas, conforme sugerem Alvargonzález (2011), Vidigal (2014) e José (2014): LI e Biotecnologia estiveram interligadas. Na descrição dos dados coletados, pode-se observar que a interdisciplinaridade ocorre de modo espontâneo a partir do momento que a docente entra em contato com os colegas do curso Técnico em Biotecnologia e solicita a indicação de textos de interesse para trabalhar a LI em sala de aula. O que se percebe é que a troca somente efetivamente aconteceu quando houve um maior estreitamento de relacionamento entre os docentes que colaboraram indicando textos. Foi necessária uma aproximação por afinidades, conversas informais ou amizade. As trocas realmente começaram a serem efetivadas depois de seis meses passados os primeiros contatos. Dessa forma, percebe-se que a interdisciplinaridade aconteceu, mas que a relação interpessoal entre os docentes têm que envolver um sentimento de querer trabalhar junto, de primar pelo benefício maior do aluno e de estar disposto a despende algum tempo para selecionar e encaminhar materiais na LI para a professora de língua estrangeira.

b) Interdisciplinaridade entre as disciplinas de Biotecnologia em LI: A interdisciplinaridade

também foi identificada nas diferentes etapas realizadas ao longo do semestre na aplicação dos diferentes gêneros textuais. Os professores acabaram por indicar textos, ora de protocolos, ora de artigos científicos, de modo que as diferentes disciplinas do curso acabaram contribuindo em diferentes momentos ao longo do curso. Os professores do curso também contribuíram em momentos que a docente de LI pedia esclarecimentos a fim de se determinado material a ser utilizado era cabível e adequado para ser aplicado aos alunos, em relação ao tema tratado. Essa situação ocorreu na seleção do vídeo tutorial para o qual a professora ministrante do curso não tinha conhecimento se os alunos acompanhariam o assunto tratado e se o uso daquele material seria interessante para a formação dos alunos. Esses procedimentos estão de acordo de Cristóvão e Beato-Canato (2016) para o estudo de gêneros textuais em aulas de língua estrangeira para fins específicos.

Concernente à afetividade, os seguintes aspectos foram identificados:

a) Aprendizado e condições de escolhas. Os alunos demonstraram ter a sua afetividade influenciada no grande envolvimento nas atividades em que de alguma forma tinham condições de fazer escolhas e dar direcionamentos, conforme as suas preferências de aprendizado. Entre essas situações, destacamos a possibilidade de, entre uma variedade infinita de gramáticas disponíveis na internet, escolherem aquela que melhor compreendiam as explicações, fossem elas feitas em língua portuguesa ou inglesa e com aprofundamento maior ou menor do aspecto gramatical em estudo. O mesmo ocorreu com o uso dos dicionários *online*. Também, entre os gêneros textuais estudados, foi-lhes dada a oportunidade de buscarem textos exemplificativos em outras fontes de pesquisa, aquelas que já conheciam ou que detinham algum interesse em conhecer. Assim, trouxeram textos de catálogos, protocolos, vídeos tutoriais, artigos e *abstracts* de fontes de suas preferências, que ao serem apresentados em sala de aula, multiplicaram o repertório dos alunos ao entrarem em contato com as referências dos textos dos colegas. Assim como a possibilidade de escolher o gráfico para a expressão dos índices que obtiveram no experimento em laboratório, observou-se o interesse em aprender novos conhecimentos de recursos tecnológicos para a elaboração dos gráficos bem como em apresentar algo interessante ao grupo e à professora. A postura da professora foi orientar os trabalhos e ao mesmo tempo oferecer liberdade de expressão dentro da atividade que era proposta. Respeitando escolhas, preferências e ritmos diferenciados dentro dos limites da atividade. Acredita-se que essa postura pode ter colaborado para o empenho dos alunos, oriundos de uma geração que quer direcionar o seu próprio aprendizado e quer muito aprender fazendo - o aprendizado experienciado.

b) Vencendo desafios: representar graficamente o protocolo estudado revelou-se uma oportunidade de descobrir habilidades, como a do desenho, que tem sido muito pouco utilizada com o advento das novas tecnologias. Essa habilidade pode propiciar o uso de determinadas áreas do cérebro pouco ativas.

Os alunos foram afetados, pois tiveram o seu estado de ânimo alterado em relação ao desafio de desenhar os procedimentos do experimento. Venceram insegurança e frustração. Por fim, todas as atividades propostas ofereceram algum desafio para os alunos, pois não estavam diante de textos

facilitados para o seu aprendizado e, dessa forma, valorizou-se a condição de superação de cada um. Enfim, alunos, professora e materiais estavam integrados de modo a atingirem objetivos bastante concretos, os quais caracterizam a motivação instrumental, conforme descreve Gardner *et al* (1978). Além disso, a proposta promoveu aprendizagens que foram além do conteúdo do conhecimento da estrutura da língua estrangeira e com atenção na repercussão entre o aluno e o objeto de conhecimento, conforme descrito por Tassoni *et al* (2013).

6. Conclusão

Seguindo esse encadeamento de atividades descritas nas Etapas realizadas, o processo de apresentação do conteúdo, bem como a sua relevância resultaram em um nível de envolvimento, motivação, concentração e comprometimento dos alunos, bem além da expectativa média de desempenho para as salas de aula. O estudo adquiriu a característica de um trabalho realizado em uma perspectiva espiralada (de ir e voltar à leitura dos textos estudados) e processual (apresentação gradual e sequenciada dos textos). Ao dialogar com o material de ensino, o aprendiz passou a compreender na prática do seu aprendizado que os objetivos determinam a maneira como um texto é lido/produzido e estiveram expostos a um aprendizado significativo na medida em que se deixaram afetar pelo manuseio do material.

[1] Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme o Artigo 6º da Lei, eles deverão oferecer “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

[2] As trocas ocorreram nas reuniões de colegiado, quando eu enquanto professora da disciplina de inglês expliquei para os colegas a proposta e pedi o envio de textos. Também, em situações informais dentro do ambiente profissional como conversas informais na hora do intervalo na sala de professores. As contribuições aconteceram, gradativamente, à medida que os professores foram colaborando com indicações de materiais.

[3] <http://www.bionity.com/en/catalogs/>
<http://catalog.lsdcorp.com/viewitems/biotechnology-laboratory-products/tech-solutions-disposable-polypropylene-reservoirs#>
<http://catalog.jgfinneran.com/viewitems/products-96-well-multi-tier-micro-plate-system-abs/tem-96-well-multi-tier-8482-micro-plate-system-abs>
<http://labsupply.veege.com/viewitems/beakers/vee-gee-20229-series-beakers>
<http://www.thomasnet.com/catnav/productdetail.html?cid=20084114&cncat=1829&cnprod=1006&premid=20084114>

[4] <http://vlab.amrita.edu/index.php?sub=3&brch=63&sim=158&cnt=1>
<https://healthsciences.ucsd.edu/research/moores/sharedresources/microscopy/Pages/protocols.aspx#pro1>

[5] O estudo gramatical ocorreu da seguinte forma: uma vez identificada a importância da estrutura para o gênero estudado, os alunos recorriam a sites de gramáticas da LI. Assim, instrumentalizaram-se com diferentes tipos de gramáticas disponíveis na internet e eram incentivados a identificarem uma referência de pesquisa de

sua preferência.

[6] <https://www.youtube.com/watch?v=VewHJNiqom4&list=PLE03ED6FD2022A51F>

[7] <http://www.imb.uq.edu.au/download/large/strawberryDNAextraction.pdf>

[8] <http://www.alohamedicinals.com/toilet-paper-oyster.pdf>. A execução desse protocolo gerou um material exemplificativo (fungos desenvolvidos em um rolo de papel toalha) o qual foi levado à aula para demonstrar aos alunos o experimento que havia sido realizado em semestres anteriores.

[9] http://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/project_ideas/Chem_p008/chemistry/paper-chromatography.shtml#summary

[10] <https://www.nature.com/protocolexchange/protocols/521>

[11] Especificamente em relação ao protocolo sobre o cultivo de fungos. O Acompanhamento foi realizado em duas etapas. A primeira etapa, foi realizada no laboratório com o cultivo da cultura de fungos. Três semanas depois, os alunos observaram a evolução do desenvolvimento dos fungos, fazendo novos registros dos resultados.

[12] <http://www.writing.engr.psu.edu/workbooks/laboratory.html#abstracts>

<http://writing.wisc.edu/Handbook/LabBact.html>

<http://writing.engr.psu.edu/workbooks/labreport2.html>

<http://writing.engr.psu.edu/workbooks/labreport.html>

[13] Chamou a atenção os alunos afirmaram não saber como colocar os dados para a estruturação de tabelas e gráficos. Entretanto, rapidamente, resolveram pela troca de algum aluno na turma que já detinha o conhecimento, o qual verbalizou os passos três ou quatro comandos para os colegas, que, por sua vez, imediatamente, geraram os seus próprios gráficos. Impressiona a rapidez dos novos aprendizados dessa geração de alunos familiarizados com a informática e a beleza gráfica dos materiais produzidos.

[14] Os materiais produzidos foram levados à reunião de colegiado de curso a fim de dividir com os colegas do curso a respeito da experiência realizada assim como incentivar a colaboração e interdisciplinaridade entre os professores. Também, esse trabalho foi apresentado em atividade de Formação Docente, realizada no IFRS/ Câmpus Porto Alegre em 2016.

[15] O enfoque da disciplina é leitura, portanto a expressão oral e pronúncia não são trabalhadas. No entanto, os alunos que realizaram os vídeos utilizaram os recursos disponíveis na internet e pronúncia de palavras que eles desconheciam;

[16] Entre os textos base para o estudo da estrutura de *abstracts*, utilizou-se: ARAÚJO, A.D. Uma análise da organização discursiva de “resumos” na área de educação. *Revista GELNE*, n. 1, 1999. e SANTOS, M. B. The textual organization of research paper *abstracts* in applied linguistics. *Text*, n.16, v.4, 1996.

Referências

ALVARGONZÁLEZ, D. Multidisciplinarity, interdisciplinary, transdisciplinary, and the sciences. *International Studies in the Philosophy of Science*, v. 25, n. 4, 2011.

ARNOLD, J.; BROWN, D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (Org.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética de criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHATIA, V.K. Análise de gêneros hoje, 1997. Traduzido por B.G. Bezerra. *Revista de Letras*, v. 23, n.1/2, 2001.

BERNAUS, M. El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje. In: NAUSSBAUM, L.; BERNAUS, M. (Org.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación, 2001.

BRASIL. Lei nº 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*. Lex: D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

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.*, n.32, v.1, 2016.

GARDNER, R. C. *et al.* Social Factors in Second Language attrition. *Language Learning*, n. 35, v. 4, 1985.

JOSÉ, M. A. M. Sentido. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (ORG); GODOY, Herminia Prado Godoy (Coord. Técn). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Editora CORTEZ, 2014.

RAMOS, R.de C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the ESPECIALIST*, v. 25, n.2, 2014.

TASSONI, E. C.; MARTINS, E.C.M.; LEITE, S.A da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, v. 36, n. 2, 2013.

UNDERHILL, A. Process in humanistic education. *ELT Journal*, v. 43, n. 4, 1989.

YAMAMOTO, M. P. Paciência e Prudência. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Herminia Prado Godoy (Coord. Técn). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Editora CORTEZ, 2014.

TRABALHANDO COM BIOGRAFIAS: PERSONALIDADES INSPIRADORAS DE DIFERENTES ÉPOCAS

Susana Pinheiro da Cruz Prestes (IFPR)⁸

Resumo: O presente artigo visa apresentar uma atividade desenvolvida com estudantes de segundo ano do ensino médio técnico que teve como objetivo estimular a capacidade de pesquisa, seleção e compartilhamento de informações, bem como desenvolver a criticidade dos estudantes enquanto cidadãos de direito na sociedade em que estão inseridos. Objetivou ainda desenvolver práticas comunicativas em língua inglesa fazendo uso do gênero textual biografia. Para tanto, adotamos a perspectiva bakhtiniana de gênero (BAKHTIN, 2003) e os pressupostos da linguística aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2008). A proposta foi que os estudantes lessem e discutissem a história de duas jovens de comportamento revolucionário; em seguida, identificassem as características comuns em ambas as biografias e posteriormente escolhessem uma personalidade para exercitar suas próprias versões de biografia. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de utilizar ferramentas tecnológicas simples para o compartilhamento de informações e o recebimento de *feedback*. Isso nos levou à constatação de que muitos deles não se mostram familiarizados com procedimentos elementares que envolvem o compartilhamento de informações por meio de ferramentas simples como editores de texto e o uso do e-mail como meio para envio de trabalhos. Assim, a atividade proposta, além de alcançar os objetivos pretendidos, possibilitou práticas de letramento digital.

Palavras-chave: gêneros textuais, biografia, linguística aplicada.

Abstract: *This article presents an activity developed with second year technical high school students which aimed to stimulate the ability to research, select and share information as well as develop critical thinking skills in students as citizens of rights in society. It also aimed to develop communicative skills in the English language by using biography as a textual genre. We adopted the Bakhtinian perspective on genre (BAKHTIN, 2003) and the assumptions of the transgressive applied linguistics (PENNYCOOK, 2008). Students were supposed to read and discuss the stories of two girls with a revolutionary attitude; then, identify the characteristics that were common to both biographies; and finally, choose a personality to practice their own version of a biography. In addition, students had the opportunity to use simple technological tools to share information and receive feedback. This made us realize that many of them are not familiar with elementary procedures that involve the sharing of information through simple tools such as text editors and the use of e-mail as a means of sending school papers. Thus, besides achieving the intended objectives, the activity proposed also led students to practice digital literacy skills.*

Keywords: Textual genres, biography, applied linguistics.

1. Introdução

O gênero textual biografia é frequentemente trabalhado nas salas de aula tanto no aprendizado de língua materna quanto no ensino de línguas adicionais. Se avaliarmos a última leva de livros produzidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017), distribuídos para escolas públicas de todo o território nacional, observaremos que o trabalho com o gênero biografia está presente em vários dos títulos voltados ao ensino de língua inglesa no ensino médio, como por exemplo, nas coleções *Voices*, *Way to Go* e *Circles*, sendo esta última a coleção utilizada no meu

⁸ Mestra em Letras pela UFPR. E-mail: susana.prestes@ifpr.edu.br

contexto de ensino. Além disso, o gênero em questão se destaca pela sua acessibilidade, visto que, linguisticamente, não exige conhecimento muito avançado ou familiaridade com grande variedade de tempos verbais além do passado simples.

Vale a pena destacar que abordar o aprendizado de línguas por meio de gêneros textuais vem sendo recomendado no Brasil, especialmente com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de 1998. Sob esse enfoque, é possível vislumbrar a língua como prática social e adotar uma abordagem mais complexa de texto, que engloba o estudo de fatores como condições sócio-históricas de produção, público alvo, intenções do autor, identificação de elementos que o caracterizam, entre outras questões que podem ser levantadas durante a leitura.

Por fim, biografias despertam interesse dos mais diversos públicos, incluindo o público adolescente. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 114) “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo (...)”

Diante disso, escolhi o gênero em questão para propor um projeto aos estudantes que tomou todo um bimestre e se provou bastante profícuo e gratificante. A proposta de trabalho aqui descrita⁹ é um relato de experiência exitosa que foi realizada em 2018 com alunos de ensino médio e teve como fio condutor as biografias de personalidades inspiradoras de diferentes épocas.

As biografias presentes na coleção *Circles* (KIRMELIENE et al., 2016), material didático do qual faço uso, são de duas jovens que se tornaram símbolos de luta e inconformismo com a situação na qual estavam inseridas: a paquistanesa Malala Yousafzai e a indiana Rekha Kalindi. Para além do trabalho puramente linguístico, tais exemplos inspiradores nos oportunizaram ricos momentos de discussão acerca do poder que indivíduos, mesmo muito jovens, têm de mobilizar a sociedade em que vivem. Reflexões dessa natureza se alinham com a perspectiva proposta pela linguística aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2008), já que a leitura dos textos possibilitou aos estudantes refletir criticamente sobre seu papel transformador na sociedade.

2. Público-alvo

A atividade foi proposta a estudantes de segundos anos do ensino médio técnico integrado do Instituto Federal do Paraná, Câmpus Curitiba, no âmbito da disciplina de língua inglesa, que frequentavam os cursos de Informática, Processos Fotográficos, Contabilidade, Petróleo e Gás e Jogos Digitais. As turmas possuíam em média 30 alunos, com níveis de língua diferentes, desde o básico até o intermediário/avançado. Os encontros eram semanais com duração de 1 hora e 40 minutos.

3. Objetivo geral

⁹ Esta proposta de trabalho com biografias foi realizada a partir de conhecimentos adquiridos pela autora enquanto bolsista do programa PDPI (Programa de desenvolvimento profissional para professores de inglês) promovido pela CAPES em conjunto com a Fulbright. O aperfeiçoamento ocorreu na Universidade Estadual de Michigan, EUA, entre janeiro e fevereiro de 2018.

O projeto proposto visou ao desenvolvimento da capacidade de negociação, sociabilização e trabalho em grupo, bem como ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Sob o ponto de vista puramente linguístico, os estudantes puderam exercitar práticas de leitura e produção de textos nas modalidades oral e escrita em língua inglesa tendo como foco o gênero textual biografia.

3.1. Objetivos específicos

- Familiarizar-se com o gênero biografia;
- Identificar diferentes elementos que compõem o gênero;
- Discutir o papel transformador de jovens na sociedade na qual estão inseridos;
- Negociar tarefas em grupo;
- Escolher uma personalidade inspiradora e pesquisar sobre sua vida lendo diferentes fontes que se caracterizam por pertencer ao gênero biografia;
- Produzir em equipe um texto autoral com base nas diferentes fontes selecionadas;
- Utilizar-se de meios digitais para entregar e receber *feedback* de produções textuais;
- Valer-se da produção e compreensão oral para compartilhar as biografias estudadas em pequenos grupos;
- Utilizar os conhecimentos adquiridos para responder a uma série de perguntas sobre os biografados.

4. Metodologias e instrumentos utilizados

Para a condução do projeto, os estudantes tiveram contato com o gênero biografia por meio de textos constantes de seu livro didático de segundo ano, intitulado *Circles 2* (KIRMELENE et al,2016), parte de uma das coleções dentre as propostas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2018 (BRASIL, 2017). A unidade didática apresentava as histórias de vida duas jovens que inspiraram o mundo com seu ativismo: a paquistanesa Malala Yousafzai e a indiana Rekha Kalindi. A primeira é célebre por ter lutado pelo direito das meninas de frequentar a escola em tempos de dominação do grupo extremista Taliban, ao passo que a segunda tornou-se conhecida, especialmente em seu país, por ir contra a tradição de casamentos entre meninas menores de idade e homens adultos, que apesar de ilegal na Índia desde 1978, ainda é muito comum, especialmente em zonas rurais. Em ambas as histórias, as jovens iniciaram seu ativismo enquanto ainda crianças e obtiveram sucesso em chamar a atenção do mundo para seus problemas locais. A partir da leitura desses textos, discutimos questões ligadas à cultura de cada uma das meninas; sua religião - Malala é muçulmana e Rekha é hindu; sua situação socioeconômica - Malala vem de uma família de classe média e Rekha vem de uma família muito pobre; e o apoio que receberam para lutar pelos seus ideais - Malala teve o apoio de seus pais, mas não do poder estabelecido, ao passo que Rekha viveu o oposto, já que seus pais insistiam para que ela se casasse com um homem adulto e deixasse os estudos, mas ela obteve apoio de professores e de agentes governamentais. Traçamos um paralelo com a realidade brasileira e buscamos imaginar pelo que lutariam as Malalas e Rekhas em nosso país e isso nos levou a discutir

tópicos como gênero, racismo, religião e família em nosso contexto local. Essa abordagem inicial tratou de levantar aspectos outros que não linguísticos a partir dos textos lidos e, portanto, condiz com a perspectiva adotada pela linguística aplicada crítica e transgressiva de Pennycook (2008) já que ela “possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como interesse em linguística aplicada”. Trazer para a sala de aula temas como a diversidade humana, as desigualdades sociais e o ser humano como cidadão de direitos também se alinha com a visão de Rojo (2008) sobre o papel da linguística aplicada, que deve tratar de “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...] (ROJO, 2008, p. 258).

Após a discussão inicial, passamos a trabalhar com as biografias enquanto gênero textual. A perspectiva adotada para essa etapa partiu da noção bakhtiniana de gênero, segundo a qual “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003). Identificamos, portanto, quais elementos faziam com que aqueles textos pertencessem ao mesmo gênero, porém tão importante quanto isso, foi questionarmos as razões pelas quais eles possuíam esses elementos. Isso porque, para Bakhtin, interessam menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem. É importante entender que seres humanos produzem enunciados que são determinados pelas condições específicas de cada esfera de atividade. A estabilidade dos gêneros é precária e muda em função de alterações nessas mesmas esferas de atividade, portanto a intenção jamais é normativa, mas se trata de compreender que nos comunicamos por meio de gêneros (FIORIN, 2008, pág. 61).

Bazerman e Miller (2011) seguem caminho semelhante quando afirmam que o gênero “é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”. (pág. 12) Assim o foco concentra-se em como o criador e o receptor de um texto percebem o que está acontecendo. Mas além do reconhecimento psicológico por parte dos indivíduos, “os gêneros também emergem socialmente e são praticados historicamente” (pág. 13).

O reconhecimento do que constitui um gênero textual faz com que sigamos, portanto, falando sobre os diversos textos que são reconhecidos como biografias: algumas mais longas que se transformam em livros, outras mais curtas encontradas em blogs na Internet ou nas hoje virtuais enciclopédias, autobiografias, cinebiografias e, finalmente, discutimos por que esse gênero tem seu espaço e quem são seus leitores/consumidores. Finalmente, concluímos que as perguntas a seguir são questionamentos mínimos que leitores de biografias esperam ser respondidos e que a ordem em que aparecem é normalmente a seguinte:

- Quem é a pessoa biografada? (ocupação principal)
- Onde e quando nasceu?

- Como foi sua infância e juventude?
- Por que ela se tornou importante/ uma inspiração?
- Como e quando morreu? (se for o caso)

Partindo daí, fizemos um exercício envolvendo três versões diferentes da biografia do líder espiritual Dalai Lama, todas selecionadas por mim na Internet. Para começarmos, pincei e projetei em um slide apenas os trechos de cada uma das biografias que respondiam à pergunta “Quem é a pessoa biografada?”, ou seja, qual é sua ocupação principal. Os estudantes deveriam ler rapidamente os trechos que respondiam à pergunta nas três biografias e, em seus cadernos, elaborar sua própria versão que respondia à pergunta “Quem é a pessoa biografada?” Em seguida, adotamos o mesmo procedimento para a próxima pergunta “Onde e quando nasceu?” até que, ao fim do exercício, eles tivessem sua própria versão da biografia do Dalai Lama. Esse exercício de paráfrase e síntese foi, digamos assim, um ‘aquecimento’ para o projeto do bimestre, que passei a apresentar a eles.

Apontei que o trabalho seria realizado em grupos de quatro estudantes e envolveria quatro etapas principais: pesquisa sobre o biografado, elaboração de um texto sobre a personalidade escolhida, relato oral baseado no texto produzido e finalmente um *quiz* com perguntas sobre todas as personalidades pesquisadas em sala. Apresentei alguns nomes de personalidades inspiradoras em diferentes épocas e os grupos se formaram com base no interesse em saber mais sobre o biografado. As sugestões dadas foram as seguintes:

- Mahatma Gandhi
- Buddha
- Coco Chanel
- Nelson Mandela
- Anne Frank
- Tupac Shakur
- Nicola Tesla
- Rosa Parks
- Marie Curie
- Frida Kahlo
- Martin Luther King Jr
- Simone de Beauvoir

Dei abertura para que os estudantes pudessem escolher outras personalidades desde que justificassem sua escolha no fato de que a vida do biografado escolhido foi inspiradora e/ou transformadora para a sociedade em que viviam.

Embora os estudantes estivessem divididos em grupos, a primeira etapa do trabalho foi individual. Solicitei que cada membro do grupo pesquisasse na Internet um texto diferente em língua inglesa sobre o biografado e um dos membros teria a tarefa de me mandar por e-mail tanto os *links* quanto os nomes dos responsáveis por cada um, e o fizesse com cópia para os demais membros do grupo. Nesse momento, eu já poderia intervir se encontrasse qualquer texto que não atendesse ao gênero biografia e os estudantes já estariam sendo avaliados quanto à pesquisa feita e a pontualidade na entrega dessa tarefa.

A tarefa seguinte também envolvia responsabilidade individual, pois cada membro ficou encarregado de ler seu texto em casa, selecionar as partes que considerava essenciais em uma biografia, de acordo com a discussão que tivemos previamente, e trazer a cópia física do texto que escolheu. Assim, na aula seguinte, os membros do grupo reuniram-se e foram instruídos a trocar ideias e comparar as informações essenciais que selecionaram.

A partir daí, eles elaboraram sua própria versão da biografia, utilizando uma linguagem que julgassem mais simples e que facilitasse sua transposição para um posterior relato oral. A produção escrita foi encorajada a ser dividida entre os membros. Os alunos que se julgavam com menor conhecimento da língua escreveriam a introdução com informações elementares, ou seja, responderiam às perguntas: *qual a ocupação principal do biografado? Onde e quando nasceu? Como foi sua infância e juventude?*

Os alunos com maior familiaridade com a língua se ocupariam de responder: *Por que ele se tornou importante/uma inspiração? Como e quando morreu?* E quaisquer outras informações que poderiam ser relevantes.

Em cada grupo, incumbi um estudante de reunir os rascunhos produzidos na aula, digitar e me mandar o texto por e-mail com cópia para os demais. Instruí que o texto fosse mandado em Word com fonte e tamanho que determinei. Aqui também houve a cobrança de prazo e a exigência de que todos os membros do grupo recebessem o e-mail. Assim, quando eu enviasse meus apontamentos, todos receberiam e poderiam trabalhar no texto para melhorá-lo.

Após a correção da primeira e segunda versões, os estudantes foram orientados a estudar o texto sobre seu biografado para que pudessem fazer um relato oral para um grupo pequeno de colegas. Diferentemente das apresentações orais tradicionais, nas quais o grupo se posiciona diante da classe e o membro de maior iniciativa se destaca enquanto os outros têm uma participação menor, a proposta iria exigir preparação igual de cada um dos membros do grupo. Isso porque eles sabiam de antemão que seriam reagrupados de modo que em cada pequeno grupo houvesse um representante de cada biografado diferente e, dessa forma, eles pudessem trocar as histórias oralmente.

Assim, no dia marcado para o relato, a sala de aula foi tomada por pequenos grupos trocando seus relatos em língua inglesa e se esforçando ao máximo para se fazer entender, já que eles sabiam que, depois dos relatos orais, eles teriam seus conhecimentos testados sobre o que tinham acabado de ouvir por meio de um *quiz*. Houve relatos feitos em português? Certamente. Houve alunos que se

limitaram a ler o texto integralmente ao invés de relatá-lo? Sem sombra de dúvidas. Mas confesso que foi muitíssimo gratificante ver a maior parte deles se esforçando ao máximo para atingir o objetivo proposto.

Quanto à quase impossível tarefa de avaliá-los em sua produção oral no meio da ‘balbúrdia’ que se tornou a sala de aula, usei a tecnologia a meu favor. Os alunos cujos relatos eu não consegui ouvir presencialmente, gravaram suas performances e me enviaram por e-mail. Assim, eu tive a oportunidade de avaliar todos adequadamente.

A tarefa final foi o *quiz*, aplicado na aula seguinte. Essa foi a forma que criei para que eles levassem a tarefa do relato de forma mais séria. Eles sabiam que eu iria elaborar o *quiz* com quaisquer das informações de seus textos finais, então teriam de se comprometer a fazer um relato integral e fiel. Evidentemente, eu não incluí perguntas que exigiam memorização de pequenos detalhes, apenas questões mais gerais. O objetivo não era fazer ‘pegadinhas’ ou descobrir quem prestou atenção de verdade, mas simplesmente dar um encerramento à atividade e permitir mais um momento de reflexão sobre as histórias dos biografados. Abaixo há duas questões sobre a cientista Marie Curie que elaborei para um dos quizzes.

1. *Where was Marie Curie born?*

- a. *Poland*
- b. *France*
- c. *Croatia*

2. *Why did she become famous?*

- a. *Because she discovered radioactivity.*
- b. *Because she helped her husband, who was a famous scientist.*
- c. *Because she won the Nobel Prize for Physics.*

5. Estratégias de avaliação

A avaliação foi feita em diferentes etapas do projeto. Foi cobrada pontualidade na entrega das tarefas e comunicação entre os membros do grupo. A estratégia de exigir que as diferentes versões do texto fossem enviadas com cópia para todos fez com que a responsabilidade fosse compartilhada. Presença e participação na elaboração da biografia também tiveram seu peso. Foram ainda avaliadas a versão inicial e a versão final do texto, o relato oral das biografias e a compreensão oral por meio do *quiz*.

Apresento no Quadro 1 a forma como dividi a nota e o peso de cada tarefa. Como o projeto demandou bastante tempo e esforço dos estudantes, esta foi a única avaliação do bimestre.

Quadro 1: Avaliação das etapas do projeto das biografias

Tarefa	Valor
--------	-------

Membro 1 reúne todos os links e compartilha com a professora e os demais membros do grupo por e-mail.	1,0
Cada estudante imprime o texto que selecionou, seleciona informações essenciais e traz cópia física para a aula.	1,0
Estudantes trabalham juntos comparando seus textos e formulam sua própria versão da biografia. (nota pela participação)	1,0
Membro 2 recolhe o rascunho, organiza, digita e compartilha com a professora e os demais membros do grupo por e-mail. (nota pela versão 1)	2,0
Após apontamentos da professora, Membro 3 se encarrega de reunir os demais, organizar a correção do texto e compartilhar a versão final com a professora e os demais membros por e-mail. (nota pela versão final)	1,0
Estudantes se preparam e fazem o relato oral de sua biografia em pequenos grupos	2,0
Estudantes realizam um <i>quiz</i> sobre os conhecimentos que adquiriram.	2,0
VALOR TOTAL	10,0

Fonte: A autora.

As tarefas enviadas por e-mail precisavam ser entregues com pontualidade. Para cada dia de atraso, era feito um desconto de 20% do valor da etapa em questão.

Assim, não penalizei de forma muito severa os grupos que atrasaram a entrega em um dia, por exemplo, ao mesmo tempo em que evitei que demorassem demais pra entregar, já que cada dia de atraso prejudicaria o grupo mais e mais, além de desestruturar todo o andamento do projeto.

6. Considerações finais

Posso considerar que o trabalho com biografias foi uma experiência efetivamente exitosa.

As discussões iniciais sobre as jovens Malala Yousafzai e Rekha Kalindi foram bastante profícuas e os estudantes se mostraram muito interessados em conhecer mais sobre a realidade das duas garotas. O comportamento transgressor de ambas levou os estudantes a refletir sobre o caráter positivo e transformador da transgressão, que é justamente o papel que Pennycook (2008) aponta para a linguística aplicada crítica. E várias outras discussões sobre problemas locais surgiram a partir das histórias lidas.

O trabalho com o gênero biografia também foi completado com sucesso. Desde o reconhecimento do gênero para que eles fizessem a seleção de fontes disponíveis na Internet até a construção coletiva do texto e posterior relato oral, cada uma das etapas levou a uma sensibilização dos estudantes com relação às condições de produção e recepção do gênero biografia e aos elementos que comumente o constituem.

A utilização de tecnologia foi algo a ser destacado, uma vez que, embora tenhamos utilizado meios já tradicionais de comunicação virtual – basicamente e-mail e editor de texto - ficou claro para mim que muitos estudantes de ensino médio ainda precisam se familiarizar com a dinâmica de estruturar e receber *feedback* de trabalhos virtualmente. Nós, professores, por vezes não nos damos conta de que os alunos de ensino médio raramente utilizam um editor de texto e nos surpreende quando eles não compreendem a necessidade de formatar um texto antes de enviá-lo ou quando desconhecem o recurso de comentários do Word. Flagrei situações nas quais os alunos achavam razoável mandar um texto no corpo do e-mail ou com fonte e tamanho de letra completamente fora

de um padrão aceitável para trabalhos escolares. Algo que merece ser mencionado foi o fato de que, embora orientados a enviar as tarefas com cópia para todos os membros do grupo, alguns responsáveis pelo envio relatavam não saber como fazê-lo. Tive de ensiná-los e mostrar que não fazê-lo seria um problema, uma vez que o trabalho não seria, de fato, acompanhado por todos os membros da equipe e o meu *feedback* não chegaria a todos adequadamente.

Insistir em todas essas orientações é, por vezes, exaustivo, porém faz com que nosso trabalho se torne ainda mais significativo, já que passamos a instruí-los e contribuir para o letramento digital de estudantes que muito em breve ingressarão no ensino superior. É gratificante perceber que todas as simples orientações e recomendações que dei passaram a fazer parte do repertório deles e o projeto foi uma oportunidade de exercício real de comunicação e compartilhamento digital de informações. Destaco ainda que, um dos efeitos positivos de realizar a comunicação via e-mail foi perceber que muitos estudantes procuraram se comunicar comigo em inglês, fazendo da tarefa uma situação real de uso da língua. Em suma, foi um trabalho exaustivo, mas uma experiência de fato exitosa.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. ‘Os gêneros do discurso’. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, págs. 261-306.
- BAZERMAN, Carolyn; MILLER, Charles. *Gêneros textuais*. [Bate-papo Acadêmico]. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Ho (orgs.). E-Book. 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretária de Educação Básica; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia PNL D 2018*: inglês – ensino médio, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 de dez de 2019.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008. págs. 60-73.
- KIRMELIENE, Viviane et al. *Circles 2*. São Paulo: FTD, 2016.
- PENNYCOOK, Alastair. ‘Uma linguística aplicada transgressiva’. In: MOITA LOPES (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008, págs. 67-84.
- ROJO, Roxane H. R. ‘Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008, págs. 253-274.



Seção 2: Novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa

ESCRITA COLABORATIVA *ONLINE*, INTERDISCIPLINARIDADE E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE INGLÊS

Sabrina Guedes Miranda Dantas (IFRN, Câmpus Apodi) ¹⁰

Samuel de Carvalho Lima (IFRN, Câmpus Mossoró) ¹¹

Resumo: A Escrita Colaborativa *Online* (ECO) tem sido apontada como uma possibilidade de ensino da escrita em língua estrangeira que pode ir além de atividades mecânicas de reprodução de estruturas gramaticais. Fundamentados no conceito de escrita colaborativa (ALLEN *et al.*, 1987) e nas potencialidades das tecnologias da Web 2.0 (YIM; WASCHAUER, 2017), propomos uma atividade de produção escrita em língua inglesa que dialoga com a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) e os princípios da interdisciplinaridade (ALVARENGA, 2015; FAZENDA, 2008). A atividade apresentada é um recorte de uma proposta de ensino que pode ser aplicada como tarefas complementares ao ensino de inglês em séries do Ensino Médio. Conclui-se que a utilização da abordagem de ECO na sala de aula de inglês, nos moldes que apresentamos, pode promover a habilidade de apropriação crítica nos processos de pesquisa de informações na rede, uso de ferramentas *online* e minimização das possíveis dificuldades encaradas pelos alunos em atividades de produção escrita.

Palavras-chave: Escrita colaborativa online, interdisciplinaridade, multiletramentos.

Abstract: *Online Collaborative Writing (OCW) has been pointed as a possibility of teaching foreign language writing that can go beyond mechanical activities of reproduction of grammatical structures. Based on the concept of collaborative writing (ALLEN et al., 1987) and on the potential of Web 2.0 technologies (YIM; WASCHAUER, 2017), we propose a writing activity in English that dialogues with the Pedagogy of Multiliteracies (NLG, 1996, COPE; KALANTZIS, 2009) and the principles of interdisciplinarity (ALVARENGA, 2015; FAZENDA, 2008). The presented activity is an excerpt from a teaching proposal that can be applied as complementary tasks to teaching English as a foreign language in High School. It is concluded that the use of the OCW approach in the English classroom, as presented here, can promote critical skills in the processes of researching information on the internet, usage of online tools and decreasing the possible difficulties faced by students in writing.*

Keywords: *Online collaborative writing, interdisciplinarity, multiliteracies.*

1. Introdução

No processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) muito se discute sobre práticas de sala de aula que permitam aos alunos o desenvolvimento das quatro habilidades básicas para a comunicação (ler, escrever, produção oral e compreensão auditiva), porém, é inegável a constatação de que no cenário brasileiro existe uma predominância de atividades de direcionadas a leitura e escrita.

Essa percepção pode ser comprovada através de práticas recuperadas na nossa memória ainda enquanto alunos e, posteriormente como professores, em que o livro didático era o primeiro ou único recurso disponível para o professor de inglês; os exercícios de tradução de textos, ora do livro, ora copiados na lousa tomavam quase o tempo todo de sala de aula; as listas de vocabulário ou de regras

¹⁰ Mestra em Ensino pelo POSENSINO. E-mail: sabrina.guedes@ifrn.edu.br

¹¹ Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br

gramaticais eram apresentadas para a memorização e avaliação posterior; as questões de vestibular eram resolvidas através do ensino de dicas para a interpretação de texto.

Mesmo com uma ênfase em gêneros escritos, o ato de escrever e/ou ensino da escrita são habilidades subutilizadas na sala de aula de LI, talvez por crenças amplamente divulgadas de que a escrita é a última e a mais difícil habilidade de ser adquirida ou de que a escrita está a serviço das outras habilidades (RACELIS; MATSUDA, 2013).

No que concerne a regulamentação do ensino de LI no Brasil, a atualização e a implementação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em novembro de 2018, como parte de um processo de reforma do Ensino Médio que começou em 2016, apresentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Esse documento está sujeito apenas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e normatiza os conhecimentos necessários que alunos da Educação Básica precisam ter ao final dos seus estudos, por meio do desenvolvimento de competências¹² e habilidades¹³, de forma inicial no Ensino Fundamental e que devem ser aprofundadas no Ensino Médio.

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC está organizada em quatro áreas do conhecimento, que são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Dentro da área das Linguagens e suas Tecnologias, o documento apresenta 7 competências específicas e cada uma das disciplinas dispõe de habilidades que devem ser aprimoradas por meio de atividades práticas propostas em cada uma delas.

A disciplina de inglês está situada na área das linguagens e suas tecnologias. De acordo com a BNCC, a Língua Inglesa é uma disciplina obrigatória que deve ser entendida como uma língua franca que considera os seus diferentes usuários e a influência que eles têm na língua e que ao conhecê-la os estudantes têm a possibilidade de “explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital” (BRASIL, 2018, p. 484).

O documento também sugere que uma ênfase seja dada a atividades multiletradas através de “práticas sociais no mundo digital” (ibid., p. 484). Em busca de alcançar esse objetivo atividades de repetição, imitação, correção de erros, cujo propósito são a aproximação ao falante ideal de países hegemônicos, devem ser substituídas por atividades que apresentem uma visão mais expandida de mundo, em que os sujeitos trabalham em cooperação, compartilham informações e posicionam-se criticamente sobre assuntos locais e/ou globais em LI por meio de “práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório” (BRASIL, 2018, p. 485).

¹² “competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p.2)

¹³ “habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados;” (BRASIL, 2018, p. 3)

A BNCC para o Ensino Médio traz também uma seção sobre a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) serem inseridas no ambiente escolar e os objetivos propostos para a utilização dessas ferramentas envolvem o uso crítico das mídias digitais; o reconhecimento das diferentes linguagens presentes na cultura digital; o conhecimento técnico das ferramentas não apenas do ponto de vista do usuário, mas também de alguém que é criador, autor dos conteúdos presentes na rede (BRASIL, 2018).

É nesse contexto que propomos a abordagem de Escrita Colaborativa Online (ECO) como prática interdisciplinar e multiletrada para na sala aula de inglês, por considerarmos que durante o processo de escritura os alunos podem construir conhecimento através do diálogo entre áreas distintas do saber, desenvolvendo letramentos que vão desde o conhecimento linguístico à utilização de ferramentas de busca na *web* e da criação colaborativa de textos multimodais em ambiente *online*, levando em consideração as diferenças culturais dos autores em relação a eles mesmos e aos possíveis leitores de seus textos.

Portanto, esse artigo tem como objetivo apresentar um recorte da primeira sessão Colaborativa de uma proposta de ensino de inglês como LE por meio da ECO, desenvolvida nas séries do Ensino Médio. Para a elaboração das tarefas para este primeiro momento, levamos em consideração atividades práticas para o desenvolvimento da Habilidade 4 da Competência 7¹⁴ da BNCC, que envolve a apropriação crítica “de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede” (BRASIL, 2018, p. 497).

No tocante à estrutura do artigo, subdividimo-lo em dois momentos. No primeiro, a base teórico-metodológica, buscamos apresentar o conceito de Escrita Colaborativa *Online* (ECO) e suas aproximações com os conceitos de interdisciplinaridade e da Pedagogia dos Multiletramentos. No segundo momento, apresentamos o primeiro momento de interação síncrona *online*, ao passo que discutimos as proposições de atividade, transpondo-as para a aprendizagem por *design* na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Por fim, apresentamos as conclusões de nosso estudo.

2. Fundamentação teórico-metodológica

Apesar de a escrita ser uma habilidade de produção (*output*) baseada no conhecimento adquirido (*input*) advindo de diversas vozes que dialogam, o ato de escrever por vezes é solitário. Escrever em L2 se apropria de todas as dificuldades da escrita em língua materna (L1), somadas ao conhecimento da mecânica, estrutura e vocabulário na língua-alvo.

Com o propósito de tornar essa escrita em L2 menos solitária, uma das estratégias utilizadas é a Escrita Colaborativa (EC) que “no mundo real [...] está longe de ser algo incomum”

¹⁴ “7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 480).

(WIGGLESWORTH; STORCH, 2012, p. 364, tradução nossa) já que muitos de nós escrevemos textos com outras pessoas nas mais diferentes situações.

A Escrita Colaborativa (EC) é definida como “colaboradores produzindo um documento compartilhado, engajando-se na interação para a produção daquele documento e compartilhando o poder de decisão e responsabilidade por ele” (ALLEN, *et al.*, 1987, p. 70, tradução nossa). No Brasil, a EC tem sido utilizada como abordagem de ensino para a escrita em português como Língua Materna (L1) (RIBEIRO; JESUS, 2019; PINHEIRO, 2011) ou em inglês como Língua Estrangeira (LE) (LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013).

Nesse cenário de ensino de línguas, a EC também pode ser realizada de modo convencional, ou seja, presencialmente e utilizando papel e lápis, porém com a popularização da *internet* e do acesso ao uso de tecnologias digitais, no Brasil e no mundo, tem-se um cenário que é impossível de rejeitar e o ambiente escolar precisa se adaptar. De acordo com Yim e Warschauer (2017, p.146, tradução nossa¹⁵) “a difusão de plataformas de escrita aprimoradas pela tecnologia, como *wikis*, *blogs*, ou *Google Docs*, aumentou dramaticamente o alcance, a finalidade e o padrão de colaboração”. No Brasil, as pesquisas confirmam essa declaração dos autores, já que temos investigações utilizando as ferramentas *Google Docs* (RIBEIRO; JESUS, 2019; LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; CAGLIARI, 2016; OLIVEIRA, 2015; LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013) e *wiki* (BENTO, 2011; EMILIANO, 2016).

Assim, propomos uma Escrita Colaborativa *Online* (ECO) como atividade para situar alunos e professores em práticas que podem ajudar no processo de aquisição/aprendizagem da língua e no desenvolvimento da Competência 7 da BNCC, por meio da proposição da criação colaborativa de um gênero de circulação no universo digital, levando em consideração as questões técnicas e críticas que envolvem o processo de produção de sentidos (BRASIL, 2018).

Yim e Warshauer (2017) apontam que um dos referenciais teóricos mais utilizados para pesquisas sobre a ECO é a perspectiva sociocultural em que a mediação ou interação são fundamentais para o desenvolvimento dos seres humanos (FIGUEIREDO, 2019) e permitem aos sujeitos, por exemplo, a reflexão sobre as práticas linguísticas e a resolução dos problemas relativos à língua. A partir desse aporte teórico é possível analisar também as formas de interação entre os autores, as práticas discursivas, novas ou não, os novos letramentos ou a transformação de práticas de letramento já internalizadas.

Ao enxergarmos essa abordagem para a prática da escrita na sala de aula de LI, sob a ótica da Teoria Sociocultural de que “aprender é uma atividade social” (VYGOSTKY, 1978, *apud* FUNG, 2010, p. 18) é inevitável não considerar que essas práticas podem ser interdisciplinares.

As discussões sobre o conceito de interdisciplinaridade se concretizaram na década de 1960 como uma procura por novas fronteiras para a evolução da ciência, de modo que ela não fosse

¹⁵ Nossa tradução livre de: “the widespread availability of technology-enhanced writing platform, such as, wikis, blogs, or Google Docs, has expanded the range, scope, and pattern of collaboration even more dramatically.”

compartimentalizada e reservada apenas a sua área. Uma proposta dialógica entre a disciplinas em busca da “complexidade e religação dos saberes” (ALVARENGA et al., 2015, p. 58).

Nessa busca, termos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade surgem como possibilidades de religação dos saberes. Apesar de serem termos recorrentes, as discussões e definições não são consenso entre os estudiosos (ALVARENGA et al., 2015).

Sendo assim, consideraremos os princípios básicos da interdisciplinaridade definidos por Sommerman:

Interdisciplinaridade: pressupõe uma nova forma de produção do conhecimento voltada aos fenômenos complexos. Em seus pressupostos, busca operar entre as fronteiras disciplinares não somente a partir de trocas teóricas, metodológicas e tecnológicas, mas igualmente criando novas linguagens e instrumentais, além do compromisso de (re)ligar conhecimentos gerados pelo pensamento disciplinar. Suas várias trocas, mais complexas que as pluri, ocorrem entre diferentes áreas do conhecimento, mas permanecem circunscritas ao âmbito do conhecimento considerado científico (SOMMERMAN *apud* ALVARENGA et al., 2015, p. 63).

Assim como Sommerman (*apud* ALVARENGA et al., 2015), Fazenda (2008) também concebe a interdisciplinaridade como a interação entre duas ou mais disciplinas, no entanto, esse diálogo pode ser expandido do compartilhamento de conteúdo, “até a integração mútua dos conceitos chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino relacionando-os” (FAZENDA, 2008, p. 94).

É possível perceber que a prática interdisciplinar está intimamente ligada aos conceitos de pensamento complexo e do conhecimento não fragmentado. Dessa forma, a aplicação desses princípios na sala de aula de LI é uma tarefa que demanda do professor conhecimentos teóricos e práticos sobre as possibilidades de atividade a serem realizadas em parceria direta com outros professores ou que promova o aprendizado de outras disciplinas permeados nas atividades propostas. Portanto, escrever um texto em LI de forma colaborativa e *online* sobre os incêndios na floresta Amazônica pode ser uma alternativa para a prática interdisciplinar entre conceitos e conteúdos da Geografia, Biologia, História, Língua Inglesa, Informática, Sociologia, Química.

De acordo com Fung (2010, p.19), a Escrita Colaborativa (EC) de forma presencial tem como características a “interação, negociação, conflito, compartilhamento de expertise, fator afetivo, *backtracking*¹⁶, uso de L1 e humor”. Acreditamos que essas e outras características podem surgir também em ambiente *online*, já que todas elas pressupõem a interação como fator essencial para a construção de um documento de autoria compartilhada. Essa interação, em L1 ou LE, permite aos autores a negociação de significados, o compartilhamento de conhecimentos trazidos de experiências

¹⁶ O *backtracking* é uma das características da Escrita Colaborativa em LE apresentadas por Fung (2010) como sendo a ação de retomar ao que já foi feito várias vezes no processo de escrita, seja através de releituras (*re-readings*) e retrotradução (*back-translation*).

prévias, entre os autores, com o professor e, a depender do tipo de atividade, com outras pessoas não participantes do processo.

Além de uma produção de conhecimento que leva em consideração a complexidade dos seus participantes, a ECO em L2 pode ser uma proposta temática dialógica entre as diversas temáticas da realidade dos alunos, por exemplo, ao escreverem sobre a cultura das cidades, ou grupos sociais os quais os autores estão inseridos, conhecimentos históricos, geográficos, políticos, econômicos e sociais são necessários.

Somado a perspectiva interdisciplinar, a busca por práticas escolares que possibilitem aos alunos experiências de aprendizagem que lhes “permitam participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica¹⁷” (NLG, 1996, p. 60) são ações necessárias para o perfil de formação que será exigido aos cidadãos nos próximos anos.

Nesse sentido trazemos à baila a Pedagogia dos Multiletramentos pensada pelo *New London Group* (doravante NLG), em 1996. Os autores buscaram tornar o conceito de letramento algo mais plástico que contemplasse, não apenas atividades de leitura e escrita nas formas mais padronizadas da língua-alvo de países hegemônicos, mas também atividades que considerem o contexto cultural diversificado de uma sociedade globalizada cujos textos se configuram e reconfiguram em razão das tecnologias multimidiáticas (NLG, 1996).

Rojo e Moura (2019, p. 20) complementam essa definição afirmando que ao adotarmos esse conceito em nossas práticas, além de termos ciência das diversas culturas e linguagens dos textos já existentes em nossas salas de aula, precisamos considerar também a “explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal, oral e escrita etc.)”.

Na tentativa de apresentar uma pedagogia que considerasse as mudanças nas vidas dos sujeitos e nas práticas sociais que os avanços tecnológicos demandavam, o NLG apresenta o “que” e o “como” esses letramentos devem ser ensinados. Em resposta ao primeiro questionamento, o grupo chamou de *design* aquilo que seria ensinado nessa pedagogia. De acordo com Cope e Kalantzis (2009, p. 175) o *design* enquanto produto que pode ser construído “é algo que você faz no processo de representar significados - para si mesmo em processos de criação de sentido, como ler, ouvir ou ver, ou para o mundo em processos comunicativos, como escrever, falar ou criar figuras”¹⁸.

Nesse sentido, os *designs* possuem três aspectos a serem considerados quando inseridos em práticas pedagógicas multi letradas: *the available designs*; *the designing*; *the redesigned*. O primeiro aspecto compete às representações já existentes nas quais modos, gêneros e discursos se aproximam

¹⁷ Nossa tradução livre de: “allow them to participate fully in public, community, and economic life”.

¹⁸ Nossa tradução livre de: “Design in the sense of construction is something you do in the process of representing meanings — to oneself in sense-making processes such as reading, listening or viewing, or to the world in communicative processes such as writing, speaking or making pictures”.

e se distanciam na construção de significados. Já o segundo, considera o processo de apropriação dos designs disponíveis para a inserção de novas vozes e novos significados. Por fim, o terceiro aspecto é a culminância desse processo de criação de um significado transformado, que têm traços preexistentes de algo conhecido e novos de um *design*. Este último, podendo ser *the available design* para outros criadores.

Em busca de responder ao “Como” ensinar, a pedagogia pensada pelo NLG estabelece quatro orientações curriculares para uma melhor prática de sala de aula. Essas orientações foram chamadas de prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Para seguir essas orientações, o professor deve considerar as muitas formas de produção e recepção de textos em dois aspectos: os diversos modos de linguagem, principalmente quando consideramos as novas tecnologias e o seu papel na construção e propagação desse texto e os múltiplos contextos e culturas tanto de produção quanto de compartilhamento (ROJO; MOURA, 2019).

Mais de 10 anos depois, Cope e Kalantzis (2009) ampliam as orientações curriculares iniciais e propõem movimentos do conhecimento: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando. Esses movimentos fazem referência respectivamente a prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

Cientes dos desafios que envolvem o planejamento de atividades interdisciplinares e multiletradas, propomos a Escrita Colaborativa Online (ECO) em LI como uma abordagem que leva em consideração a produção de textos em e para ambiente *online*, além de promover oportunidades de trabalho em grupo, em que os alunos podem compartilhar suas vivências culturais locais, enquanto brasileiros, com outros sujeitos leitores de LI.

Tendo em mente o desenvolvimento da Habilidade 4 da BNCC, em que os estudantes devem “[a]propriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede” (BRASIL, 2018, p. 497), apresentaremos uma proposta de primeiro encontro colaborativo *online* dedicado ao planejamento da escrita do gênero notícia. Neste momento, os alunos utilizarão estratégias de pesquisa na rede sobre o assunto e assim fundamentar suas escolhas para o planejamento da escrita, por meio da geração de ideias e criação de um esboço do texto.

Este recorte faz parte de uma proposta de ensino maior inserida em um modelo de pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica, cujo propósito é planejar, implementar e avaliar práticas de sala de aula com o rigor metodológico da investigação acadêmica (DAMIANI, 2012).

Como meio de interação e operacionalização da escrita *online*, sugerimos o *Google Docs*, uma ferramenta disponível a todos os usuários com contas Gmail e que faz parte de um pacote de aplicativos situados na nuvem, cujo propósito é auxiliar na construção colaborativa de documentos em que vários autores trabalham juntos de lugares distintos, em tempo real ou não. Ao escolhermos essa ferramenta, acreditamos que ela pode ajudar na construção de textos multimodais que retratam a diversidade cultural local dos alunos a ser compartilhada para tantos outros fora do espaço escolar.

Os encontros *online* foram chamados de Sessões Colaborativas e o professor pode dividir a turma em grupos de colaboração de forma aleatória ou não. Para a formação não aleatória dos grupos, o docente pode agrupar os alunos considerando a experiência dos alunos com a LI, com a ferramenta ou com o gênero a ser produzido. A depender da quantidade de alunos por turma, sugerimos grupos de 4 ou 5 integrantes.

O tempo mínimo que sugerimos para a realização da Sessão Colaborativa proposta é de 45-55 minutos, o que corresponderia a uma aula de língua inglesa na semana, a depender da divisão de carga horária da instituição de ensino.

Os horários das Sessões de encontros *online* devem ser em turno inverso, se o professor optar por fazer desta proposta uma atividade complementar à disciplina de inglês. Além disso, os horários podem ser definidos pelos alunos e apresentados ao professor para que este possa acompanhar o momento de colaboração dos grupos. Caso o docente não queira participar das Sessões Colaborativas, ainda assim ele pode, através da funcionalidade histórico de versões, acompanhar as contribuições individuais dos alunos e o progresso do texto.

Nesta seção, discutimos as definições de Escrita Colaborativa *Online* (ECO) como uma possibilidade a ser utilizada como uma prática de ensino interdisciplinar religando conhecimentos, formais e informais, além de percebemos essa abordagem como uma prática pedagógica que se utilizar de textos variados, reconhecendo a existência deles em meios tão versáteis, como a *internet*, como forma de expressar realidades sociais e culturais de pessoas dos mais diversos lugares do mundo.

3. Apresentação e discussão da proposta

Nessa seção, apresentamos a proposta de atividade para o primeiro momento de aplicação da Escrita Colaborativa Online (ECO) para alunos de Língua Inglesa (LI) do Ensino Médio. Chamamos de Sessão Colaborativa cada encontro a ser realizado de forma síncrona¹⁹.

Antes da Sessão Colaborativa 1 (SC1), o professor pode dedicar um tempo de sala de aula para apresentar a tarefa geral, reforçar as características linguísticas e composicionais que identificam a notícia como gênero, orientar os alunos quanto ao uso da ferramenta digital (*Google Docs*) para então iniciarem o processo de escrita.

A tarefa geral proposta é a escrita de uma notícia de veiculação *online* sobre os incêndios na floresta Amazônica²⁰ a partir de uma imagem previamente escolhida. O professor pode estabelecer alguns critérios para a escrita, por exemplo, a notícia deve ter 3 ou 4 parágrafos, uma manchete (*headline*), pelo menos uma imagem e links para outros textos.

19 As colaborações no Google Docs podem ser feitas de forma síncrona (autores colaboram de forma online e podem utilizar o chat para interações) e assíncrona (os autores fazem suas contribuições diretamente no texto em momentos distintos e podem utilizar a ferramenta comentário para interação).

20 No momento do planejamento dessa atividade, o Brasil estava enfrentando muitos casos de focos de incêndio na região da floresta Amazônica.

Na SC1, que é o recorte do nosso trabalho, os alunos têm como objetivos: 1- a escrita da primeira versão de uma *headline*, 2- a produção de um esboço do texto e 3- a criação de uma lista de palavras ou expressões que podem ser úteis ao texto. Esses objetivos serão alcançados através de procedimentos como, busca na rede, uso de ferramentas de tradução, *brainstorming* ou criação de mapas mentais e/ou esquemas para o texto e para a escrita da manchete. Essas informações estão sumarizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos e procedimentos da SC 1

SESSÃO COLABORATIVA 1: planejamento (Encontro online)		
Tarefa: Escrever uma notícia de veiculação <i>online</i> .		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever uma <i>headline</i>; ✓ Elaborar um esboço do texto com as informações importantes; ✓ Criar uma lista de palavras/expressões que poderão ser usadas no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de ferramentas de busca e de tradução na rede; ✓ Utilização de técnicas de <i>brainstorming</i>, mapas mentais, esquemas que organizem as partes do texto; ✓ Organização de um glossário com definições e/ou traduções. 	45-55 min

Fonte: Os autores.

A tarefa principal dos alunos é a escrita do gênero discursivo notícia a partir de uma imagem previamente escolhida pelo professor ou pelos próprios alunos²¹. Sugerimos que a escolha da temática seja pensada de modo que os alunos se sintam motivados para pesquisar e escrever sobre o assunto.

O professor pode dar as orientações para a SC1 utilizando o próprio documento compartilhado ou o *chat* que fica disponível para os participantes que estão reunidos de forma síncrona. Nessas orientações, o docente pode apresentar os objetivos da SC, os procedimentos para a tarefa e a forma como que os alunos devem se comportar naquele momento de interação, conforme o modelo no Quadro 2.

Quadro 2 – Orientações para a SC 1

SESSÃO COLABORATIVA 1: planejamento (Encontro online)
<p style="text-align: center;">Orientações Iniciais</p> <p>Na Sessão Colaborativa de hoje, vocês iniciarão a escrita de um texto. Para que isso aconteça é preciso planejamento.</p> <p>Portanto, a partir da imagem escolhida, o grupo deve ter em mente a escrita de uma notícia para veiculação <i>online</i>.</p> <p>Hoje, vocês deverão:</p>

²¹ O professor pode pedir que os grupos tragam fotos sobre a temática e, por meio de uma votação, a turma pode escolher qual foto será usada como estímulo para a escrita do texto.

1. Fazer buscas sobre o assunto e reunir as fontes que poderão ser usadas na notícia;
2. Organizar um esboço do texto com as informações que possivelmente estarão em cada parágrafo;
3. Criar uma lista de palavras/expressões que poderão ser usadas no texto;
4. Escrever a *headline* da notícia.

Procedimentos

1. **SOBRE AS PESQUISAS:** Busquem na internet notícias que tenham sido veiculadas sobre as queimadas na Amazônia. A partir dessas informações, selecionem aquelas que o grupo considera como importantes e pertinentes para o texto.

Observem os meios em que as notícias foram publicadas, se são sites confiáveis.

2. **SOBRE O ESBOÇO:** Para o planejamento da notícia. Vocês devem ter em mente essas perguntas:

- ✓ O que vocês dirão aos leitores do seu texto?
- ✓ Quais informações virão primeiro?
- ✓ Quais são os eventos ou partes importantes que vocês gostariam de descrever?
- ✓ Como concluirão o texto?

3. **SOBRE A LISTA DE PALAVRAS:** Após a seleção dessas informações, observem palavras e expressões que se repetem e que vocês consideram que podem ser úteis para o planejamento da escrita, por exemplo, Floresta Amazônica (*the Amazon Forest*). Criem uma lista utilizando números ou *bullets*.

4. **SOBRE A HEADLINE:** Por fim, depois de pesquisar sobre o assunto e reunir as informações, escrevam a primeira versão da *headline*. Não esqueçam que a *headline* deve chamar a atenção do leitor e resumir a notícia.

INTERAÇÃO

- Vocês devem usar o chat para realizarem as discussões, que devem ser realizadas, preferencialmente em inglês.
- Eu estarei disponível para responder a possíveis perguntas que vocês tenham durante a SC.
- Ao final da SC, vocês deverão ter um esquema, em inglês, das informações que serão usadas no texto.
- O cumprimento da atividade de planejamento encerra a SC, no entanto vocês poderão colaborar com o texto em progresso utilizando os comentários inseridos no texto. Tenham cuidado para não apagarem os comentários uns dos outros.

Fonte: Os autores.

No Quadro 2, temos uma sugestão para a realização do primeiro encontro *online* de uma proposta de ensino que tem outros momentos de colaboração. Na proposta como um todo, a aprendizagem por *design* fica mais clara haja vista que os alunos partem da notícia de jornal (*the available design*), durante o processo de escrita, eles vão modificando esse gênero conhecido com as informações do ponto de vista local, com seus estilos de escrita, os modos de organização do texto, a inserção de *links*, outras fotos, vídeos (*the desinging*) e por fim, esse novo texto cheio de novos significados, tanto em aspectos linguísticos, quanto pela experiência de terem passado pelo processo (*the redesigned*).

No entanto, no nosso recorte, a aprendizagem por *design* pode acontecer a partir da tarefa geral de escrita de uma notícia. Ao fazerem buscas na rede, os alunos entram em contato com outras notícias para a organização, planejamento da escrita e a escrita da *headline* (manchete). Como todo o processo é colaborativo para a escrita da manchete, os alunos entram em contato com os designs

disponíveis e precisam, através da interação, chegar a um consenso sobre os significados que eles desejam criar, durante o processo (*the desinging*), para eles e para os futuros leitores. Ao final da SC, os alunos podem até ter uma manchete que se assemelhe ao *design* disponível, mas o processo pode ter transformado os produtores (*designers*).

No que diz respeito às aproximações com a Pedagogia Multiletramentos do NLG (1996), prática situada enquanto orientação curricular traz as experiências de mundo e os significados situados no mundo real para a sala de aula. Assim os alunos se envolvem com suas próprias experiências, interesses e perspectivas. Desse modo, o planejamento da escrita, as atividades de escolha das fotos, a busca por informações na rede, a escrita da *headline* e a utilização do *Google Docs* podem ser consideradas práticas situadas.

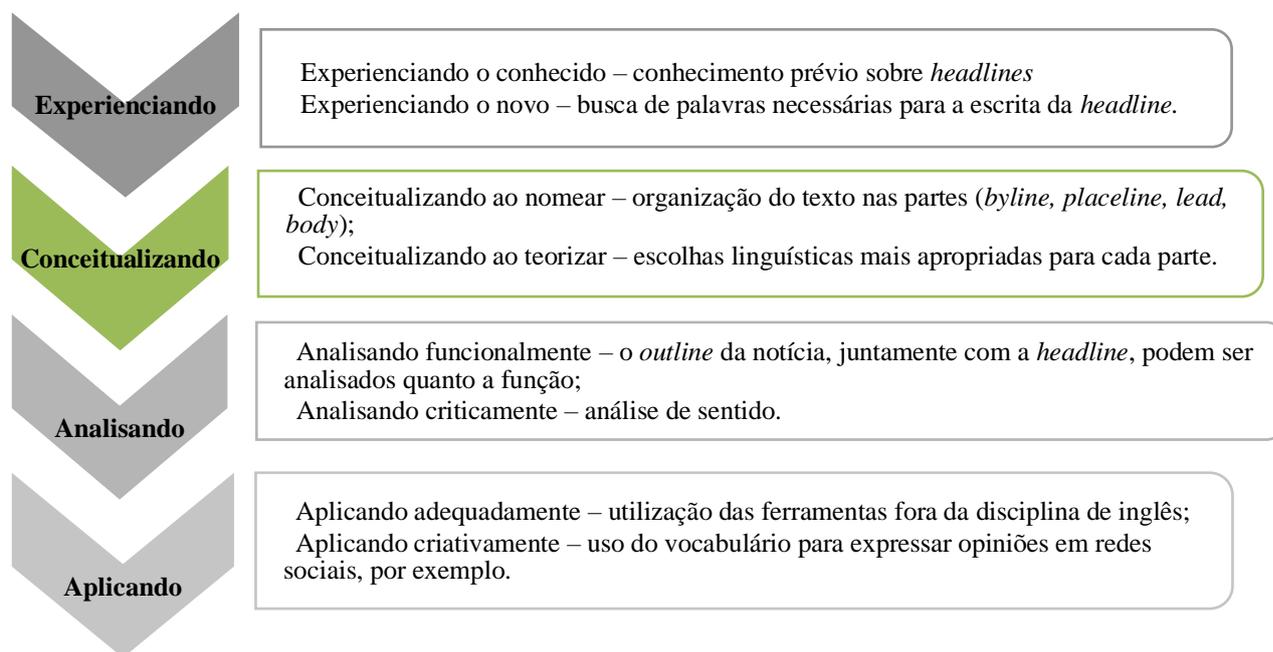
Na sequência, a instrução explícita não significa a repetição de conhecimentos que foram transmitidos, os alunos usam de metalinguagem em favor de uma compreensão sistemática e consciente da prática. Na proposta sugerida, a instrução explícita pode ser observada, por exemplo, no momento em que os alunos precisam organizar o texto. Eles precisam lembrar as partes que compõem uma notícia (*headline, byline, placeline, lead, body*) para organizar o que vão escrever ou as informações que são mais relevantes para cada uma delas.

O enquadramento crítico deve ajudar os alunos a situar o seu conhecimento em progresso na prática e controlar de forma consciente entendendo essa prática e sua relação histórica, social, cultural e política. Portanto, o professor pode ajudar os alunos a questionarem se o texto está adequado ao público-alvo, se os pontos de vista apresentados pelas fontes estão de acordo com a compreensão de mundo que eles têm, se/ou quais mudanças linguísticas podem afetar significados.

Os alunos também podem, em um momento de revisão da escrita da *headline* ou do esboço do texto, olhar criticamente o texto apontando as necessidades de edição e correção sobre aspectos estruturais, por exemplo, após a nomeação e estruturação das partes do texto, o *outline* pode ser analisado funcionalmente, ou seja, se o que está planejado atende as funções estabelecidas ou se mudanças textuais devem ser feitas.

Enquanto atividade de prática transformada apontamos que após o planejamento da escrita do texto, os alunos poderão, baseado nos fatos coletados para a escrita, transpor esses conhecimentos para outros contextos, por exemplo, para emitir opiniões fundamentadas em suas redes sociais. Nesse sentido, a atividade escolar colaborativa o ajuda a se manifestar enquanto indivíduo, concordando ou discordando dos fatos.

Na Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo NLG em 1996, os autores apresentaram uma sequência para o planejamento curricular e pedagógico, dentro da aprendizagem por *design*, que foram organizadas em momentos de prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Esses movimentos foram revisados por Cope e Kalantzis (2009) com uma nova nomenclatura correspondente que sumarizamos no Gráfico 1 com as sugestões apresentadas na nossa proposta.

Gráfico 1 – Transpondo a pedagogia a prática

Fonte: Os autores.

4. Considerações finais

Nesse artigo discutiremos sobre a ECO no *Google Docs* partindo do pressuposto de que essa abordagem, em razão da sua essência colaborativa, pode permitir o diálogo entre indivíduos, línguas, linguagens, disciplinas, culturas, textos.

A sugestão por nós apresentada é um recorte de um encontro *online* dentro de uma proposta de ensino maior. Esse encontro pode ser adaptado aos aspectos temporais e condicionais daqueles professores que desejarem se aventurar em práticas que consideram a multiculturalidade já existente em nossas salas de aula e a multimodalidade das produções mediadas pelas novas tecnologias. A depender da escolha da atividade, o professor pode ter em mente a religação de saberes disciplinares já na elaboração da proposta com outros colegas de outras disciplinas.

Ressaltamos que essa é uma possibilidade entre as muitas que podem ser implementadas nos espaços escolares nesse momento em que precisamos pôr em prática formas de ensino pautadas no que está posto pela BNCC.

Referências

ALLEN, N. et al. What experienced collaborators say about collaborative writing. *Iowa state journal of business and technical communication*, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 70-90, Set. 1987.

ALVARENGA, A. T. de et al. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; FERNANDES, Valdir (Ed.). *Prática da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa*. Barueri, São Paulo: Manole, 2015. p. 37-90.

BENTO, F. F. *A escrita colaborativa no ambiente wiki: uma experiência de ensino/aprendizagem de língua inglesa*. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/franciclefortalezabento.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*: versão final. Brasília, 2017: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29, Abr, 2019.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622#:~:text=2%C2%BA%20As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,Federal%20e%20dos%20Munic%C3%ADpios%20na. Acesso em: 06 ago. 2020.

CAGLIARI, D. C. *Ser protagonista*: produção colaborativa de textos em língua inglesa. 2016. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3904972>. Acesso em: 06 ago. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. *Pedagogies: an international journal*, [s.l.], v. 4, n. 3, p.164-195, ago. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning>. Acesso em: 15, Dez, 2019.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção – painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. IN: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2882-2890.

EMILIANO, J. B. “*Vamos ficar para a história, professor*”: escrita colaborativa do gênero conto em língua inglesa e uso das TDIC sob a perspectiva da teoria sócio cultural. 2016. Dissertação (Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4751951>. Acesso em: 02 jul. 2018.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1 p. 93-103, jul. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/4146> Acesso em: 03 ago. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1 ed. São Paulo: Parábola: 2019.

FUNG, Y. M. Collaborative writing features. *Relc Journal*, Singapura, v. 41, n. 1, p.18-30, Abr. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249769114_Collaborative_Writing_Features>. Acesso em: 15, Dez, 2019.

LEANDRO, C. D.; WEISSHEIMER, J. Escrita colaborativa de *flash fiction* e aprendizagem de Inglês como L2: o desenvolvimento da acurácia gramatical e densidade lexical. *RAÍDO (ONLINE)*, v. 11, p. 323, 2017.

LEANDRO, D. C.; WEISSHEIMER, J.; COOPER, J. S. Escrita colaborativa em inglês: produção online e presencial em contexto universitário. *Hipertextus Revista Digital*. v.10, p. 1-18, 2013; ISSN:1981-6081.

- OLIVEIRA, L. A. *Aula de inglês do planejamento à avaliação*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PINHEIRO, A. P. A escrita colaborativa por meio de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópio*. v. 9, n.3, p.226-239, 2011; doi: 10.4013/cld.2011.93.07.
- RACELIS, J. V.; MATSUDA, P. K. Integrating process and genre into the second language writing classroom: research into practice. *Language Teaching*, [s.l.], v. 46, n. 3, p.382-393, Jun. 2013. Disponível em: < <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/integrating-process-and-genre-into-the-second-language-writing-classroom-research-into-practice/F03146F7533E52C5217F87858CC9EFC4>>. Acesso em: 15, Dez, 2019.
- RIBEIRO, A. E.; JESUS, L. M. de. Produção de *fanfictions* e escrita colaborativa: Uma proposta de adaptação para a sala de aula. *SCRIPTA* (PUCMG), v. 23, p. 93-108, 2019; Meio de divulgação: Digital; Série: 48; ISSN/ISBN: 15164039.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 224 p.
- THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, [s.l.], v.21, n. 4, p. 364-374, dez. 2012.
- YIM, S.; WARSCHAUER, M. Web-based collaborative writing in L2 contexts: methodological insights from text mining. *Language Learning & Technology*, [s.l.], v. 21, n. 1, p.146-165, Fev. 2017. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142375>>. Acesso em: 15, Dez, 2019.

DUOLINGO FOR SCHOOLS NO IFCE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Karlucy Farias de Sousa (IFCE, Câmpus Limoeiro do Norte)²²

Resumo: A minha prática pedagógica como professora da disciplina de Inglês Instrumental no Ensino Tecnológico e nas Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará no Câmpus Limoeiro do Norte levou-me a refletir acerca de algumas questões que nortearam este trabalho. A ementa desse componente curricular nos cursos do Câmpus tem um único foco: proficiência leitora. Infelizmente, a maioria dos alunos ainda não reconhece a importância de saber inglês nos dias atuais, o que contribui para a marginalização dessa disciplina em meio às demais disciplinas do currículo. Em uma tentativa de engajar os estudantes no aprendizado da língua, as novas tecnologias têm sido grandes aliadas. Entre as ferramentas selecionadas para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a mais frequentemente utilizada é o *Duolingo*. Além de ser gratuita e divertida, permite ao professor acompanhar o progresso dos aprendizes e designar atividades que podem ser resolvidas em sala ou em casa através do *Duolingo for Schools*. Destarte, o objetivo deste trabalho foi relatar a experiência do uso desse recurso na aprendizagem de língua inglesa em 2019.1 sob a ótica de pesquisadores que defendem o uso da tecnologia em sala de aula, como Harmer (2015) e Larsen-Freeman e Anderson (2011). A metodologia desse estudo de caso consistiu na descrição detalhada de como a ferramenta foi inserida no cotidiano dos alunos e como ela foi associada à disciplina lecionada. Os resultados indicam que a ferramenta foi bem aceita pelos alunos da disciplina.

Palavras-chave: Inglês como LE, Recurso tecnológico, Instituto Federal do Ceará.

Abstract: *My pedagogical practice as an English teacher for Specific Purposes (ESP) in Technological Teaching and in Bachelor Degrees of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) at Limoeiro do Norte Campus led me to reflect on some questions that guided this work. The syllabuses of this curricular component in my campus has a single focus: reading proficiency. Unfortunately, most students still do not recognize the importance of knowing English today, which contributes to the marginalization of this subject among the rest of the curriculum. In an attempt to engage students in language learning, new technologies have been an ally. Among the tools selected for learning a foreign language, the most frequently used is Duolingo. In addition to being free and fun, it allows teachers to track learners' progress and assign activities that can be solved in class or at home through Duolingo for Schools. Thus, the objective of this paper was to report the experience of using this resource in English language learning in 2019.1 from the perspective of researchers who advocate the use of technology in the classroom, such as Harmer (2015) and Larsen-Freeman and Anderson (2011). The methodology of this case study consisted of a detailed description of how the tool was inserted in the students' daily life and how it was associated with the taught subject. The results indicate that the tool was well accepted by the students of the subject.*

Keywords: *English as Foreign Language, Technological resource, Federal Institute of Ceará.*

²² Graduada em Letras (Inglês - Licenciatura e respectiva Literatura) pela UECE; Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino pela UFMG; Mestre em Linguística Aplicada (Concentração em Estudos da Linguagem) pela UECE e Doutoranda em Linguística Aplicada (Concentração em Linguagem, Tecnologia e Ensino) pela UECE. E-mail: karlucy.farias@ifce.edu.br

1. Introdução

É comum ouvir relatos de alunos que chegam ao Ensino Superior sem ter uma base sólida de conhecimentos em inglês. Percebo que, quando começo a discutir estratégias relacionadas ao uso do dicionário e recomendo que eles leiam, sempre que possível, sem usar o dicionário, considerando que é possível tentar entender o significado de uma palavra através do seu contexto (talvez o leitor não compreenda o significado exato de uma palavra, mas pode entender o suficiente para continuar a leitura) e indico a consulta ao dicionário somente para as palavras imprescindíveis à compreensão, que normalmente são “palavras de conteúdo”, os alunos não sabem ao que estou me referindo. Quando insisto que eles evitem pesquisar no dicionário “palavras de função”, noto, mais uma vez, que eles não estão me acompanhando. Em nome da clareza, explico a eles que “palavras de conteúdo semântico” são substantivos, verbos, adjetivos e advérbios; por sua vez, “palavras de função gramatical” são artigos, preposições e conjunções. Quando eu questiono se ainda há alguma dúvida, sempre alguém me indaga sobre a diferença entre uma conjunção e uma preposição, ou entre um adjetivo e um advérbio.

Partindo do princípio de que todos os alunos do Ensino Superior já concluíram o Ensino Médio, torna-se evidente para mim que, embora esses aprendizes tenham estudado português por cerca de doze anos de suas vidas acadêmicas, as funções das classes gramaticais, por exemplo, não são compreendidas por eles apropriadamente. Essa dificuldade continua atrapalhando-os em outros conteúdos durante o semestre letivo: por exemplo, quando tratamos de grupos nominais em inglês, sempre resalto que precisamos ter alguns cuidados quando traduzimos grupos nominais do inglês para o português, uma vez que a ordem seguida pelas palavras é diferente. Na língua portuguesa, os modificadores (pronomes, adjetivos, advérbios e até substantivos) geralmente aparecem após o substantivo, enquanto na língua inglesa, os modificadores aparecem antes do substantivo.

Para contornar essa dificuldade, é importante que o professor proponha o uso de recursos paralelamente a sua prática em sala de aula para facilitar o aprendizado. Uma opção interessante é o uso de aplicativos para a aprendizagem de línguas. No entanto, para que a ferramenta digital cumpra suas funções, o professor precisa saber selecioná-la e avaliá-la por meio de critérios técnicos, teóricos e práticos. Dessa maneira, não basta escolher qualquer recurso e utilizá-lo sem nenhuma análise e reflexão. É necessário um trabalho cuidadoso para que a ferramenta selecionada não seja apenas um item ilustrativo, mas sim um facilitador da aprendizagem. Um fator importante a se pensar é se o recurso é gratuito e pode contemplar todos os estudantes. Nesse contexto, para auxiliar na aprendizagem da disciplina de Inglês Instrumental no Ensino Tecnológico e nas Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará no Câmpus Limoeiro do Norte, no semestre de 2019.1, considerando as múltiplas ferramentas disponíveis na rede, elegi o *Duolingo*. A razão de se inserir o Duolingo nas aulas de língua inglesa está diretamente relacionada à possibilidade de minimizar as dificuldades apontadas anteriormente.

Com base no exposto acima, o objetivo geral deste artigo é relatar a experiência do uso do *Duolingo* no aprendizado de inglês pelos estudantes no IFCE, Câmpus Limoeiro do Norte no semestre de 2019.1. Os objetivos específicos daí recorrentes foram: a) Apresentar a estratégia utilizada para tentar despertar o interesse dos estudantes pelo inglês e b) Descrever os percentuais de adesão dos discentes em cada turma para o uso da ferramenta *Duolingo* fora da sala de aula. Considerando os objetivos elencados, as questões por eles fomentadas foram: a) Que estratégia foi utilizada para tentar despertar o interesse dos estudantes pelo inglês? e b) Quais foram os percentuais de adesão dos discentes em cada turma para o uso da ferramenta *Duolingo* fora da sala de aula? As hipóteses decorrentes das questões mencionadas foram: a) A estratégia de adicionar um ponto (1,0) à nota de avaliação contínua dos alunos que conseguirem completar todas as atividades propostas para cada um dos tópicos até a data prevista no calendário letivo do Câmpus para o fim da Nota 1 e da Nota 2 será eficaz para despertar o interesse dos estudantes pelo inglês e b) A maioria dos discentes de cada turma utilizará a ferramenta *Duolingo* fora da sala de aula.

Na próxima seção, veremos brevemente a ótica de pesquisadores que defendem o uso da tecnologia em sala de aula e algumas características importantes do *Duolingo*.

2. Referencial Teórico

Parece ser comum a todos os professores, independentemente da instituição na qual exercem sua profissão, a dificuldade para engajar nas aulas as gerações mais recentes. Alves (2018, p. 30) diz que “o engajamento é um fator extremamente favorável para o ensino, uma vez que em meio a um mundo de entretenimento, conquistar a atenção e envolvimento do aluno passa a ser um desafio enorme”. O mesmo autor aponta a necessidade de “proporcionar um atendimento mais apropriado a um público de alunos que está habituado a fazer uso das ferramentas e dos recursos desse universo” (ALVES, 2018, p. 8). Objetivando mudar essa realidade, Brown e Lee (2015, p. 253) advogam sobre a importância de os professores de línguas incorporar o uso da tecnologia em sua prática docente para despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem do idioma e declaram que as vantagens de usar tecnologia na sala de aula de língua estrangeira são infinitas. Segundo eles, novas ferramentas tecnológicas e ideias de como usá-las para o ensino e a aprendizagem de línguas estão sendo rapidamente desenvolvidas. Recuero (2013, p. 9) também valida esse posicionamento: “Uma das possibilidades emergentes para educação na era digital está na sua hibridização com o lúdico virtual (jogos educativos, vídeos, animações etc.), por possuir um apelo e familiaridade junto ao público mais jovem”.

Nessa seara, Vetromille-Castro (2007) aponta que “[a] utilização das novas tecnologias demanda uma nova pedagogia, ou uma pedagogia “reciclada”, que avalie o novo meio de aprendizado e aproveite e/ou modifique as práticas típicas da sala de aula presencial” (p. 148). Quanto à presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas salas de aula, a educação brasileira parece ainda não ter tomado a direção certa, conforme destaca Araújo (2018):

o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2016) aponta que as TDIC não ocupam posição central nos PPP na maioria das escolas brasileiras (e incluem também as universidades e as faculdades) ou não são mencionadas ou ocupam posição secundária entre as prioridades e estratégias pedagógicas (ARAÚJO, 2018, p. 1591).

Em face do exposto, Harmer (2015, p. 195) assevera que há uma grande variedade de aplicativos disponíveis para *smartphones* e outros dispositivos móveis, alguns deles projetados especialmente para a aprendizagem de línguas. No entanto, muitos aplicativos que não foram projetados para esse fim também podem ser utilizados para a aprendizagem. Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 210), por sua vez, destacam que o uso do computador requer naturalmente as habilidades de leitura e escrita, embora as habilidades oral e auditiva também possam ser trabalhadas (dependendo do tipo de tecnologia que está sendo utilizada).

Seguindo essa premissa, vejamos uma breve descrição, *Duolingo* é uma ferramenta digital (modalidade não-presencial) gratuita²³ que auxilia o aluno, de maneira dinâmica, a assimilar vocabulário, estruturas linguísticas e pronúncias de uma língua estrangeira. Apresenta recursos para ampliação vocabular, criação de sentenças curtas e longas, simples e complexas, além de suporte para pronúncia clara e adequada. É possível acessá-lo via endereço eletrônico (<https://pt.duolingo.com>) ou através do aplicativo, acessível por diversos dispositivos (computadores, celulares – iOS e Android - ou *tablets*), a qualquer hora e local, o que auxilia na integração de mídias, já que um trabalho iniciado no endereço eletrônico pode ser prosseguido no aplicativo pelo celular, por exemplo. Após o cadastro inicial, não exige conexão à Internet, fator que estimula a sua utilização por um número possivelmente maior de usuários.

Criado por Luis von Ahn e Severin Hacker, o *Duolingo* é uma modalidade digital de ensino de idiomas, presente em 20 países, alimentado por uma multiequipe. Para os falantes de português, há seis idiomas disponíveis: inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e esperanto; para os falantes de inglês, o número de idiomas disponíveis chega a trinta. Não há uma idade pré-estabelecida para acessar o *Duolingo*. Seu esquema de ensino permite o acesso de pessoas que não dominam o idioma, os iniciantes, ou de pessoas que já possuem um certo domínio. Para definir o grau de dificuldade, é oferecido um teste de nivelamento. Não há restrições consideráveis para utilizar a ferramenta: o aluno precisa, apenas, já dominar a leitura e escrita de seu próprio idioma e o uso do(s) dispositivo(s) que pretende utilizar.

A ferramenta ensina a construir frases e a traduzi-las; ensina ainda coisas do cotidiano e a pronúncia, estabelecendo semelhanças com o Método de Gramática e Tradução, predominante no Brasil até as primeiras décadas do século XX (UPHOFF, 2007). Vejamos algumas características do método, apontadas pelos teóricos: Brown e Lee (2015, p. 18) apontam que as aulas consistiam em

²³ Paiva (2017) ressalta que embora o *Duolingo* seja gratuito, o aprendiz precisará pagar uma pequena quantia caso queira o certificado.

lições de gramática (ensino dedutivo), seguidas de exercícios de tradução, o que justifica o nome do método. Por sua vez, Harmer (2015, p. 55) ressalta que a língua era estudada apenas no nível da sentença. Uphoff (2007, p. 9) destaca que os alunos memorizavam regras gramaticais e listas de vocabulário, adquirindo assim conhecimentos teóricos sobre o sistema linguístico do inglês. As aulas eram dadas normalmente em língua materna e focavam-se quase que exclusivamente na linguagem escrita. Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 17-18) ressaltam a pouca atenção que era dada às habilidades de produção oral e compreensão auditiva e que quase nenhuma atenção era dada ao ensino de pronúncia (uma vez que a comunicação na língua-alvo não era o objetivo).

Portanto, é possível afirmar que há construção de conhecimentos durante o uso do *Duolingo*, embora a língua seja estudada apenas no nível da sentença, sem um contexto histórico e social. Os recursos presentes são principalmente áudios e imagens, além da própria ferramenta, que é um jogo. Paiva (2017) corrobora com esse posicionamento ao afirmar que “o curso se vale de recursos de gamificação. A cada fase vencida, o aprendiz desbloqueia novas fases e ganha “vidas” em forma de corações e lingotes” (p. 16).

É interessante ressaltar um ponto positivo da ferramenta para educadores: o *Duolingo for Schools*. Após criar sua conta, o professor pode criar salas para suas turmas, compartilhar o código da sala com seus alunos (ou convidá-los para entrar na sala por *e-mail*) e assim monitorar a evolução. A própria ferramenta envia um relatório semanal para o *e-mail* cadastrado pelo educador, caso ele esqueça de acessar a ferramenta para acompanhar o progresso dos estudantes. É possível, ainda, desafiar os alunos e traçar uma competição amigável entre eles, estabelecendo que níveis devem ser atingidos em um determinado prazo e aprimorando indiretamente a interação na ferramenta.

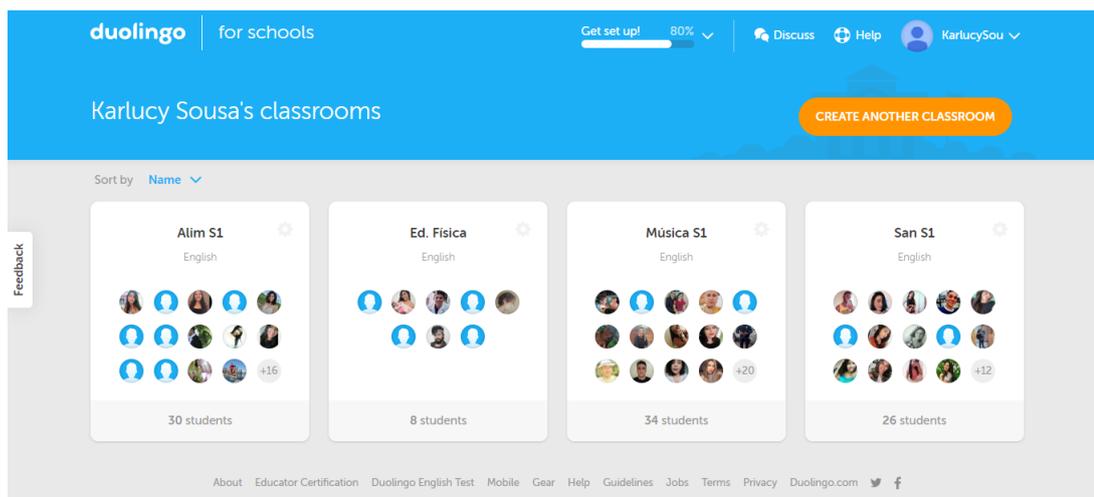
Na próxima seção, descreverei detalhadamente como a ferramenta foi inserida no cotidiano dos alunos e como ela foi associada à disciplina lecionada.

3. Percurso Metodológico

Ansiando alcançar os objetivos definidos neste artigo, realizei um estudo de caso, com traços descritivos e exploratórios. Yin (2001, p. 32) define esse método como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. A escolha pelo estudo de caso se justifica por esse procedimento permitir um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54).

No início do semestre letivo de 2019.1, criei uma conta no *Duolingo for Schools* (<https://schools.duolingo.com/>) e as respectivas salas de aula para as turmas nas quais eu ministraria a disciplina de Inglês Instrumental: Licenciatura em Educação Física (8 alunos), Licenciatura em Música (34 alunos), Tecnologia em Alimentos (30 alunos) e Tecnologia em Saneamento Ambiental (26 alunos), como pode ser visto na Figura 1:

Figura 1: Turmas de 2019.1



Fonte: DUOLINGO INC. (2019)

No primeiro dia de aula, em cada uma das turmas, conversei com os estudantes sobre a ferramenta e os informei que ela seria utilizada como apoio às atividades que seriam realizadas em sala. Destarte, as lições estudadas pelos alunos na ferramenta seriam contabilizadas na nota destinada à avaliação contínua dos discentes. Após informar os aprendizes sobre como acessar a ferramenta, compartilhei o código da sala com meus alunos para monitorar a evolução deles. Para a primeira etapa (N1), eles precisaram concluir todos os níveis dos tópicos Introdução, Saudações, Viagem e Cafeteria. Os vocábulos estudados podem ser vistos nas Figuras 2 e 3:

Figura 2: Vocábulos estudados em Introdução e Saudações

English for Portuguese speakers Back to top

 <p>Introdução 3 lessons 30 minutes</p>	<table border="0"> <tr><td>man</td><td>Noun</td></tr> <tr><td>woman</td><td>Noun</td></tr> <tr><td>I</td><td>Pronoun</td></tr> <tr><td>am</td><td>Verb</td></tr> <tr><td>a</td><td>Determiner</td></tr> <tr><td>boy</td><td>Noun</td></tr> <tr><td>girl</td><td>Noun</td></tr> <tr><td>not</td><td>Adverb</td></tr> <tr><td>from</td><td>Preposition</td></tr> <tr><td>you</td><td>Pronoun</td></tr> <tr><td>are</td><td>Verb</td></tr> </table>	man	Noun	woman	Noun	I	Pronoun	am	Verb	a	Determiner	boy	Noun	girl	Noun	not	Adverb	from	Preposition	you	Pronoun	are	Verb	<table border="0"> <tr><td>brazil</td><td>Phrase</td></tr> <tr><td>portugal</td><td>Phrase</td></tr> <tr><td>he</td><td>Pronoun</td></tr> <tr><td>she</td><td>Pronoun</td></tr> <tr><td>is</td><td>Verb</td></tr> <tr><td>my</td><td>Determiner</td></tr> <tr><td>what</td><td>Pronoun</td></tr> <tr><td>your</td><td>Determiner</td></tr> <tr><td>name</td><td>Noun</td></tr> </table>	brazil	Phrase	portugal	Phrase	he	Pronoun	she	Pronoun	is	Verb	my	Determiner	what	Pronoun	your	Determiner	name	Noun	<p>Example sentences</p> <ul style="list-style-type: none"> Man, woman, boy, girl What is my name? He stood outside. <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"> Start sample lesson Assign this skill </p>
man	Noun																																										
woman	Noun																																										
I	Pronoun																																										
am	Verb																																										
a	Determiner																																										
boy	Noun																																										
girl	Noun																																										
not	Adverb																																										
from	Preposition																																										
you	Pronoun																																										
are	Verb																																										
brazil	Phrase																																										
portugal	Phrase																																										
he	Pronoun																																										
she	Pronoun																																										
is	Verb																																										
my	Determiner																																										
what	Pronoun																																										
your	Determiner																																										
name	Noun																																										
 <p>Saudações 3 lessons 30 minutes</p>	<table border="0"> <tr><td>good</td><td>Adjective</td></tr> <tr><td>morning</td><td>Noun</td></tr> <tr><td>and</td><td>Conjunction</td></tr> <tr><td>thanks</td><td>Interjection</td></tr> <tr><td>hello</td><td>Interjection</td></tr> <tr><td>night</td><td>Noun</td></tr> <tr><td>very</td><td>Adverb</td></tr> <tr><td>how</td><td>Adverb</td></tr> <tr><td>do</td><td>Verb</td></tr> <tr><td>speak</td><td>Verb</td></tr> </table>	good	Adjective	morning	Noun	and	Conjunction	thanks	Interjection	hello	Interjection	night	Noun	very	Adverb	how	Adverb	do	Verb	speak	Verb	<table border="0"> <tr><td>English</td><td>Noun</td></tr> <tr><td>portuguese</td><td>Noun</td></tr> <tr><td>thank</td><td>Verb</td></tr> <tr><td>welcome</td><td>Adjective</td></tr> <tr><td>sorry</td><td>Adjective</td></tr> <tr><td>goodbye</td><td>Interjection</td></tr> <tr><td>bye</td><td>Interjection</td></tr> <tr><td>please</td><td>Adverb</td></tr> </table>	English	Noun	portuguese	Noun	thank	Verb	welcome	Adjective	sorry	Adjective	goodbye	Interjection	bye	Interjection	please	Adverb	<p>Example sentences</p> <ul style="list-style-type: none"> Sorry, you are not from Mexico. A mobile, please. Thanks, I am good. <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"> Tips and notes </p>				
good	Adjective																																										
morning	Noun																																										
and	Conjunction																																										
thanks	Interjection																																										
hello	Interjection																																										
night	Noun																																										
very	Adverb																																										
how	Adverb																																										
do	Verb																																										
speak	Verb																																										
English	Noun																																										
portuguese	Noun																																										
thank	Verb																																										
welcome	Adjective																																										
sorry	Adjective																																										
goodbye	Interjection																																										
bye	Interjection																																										
please	Adverb																																										

Fonte: DUOLINGO INC. (2019)

Figura 3: Vocábulos estudados em Viagem e Cafeteria

English for Portuguese speakers
Back to top



Viagem
3 lessons
30 minutes

passport	Phrase	here	Phrase
please	Phrase	bag	Phrase
airport	Phrase	in	Phrase
where	Phrase	station	Phrase
to	Phrase	train	Phrase
taxi	Phrase	bus	Phrase
the	Phrase	ticket	Phrase
i have	Phrase	money	Phrase
reservation	Phrase	supermarket	Phrase
hotel	Phrase	restroom	Phrase
i need	Phrase		

Example sentences

 A bus station.

 Here.

 To the station, please.

Tips and notes

Start sample lesson

Assign this skill



Cafeteria
4 lessons
40 minutes

restaurant	Phrase	water	Phrase
table	Phrase	coffee	Phrase
one	Phrase	glass	Phrase
two	Phrase	cup	Phrase
three	Phrase	of	Phrase
for	Phrase	milk	Phrase
people	Phrase	sugar	Phrase
fries	Phrase	check	Phrase
burger	Phrase	pay	Phrase
fish	Phrase	i want	Phrase
sandwich	Phrase	small	Phrase
meat	Phrase	salad	Phrase
with	Phrase	or	Phrase
menu	Phrase	tomato	Phrase

Example sentences

 A sandwich with fries.

 A glass of water, please.

 One, two, three!

Start sample lesson

Assign this skill

Fonte: DUOLINGO INC. (2019)

Os alunos que conseguiram completar todas as atividades propostas para cada um desses tópicos até a data prevista no calendário letivo do Câmpus para o fim da N1 somaram um ponto (1,0) a sua nota de avaliação contínua. Os alunos que iniciaram, mas não concluíram todas as atividades propostas receberam uma pontuação proporcional ao número de atividades que eles conseguiram completar.

Para a segunda etapa (N2), eles precisaram estudar as lições Família, Loja e Estudos. Mais uma vez, os aprendizes que conseguiram completar todas as atividades propostas até a data prevista para o fim da N2 somaram um ponto (1,0) a sua nota de avaliação contínua. Os vocábulos estudados podem ser vistos nas Figuras 4 e 5.

Todos esses tópicos (tanto os que foram selecionados para a N1 quanto os da N2) pertencem as habilidades de Iniciantes, de acordo com a ferramenta.

Figura 4: Vocábulo estudados em Família e Loja

English for Portuguese speakers
Back to top



Famílias
4 lessons
40 minutes

mother	Phrase	parents	Phrase
father	Phrase	like	Phrase
tall	Phrase	have	Phrase
has	Phrase	they	Phrase
intelligent	Phrase	cats	Phrase
car	Phrase	dogs	Phrase
house	Phrase	live	Phrase
sister	Phrase	husband	Phrase
brother	Phrase	wife	Phrase
funny	Phrase	family	Phrase
happy	Phrase	big	Phrase
cat	Phrase	apartment	Phrase
dog	Phrase	grandparents	Phrase
busy	Phrase	perfect	Phrase

Example sentences

-  Your cats.
-  My mother is tall.
-  Mother and father.

Tips and notes
Start sample lesson
Assign this skill



Loja
4 lessons
40 minutes

clothes	Phrase	skirt	Phrase
store	Phrase	coat	Phrase
shirt	Phrase	socks	Phrase
pants	Phrase	warm	Phrase
new	Phrase	cheap	Phrase
black	Phrase	yellow	Phrase
white	Phrase	red	Phrase
jacket	Phrase	boots	Phrase
dress	Phrase	expensive	Phrase
hat	Phrase	open	Phrase
shoes	Phrase	closed	Phrase
nice	Phrase	favorite	Phrase
green	Phrase	brown	Phrase
blue	Phrase	gray	Phrase

Example sentences

-  Warm socks.
-  My clothes.
-  A blue dress.

Start sample lesson
Assign this skill

Fonte: DUOLINGO INC. (2019)

Figura 5: Vocábulo estudados em Estudos

English for Portuguese speakers
Back to top



Estudos
4 lessons
40 minutes

class	Phrase	write	Phrase
an	Phrase	books	Phrase
exam	Phrase	a lot	Phrase
important	Phrase	dictionary	Phrase
interesting	Phrase	homework	Phrase
school	Phrase	study	Phrase
easy	Phrase	university	Phrase
question	Phrase	medicine	Phrase
teacher	Phrase	languages	Phrase
student	Phrase	business	Phrase
difficult	Phrase	teach	Phrase
problem	Phrase	we	Phrase
classroom	Phrase	professor	Phrase
pen	Phrase		
read	Phrase		

Example sentences

-  I read books.
-  We study business.
-  I write books.

Start sample lesson
Assign this skill

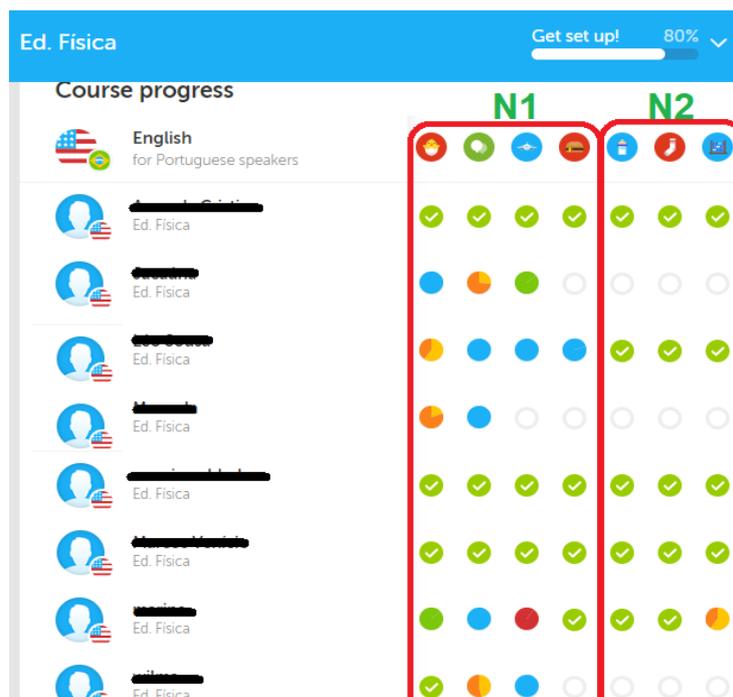
Fonte: DUOLINGO INC. (2019)

Na próxima seção, tratarei do uso da ferramenta pelos alunos no *Duolingo* durante o semestre em questão.

4. Resultados e Discussão

Vejamos, na Figura 6, o progresso da turma de Educação Física (escolhi apresentar a imagem dos dados dessa turma por ela ter o menor número de discentes durante o semestre, o que facilita a visualização e otimiza o uso do espaço neste artigo):

Figura 6: Duolingo na Educação Física



Fonte: DUOLINGO INC. (2019)

Dos oito (8) alunos da turma de Educação Física, três (37,5%) fizeram todas as atividades propostas (N1 e N2). No Curso de Música, por sua vez, dos trinta e quatro (34) alunos da turma, vinte e três (67,6%) fizeram todas as atividades propostas. Tratemos agora do Curso de Tecnologia em Alimentos: dos trinta (30) alunos da turma, dezenove (63,3%) fizeram todas as atividades propostas. Por fim, temos o Curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental: dos vinte e seis (26) alunos da turma, vinte (76,92%) fizeram todas as atividades propostas. Considerando todos os meus alunos durante o semestre de 2019.1 (98 discentes), 65 fizeram todas as atividades propostas nas duas etapas, o que indica uma adesão de 66,32% à ferramenta.

Tendo em vista que apenas os alunos que conseguiram completar todas as atividades propostas para cada um dos tópicos até a data prevista no calendário letivo do Câmpus para o fim da N1 e da N2 somaram um ponto (1,0) a sua nota de avaliação contínua, é possível afirmar que a maioria dos discentes de cada turma provavelmente utilizou a ferramenta *Duolingo* fora da sala de aula por

estar interessado em aprender inglês ou para se distrair (dados os traços de gamificação apresentados pela ferramenta), não apenas visando a premiação, dado o percentual elevado de adesão.

Na próxima seção, tratarei de encerrar o relato de experiência por ora apresentado.

5. Considerações Finais

Diante do exposto, embora eu não possua dados que me permitam afirmar categoricamente de que forma o uso dessa ferramenta influenciou no desempenho dos alunos envolvidos, uma vez que a proposta deste artigo é apenas de relatar a experiência do uso do *Duolingo* no aprendizado de inglês pelos estudantes no IFCE Câmpus Limoeiro do Norte no semestre de 2019.1, é possível afirmar que o *Duolingo* parece ter sido bem aceito pelos estudantes e que seu uso como ferramenta de apoio às atividades que são realizadas em sala pode ser viável.

É fato que, no *Duolingo*, a língua é estudada de uma forma descontextualizada, apenas no nível da sentença. Contudo, tendo em mente a frágil base de conhecimentos de inglês (e até mesmo da nomenclatura gramatical em língua portuguesa) da maioria dos discentes, creio que, ainda assim, os conhecimentos aprendidos sobre o sistema linguístico do inglês são positivos.

Pesquisas futuras, investigando uma possível relação entre o desempenho acadêmico dos alunos e a participação deles no *Duolingo* devem ser conduzidas.

Referências

- ALVES, Leonardo Meirelles. *Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional*. Joinville: Santa Catarina, 2018.
- ARAÚJO, Marcus Souza (2018). Ensino-aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial de professores de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), p. 1590-1614. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652590>. Acesso em: 04 ago. 2019.
- BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. *Teaching by Principles: an interactive approach to Language Pedagogy*. 4th edition. New York: Pearson Education, 2015.
- DUOLINGO INC. *Duolingo*, 2019. Página inicial. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 08 dez. 2019.
- DUOLINGO INC. *Duolingo for schools*, c2019. Página inicial. Disponível em: <https://schools.duolingo.com/>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 5th edition. London: Longman, 2015.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3rd ed. Oxford; New York: Oxford University Press, 2011.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 11-32, jan-jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025/pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2019.
- RECUERO, Raquel da Cunha. *Redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem: apontamentos para uma educação em rede*. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013.
- UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org). *Discurso e ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. *In*: LEFFA, Vilson José. (Orgs.) *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. Pelotas: EDUCAT, 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



Seção 3: Literaturas em língua inglesa

STORYTELLING AND HOPE IN YOUNG ADULT DYSTOPIAN FICTION BY WOMEN

Melissa Cristina Silva de Sá (IFMG, Câmpus Lafaiete)²⁴

Abstract: The end of the 20th century coined the term Young Adult Fiction (YA) in the publishing and marketing world to refer to novels with young protagonists - usually from sixteen to twenty years old. The Young Adult genre establishes itself in opposition to the old juvenile or children's literature category for its use of violence and sex in more mature and complex plots while it still preserves a strong emphasis on the coming of age of a young character. Advertised and targeted at teenagers mostly, these novels are frequently at the top of best-seller lists and have a profound impact in popular culture. The Young Adult dystopian novel, that gained prominence with Suzanne Collin's *The Hunger Games Trilogy*, portrays a near-future scenario in which a society struggles in a bleak situation that may involve totalitarian governments and/or environmental crises. This paper aims at analyzing how Young Adult dystopian fiction by women reworks the frequent themes of storytelling and hope present in so-called 'adult' literary dystopias from the 21st century. By reworking traditional tales and tropes and incorporating them into their very plot-driven novels, these writers renegotiate the meaning of telling stories and hope. To discuss the issue, I use Ricoeur's considerations on the role of narratives to define cultures and Baccolini's ideas on the importance of hope in dystopian narratives. I also define dystopia according to Sargent and Moylan.

Keywords: *Dystopia; storytelling; Young Adult fiction.*

Resumo: *No final do século XX cunhou-se o termo Young Adult Fiction (YA) no mundo editorial e de marketing para se referir a romances com jovens protagonistas - geralmente de dezesseis a vinte anos de idade. O gênero Jovem Adulto se estabelece em oposição à antiga categoria de literatura infantil ou juvenil por seu uso da violência e do sexo em enredos mais maduros e complexos, ainda preservando uma ênfase no amadurecimento de um jovem personagem. Anunciados e direcionados principalmente para adolescentes, esses romances estão frequentemente no topo das listas de mais vendidos e têm um profundo impacto na cultura popular. O romance distópico Jovem Adulto, que ganhou proeminência com a trilogia de Jogos Vorazes, de Suzanne Collins, retrata um futuro próximo em que uma sociedade se debate em uma situação desoladora que pode envolver governos totalitários e/ou crise ambiental. O objetivo deste artigo é analisar como a ficção Jovem Adulto retrata temas recorrentes, como o ato de contar histórias e a esperança presentes nas chamadas distopias literárias "adultas" do século XXI. Ao retrabalhar enredos e tropes tradicionais e incorporá-los em seus romances muito conduzidos por enredos cheios de ação, essas escritoras renegociam o significado de contar histórias e de esperança. Para discutir a questão, uso as considerações de Ricoeur sobre o papel das narrativas para definir as culturas e as ideias de Baccolini sobre a importância da esperança nas narrativas distópicas. Eu também defino a distopia de acordo com Sargent e Moylan.*

Palavras-chave: *Distopia; contar histórias; ficção Jovem Adulto.*

1. Introduction

Young Adult (YA) dystopian novels are part of popular culture and any observant teacher might have encountered examples of them inside or outside the classroom. Our students consume the genre extensively; and not only them: many of us have probably read YA fiction, which includes famous novels, such as *The Hunger Games*, *Divergent*, *Uglies*, *Delirium*, *Cinder*, *Legend*, *The Age of Miracles*, *Glow*, and

²⁴ Doutora em Letras (Estudos Literários) pela UFMG; Mestra em Letras (Estudos Literários) pela UFMG e Graduada em Inglês pela UFMG. E-mail: melissa.sa@ifmg.edu.br.

The Testing, most of which are trilogies or series adapted into major motion pictures. Far from being naïve and oblivious to reality, these novels, mostly written by women, follow the trend of so-called ‘adult’ literary dystopias from the 21st century, negotiating the meaning of storytelling and hope in an oppositional manner. To discuss this tendency, I focus on The Hunger Games Trilogy, The Sky Chasers Trilogy, and The Lunar Chronicles.

This article analyzes how Young Adult dystopian fiction written by women reworks the themes of storytelling and hope present in so-called ‘adult’ literary dystopias from the 21st century. By reworking traditional tales and tropes and incorporating them into their very plot-driven texts, these novels renegotiate the meaning of telling stories and hope.²⁵

2. Young Adult fiction: an attempt to a definition

Young Adult fiction is more a publishing category than a literary one. Heather Voskuyl presents the problems with a definition based on readership:

Some experts define YA as catering for students between the ages of 12 and 18; others extend it to the age of 24 (when is an adult a young adult?). There is general agreement that YA fiction was constructed as a bridge between the content and style of children’s books and the content and style of adult books (2007, p. 5).

This blending of content and style produces plot-driven, character-based works that present violence, sex, and other themes that are not overtly dealt with in Children’s Literature. The protagonist is frequently a teenager who provides “a thinking space for the adolescent reader” (VOSKUYL, 2007, p. 6). Coined after the Harry Potter series and Twilight Saga immense success, the Young Adult novel dates back to the 1960s, though it only became a mainstream cultural phenomenon in the 2000s.

I argue it is better to consider Young Adult fiction a mode rather than a genre since it permeates many different literary genres. For instance, there is the *contemporary* Young Adult fiction – with characters that inhabit the reader’s reality such as John Green’s *The Fault in Our Stars* –, the *fantasy* Young Adult fiction – like Licia Troisi’s Chronicles of the Emerged World series –, the *science fiction* Young Adult fiction – like Nnedi Okorafor’s *Binti* –, and the *supernatural* Young Adult fiction – like Alyson Noel’s *Fallen*. Even though the categories follow the conventions of their own genre, they have in common the *modus operandi* of Young Adult fiction: the struggling teenager that does not fit in, a love triangle, the constant focus on character development, and a fast-paced narrative. These characteristics provide a strong sense of mirroring in the novels: readers can feel they relate to the characters, even though they live situations distant from the reader’s reality.

The argument that Young Adult novels are simpler than their adult counterparts does not hold if one analyzes the matters discussed in such novels and their resolutions. Following the examples given above, themes such as death, power, knowledge, and love are not taken lightly. The simple resolution of Children’s

²⁵ The present work is part of my PhD research.

Literature, in which things turn out well even in the worst of times, is not present in Young Adult fiction. Actions have consequences and sometimes dark ones. Furthermore, this mode of literature has been outspoken about issues such as rape, suicide, and incest. Fast-paced narrative does not mean a simple narrative.

The other ongoing discussion about Young Adult fiction is its didactic purpose, a debate maybe inherent from Children's Literature. Since teenagers are the target audience, do Young Adult novels have to teach something or provide role models? "When a genre is constructed by adults but intended for younger readers that genre has a cultural significance [...] we always apply our personal beliefs and values to that task even though we may try to avoid being didactic or overly censorious" (VOSKUYL, 2007, p. 5). The recent publications in the past years show little censorship and the open, sometimes bleak, endings avoid falling into the old didact function.

I argue that Young Adult fiction, as a mode of narration, is used to establish this close sense of connection between young reader and text. However, it is not less critical than its adult counterparts. Of course, generalizations are dangerous: some Young Adult novels fail their premises and purposes, but so does adult fiction; some are obviously commercial, but again, the same applies to adult fiction. What I state here is that the mode of narrative does not necessarily dictate that a novel is less provocative or more naïve than others and that the expansion and consolidation of Young Adult novels in the past two decades calls for attention in the field of literary studies.

3. A brief history of dystopian fiction²⁶

To understand what dystopia is, it is necessary to discuss utopia first. Lyman Tower Sargent defines utopia as social dreaming, as a collective impulse to imagine a better or worse reality than our own (1994, p. 3). One of the ways in which utopia can manifest is through literature – the other ways, or "faces," as Sargent calls them, are communitarianism and utopian social theory. The critic discusses the social implications of writing and reading utopian literature: even though an individual is responsible for the creation of the literary text, the act of imagining a different order of things is born from the worries and hopes of a given society. In this way, utopian literature is not "escapist literature," as some readers might think.

For Sargent, utopia is neither positive nor negative, but rather an impulse. His argument acknowledges the matter of intention – whether an author envisioned his or her work as better or worse than the society he or she lives in – even though it points out the fact that reader's response may vary and even change this notion. Intention has been a dangerous word in literary studies since the last century and I agree with Sargent that in studying utopian literature it is interesting to know about the author's intention, but I do not agree with him that this is an invaluable tool for analysis. The notion of a better or worse society varies not only through time, but through different political and economic scenarios. Thomas More's *Utopia* of restraint and order is certainly not the model of a better society for the 21st Century reader. It is only a convention to read his text as utopia because of the history of critique regarding it; if we were to imagine a

²⁶ This section is adapted from Chapter 1 of my ongoing PhD dissertation.

reader with no such contact with it, More's society with no drive for technological development and strict gender rules would seem nightmarish.

The purpose of utopian literature is often discussed. The everyday reader might be inclined to the didactic function, in which the envisioning of a world better or worse than our own would teach something to society in general. Sargent disregards such thought: "Utopia serves as a mirror to contemporary society, pointing to strengths and weaknesses, more often the latter" (1994, p. 28). In this way, utopian literature does not teach anything about the future, but rather exposes the social wounds of a given time.

For the definition of dystopia, Sargent says: "[a] non-existent society described in considerable detail and normally located in time and space that the author intended a contemporaneous reader to view as worse than the society that reader lived" (1994, p. 9). It is not enough to present a 'bad place'; it must be mapped and analyzed through a counter-narrative, usually presented by the protagonist that is, at some level, a dissident of the society being depicted. Dystopias do not deal with individual fears. For them to work, it is necessary to address social worries and exploit them in a manner that resembles our own reality to provoke the necessary sense of relatability.

Dystopia is not necessarily the opposite of utopia; that is anti-utopia. Tom Moylan discusses the matter and states that dystopias are "works that negotiated the utopian and anti-utopian opposition in ways dismissed by textual 'anti-utopia'" (2000, p. 127) meaning they are texts in which the two impulses – the one towards the utopian horizon and the one of maintaining the *status quo* – are often mixed. The depiction of a society worse than that of the reader on economic, political, and/or environmental issues does not give clear-cut answers to the problem they pose.

Young Adult dystopian fiction, which gained prominence in the 2000s, is an unequivocal part of the genre. Usually marginalized by critics and literary reviewers as "commercial literature," these narratives discuss the anxieties of their times as the so-called adult counterpart of the genre does. Moreover, it is relevant to say that most of the publication of the genre is authored by women.

3.1. The 21st Century dystopian fiction by women

Dystopia has been a prolific genre for women in the 21st Century. Canadian author Margaret Atwood published four dystopias at this time (the MaddAddam trilogy and *The Heart Goes Last*) and writers such as Nnedi Okorafor, Jeanette Winterson, and Lidia Yuknavitch gained critical attention for their dystopias. Considering the Young Adult mode of the genre, the production is even more expressive: Suzanne Collin's *The Hunger Games* trilogy, Veronica Roth's *Divergent* trilogy, Karen Thompson Walker's *The Age of Miracles* and many others, often best-sellers, adapted into films and TV series.

Raffaella Baccolini (2004, p. 519) emphasizes how:

[i]n its developments, it [women's dystopian fiction] has come to represent a form of counternarrative to hegemonic discourse. In its extrapolation of the present, it has the potential to envision different worlds that can work as a purely imaginative (at worst) or a critical (at best) exploration of our society.

By discussing issues often marginalized in utopian and dystopian fiction, such as the repression of women, rigid gender roles, and the overvalue of science, women writers have brought the genre into a new light, challenging its male-dominated and white-oriented conventions.

The focus on storytelling seems to be characteristic of 21st Century women's dystopias. In these texts, telling a story is more than a means of survival: it is the very fabric of the world. In a way or another, these dystopias discuss how stories create and shape our experiences. The reader does not find a critique of a political plan or a parable that teaches a lesson for a better future. The act of telling the story and resisting it is more important than ready-made lessons. Stories are a place for hope.

Storytelling and hope are concepts that converge in these novels. Ildney Cavalcanti (1999, p. 14) points out the way a utopian impulse can be found in narratives by women in the 1990's:

I have observed a utopian impulse, both in the form of the women's characters resistance to dystopic orders and states, and of the projection of alternative possibilities. Part of that resistance, I mentioned, lies in the very act of writing itself and the assertion of a utopian subjectivity which the text embodies.

I not only say this impulse is still present in the 21st Century, but it is rather amplified. Stories in written form are not only a way to maintain the protagonists' sanity and sense of self; they become the resistance of a whole society. One example is Katniss' book at the end of the Hunger Games trilogy. She writes it so history is not forgotten, not only because she needs to remember, but because her account will shape the way others come to deal with her experience.

4. Analyzing Young Adult dystopian fiction

After analyzing Young Adult dystopian fiction by women, I came to realize they are aligned with the turn on storytelling that dystopias present in this century. The Young Adult mode does not prevent these novels from being critical and reflecting upon the nature of stories and the way they shape the world. For the purpose of this article, I present three examples of women's Young Adult dystopian fiction: The Hunger Games trilogy, the Sky Chasers trilogy and The Lunar Chronicles.

In the famous trilogy by Suzanne Collins, young Katniss Everdeen lives in a world in which a corporate state controls the country divided into twelve districts. While the Capitol has abundance and access to goods, the districts are left with few resources that are controlled by the state. Katniss describes the place she lives: "District Twelve. Where you can starve to death in safety" (2008, p. 6). However, the most shocking feature of this dystopia is the Hunger Games: an annual television show in which children have to fight to the death. The participants are drafted from the districts. In order to save her younger sister Prim, Katniss volunteers to go in her place.

The three novels portray the consequences of Katniss' act of bravery and how it ignites a counter-narrative that becomes a revolution. The sixteen-year-old girl creates a place for hope, a utopian horizon, with her act of courage. Her story shapes the reality of her country, even though she has no control over it, even though it is not true. By the end of the revolution, Katniss is forever broken and, as discussed

in the previous item, attempts at telling her own story. She says, “My children, who don’t know they play on a graveyard” (COLLINS, 2010, p. 390). In order to survive, her story needs to be larger-than-life: “[w]e have each other. And the book. We can make them understand in a way that will make them braver” (COLLINS, 2010, p. 390). Storytelling and hope are intertwined as a way to control one’s life and also to become history.

The *Sky Chasers* trilogy is about narratives and counter-narratives being used for power. In a not so far future, Earth has become inhospitable. The spaceship *Empyrean* leaves in search for a new planet and the people aboard are expected to have children to maintain humanity as a species alive. Waverly is a young woman that lives an impossible situation: in an apparent average day, the *Empyrean* is attacked by another ship in space and all girls are kidnapped. The apparent utopia of the human enterprise is turned into dystopia when Waverly understands that the captain of her ship had held important information from the crew and because of that the people on the other ship humans set to space, the *New Horizon*, need the girls’ eggs to produce babies for their infertile population.

The novels, especially the first one, *Glow*, discusses the rights of women and the place of religion in the world. With her body violated, Waverly sees how narrative is used to advertise violence as an act of compassion: “[t]here would be no revolt. There could be no revolt. The other girls would not cooperate with one because most of them wanted to believe the story even more than Waverly did” (RYAN, 2011). The discourse of Anne Mather, the kidnappers’ ship leader, is one of salvation and blessing. The girls need to fulfill their destiny as providers of eggs and by doing it they will be forgiven.

Waverly’s search for her own truth is the focus in all books of the series that are the less metafictional of the ones discussed in this article. However, it is through the moments of telling a story, one’s personal story, the counter-narrative, that hope can be found: “Tell me about it”, he said and gave her a gentle shake to keep her awake. (...) They stayed up, resisting sleep, talking into the wee hours, glad to be together, glad to finally be going home” (RYAN, 2014). Finally, the rescuing of humanity’s true purposes for the ships is not only Waverly’s personal tale, but the one that leads humanity into a new beginning, to a new story.

Marissa Meyer’s *Cinder*, first novel of *The Lunar Chronicles* series, has a more positive note. In this rewriting of the Cinderella fairy tale, Cinder is a mechanic who lives in the Eastern Commonwealth: “Even in the Future the Story Begins with Once Upon a Time” (MEYER, 2013). The country is poor and people like Cinder are persecuted: “I am not human. I am a cyborg. I am mechanic. That’s all I am... right?” (MEYER, 2013). Nonetheless, it is precisely by being able to tell her story that Cinder perceives herself as human. Her tale of loss and love makes her realize she is as much human as any other.

Moreover, the rewriting of the Cinderella tale makes the novel metafictional, even though not overtly. The reader knows how the story goes and how it will end: Cinder works for the evil step-mother, there is a prince and a ball, she finds a way to go to the ball, falls in love with the prince and then loses him just for him to find her afterwards. Meyer plays with readers’ expectations by delaying such events, or even building up on them. In this dystopian Cinderella story, the narrative itself is the innovation: the characters and events are known to the reader; the fitting of all of them in a dystopian scenario is the novelty.

The three series presented here share the discussion on the matter of knowledge and how telling stories shapes the human experience to the point of defining it. Even though they follow the Young Adult mode – fast-paced narration, love triangles, relatable young protagonist –, they may provoke discomfort on the reader with their dystopian realities that reflect on very contemporary problems – media’s control over narratives, the definition of oneself by narration, women’s rights and the nature of religious discourses – with complex and ambiguous narratives that do not present easy and simplistic resolutions.

5. Conclusion

Paul Ricoeur has considered the implications of narrative and identity. For the French critic, narrative has a crucial role in the formation of subjectivity: “time becomes human time to the extent that it is organized after the manner of a narrative; narrative, in turn, is meaningful to the extent that it portrays the features of temporal experience” (1:3). One needs narrative to make sense of one’s own existence. The very notion of culture as a symbolic system is linked to the ability of being able to experience narration.

In the chosen examples of dystopian fiction, hope can be found inside and outside the text, in the sense it is present in the very narratives the protagonists find themselves in: the utopian space of narrative, following Cavalcanti’s idea of utopian spaces in writing, but also the hope outside the text, the one that belongs to the reader and his or her reflections upon reality. By reworking traditional tales and tropes and incorporating them into their plot-driven novels, women’s Young Adult dystopian fiction renegotiates the meaning of telling stories and hope.

References

- BACCOLINI, R. The persistence of hope in dystopian science fiction. *PMLA*. v.119, n.3, p. 518-521, 2004.
- CAVALCANTI, I. *Articulating the Elsewhere: Utopia in Contemporary Feminist Dystopias*. Tese (Doutorado em Letras) – Department of English Studies, University of Strathclyde. Glasgow, 1999.
- COLLINS, S. *The Hunger Games*. New York: Scholastic, 2008.
- COLLINS, S. *Mockingjay*. New York: Scholastic, 2010.
- MEYER, M. *Cinder*. n/d: Square Fish, 2013.
- MOYLAN, T. *Scraps of the untainted sky: science fiction, utopia, dystopia*. Boulder: Westview, 2000.
- RICOUER, Paul. *Time and narrative*. v. 1-3. Chicago: University of Chicago Press, 2012.
- RYAN, A.K. *Flame*. n/d: St. Martin’s Griffin, 2014. [Kindle edition]
- RYAN, A.K. *Glow*. n/d: Macmillan, 2011. [Kindle edition]
- SARGENT, L. T. The three faces of utopianism revisited. *Utopian studies*. v.5, n.1, p. 1-38, 1994.
- VOSKUYL, H. Young adult fiction: part of a differentiated curriculum? Access. v.21, n.2, p. 5-8, 2007.

THE KITE RUNNER E ONCE IN A PROMISED LAND: ESTEREÓTIPOS DO ORIENTE E A LITERATURA ÉTNICA NORTE-AMERICANA

Loiva Salete Vogt (IFRS, Câmpus Feliz)²⁷

Resumo: Há uma crescente necessidade de reflexão sobre formas de exclusão e encarceramento de sujeitos através do modo como são representados em contextos históricos e em universos ficcionais. Analisar questões referentes a gênero e etnia na literatura contemporânea tem sido pertinente no universo da Literatura Comparada. Nesse sentido, questiona-se a respeito das formas em que a literatura americana apresenta as consequências do impacto traumático do Onze de Setembro na cultura estadunidense através de narrativas produzidas por autores provenientes do Oriente Médio. Recebe destaque a construção de uma imaginário para o que vem a ser o Oriente. Nesse contexto, o presente artigo atende a uma necessidade de análise de obras literárias escritas por imigrantes do Oriente Médio residentes nos Estados Unidos sob o viés da Literatura Comparada. Os romances: *The Kite Runner* (2003) de Khaled Hosseini e *Once in a Promised Land* (2007) de Laila Halaby foram selecionados, pois evidenciam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o modo como reafirmam ou questionam o binarismo da cultura ocidental que coloca o Oriente em oposição ao Ocidente, incluindo imposições de gênero, barreiras de classe social e etnia, tendo o estudo da alteridade como foco. A fundamentação teórica está baseada nos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, tendo como referencial os teóricos Edward Said e Homi Bhabha. Como resultado parcial da pesquisa, observa-se o modo distinto em que a primeira obra reafirma estereótipos orientalistas, enquanto a segunda questiona as projeções ideológicas que permeiam a formação desses estereótipos. Outrossim, percebe-se que ambas as narrativas abordam os traumas de seus protagonistas, sugerindo divergentes formas de lidar com as situações traumáticas.

Palavras-chave: Literatura étnica americana, estereótipos, Oriente.

Abstract: *There is a growing need for reflection upon forms of exclusion and incarceration of subjects through the way they are represented in historical contexts and in fictional universes. Analyzing issues related to gender and ethnicity in contemporary literature has been relevant in the universe of Comparative Literature. In this sense, American literature presents the consequences of the traumatic impact of 9/11 on American culture through its narratives. Among them, the construction of an imaginary for what comes to be the Orient is highlighted. In this context, the present article addresses a need to analyze literary works written by immigrants from the Middle East residing in the United States under the bias of Comparative Literature. The novels: *The Kite Runner* (2003) written by Khaled Hosseini and *Once in a Promised Land* (2007) by Laila Halaby highlight the need for further reflection on how they reaffirm or question the binarism of Western culture that puts the East in opposition to the West, including impositions of gender, barriers of social class and ethnicity, focusing on the study of otherness. The theoretical foundation is based on Cultural and Post-colonial Studies, presenting as reference the theorists Edward Said and Homi Bhabha. As a partial result of the research, we can observe the distinct way in which the first work reaffirms orientalist stereotypes, while the second questions the ideological projections that permeate the formation of these stereotypes. Furthermore, it is clear that both narratives address the traumas of their protagonists, suggesting different ways of dealing with traumatic situations.*

Keywords: *American ethnic literature, stereotypes, East.*

1. Introdução

Vivemos em meio a uma enxurrada de notícias envolvendo atos violentos contra imigrantes, refugiados no Brasil e em diversas partes do mundo. As projeções que colocam o estrangeiro na posição de inimigo e invasor no contexto americano têm sido alvo de estudos como os de Edward Said. Em 1978,

²⁷ Graduada em Letras (Português, Inglês e Literaturas) pela UFRGS; Mestra em Literaturas de Língua Inglesa e Doutoranda de Literatura (Área de Teoria, Crítica e Comparatismo) pela PPG - LETRAS, UFRGS. E-mail: loiva.vogt@feliz.ifrs.edu.br

ele publicou *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*. A partir de sua obra, podemos refletir sobre o modo como a cultura ocidental e a nossa, latina, por imitação ou influência, expressa uma ideologia de pertencimento nacional que exclui o “outro” e desconfia do estrangeiro. Além das fronteiras nacionais, Said reflete sobre as civilizações constituídas por um determinado imaginário que se propaga como “verdade” através de suas inúmeras repetições e projeções orquestradas pela mídia e pelos produtos culturais como a literatura. Said menciona a sistemática opressão do Oriente, criada a partir de uma ideia pejorativa sobre o que vem a ser o Oriente, definido em oposição ao Ocidente. Os estudos ocidentais a respeito do Oriente estão, assim, atrelados ao termo *Orientalismo*.

2. Orientalismo

Segundo Said (1978), o Orientalismo é um estilo de pensamento baseado em distinções estereotipadas sobre o Oriente, projetado em situação de inferioridade em relação ao Ocidente. Said destaca que inúmeros poetas, políticos, economistas, filósofos tornaram-se especialistas no assunto e aceitaram as distinções entre Leste e Oeste, naturalizando o modo de pensar sobre o Oriente, incluindo seus povos e costumes, como se o Oriente fosse um lugar estático, um ponto fixo e imutável, precário e arcaico. Os povos do chamado Oriente Médio são descritos como inferiores, atrelados a valores já superados pela crescente cientificidade e organização tecnológica do Ocidente. A mídia é a principal defensora dessa ideia que evidencia o desejo de aprender a lidar com o Oriente, descrevendo-o, ensinando-o para que possa ser adequadamente assimilado e controlado pelo Ocidente. O Orientalismo tem, dessa maneira, a finalidade de estabelecer uma autoridade sobre o Oriente.

Ao analisar aspectos históricos, percebe-se que a partir do início do século XIX até o final da segunda guerra mundial, a França e a Inglaterra dominavam o Oriente e o Orientalismo. A relação entre o Ocidente e o Oriente era uma relação de poder e dominação em que o Ocidente falava pelo Oriente, representando-o ao seu modo. O Orientalismo também não foi uma criação absolutamente fantasiosa da Europa, mas uma teoria que recebeu grande investimento material. Esse investimento fez com que o Orientalismo se tornasse produtivo. Foi criado um consenso através do ensino nas escolas, através da repetição dessas ideias pelas famílias e instituições, constituindo-se assim como parte de um conhecimento hegemônico. É esse discurso de hegemonia que colocou as civilizações europeias em posição de superioridade, em oposição às não europeias, menos industrializadas, com destaque para a influência dos preceitos religiosos, principalmente islâmicos, e as crenças místicas associadas ao Oriente.

O Orientalismo como o estudo do Oriente tem sua fonte em uma posição, um desejo, um investimento psíquico e material a partir do qual uma ideia de mundo foi constituída. O conceito de “raça” provém de idêntica projeção. Os orientais são descritos não como pessoas, sujeitos, mas como problemas a serem resolvidos ou superados. Como o Oriental é descrito como uma *raça* subjugada, a subjugação é representada na literatura, nas narrativas. Essa é a principal crítica estabelecida pelo teórico pós-colonial Edward Said que também acrescenta a crítica a uma concepção masculinizada do mundo, como fixa, estática em que a mulher oriental é descrita como exótica e submissa. O homem do Oriente Médio é

geralmente descrito como sexualmente depravado, sua religiosidade mística aparece associada a um fundamentalismo que não valoriza o bem-estar do indivíduo, apenas a luta por uma causa coletiva, o que na sociedade ocidental e individualista é projetado como um absurdo. Há uma tentativa de esquecer que em todas as religiões há fundamentalistas que colocam alguma crença social e religiosa acima do bem estar de seus membros. Todas as religiões projetam rituais e sacrifícios. No entanto, a ideia de transformação e desenvolvimento espiritual aparecem como ideias primitivas do Oriente.

Edward Said (1978) observa os processos de sujeição que se tornaram possíveis graças ao discurso estereotipado que generaliza o Islamismo e os muçulmanos. Said considera que “o paternalismo do ocidente fala pelo Oriente mudo” (1978, p. 40). Said na qualidade de teórico humanista questiona: “[a]lguém consegue dividir a realidade humana [...] em histórias, culturas, tradições, sociedades, até raças diferentes e sobreviver às consequências humanamente? (Ibid., p. 45). Nesse contexto, condena a construção de imagens estáticas para o Oriente e afirma: “[o] resultado dessas distinções é criar oposições úteis ao imperialismo que servem para limitar o encontro humano entre culturas, tradições e sociedades diferentes [...] O Oriente existe para o Ocidente” (Ibid., p. 46).

3. Literatura norte-americana e a imigração do Oriente Médio

As identidades culturais necessitam ser negociadas. Nesse contexto, observa-se que constantes migrações provenientes do Oriente Médio levaram a uma rica produção de obras literárias que abordam a questão do pertencimento étnico nos Estados Unidos. A literatura contemporânea no referido país está marcada por mais de um século de imigrações e a temática étnica tem sido focada na literatura, especialmente no período Pós Onze de Setembro.

Por um lado, há o discurso convencional que reproduz o *script* hegemônico: “nós” versus o “outro”, em que é apresentado um protagonista ocidental *versus* um antagonista oriental. A principal imagem de personagens do Oriente Médio ainda está vinculada à ideia de *monstro* presente em tantas narrativas. Sombrio e enigmático, o oriental geralmente é representado como o “não-eu”, o desconhecido, o inimigo a ser combatido e muitas vezes é árabe ou muçulmano. A mídia e as editoras têm um papel fundamental nessa difusão de imagens, pois há uma busca por publicações que remetem a um discurso estereotipado, o que reflete o desejo de manter essa associação negativa ao Oriente. Há traços e rostos específicos para o Oriental, de acordo com interesses econômicos e culturais em prol da perpetuação da dominação e subjugação de determinados povos, etnias e categorias.

A literatura juntamente com outras manifestações culturais nos permite pensar e também sentir as incongruências desse tipo de discurso. Somente assim começamos a questionar as imagens que insistentemente são projetadas para nossa assimilação. Percebe-se que inclusive a História que chega até nós é proveniente de cortes, de exclusões, de adaptações e versões excludentes. Nesse contexto, a crítica literária Pós-colonial aposta na propagação de outras narrativas que podem ser contadas pelos grupos até então marginalizados pelo discurso hegemônico americano.

Benedict Anderson (1989), ao falar de comunidades imaginadas, atenta para a relação entre “narrativas culturais” e a formação do conceito de “nação” (ANDERSON, 1989, p. 14). Os mitos nacionais são valiosos instrumentos de propagação das supostas características que unem os povos provenientes de cada território. Esses mitos são legitimados pelo discurso oficial da história nacional. A literatura, artefato cultural, repete os mitos, atestando sua força, mas também pode contestá-los, apontando para as incongruências e as cargas ideológicas fantasiosas que os mitos inevitavelmente carregam.

A metodologia utilizada pela Literatura Comparada possibilita o diálogo entre correntes teóricas como os Estudos Culturais e Pós-coloniais para analisar as narrativas dos excluídos, dos imigrantes, das mulheres, dos que estão em luta por seus direitos e por sua diferença em relação ao discurso hegemônico nacional. A literatura do período contemporâneo é vista como predominantemente testemunhal. A proposta metodológica é testemunhar a história híbrida em que é impossível refletir sobre as projeções ideológicas marcadas através da ficção. Em constante estado de deslocamento, o contar de uma história é entendido como um recorte que está permeado por um determinado discurso. Nesse sentido, o espaço-tempo do Pós-colonial é suplementar, ou seja, não nega, mas acrescenta às narrativas imperiais na medida em que revela as suas incongruências, a sua incompletude. O Pós-colonial está atento para os silenciamentos nas narrativas e para as situações vivenciadas por personagens marginalizados. Segundo o filósofo desconstrucionista Jacques Derrida (1991), o deslocamento, a perturbação apresentada pelas narrativas escritas no período Pós-colonial é iterativo. *Iter* provém de *Itara*, que em sânscrito significa “outro”. A fala desse outro apresenta a sua diferença que é também um “*in between*”, um entre-lugar e, assim, dialoga com os pressupostos de Homi Bhabha (1994).

4. *The Kite Runner* e *Once in a Promised Land*: convergências e divergências

O livro *The Kite Runner* (2003) foi publicado pela Riverhead Books. O autor Khaled Hosseini vive nos Estados Unidos é proveniente do Afeganistão. O romance passou a ser um fenômeno de vendas internacional e ficou mais de cem semanas na lista de *best-sellers* do *New York Times*. Em maio de 2007, seu segundo romance intitulado *A Thousand Splendid Suns* (2007) estreou em primeiro lugar na lista de *best-sellers* do *New York Times*, permanecendo por quinze semanas nessa posição e quase um ano inteiro na lista de *best-sellers*. Juntos, os dois livros venderam mais de 10 milhões de cópias nos Estados Unidos e mais de 38 milhões de cópias em todo o mundo. O autor também escreveu *And the Mountains Echoed* em 2013²⁸.

O autor, médico e romancista é mundialmente reconhecido por sua obra literária, especialmente pelo primeiro romance *The Kite Runner* (2003) que obteve maior visibilidade, no qual expressa experiências que colocam o sujeito muçulmano na posição de quem vive em meio à violência e fanatismo religioso, precisando ser “resgatado” pela cultura americana. Em seu texto aparece o afegão

²⁸ THE KHALED HOSSEINI FOUNDATION. **Biography**. San Jose, California. 2006. Disponível em: <<http://khaledhosseini.com/books/and-the-mountains-echoed/discussion-questions>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

americanizado chamado de Amir. Também há o mau afegão que é brutalizado e associado ao Talibã e o bom afegão que é uma vítima social, sua função é ser oprimido pelo malvado, permitindo, assim, que o afegão americanizado surja como herói para salvar seu filho (Sohrab) e levá-lo, é claro, para a América.

No romance, o herói Amir começa a ser construído na infância a partir de uma falta moral que o atormenta. Ele presencia o estupro do seu fiel amigo Hassan. O esturador é o malvado Assef que propaga o discurso da necessidade de limpeza étnica no Afeganistão. Amir não reage, não faz nada para impedir por medo de falhar e decepcionar seu pai. Carrega a culpa por essa “falta” como um trauma. Por ocasião da invasão soviética, ele e o pai refugiam-se na América.

Eu me tornei o que sou hoje aos doze anos, em um dia nublado e gélido do inverno de 1975. Lembro do momento exato em que isso aconteceu, quando estava agachado por detrás de uma parede de barro parcialmente desmoronada, espiando o beco que ficava perto do riacho congelado. Foi há muito tempo, mas descobri que não é verdade o que dizem a respeito do passado, essa história de que podemos enterrá-lo. Porque, de um jeito ou de outro, ele sempre consegue escapar. Olhando para trás, agora, percebo que passei os últimos vinte e seis anos da minha vida espiando aquele beco deserto. Um dia, no verão passado, meu amigo Rahim Khan me ligou do Paquistão. Pediu que eu fosse vê-lo. Parado ali na cozinha, com o fone no ouvido, sabia muito bem que não era só Rahim Khan que estava do outro lado daquela linha. Era o meu passado de pecados não expiados (HOSSEINI, 2003, p. 5).

O passado de Amir o atormenta e alimenta seu trauma, bem como, o desejo de superação: empreender uma volta ao Afeganistão dominado pelo Talibã para um resgate não do amigo de infância que já não vive, mas do filho do amigo que ele descobre ser seu sobrinho. O resgate atende à sua necessidade social de formar uma família completa pois não tem filhos com sua esposa e também é uma questão de honra: sendo agora um cidadão americano, sente-se empoderado para comprovar sua masculinidade, salvando seu semelhante inferior. Atendendo ao patriarcado, consertando os erros (seus e alheios), tornando-se um pai, um herói.

O “outro” da obra é o pedófilo, antagonista, membro do Talibã, é Assef que brutalmente estupra crianças, admira Hitler e pratica execuções públicas no estágio de futebol no Afeganistão. Porém, há um momento em que o protagonista Amir identifica-se com esse outro. Pertencem ao mesmo grupo étnico Pashtun e são membros da elite afegã.

Amir relembra um sonho do amigo de infância Hassan no qual os dois nadam em um lago. Há rumores de que há um monstro no lado e eles entram para averiguar:

— Estávamos no lago Ghargha — disse ele. — Você, eu, o pai, Agha Sahib, Rahim Khan e mais um monte de gente. Fazia sol, a temperatura estava ótima e o lago estava límpido como um espelho. Mas ninguém estava nadando porque andavam dizendo que um monstro tinha vindo para o lago. Estava escondido lá no fundo, só operando (Ibid., p.51).

No sonho, o menino Hassam nada no lago e o protagonista Amir acompanha-o. Chegam primeiramente à conclusão de que não há monstro algum no lago, ou seja, um sinal de que não há nada a

temer. No entanto, no dia após o sonho, ocorre o campeonato de pipas e Hassan é estupro para conseguir resgatar a pipa de Amir que está com Assef. Amir assiste calado e escondido. Mergulhar no lago, sugestivamente é uma metáfora em relação à descoberta da sexualidade. No entanto, a violência e o trauma permeiam a cena do estupro. Ao refletir sobre o ocorrido e sua relação com o sonho, Amir conclui:

Lembrei do sonho de Hassan, aquele em que nadávamos no lago. "Não tem monstro nenhum aí," era o que tinha dito, "só água". Mas ele estava enganado a este respeito. Tinha um monstro no lago, sim. Ele agarrou Hassan pelos quadris e o arrastou para o fundo tenebroso. Esse monstro era eu (HOSSEINI, 2003, p. 73).

Amir identifica-se com o monstro. A narrativa surpreende, pois o suposto monstro que atacou seu amigo era Assef. Pode-se dizer que a culpa fez Amir sentir-se um monstro, pois foi por sua causa que Hassan caiu nas mãos de Assef. Ele é estupro como preço a ser pago para conseguir de volta a pipa de Amir, que representa o símbolo de sua vitória no campeonato e, conseqüentemente, sua possibilidade de conseguir o afeto e o reconhecimento por parte do seu pai. Hassan submete-se para que Amir atinja seu objetivo de agradar ao seu pai. Amir sente-se um monstro covarde que permite o sacrifício do amigo. Porém, posteriormente, pratica outros atos contra Hassan movido pela inveja em relação à sua bravura. Esses atos acabam afastando-o de seu convívio e ele carrega o estigma e a culpa de ter sido malvado com o fiel amigo de infância.

Alegoricamente, é possível fazer uma analogia em relação ao que cada personagem representa. Sendo assim, Hassan seria o povo afegão indefeso que se submete ao Talibã (Assef). Amir americanizado, primeiramente, assiste à injustiça sendo cometida até porque lhe convém para conseguir de volta a pipa (os bens, as riquezas afegãs). No segundo momento, anos depois, Amir, já um cidadão americano, volta ao Afeganistão para resgatar o filho de Hassan. A ação ocorre para redimi-lo da culpa por omissão no passado, mas há um interesse a mais: tornar-se pai do menino. Há uma relação de paternalismo a ser estabelecida. Isso nos faz refletir sobre os interesses imperialistas. A relação com o "outro" é ambígua, pois o monstro pode ser o "eu", caso haja interesses envolvidos. No entanto, na obra, o que fica explícita é a dicotomia: "eu" versus o "outro, sendo o "eu" comprometido com o discurso de supremacia hegemônica americana.

Em contraponto a esse discurso, temos vozes de mulheres como a da escritora Laily Halaby. Natural de Beirute, é filha de um jordaniano de origem palestina e de uma americana. Foi criada principalmente no Arizona onde alcançou a formação universitária em italiano e árabe, além do mestrado em literatura árabe e em aconselhamento. Trabalha como conselheira na Faculdade de Saúde Pública da Universidade do Arizona. Publicou histórias infantis, um livro de poemas e dois romances: *West of the Jordan* (2003), vencedor de um Prêmio PEN / Beyond Margins e *Once in a Promised Land* (2007), vencedor de *Barnes and Noble*. O segundo romance foi nomeado pelo *Washington Post* como uma das

100 melhores obras de ficção para 2007. Foram ambos publicados pela *Beacon Press*. Atualmente, Halaby está escrevendo um terceiro romance sobre um soldado americano que volta da guerra contra o Iraque²⁹.

Apesar de mais de dez anos terem se passado após a publicação, seu segundo romance ainda não foi traduzido para a língua portuguesa: *Once in a Promised Land* (2007) apresenta uma visão de empatia intercultural, explorando barreiras identitárias, mas também semelhanças culturais ao apresentar o conflito gerado pelo preconceito étnico no imaginário coletivo no contexto americano. No romance, uma família de origem árabe vivendo na América percebe a dissipação de sua possibilidade de viver o “sonho americano”. O casal aparentemente integrado ao contexto americano de classe média-alta depara-se com a situação de ser visto como o “eles” da nação americana na estrutura binária: nós versus eles.

A narrativa está situada no período em torno do onze de setembro de 2001 e evidencia o dramático potencial destrutivo do trauma, da violência e da culpa nas relações humanas. O foco recai sobre a tensão e a paranoia gerada na sociedade americana pelo trauma do onze de setembro e resgata sua possível relação com os próprios problemas dessa cultura: a intolerância disfarçada, a necessidade de negação da própria vulnerabilidade, o patriarcado e o mal-estar gerado pela presença dos chamados grupos minoritários. Sua mensagem é transgressora, subversiva em relação ao padrão em voga, tão difundido pela mídia que é olhar para o “outro” - entendido aqui como o Oriente Médio - como o inimigo a ser conquistado e aculturado para que possa ser assimilado e assim coopere com os propósitos imperialistas.

No romance, a partir do trauma do Onze de Setembro, a cápsula protetora ao redor dos pertencentes à classe social mais elevada - no caso de serem de origem árabe ou muçulmana - é rompida. A protagonista do romance e o marido passam por uma série de infortúnios em que ele passa a ser suspeito de terrorismo e ela é vista como mulher árabe sexualmente reprimida pelo marido. A narrativa denuncia o processo de encaixe forçado em estereótipos que acabam levando à exclusão do casal em relação à América. A crise identitária também os leva a olhar novamente para suas origens em prol de uma autoafirmação étnica, no entanto, percebem-se híbridos, árabe-americanos. Passam a perceber o que antes eram incapazes por terem estado protegidos em sua redoma de classe alta: a exclusão social e étnica na América.

5. Conclusões

A literatura como manifestação cultural pode encenar uma condenação ou provocar uma sensação de inquietante estranhamento frente ao outro apresentado. Ao observar a literatura produzida no período, percebe-se o destaque de obras como *O Caçador de Pipas* (2003) de Khaled Hosseini (*The Kite Runner*, 2003). Nota-se a dicotomia entre Ocidente e Oriente presente na obra na formação identitária dos personagens e em seus destinos. Traduzida para mais de quarenta línguas, inclusive retratada em filme cujo título homônimo em português é “*O Caçador de Pipas*”, a obra reafirma o discurso hegemônico ao

²⁹ HALABY, Laila. **Bio**. Boston: Beacon.org. Disponível em: <http://lailahalaby.net/bio/> Acesso em: 04 abr. 2017.

sustentar uma visão do Oriente Médio como retrógrado, patriarcal, opressor, exótico, primitivo, em oposição ao Ocidente idealizado. No romance, o protagonista, mesmo sendo afegão, está profundamente alinhado com a proposta de supremacia hegemônica americana.

Por outro lado, através de uma abordagem comparatista, observa-se a presença na literatura étnica americana de vozes com outros discursos. Vozes diaspóricas têm investido na projeção de identidades híbridas, divergentes. Essas vozes buscam retratar o olhar do “outro” em relação aos conflitos socioculturais, atentando para a necessidade de observar como a propagação de estereótipos essencialistas acaba minando a possibilidade de convivência e empatia, colocando em risco a própria sustentabilidade planetária. O romance *Once in a Promised Land* (2007) de Laila Halaby propõe olhar para os conflitos gerados no Ocidente, provenientes da obsessão por segregação nacionalista. O conceito de *melting pot* da cultura americana é apresentado como problemático, através da observação das relações de subjugação evidenciadas na própria cultura americana. No romance, o casal de protagonistas de origem árabe vive nos Estados Unidos. Percebem a impossibilidade de concretização do sonho americano de estabilidade econômica e liberdade frente a uma sociedade atormentada por estereótipos em relação ao outro, ao oriental. De modo distinto em relação a *The Kite Runner* (2003), a obra de Halaby questiona estereótipos e destaca a vida de pessoas do Oriente Médio na América em situação de exclusão social por não subjugação a padrões de segregação e de dominação cultural e social.

Referências

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Trad. Joaquim T. Costa e Antônio Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.
- HALABY, Laila. *Once in a Promised Land*. Massachusetts: Beacon Press. 2007.
- _____. *Bio*. Boston: Beacon.org. Disponível em: <<http://lailahalaby.net/bio/>> Acesso em: 04 abr. 2017.
- HOSSEINI Khaled. *The kite Runner*. New York. Penguin. 2003.
- _____. *O Caçador de Pipas*. RJ: Ed Nova Fronteira, 2003.
- SAID, Edward. *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World*. New York: Random House. 1997.
- _____. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.
- THE KHALED HOSSEINI FOUNDATION. *Biography*. San Jose, California. 2006. Disponível em: <<http://khaledhosseini.com/books/and-the-mountains-echoed/discussion-questions>>. Acesso em 03 de abril de 2017.



Seção 4: A tradução e o ensino e aprendizagem de língua inglesa

INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS: A NECESSIDADE DOS ESTUDOS SOBRE TRADUÇÃO À PRIMA VISTA PARA TRADUTORES EM FORMAÇÃO

Pedro Paulo Nunes da Silva (UFPB)³⁰

Resumo: *Sight translation* (STR) pode ser considerada uma combinação de tradução com interpretação (MOSER-MERCER, 1991), haja vista que a mediação ocorre a partir de um texto escrito para ser vertido num texto oral. Alguns estudos citam as dificuldades dessa mediação (THAWABTEH, 2015), seus benefícios no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (OLIVEIRA, 2011) e na tradução propriamente dita (GORSZCZYŃSKA, 2010), além de teorizarem e exporem características reativas à prática nessa modalidade tradutória (IVARS, 1999; SAMPAIO, 2007). Este estudo de caso visa contribuir para os Estudos da Tradução em relação à STR. Ainda que majoritariamente utilizada por intérpretes, Sampaio (2007), por exemplo, apresenta razões para que a STR seja (re)considerada tanto por instituições que oferecem cursos de tradução e/ou interpretação, quanto por profissionais dessas áreas. Este trabalho, portanto, por meio de questionários aplicados a alunos do Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba, apresenta percepções desses futuros tradutores com relação à importância da STR. Durante o semestre letivo de 2018.1, três disciplinas obrigatórias de inglês para fins tradutológicos foram ofertadas, correspondendo, respectivamente, aos níveis B1, B2 e C1 do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas. Nas disciplinas, os discentes participaram de exercícios de prática tradutória que envolviam cinco tipos de STR. Neste trabalho, são apresentados e analisados os dados obtidos dos alunos que expressaram suas concepções em relação à importância da STR para tradutores em formação e para tradutores profissionais.

Palavras-chave: Tradução à prima vista; formação de tradutores; inglês para fins tradutológicos.

Abstract: *Sight translation* (STR) may be considered a combination of translation and interpretation (MOSER-MERCER, 1991) since this mediation occurs from a written text to be translated into an oral text. Some studies mention the difficulties of this mediation (THAWABTEH, 2015), its benefits both in the foreign language learning and teaching strategies (OLIVEIRA, 2011) and in the translation process (GORSZCZYŃSKA, 2010), besides the characteristics of the practice in this translation modality (IVARS, 1999; SAMPAIO, 2007). This case study aims to contribute to the Translation Studies in relation to STR. Although mostly used by interpreters, Sampaio (2007), for example, presents reasons for STR to be (re)considered both by institutions which offer Translation and/or Interpreting programmes, as well as by professionals in those areas. This paper, therefore, through questionnaires administered with undergraduate students in the Translation Programme at the Federal University of Paraíba, presents perceptions of these future translators regarding the importance of STR. During the first term of 2018, three compulsory courses of English for translation purposes were offered, corresponding respectively to levels B1, B2 and C1 of the Common European Framework of References for Languages. In those courses, students took part in translation exercises that involved five types of STR. In this paper, it is presented and analysed the data obtained through students' questionnaire about their conceptions regarding the STR importance both in the translators training and in their future work routine.

Keywords: *Sight translation; translators training; English for translation purposes.*

1. Introdução

³⁰ Mestre em Letras (Tradução e Cultura) pelo PPGL/UFPB; Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela UCAM; Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela UFPB, com período sanduíche na Universität Vechta, Alemanha. E-mail: pedrooluap@hotmail.com

A tradução à prima vista é um tipo de tradução que está constantemente relacionada ao ofício dos intérpretes e, conseqüentemente, aos estudos da interpretação. Neste estudo de caso, tenho por objetivo investigar qual é a relevância dos estudos e da prática da tradução à prima vista para tradutores em formação e para tradutores profissionais. A fim de alcançar tal objetivo, ainda que de maneira finita, este estudo foi conduzido com alunos do Bacharelado em Tradução, da Universidade Federal da Paraíba, em disciplinas de Inglês Aplicado à Tradução.

Após estas considerações iniciais, na segunda seção deste trabalho, apresento alguns princípios básicos da abordagem de inglês para fins tradutológicos, a qual aquelas disciplinas se apoiam. Essa abordagem de ensino sugere que o desenho do curso deve se apoiar numa análise de necessidades que investigue os desejos, as lacunas de aprendizagem e as necessidades que os discentes têm relativos à situação em que eles atuarão (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Em vista disso, a partir de uma análise de necessidades conduzida por meio de pesquisas documentais (projeto pedagógico do bacharelado, planos de curso anteriores etc.) e bibliográficas (artigos publicados, trabalhos acadêmicos desenvolvidos em instituições etc.), percebi que o profissional que lida com traduções pode, eventualmente, necessitar e utilizar-se da tradução à prima vista na sua rotina de trabalho. Em vista disso e tratando-se de uma disciplina que visa o ensino de tradução por meio do ensino de língua inglesa, identifiquei a oportunidade do ensino de tradução à prima vista que muitos alunos e, quiçá, profissionais desconhecem seus aspectos teóricos e suas características na prática, cuja terceira seção é dedicada a uma breve ponderação sobre esse tipo de tradução.

Apresento também, na quarta seção, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo de caso, os quais são seguidos de uma seção em que apresento uma análise dos dados obtidos, a fim de investigar a necessidade dos estudos sobre tradução à prima vista para tradutores em formação e para tradutores profissionais, ambos partindo da percepção de bacharelados em Tradução. Ao final deste trabalho, exponho algumas considerações finais.

2. English for translation purposes

Pode-se afirmar que os primeiros registros de línguas para fins específicos, doravante LinFE, são tão longínquos quanto o ensino de línguas estrangeiras, pois, segundo Dudley-Evans e St. John (1998), esse tipo de ensino já se tem assinalado desde os impérios grego e romano, enquanto há outros pesquisadores como, por exemplo, Sánchez Pérez (1992 apud BELTRÁN, 2004) que aponta os sumérios e os egípcios como precursores dessa abordagem de ensino de línguas.

De toda forma, o ensino-aprendizagem de LinFE consolidou-se como uma abordagem de ensino após a Segunda Guerra Mundial devido à necessidade de se aprender uma dada língua estrangeira, neste caso principalmente a língua inglesa, com necessidades específicas que o ensino regular em escolas ou em cursos de idiomas não puderam atender, pois eram alunos com demandas específicas e conscientes de suas necessidades, dado que à época, “a medida que o inglês se tornou a língua internacional da tecnologia e do comércio, criou-se uma nova geração de aprendizes que sabiam especificamente o porquê deles

estarem aprendendo uma língua” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6, tradução minha³¹). Apesar de outras línguas estrangeiras participarem desse mesmo termo guarda-chuva que é LinFE, é a língua inglesa que tem maior participação tanto entre os teóricos que fundamentam essa abordagem quanto no uso em sala de aula, dado o posicionamento hipercêntrico (CALVET, 2012, 2016) dessa língua nas relações internacionais nos âmbitos sociais, políticos, culturais e econômico-financeiros.

O ensino de línguas estrangeiras pode ser dividido entre os que são para fins gerais e os que são para fins específicos, pois, enquanto aqueles são direcionados para o ensino global da língua sem haver, a princípio, restrições no conteúdo linguístico-cultural e nas habilidades linguísticas a serem trabalhadas em sala de aula, estes limitam-se a atender às demandas, às necessidades e aos desejos dos alunos que tem por objetivo o uso da língua em contextos específicos. Este último caso pode acarretar em limitações de conteúdos no plano do curso e de habilidades a serem utilizadas, assim como ficou evidente no Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras ou simplesmente conhecido como Projeto ESP (CELANI, 2009), em que se desenhou o ensino de línguas estrangeiras em universidades brasileiras conforme as necessidades dos usuários - neste caso, os estudantes universitários brasileiros daquela época. Apesar disso, tanto Hutchinson e Waters (1987) quanto Ramos (2008) questionam-se se, de fato, há diferenças entre ambos os lados, dado que toda sala de aula de língua estrangeira tem seu plano de curso baseado, em algum nível, na existência de necessidades específicas.

Inglês para fins específicos ou *English for specific purposes* (ESP) é definido por Hutchinson e Waters (1987) como “uma abordagem de ensino de língua na qual todas as decisões de conteúdo e método são baseadas nas razões de aprendizagem dos alunos, não sendo um tipo de língua, metodologia ou um material didático em particular” (SILVA, 2017, p. 21). Esses mesmos autores, portanto, afirmam que não é a *existência* das necessidades que tornam distintos o ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais do ensino-aprendizagem de LinFE, mas a sua *consciência*. Com isso, essa abordagem de ensino toma proporções que não são vistas da mesma maneira em outras abordagens de ensino. Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4, tradução minha³²) categorizam ao menos três características absolutas que são vistas em todas as salas de aula que abordam o ensino-aprendizagem de LinFE:

ESP é projetado para atender às necessidades específicas do aluno; ESP faz uso da metodologia e das atividades de disciplinas subjacentes; ESP é centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a estas atividades.

A construção de um curso que adote a abordagem de LinFE, de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), deve seguir alguns passos que, na teoria, deve começar pela análise de necessidades (*needs*)

³¹ “As English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

³² “ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities” (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p.4).

analysis) dos discentes, a qual deve ser composta por uma investigação complexa de forma a moldar, posteriormente, o projeto do curso (*course design*), o qual guiará o processo de ensino-aprendizagem (*teaching-learning*) dos participantes, em especial dos alunos que, por sua vez, serão submetidos a testes (*assessment*) que configuram parte dos procedimentos formais de mensuração do que foi obtido ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o curso deverá ser avaliado (*evaluation*) no seu todo e, assim, seguir um círculo contínuo de aprimoramento dos trabalhos pedagógico e docente presentes nesse curso. Entretanto, Dudley-Evans e St. John (1998) mencionam que, na prática, esse passo a passo poderá não ocorrer linearmente, mas será moldado conforme as demandas que surgirem ao longo da execução do curso que adote essa abordagem de ensino.

A sala de aula apresentada, neste estudo de caso, tem a abordagem de LinFE como prática norteadora no desenvolvimento do meu trabalho docente. Dessa maneira, houve uma análise de necessidade que culminou na implementação do ensino de tradução à prima vista no plano de curso das disciplinas de Inglês Aplicado à Tradução ministradas por mim, as quais foram ofertadas como parte das disciplinas obrigatórias na formação de tradutores, no bacharelado em Tradução da UFPB, no primeiro semestre letivo de 2018. Destarte, utilizei-me dos princípios presentes em LinFE para a formação de tradutores, a saber, no ensino de línguas para fins tradutológicos, o que se pode denominar, especialmente neste caso, de *English for translation purposes* ou inglês para fins tradutológicos. A seguir, pomenorizo aspectos teóricos atrelados à tradução à prima vista.

3. *Sight translation*

Tradução à prima vista ou *sight translation* (STR) pode ser considerada uma combinação de tradução com interpretação (MOSER-MERCER, 1991), haja vista que a mediação ocorre a partir de um texto escrito para ser vertido num texto oral. Alguns estudos citam as dificuldades dessa mediação tradutória (THAWABTEH, 2015), os seus benefícios no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (OLIVEIRA, 2011) e as vantagens na execução de traduções de textos escritos (GORSZCZYŃSKA, 2010), além de haver pesquisas que teorizam e expõem características da prática dessa modalidade tradutória (IVARS, 1999; SAMPAIO, 2007).

Sampaio (2007) ressalta que o domínio da prática de tradução de STR é uma habilidade essencial para quem lida com interpretação em contextos jurídicos, comunitários e em conferências, porém também adiciona que é um recurso considerável para tradutores.

Ao longo do seu texto, Sampaio (2007) menciona ao menos quatro razões para a contínua prática e aperfeiçoamento da STR por parte de quem quer atuar (ou já atua) na área de tradução/interpretação. A primeira delas é a rápida coordenação cognitiva, visual e vocal que o tradutor ou o intérprete deve ter para executar essa modalidade tradutória em que há um texto escrito a ser traduzido oralmente, o que, segundo a autora, é uma das peças fundamentais para quem atua na interpretação consecutiva ou simultânea. Uma segunda razão é que a STR é uma das atividades a serem realizadas no momento da seleção de muitos dos cursos de formação de intérpretes na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Outra razão é a

expectativa de que intérpretes e tradutores devem dominar os diversos tipos de tradução oral, incluindo, a STR. Por fim, uma última razão que a autora menciona é que a STR é, muitas vezes, uma das etapas nos processos seletivos para a carreira de tradutores juramentados no Brasil, os quais são realizados pelas juntas de comércio de cada estado brasileiro, assim, para os que desejam entrar nessa área de atuação da tradução deve estar apto para realizar com proficiência esse tipo de tradução.

Além das razões para a prática da STR, Jiménez (1999) citada por Sampaio (2007) apresenta cinco tipos de STR, as quais são: tradução à prima vista propriamente dita, tradução à prima vista preparada, tradução à prima vista consecutiva, tradução à prima vista em interpretação consecutiva e tradução à prima vista em interpretação simultânea com texto. A tradução à prima vista propriamente dita (*sight translation proper*) é a tradução de um texto escrito em uma dada língua para um texto oral em outra língua sem preparação prévia para tal atividade. A tradução à prima vista com preparação (*prepared sight translation*), por outro lado, tem as mesmas características da primeira modalidade, entretanto, a esta é dado ao tradutor ou intérprete algum tempo de preparação, ou seja, a leitura prévia do texto de partida de forma a oferecer ao profissional, ainda que brevemente, tempo para preestabelecer procedimentos para a sua tradução. A terceira modalidade chamada de tradução à prima vista consecutiva (*consecutive sight translation*) configura-se como uma síntese ou uma explicação de um dado texto, pois, neste tipo de tradução à prima vista, é requerido do tradutor ou do intérprete a elucidação do texto de partida em língua-alvo por meio de um resumo do que está escrito ou de uma reformulação elucidativa. Quanto à tradução à prima vista em interpretação consecutiva (*sight translation in consecutive interpretation*), ela ocorre em interpretações consecutivas em que tanto o conferencista quanto o tradutor ou o intérprete têm o mesmo texto escrito para guiar a sua fala, cabendo a estes últimos atentar para as omissões ou adições que, eventualmente, podem ocorrer no discurso daquele locutor. Finalmente, a tradução à prima vista em interpretação simultânea com texto (*sight translation in simultaneous interpretation with text*) tem as mesmas características da modalidade descrita anteriormente, exceto pelo fato de ocorrerem em interpretações simultâneas e não em interpretações consecutivas.

Na próxima seção, apresento o método adotado para a execução deste estudo, o qual se utilizou dos princípios da STR em disciplinas de Inglês Aplicado à Tradução, as quais estão intimamente ligadas ao ensino-aprendizagem de inglês para fins tradutológicos.

4. Método

Por meio de questionários impressos aplicados com alunos do Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), esta pesquisa apresenta percepções desses tradutores em formação com relação à importância do estudo e da prática da STR ao longo de sua formação acadêmica, assim como durante a rotina de trabalho de tradutores profissionais.

Durante o primeiro semestre letivo de 2018 na UFPB, que ocorreu de julho a novembro do mesmo ano, três cursos de inglês para fins tradutológicos, que compõem o fluxo de disciplinas obrigatórias para

esses estudantes, foram ofertadas, a saber, Inglês Aplicado à Tradução I, III e V, os quais correspondem, respectivamente, aos níveis B1, B2 e C1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

Nessas disciplinas, entre outras atividades desenvolvidas de acordo com o plano de curso, os discentes participaram de exercícios teóricos e de prática tradutória que envolviam os cinco tipos de STR. Após essas atividades, os discentes foram convidados a participarem deste estudo de caso de forma a esclarecerem suas percepções quanto à necessidade dos estudos sobre STR para tradutores em formação e para tradutores profissionais.

Neste estudo de caso, portanto, apresento brevemente a percepção desses 20 alunos, que se voluntariaram para responder ao questionário, quanto a essa necessidade no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para fins tradutológicos. Por isso, de forma a garantir o anonimato dos respondentes, cada comentário advindo dos questionários aplicados é numerado em ordem crescente, independentemente, de quem tenha respondido.

5. A necessidade dos estudos sobre tradução à prima vista

A construção do plano de curso das três disciplinas obrigatórias de Inglês Aplicado à Tradução ofertadas no semestre letivo de 2018.1 da UFPB foi baseada em dois tipos de análises de necessidades, a saber, as análises objetiva e subjetiva (HUTCHINSON; WATERS, 1987). A primeira foi apresentada na introdução deste trabalho, a segunda é brevemente apresentada nesta seção, sendo concernente às percepções dos alunos com relação à necessidade dos estudos sobre STR.

Indaguei, por meio dos questionários aplicados, o seguinte questionamento: “Você acredita que *sight translation* é um tipo de tradução importante para o(a) tradutor(a) em formação?” Todos os 20 participantes responderam que STR, em alguma medida, é importante para o tradutor em formação. A seguir, apresento alguns desses comentários.

DISCENTE 1: “Sim. É uma atividade importante para o desenvolvimento prático do tradutor”.

DISCENTE 2: “Com toda certeza, porque faz com que o(a) tradutor(a) reflita sobre o processo tradutório e coloque em prática estratégias ensinadas”.

DISCENTE 3: “Sim, pois um profissional de qualquer área necessita saber os tipos de demanda que um tipo de mercado espera desse tipo de profissional”.

DISCENTE 4: “Sim, o contato com a prática é essencial para o formando”.

DISCENTE 5: “Sim, porque alguns exames usam esse tipo de tradução nas avaliações”.

Em vista dos comentários anteriores, um dos alunos (discente 1) afirma que a STR pode ser uma atividade que ajuda os tradutores em formação no desenvolvimento da sua prática tradutória. Além disso, outro respondente (discente 2) declara que a STR pode promover a reflexão do processo tradutório e a busca pelo uso de estratégias aprendidas em sala de aula.

Ainda sobre a importância da STR para o tradutor em formação, outro discente (discente 3) ressalta a importância de conhecer essa modalidade tradução, pois o futuro profissional deve estar atento

ao que o mercado de trabalho pode exigir do egresso. Ademais, outro aluno (discente 4) destaca a importância de aliar prática com teoria, pois alega que, ao longo da formação, “a prática é essencial”.

Além disso, há também a preocupação em poder dominar as técnicas da STR (discente 5), tendo em vista que há seleções específicas para tradutores, as quais demandam a proficiência nessa modalidade de tradução, assim como mencionado por Sampaio (2007). De modo geral, a STR é apreciada pelos alunos que estão num curso de formação de tradutores, pois de alguma maneira essa modalidade de tradução pode agregar informações e conhecimentos úteis para sua capacitação profissional, aliando prática e teoria pertencentes aos estudos tradutológicos.

Em seguida, solicitei aos alunos, através do questionário, para que, numa escala de 1 a 10, sendo 1 o menos importante/útil e 10 o mais importante/útil, qual seria o nível de importância/utilidade de conhecer e de praticar STR ao longo de sua formação. Os 20 alunos, por sua vez, responderam com nota que variaram de 5 a 10, incluindo as notas 5, 7, 8, 9 e 10, sendo a média aritmética comum de 8,45 pontos. Esse resultado mostra que esses alunos perceberam, através do estudo de textos teóricos e da prática dos cinco tipos de STR, ambos realizados em sala de aula, que há importância e utilidade de se conhecer e de se praticar STR durante a formação de tradutores, tendo em vista a pluralidade de objetivos que os alunos podem ter relativos às áreas de atuação ao se tornarem tradutores profissionais. Além disso, os respondentes foram convidados a avaliarem qualitativamente o porquê de tal nota:

DISCENTE 6: “Ajuda a treinar o cérebro para fazer associação mais rápido”.

DISCENTE 7: “A habilidade e prática no processo tradutório exige que nós tenhamos agilidade e coerência, sendo o procedimento de grande ajuda nisso”.

DISCENTE 8: “Auxilia no processo de tomada de decisão de forma mais rápida e deixa a formulação do texto (desverbalização), mas tem mais relação com interpretação”.

DISCENTE 9: “Porque é útil, mas não considero exatamente indispensável ou obrigatório”.

DISCENTE 10: “Porque nos apresenta uma nova possibilidade de área de atuação”.

Os discentes, portanto, apresentam motivos diversos para suas notas, uma vez que os comentários anteriores apresentam tais perspectivas. No primeiro comentário (discente 6), o aluno argumenta que a STR contribui para uma coordenação visual, auditiva e cognitiva que Sampaio (2007) também apresenta como uma das razões para a prática desse tipo de tradução por parte de tradutores e intérpretes, neste caso, o discente parece mencionar a associação que há entre os textos de partida e de chegada no processo tradutório.

Outro respondente (discente 7) afirma que a nota conferida à pergunta anterior está atrelada à importância que a STR tem para a contribuição da agilidade e da coerência que os tradutores devem ter no processo tradutório. De maneira semelhante, outro aluno (discente 8) alega que a prática da STR auxilia na tomada de decisão, permitindo que seja mais rápida, entretanto, ele mesmo pondera que essa prática está muito mais aliada aos estudos da interpretação do que aos estudos tradutológicos.

Há outro aluno (discente 9) que também faz uma ressalva para a sua nota, o qual afirma que, embora a STR seja útil para o tradutor em formação, não deve ser vista como obrigatório e indispensável,

o que de fato deve ser considerado, pois a formação deve ser abrangente para incluir todas as propostas que o projeto pedagógico do curso objetiva, mas não deve submeter todos os alunos a todas as áreas dos estudos da tradução obrigatoriamente, por isso, há disciplinas obrigatórias e optativas, além de horas curriculares flexíveis que devem ser realizadas além das horas em sala de aula, as quais compreendem atividades extracurriculares como, por exemplo, participação em projetos, em congressos ou em publicações de trabalhos acadêmicos. Em função disso, os estudos dedicados à STR nas disciplinas deste trabalho, ainda que sejam parte de disciplinas obrigatórias, visaram atender a uma necessidade evidente naquele momento, sem exigir o ensino compulsório nos semestres seguintes nas mesmas disciplinas, haja vista a autonomia na construção do plano de curso pelo professor responsável a cada semestre.

Por fim, outro respondente (discente 10) apresenta a STR como uma oportunidade de conhecer novas áreas de atuação, neste caso, uma área que tradutores e intérpretes podem atuar a depender das necessidades que suas áreas de atuação podem requerer.

Por outro lado, também questionei a importância e a utilidade que a STR pode ter para o tradutor profissional: “Você acredita que *sight translation* é um tipo de tradução importante/útil para o(a) tradutor(a) profissional?” Diferentemente da pergunta anterior sobre o tradutor em formação, nem todos os estudantes acreditam que o tradutor profissional tenha grande proveito da STR, dado que, enquanto estes estão em formação e por isso devem ter contato com o máximo de áreas possíveis dos estudos tradutológicos, aqueles já atuam numa área específica:

DISCENTE 11: “Visto que a sociedade não entende muito a diferença de tradutor para intérprete é importante saber o mínimo sobre *sight translation*”.

DISCENTE 12: “Se for possível ao profissional buscar informações sobre esse tipo de tradução é recomendável por se tratar de um aspecto desafiador e que pode ampliar suas habilidades”.

DISCENTE 13: “Sim. Pela mesma resposta da questão acima”.

DISCENTE 14: “Sim, é sempre bom se manter a par”.

DISCENTE 15: “Depende, se um tradutor de livros, não precisa saber muito de *sight translation*”.

Após a leitura de alguns dos comentários dos respondentes, percebe-se que eles compreendem a importância da STR para tradutores profissionais, porém, assim como afirmado por um dos alunos (discente 15), o tradutor pode atuar numa área em que a prática da STR pode não lhe ser útil ou importante, dada a especificidade de atuação que esse tipo de tradução requer.

Além disso, também questionei sobre qual nota, numa escala de 1 a 10, sendo 1 o menos importante/útil e 10 o mais importante/útil, qual seria o nível de importância ou utilidade que a STR teria para um tradutor profissional. Os respondentes avaliaram quantitativamente com notas que variaram de 5 a 10, incluindo as notas 5, 6, 8, 9 e 10, alcançando a média aritmética comum de exatamente 8 pontos. Ainda que próximo da pontuação daquele questionamento anterior, essa leve queda aponta para a relativa importância do estudo e da prática da STR para tradutores profissionais. Após essa avaliação quantitativa,

solicitei dos respondentes, por meio do questionário, para apreciarem qualitativamente o mesmo questionamento:

DISCENTE 16: “Acredito que o tradutor precise estar preparado tanto para pesquisar e adquirir uma ‘base de dados mental’ quanto para tomar decisões rápidas de forma confiante, além de saber controlar o estresse em várias situações. A *sight translation* pode tanto simular (no caso do tradutor em formação) quanto, de fato, ser uma dessas situações (no caso do tradutor profissional), onde ele terá que, além de dominar ou ‘se virar’ em determinado assunto, também terá que controlar a ansiedade para fazer com que o texto, oral ou escrito, seja adequado para a situação”.

DISCENTE 17: “Como posto, ajuda no processo de tomada de decisão, mas, como também é mais ligada a interpretação, talvez essa utilidade fosse mais direcionada a tradutores que também atuam como intérpretes”.

DISCENTE 18: “Pois é importante ter conhecimento no máximo de coisas possíveis”.

DISCENTE 19: “Porque um profissional em tradução deve se preparar e estar pronto para trabalhar, e trabalhar bem, na área que for chamado”.

DISCENTE 20: “Além de ser uma prática importante para a profissão, ajuda a lidar com pressão e prazos curtos”.

Em vista dos comentários anteriores, os discentes demonstram as suas percepções quanto à importância e à utilidade desse tipo de tradução para um tradutor profissional. Um dos alunos (discente 16) associa essa relevância da STR tanto para o tradutor em formação quanto para o que já atua no mercado de trabalho, de forma que a STR contribui tanto para uma simulação quanto para uma real atuação do tradutor, além de colaborar para o aperfeiçoamento das estratégias que os tradutores e os intérpretes devem ter com relação aos aspectos psicofisiológicos no momento em que atuam numa dada mediação tradutória.

Por outro lado, um dos respondentes (discente 17) afirma que a STR se torna mais pertinente para aqueles tradutores profissionais que atuam em áreas pertencentes aos estudos da interpretação, os quais podem ser citados os tradutores juramentados brasileiros que, a princípio, também são intérpretes credenciados pelas juntas comerciais dos estados brasileiros para atuarem em contextos ligados à interpretação de conferências, pois eles têm a dupla ocupação de serem tradutores públicos e intérpretes comerciais.

Nos comentários seguintes (discentes 18 e 19), pode-se perceber que a importância da STR para o tradutor profissional está relacionada ao que o mercado de trabalho pode demandar desse profissional, logo, este deve estar apto a atuar em áreas diversas, com isso, esses respondentes parecem ter em vista um tradutor freelance que está disponível para as mais diversas áreas de atuação presentes na tradução.

Finalmente, no último comentário apresentado (discente 20), está evidente a importância do estudo e da prática da STR para o tradutor profissional, especialmente porque, conforme a afirmação, esse tipo de tradução proporciona a possibilidade de atuar com maior eficácia e eficiência ao longo dos trabalhos executados, pois “lidar com pressão” pode estar relacionado com a eficácia, uma vez que o tradutor realiza a tarefa a que foi destinada apesar das tensões. Por outro lado, “lidar com prazos curtos” pode relacionar-se com a eficiência do tradutor por ser relativo ao uso mínimo de recursos, o que inclui o tempo.

6. Considerações finais

Neste breve estudo de caso, apresentei inicialmente os aspectos teóricos do ensino-aprendizagem de LinFE e da tradução à prima vista, mencionada ao longo deste trabalho como *sight translation* (STR), uma vez que, para o desenvolvimento deste estudo, ele se apoia tanto nessa abordagem de ensino quanto nesse tipo de tradução.

Neste estudo, portanto, apresentei a percepção de 20 alunos que cursaram uma das disciplinas obrigatórias de Inglês Aplicado à Tradução, os quais também participaram de atividades teóricas e práticas sobre STR. Após a realização de tais exercícios, os alunos foram convidados a participarem voluntariamente sobre um estudo de caso sobre a relevância da STR para tradutores em formação e profissionais, partindo de uma análise de necessidades subjetiva (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Por meio de métodos preestabelecidos, neste trabalho, pôde-se perceber a necessidade dos estudos sobre tradução à prima vista para tradutores em formação, neste âmbito, em disciplinas que se utilizam da abordagem de ensino-aprendizagem de inglês para fins tradutológicos, a saber, Inglês Aplicado à Tradução I, III e V do Bacharelado em Tradução da UFPB. Essa percepção adveio dos respondentes que expuseram as suas percepções sobre a importância e a utilidade sobre o estudo e a prática de STR tanto ao longo da formação do tradutor quanto na rotina de trabalho de tradutores profissionais.

Por conseguinte, os resultados indicam que, na percepção desses futuros profissionais de tradução, a prática e/ou os estudos da STR proporcionam benefícios para ambos os tipos de tradutores. Embora haja ressalvas quanto à sua relevância, a STR mostrou ser um tipo de tradução que deve ser ao menos conhecida e praticada pelos tradutores em formação em algum momento do seu treinamento, neste caso, no Bacharelado em Tradução, mas como uma sugestão para integração em outras graduações em Tradução presentes no Brasil.

Referências

- BELTRÁN, Blanca Aguirre. La enseñanza del español con fines profesionales. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p. 1109-1128.
- CALVET, Louis-Jean. Nouvelles perspectives sur les politiques linguistiques: le poids des langues. In: *Gragoatá*, Niterói, n. 32, 2012. p. 55-73. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33032/19019>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- CALVET, Louis-Jean. Quels fondements pour une écologie des langues? In: *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 02, n. 02, 2016. p. 19-35. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9687/8554>. Acesso em: 20 out. 2018.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina Maria; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-31.
- DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IVARS, Amparo Jiménez. *La traducción a la vista: un análisis descriptivo*. 1999. 419f. Tese (Doutorado em Tradução). Facultat de Ciències Humanes i Socials, Universitat Jaume I, Castellón, Espanha. Disponível em: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10564/jimenez-tdx.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GORSZCZYŃSKA, Paula. The potential of sight translation to optimize written translation: the example of the English-Polish language pair. In: AZADIBOUGAR, Omid (org.). *Translation effects: selected papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies*. Gdańsk: University of Gdańsk, 2010. Disponível em: <https://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/paula-gorszczynska-the-potential-of-sight.pdf>. Acesso em: 20 abr 2018.

MOSER-MERCER, Barbara. Sight translation and human information processing. In: *Kent forum on translation studies*. Vol. 2. Kent, Ohio: Institute for Applied Linguistics, 1991.

OLIVEIRA, Gilvan Silva de. *O uso da sight translation no ensino de língua inglesa: uma proposta pedagógica*. 2011. 52f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Formação de Tradutores). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *English for Academic and Specific Purposes in developing, emerging and least developed countries*. University of Kent: Canterbury, 2008.

SAMPAIO, Glória Regina Loreto. Mastering sight translation skills. In: *Tradução e comunicação: revista brasileira de tradutores*. São Paulo, n.16, set. 2007. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/traducom/article/view/2128>. Acesso em: 21 abr. 2018.

SILVA, Pedro Paulo Nunes da. *Línguas para fins específicos: uma análise da construção das disciplinas de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB*. 104f. Monografia (Graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas Às Negociações Internacionais), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

THAWABTEH, Mohammad Ahmad. Difficulties of Sight Translation: Training Translators to Sight Translate. In: *Current trends in translation teaching and learning*. Jerusalem: Al-Quds University, Occupied Palestinian Territories, 2015. Disponível em: http://www.cttl.org/uploads/5/2/4/3/5243866/chapter_6_cttldifficultiesofsighttranslationlaid.pdf. Acesso em: 09 set 2018.

O USO DA TRADUÇÃO POR MEIO DA DUBLAGEM E DA LEGENDAGEM NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Gabriela Fontana Abs da Cruz (IFRS, Câmpus Restinga)³³

Resumo: Este trabalho propõe-se a compartilhar as experiências do projeto de ensino realizado no IFRS - Câmpus Restinga, referente à utilização da dublagem e da legendagem como ferramentas nas aulas de inglês. A tradução, ainda utilizada no ensino de línguas adicionais; é abominada por muitos professores, segundo Gomes (2011), no entanto, ela pode representar uma ampla gama de possibilidades didáticas. Nessa perspectiva, trabalhar com os princípios da dublagem e da legendagem em sala de aula pode contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua adicional em estudo, primeiramente, porque esses recursos estão presentes no cotidiano dos estudantes, mas também porque envolvem tecnologias da informação, o que atrai a atenção desse público, motivando-o para o aprendizado do idioma. Desde 2017, o projeto tem contado com bolsistas de ensino médio e superior do Câmpus e tem, como aporte teórico, os estudos como os de Nobre (2002) e Zanón (2013) referentes à legendagem, e os de Lessa (2002) e Doria (2019), para a dublagem. Foram elaborados, até o momento, módulos para uma sequência didática, contemplando análise de dublagens e legendas, de questões culturais e linguísticas, bem como propostas para a realização de tradução e adaptações para textos audiovisuais. Essas atividades foram testadas em turmas de ensino médio e revistas para seu aprimoramento.

Palavras-chave: Dublagem, Legendagem, Ensino, Inglês.

Abstract: *This work proposes to share the experiences of the teaching project carried out at IFRS - at Restinga, regarding the use of dubbing and subtitling as tools in English classes. Translation is still used to teach additional languages; it is abhorred by many teachers, according to Gomes (2011), however, it can represent a wide range of didactic possibilities. In this perspective, working with the principles of dubbing and subtitling in class can contribute to a more effective learning of the language under study, primarily because these resources are present in the students' daily lives, but also because they involve information technologies, which attracts the attention of this audience, motivating them to learn the language. Since 2017, the project has had high school and university scholarship holders from the Campus and has, as theoretical support, studies such as those by Nobre (2002) and Zanón (2013) regarding subtitling, and those by Lessa (2002) and Doria (2019), for dubbing. So far, modules have been developed for a didactic sequence, including analysis of dubbing and subtitles, cultural and linguistic issues, as well as proposals for the translation and adaptations for audiovisual texts. These activities were tested in high school classes and reviewed for their improvement.*

Keywords: *Dubbing, Subtitling, Teaching, English.*

1. Introdução

O uso da tradução no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais já foi considerado um instrumento fundamental; no entanto, devido a seu uso em demasia, foi sendo pouco a pouco deixada de

³³ Graduada em Letras (Português e Inglês) pela UFRGS; Mestre e Doutora em Letras (Linguística) pela PUCRS. E-mail: gabriela.fontana@restinga.ifrs.edu.br; gabriela.abs@gmail.com

lado. Amplamente criticada, teve sua exclusão definitiva na abordagem comunicativa (cf. ROMANELLI, 2009).

Romanelli (2009) comenta que essa exclusão teve “razões não somente fundamentadas em presumidas teorias pedagógicas, mas também em preconceitos ideológicos e em estereótipos didáticos pouco comprovados” (p. 218). A tradução, para ele, poderia trazer vantagens para o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional, visto que poderia ajudar na diminuição do filtro afetivo do estudante, poderia favorecer sua autonomia, além de propiciar o desenvolvimento das competências metalinguística, pragmática e cultural.

Essas “vantagens” da tradução no ensino poderiam ser potencializadas a partir dos princípios da dublagem e da legendagem. O uso da legendagem já é uma prática que vem ganhando espaço na sala de aula; na Espanha, por exemplo, houve um aumento de publicações, tanto em livros quanto em artigos acadêmicos, em relação a essa temática. A dublagem, por sua vez, embora tenha tido um aumento de sua demanda, haja vista o crescimento da produção e do consumo de séries televisivas e de filmes, ainda é tema pouco explorado na área acadêmica (cf. DORIA, 2019), principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas.

A partir disso, este artigo tem por objetivo compartilhar algumas experiências envolvendo a dublagem e a legendagem no ensino de língua inglesa em turmas de ensino médio integrado do IFRS, Câmpus Restinga.

2. O processo de legendagem e a legendagem no ensino de línguas

As legendas são utilizadas em diferentes formas de comunicação audiovisual (NOBRE, 2012) e possibilitam que pessoas de diversos lugares do mundo tenham acesso a essas fontes de informação. Esse recurso surgiu a partir do cinema; segundo Nobre (2002), os filmes, antes de terem som, continham intertítulos, letreiros e subtítulos, recursos que serviam para estabelecer uma relação entre as cenas, de forma a explicar a sucessão dos acontecimentos.

O processo de legendagem é composto por várias etapas, dentre as quais a tradução é o ponto de partida. De acordo com Barros (2006), o tradutor-legendista deve “combinar o tamanho da legenda com o tempo (medido em segundos) das falas” (p. 73). Além disso, precisa respeitar as regras técnicas previstas, como “número de caracteres por linha, duas linhas por legendas, tempo mínimo para leitura” (p. 73); realizar sínteses, sem que haja comprometimento de sentido, de contexto, de condição ou de situação; ter muito conhecimento da língua, no caso o português, para efetuar as correções ortográficas que forem necessárias. Dessa forma, “uma boa legendagem está na excelência da tradução, com formatação de fonte, tamanho e ritmo ideal para a leitura” (p.73).

De acordo com Araújo (2002), é possível classificar uma legenda a partir do parâmetro linguístico e técnico. O linguístico pode ser de dois tipos: intralingual ou interlingual. O primeiro deles refere-se à mesma língua do áudio; já o segundo (mais conhecido) refere-se à tradução para a língua do público-alvo. A legenda intralingual é utilizada em programas cujos telespectadores possuem problemas auditivos, ou

que sejam voltados para pessoas que estejam aprendendo uma língua adicional, ou ainda em reportagens, quando não estão muito audíveis (cf. ARAÚJO, 2002). O parâmetro técnico, por sua vez, pode ser aberto ou fechado. O primeiro é sobreposto antes da transmissão; já o segundo, também conhecida como *Close caption*, fica à disposição do telespectador por meio de um decodificador de legenda (cf. ARAÚJO, 2002).

A legendagem no ensino de línguas adicionais é um recurso conhecido e utilizado por profissionais da área. No Brasil, o foco principal é o trabalho com filmes já legendados, o que, de acordo com Vitaga e Barbosa (2009), “pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e da competência intercultural” (p. 235) dos estudantes. Na Espanha, a produção de materiais que discutem a legendagem como uma proposta didática no ensino de línguas adicionais vem crescendo e se tornando presente nas salas de aula.

Zanón (2013) propõe o uso da legendagem a partir de um enfoque comunicativo e de aprendizagem com base em tarefas. Afirma que, com o processo de legendagem, os estudantes possuem um papel ativo na estratégia metodológica, pois são eles que criam as legendas dos vídeos selecionados previamente pelo professor. Além disso, as diferentes tarefas que são propostas tanto antes quanto depois da tarefa principal contêm inúmeros elementos práticos e comunicativos. Para completar, trata-se de um processo autêntico, ativo e funcional, que prevê metas claras e dispõe de resultados visíveis.

3. O processo de dublagem

Assim como a legenda, a dublagem também envolve a tradução e adaptação ao tempo de fala. Segundo Barros (2006), esse recurso é amplamente utilizado por muitas emissoras e distribuidoras no Brasil, com a justificativa de que há um grande número de pessoas que apresentam dificuldade para ler legendas. Doria (2019) cita, dentre o público que necessita dessa modalidade de tradução audiovisual, “analfabetos, deficientes visuais, crianças ainda não alfabetizadas, idosos e pessoas com demais dificuldades de leitura” (p.363). Assim como no processo de legendagem, na dublagem também há muitas etapas. O tradutor para dublagem recebe o roteiro na língua original e deve traduzi-lo, de modo a conter todas as informações imprescindíveis para o trabalho dos dubladores e para o dos diretores de dublagem.

De acordo com Lima (2017), além da função anteriormente citada, no Brasil, o tradutor também é responsável por adaptar as falas para que haja sincronismo labial.

Com o texto traduzido e adaptado, as falas são divididas em *loops* (ou anéis), os quais servem para organizar as gravações das dublagens, mas também são um parâmetro para pagamento dos dubladores. O diretor de dublagem é responsável por fazer a seleção dos dubladores cujas vozes sejam mais adequadas às personagens do filme e pode propor alterações nas interpretações dos dubladores, assim como um diretor de cinema ou de teatro. (cf. LESSA, 2002)

4. O projeto *Dublagem e Legendagem no Ensino de Língua Inglesa*

Dublagem e Legendagem no Ensino de Língua Inglesa é um projeto de ensino em andamento desde 2017 no IFRS – Câmpus Restinga. Por ser um projeto de ensino, a proposta está voltada para o auxílio na aprendizagem da língua inglesa em turmas de ensino médio integrado do Câmpus. O projeto

foi contemplado com duas bolsas PIBEN (Programa Institucional de Bolsas de Ensino) de editais de fomento interno de 2017 a 2019³⁴.

Em cada ano, devido à entrada de novos bolsistas, a primeira tarefa foi a familiarização com materiais e estudos referentes aos processos de dublagem e de legendagem, assim como sua utilização no ensino de línguas. No Brasil, trabalhos envolvendo legendagem preveem, basicamente, atividades com filmes já legendados, não tarefas em que os estudantes realizem a tradução e a adaptação do texto para a legenda do vídeo.

Após essa familiarização, os bolsistas pesquisaram softwares gratuitos que pudessem ser utilizados para legendar e dublar. Para testá-los, os bolsistas escolheram vídeos curtos, na plataforma YouTube, que não tivessem sido legendados nem dublados para o português. Em 2017, por exemplo, selecionou-se um episódio da série *That 80s Show*. Os bolsistas transcreveram o áudio, traduziram-no e, posteriormente, adaptaram-no para legendas e dublagem, conforme as características e exigências de cada processo. O vídeo selecionado contava com diferentes personagens e, por isso, para a gravação da dublagem, selecionados estudantes voluntários para dublá-los. Montou-se um estúdio improvisado para as gravações (conforme figura 1) em salas de aula do Câmpus, constituído por: projetor multimídia (da sala), computador, microfone não profissional e fones de ouvido (da coordenadora do projeto).

Figura 1: Fotos de estudantes dublando personagens no estúdio improvisado.



Fonte: A autora.

Após o processo de gravação e de edição, percebeu-se que seria bastante complicado trabalhar com vídeos de 20 minutos ou mais em sala de aula, devido ao grande tempo despendido no processo. Optamos, em nossas atividades, portanto, pela utilização de trechos de filmes ou séries, ou vídeos curtos, com no máximo 5 minutos. Com relação à legendagem, percebeu-se que vídeos com até 10 minutos (dependendo da frequência e da velocidade de fala das personagens) seriam viáveis para tarefas em aula.

O passo seguinte era a elaboração de atividades de inglês para o ensino médio e sua subsequente aplicação em turmas cuja disciplina de língua inglesa era ministrada pela coordenadora do projeto. Essa aplicação era conduzida pela própria coordenadora/professora e contava com a participação e o auxílio de um bolsista em sala de aula.

³⁴ Agradeço aos bolsistas de 2017 a 2019, Lucas Cardoso (Licenciatura em Letras), Leonardo Cauduro (Técnico Integrado em Informática para Internet), Douglas Bloss Pires (Licenciatura em Letras), Eduardo Riboli (Técnico Integrado em Informática), Leonardo Navarrina (Técnico Integrado em Eletrônica) e Vinícius Machado (Técnico Integrado em Informática), pela dedicação e contribuição com o projeto e ao IFRS pela concessão do auxílio institucional.

Na próxima seção, serão apresentadas e analisadas algumas das atividades desenvolvidas ao longo dos três anos de projeto.

5. Descrição e análise de atividades

Durante os três anos de projeto, foram elaboradas diferentes atividades envolvendo legendagem e dublagem; no entanto, apenas algumas delas serão descritas e analisadas neste trabalho.

Quadro 1: Informações sobre as turmas participantes da aplicação das tarefas e exemplos de atividades

Ano	Nº de turmas	Série/ Curso	Duração	Exemplo de Atividades
2017	2	1º ano/ Técnico em Informática	3 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Legendagem de imagens (cena de série de televisão) - Trabalho final: Legendagem ou dublagem de vídeo (em grupos)
2018	1	3º ano/ Técnico em Lazer	2 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de áudio (diálogo, percepção de emoções, etc) - Compreensão e tradução de expressões do texto. - Preenchimento de lacunas no texto - Legendagem da cena
2019	2	1º ano/ Técnico em Informática	3 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de palavras - Preenchimento de lacunas no texto - Dublagem da cena em inglês (com <i>script</i>) - Criação de texto e dublagem de uma cena de filme
	2	1º ano/ Técnico em Eletrônica		

Fonte: A autora.

Em 2017, as atividades elaboradas no projeto foram aplicadas em duas turmas de 1º ano do Técnico Integrado em Informática, no último trimestre do ano letivo (visto que, somente nesse período, o material já estava preparado). Uma delas foi com uma cena de um episódio da série *Two and a half men*, como mostra a figura 2.

Figura 2: Atividade de legendagem de imagens de uma cena da série *Two and a half men*.



Fonte: A autora.

Nessa tarefa, os estudantes, em um dos laboratórios de informática, legendaram imagens dessa cena, com o programa *PowerPoint*. Eles receberam, em seu e-mail, um arquivo em *pdf* com as imagens e as legendas em inglês e deveriam traduzi-las e adaptá-las em novas legendas. Os estudantes realizaram a atividade em duplas e puderam consultar dicionários online. As turmas apresentaram dificuldades com relação à frase “I thought you Said ‘ass clips’”, como prevíamos, pois não era para fazer sentido; o recurso que deveriam utilizar para a adaptação na legenda era uma expressão com que rimasse com a tradução proposta para “class trips”. Essa atividade ajudou-os a perceber a importância da compreensão do

contexto em que uma expressão está inserida, a necessidade que existe de adaptação na legendagem para que o texto faça sentido e que mantenha o humor da cena como proposto no original.

Outra atividade realizada no primeiro ano do projeto foi o trabalho final do trimestre, que consistia em legendar ou dublar um vídeo previamente selecionado. Para escolher esse material, os critérios foram: ser esquete; não ter sido dublado ou legendado para o português; ter duração de até 2 minutos para dublagem e até 5 minutos para a legendagem. Como resultado, observou-se que a tradução e a adaptação à língua portuguesa foram cuidadosas; na dublagem, a escolha de palavras que mantivessem encaixassem na boca e mantivessem o sentido original também foram percebidas.

Uma das críticas que pode ser feita às tarefas elaboradas para o período é que estavam fortemente atreladas a regras e técnicas de dublagem e de legendagem. Sendo assim, em algumas aulas, a dinâmica adotada mostrou-se cansativa para os estudantes, o que nos fez refletir sobre os objetivos e as propostas do projeto e repensar algumas das práticas adotadas.

Em 2018, houve a aplicação de atividades elaboradas em apenas uma turma, que era de 3º ano do Técnico Integrado em Lazer, durante os dois últimos meses do ano letivo. Os exemplos de atividades referem-se a um mesmo texto: um trecho do filme *Antes de você* (*Me before you*). A cena desse filme foi escolhida, pois refere-se a um diálogo entre um casal, existem falas com velocidades diferentes, bem como emoções diferentes. Antes de qualquer contato com o *script* da cena, os estudantes foram convidados a ouvir o áudio sem a imagem, para que percebessem elementos do texto: as emoções expressas no diálogo, o ambiente a partir dos sons e ruídos no áudio e o conteúdo, se possível, da conversa. Com relação ao último item, geralmente os estudantes compreendiam algumas palavras e conseguiam deduzir possíveis situações a partir do contexto. Após a discussão das respostas, a cena completa foi reproduzida, e a turma pôde confirmar ou refutar suas hipóteses.

O passo seguinte foi a remoção de algumas expressões ou partes de frase do diálogo para que os estudantes traduzissem. Após verificação e a discussão das possíveis traduções, distribuiu-se o *script* com lacunas, que deveriam ser preenchidas com as expressões que haviam sido trabalhadas no exercício anterior. Mais uma vez, a turma acompanhava a cena e buscava completar os espaços com o que ouvia.

A tarefa de tradução do texto foi realizada em duplas ou pequenos grupos e, após, legendariam a cena utilizando o programa *Subtitle Edit*, um *software* gratuito e relativamente simples de ser utilizado. As atividades realizadas em 2018 deixaram de estar estreitamente vinculadas às regras de dublagem e de legendagem, o que deixou aulas mais “leves”. No entanto, percebeu-se que os vídeos utilizados poderiam ser mais bem explorados, articulando dublagem e legendagem a outras atividades que contemplassem o estudo de aspectos gramaticais, como, por exemplo, os tempos verbais.

Figura 3: Atividade de compreensão e tradução de expressões do texto e atividade de preenchimento de lacunas do diálogo.

5. Agora, ouça novamente o áudio preencha as lacunas conforme a lista ao lado.

He: Listen.
He: This, tonight, **BEING WITH YOU** is the most wonderful thing you _____ done for me.

He: But I _____ it to end here.
He: No more pain and exhaustion and _____ every morning. _____ it was over.

He: It's not _____ get better than this.
He: The doctors know it and I know it.
He: When we _____, I am going to Switzerland.
He: So I'm asking you if you feel the things you say you feel, **come** with me.

She: I thought that I was _____!

He: Nothing was ever going to change my mind.

He: I promised my parents six months, and that's what _____ them.

- 1) BEING WITH YOU
- 2) CHANGING YOUR MIND
- 3) I'VE GIVEN
- 4) ALREADY WISHING
- 5) GET BACK
- 6) COULD HAVE EVER
- 7) NEED
- 8) GOING TO
- 9) WAKING UP

4. Observe as palavras e expressões a seguir, e traduza-as de forma que mantenha o seu sentido adequado.

Being with you:

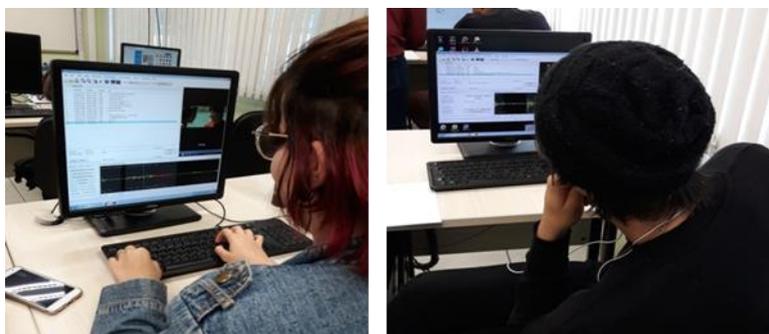
Could have ever done for me:

Already wishing it was over:

Change your mind:

Fonte: A autora.

Figura 4: Fotos de estudantes em atividade de legendagem utilizando o programa *Subtitle Edit*.



Fonte: A autora.

Em 2019, as seqüências de atividades anteriormente elaboradas foram revistas e ampliadas. O material reformulado foi aplicado novamente durante três meses; porém, em quatro turmas de 1º ano do ensino médio integrado: duas do Técnico Integrado em Informática e duas do Técnico Integrado em Eletrônica. Um exemplo semelhante aos anteriores foi o trabalho com uma das cenas do filme *As branqueiras* (*White Chicks*), conforme figura 5. A escolha se deu pelo fato de os personagens principais utilizarem muitas expressões informais ao longo do filme, as quais exemplificariam um dos temas da seqüência de atividades propostas. Antes de partir para a legendagem do vídeo, os estudantes tiveram uma preparação: viram a cena, tentaram explicar o que aconteceu e o que os personagens disseram, tentaram identificar algumas expressões informais. Após, realizaram uma atividade em que algumas das expressões

dos diálogos foram retiradas do texto e que deveriam ser associadas às suas respectivas traduções. Por fim, elaboraram legendas para algumas partes do vídeo que viram. Essas partes eram representadas por *prints* da tela com a legenda na língua original.

Figura 5 – Atividades com uma cena do filme *As branqueelas*

Agora, com as capturas de tela de cenas do filme "White chicks", faça a tradução das falas atentando-se às expressões informais.

1. Assista à cena do filme estadunidense *White Chicks* e responda as questões a seguir.

a) Sobre o que a cena trata?

b) Neste filme é predominante o diálogo informal. Atentando-se a esse diálogo, quais palavras e expressões você identifica como informais?

2. Com algumas expressões que foram citadas no vídeo, relacione as colunas a seguir com as suas devidas correspondências.

1. Follow my lead	() É um cumprimento: "oi, vooá", "qual fo".
2. Damn	() "estragar o disfarce", "estragar a máscara".
3. Whats up	() "me siga", "faça o que eu faço", "seguir o meu instinto".
4. Blow your cover	() "pooká todos"
5. Cut it out	() "sodar fora"
6. Y'all	() xingamento: "droga", "que seço".



Fonte: A autora.

Outra cena do filme *As branqueelas* (quando Marco chega em casa à noite e tem uma discussão com sua mulher) serviu também para trabalhar com os verbos no passado simples. Primeiro, foram retirados alguns verbos no passado do *script* da cena que seria trabalhada. Essas palavras foram escritas no quadro e os estudantes deveriam traduzi-las e colocá-las no tempo passado com auxílio de dicionários. Com verificação das respostas, os estudantes veriam a cena e deveriam bater palmas toda vez que ouvissem e reconhecessem um dos verbos da lista trabalhada. Após, foram distribuídos os textos com as lacunas dos verbos e solicitou-se o seu preenchimento de acordo com o áudio. Realizaram-se perguntas orais para verificar se os estudantes haviam compreendido o texto.

A dublagem para esse vídeo foi realizada com texto já trabalhado, e solicitou-se atenção à entonação, às emoções envolvidas. Em duplas, a turma exercitou as falas, a pronúncia e apresentou ao demais.

A escolha de um trecho de filme conhecido e de comédia, como *As branqueelas*, teve um impacto positivo nas atividades. Os alunos mostraram-se empolgados, comentavam a cena, riam, e tentavam resgatar, em sua memória, o texto da versão dublada em português. Com o *script* na língua original,

puderam perceber as adaptações linguísticas realizadas pelos tradutores, a fim de manter o sentido, além das adaptações culturais. Os estudantes trouxeram muitos exemplos de outras cenas desse filme e de outros.

Por fim, o último exemplo de atividade a ser apresentada envolve a cena inicial do filme argentino *Um conto chinês* (no original, *Un cuento chino*; em inglês, *A Chinese takeaway*). Ela foi utilizada para uma tarefa de criação de diálogo na língua inglesa. Como essa cena era em chinês (e não foi legendada no original), os estudantes foram solicitados, em grupo, a criar um diálogo entre as personagens. Como muitos não conheciam o filme, a cena inusitada de uma vaca caindo do céu e em cima de uma das personagens foi algo que chamou muito a atenção dos estudantes e ajudou-os a explorar sua criatividade. Após a elaboração do texto, que deveria propiciar sincronismo labial, os grupos apresentavam suas dublagens.

A escrita de um texto em língua adicional demanda conhecimento de estrutura de frase e de vocabulário, dentre outros. Mesmo com os diferentes níveis de conhecimento do idioma em uma mesma sala de aula, foi possível realizar essa tarefa, a partir da colaboração entre os estudantes em sua dupla ou em seu trio e com o auxílio da professora. Após, houve um momento para treinamento da pronúncia e adaptações para que houvesse minimamente sincronia labial. A resposta dos estudantes a essa tarefa foi positiva, tanto com relação à qualidade dos textos produzidos e apresentados oralmente, quanto à motivação que demonstraram ao realizá-la.

6. Considerações finais³⁵

Com o desenvolvimento do projeto *Dublagem e Legendagem no Ensino de Língua Inglesa*, acreditamos que trabalhar com os princípios da dublagem e da legendagem em sala de aula pode contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua adicional em estudo, primeiramente, porque esses recursos estão presentes no cotidiano dos estudantes, mas também porque envolvem tecnologias da informação, o que atrai a atenção desse público, motivando-o para o aprendizado do idioma.

Trabalhar com vídeos em aula, seja com trechos de séries de televisão ou de filmes, ajuda a atrair a atenção dos estudantes e diminuir seu filtro afetivo. Além disso, é um texto autêntico, expresso por diferentes elementos, como gestos, entonação, expressões faciais, elementos do cenário, entre outros. Tudo isso ajuda a o estudante a entender o contexto do texto oral e a tentar decifrá-lo com seus conhecimentos prévios em um primeiro momento. Quando o estudante realiza a tradução, ele não está apenas pensando em um correspondente literal para as palavras que estão sendo ditas, mas precisa levar em consideração o sentido expresso no original e sua correspondência na língua alvo, com adequação às questões culturais dessa língua.

³⁵ Agradeço aos bolsistas de 2017 a 2019, Lucas Cardoso (Licenciatura em Letras), Leonardo Cauduro (Técnico Integrado em Informática para Internet), Douglas Bloss Pires (Licenciatura em Letras), Eduardo Riboli (Técnico Integrado em Informática), Leonardo Navarrina (Técnico Integrado em Eletrônica) e Vinícius Machado (Técnico Integrado em Informática), pela dedicação e contribuição com o projeto e ao IFRS pela concessão do auxílio institucional.

Além disso, trabalha com textos autênticos, os quais são repletos de questões culturais e linguísticas que podem desenvolver muitas competências dos estudantes. O engajamento para resolver os desafios propostos fazem com que os alunos sejam os protagonistas do processo de legendagem e de dublagem; tornam-nos ativos no processo de aprendizagem.

Por fim, o campo relacionado aos estudos de legendagem e, principalmente, de dublagem são ainda muito escassos; no entanto, são muito profícuos. Espera-se que este trabalho encoraje outros profissionais da área a se aventurarem na tradução audiovisual no ensino de línguas adicionais.

Referências

- ARAÚJO, Vera L. S. O processo de legendagem no Brasil. *Ver. Do GELNE*. V4, n1, 2002.
- BARROS, Lívia R. R. de S. *Tradução audiovisual: a variação lexical diafásica na tradução para dublagem e legendagem de filmes de língua inglesa*. São Paulo: USP, 2006. (Dissertação de mestrado).
- DORIA, Nívea Guimarães. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ACADÊMICA SISTEMÁTICA SOBRE DUBLAGEM BRASILEIRA EM UMA PESQUISA DE DOUTORADO. In: *Palimpsesto*. Nº 29, Ano 18, 2019 pp. 362-378.
- GOMES, Almir A. A. A Tradução no Cenário no Ensino de Línguas Estrangeiras. In: *Cultura & Tradução*. João Pessoa, v.1, n.1, 2011.
- LESSA, Leandro Pereira. *A dublagem no Brasil*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- LIMA, Mayara Teixeira de. *Breve panorama dos estudos da dublagem no Brasil: Teses e dissertações produzidas entre 2002 e 2014*. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. (Monografia de Graduação).
- NOBRE, Naiara M. A legendagem no Brasil: interferências linguísticas e culturais nas escolhas tradutórias e o uso de legendas em aulas de língua estrangeira. *Ver. Letras Escreve*, v2, n1, 2012.
- ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.
- VITAGA, Helena Santiago; BARBOSA, Lúcia Maria A. Quem arrancou essa planta do meu jardim? Argumentos a favor do uso de legendas interlinguais no ensino de língua estrangeira. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v.8, n.2, 2009, p. 220-237.
- ZANÓN, Noa Talaván. *La subtitulación em el aprendizaje de lenguas extranjerias*. Barcelona: Octaedro, 2013.



Seção 5: Outros temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa

O USO DE LINGUAGEM TRANSGLÓSSICA ENTRE OS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP, CÂMPUS SALTO: RESPEITO À DIVERSIDADE

Joana de São Pedro Inocente (IFSP, Câmpus Salto)³⁶

Resumo: Este trabalho traz os resultados de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido no câmpus Salto do Instituto Federal de São Paulo no ano de 2018. O projeto se voltou à observação dos fenômenos transglóssicos e transculturais que acontecem na linguagem do jovem que está em fase de ensino médio integrado ao técnico. Tais processos se manifestam no uso da língua na prática social quando há hibridação de termos em inglês e português ou construções em português que se parecem com construções típicas de inglês. A relevância está na reflexão que pode gerar no jovem e na comunidade no que diz respeito às diversidades culturais que se manifestam por meio da língua, bem como à quebra de preconceitos e estereótipos. Foram três fases principais: levantamento bibliográfico e leituras; entrevistas abertas com autorização do comitê de ética e respectivas análises e construção de uma plataforma digital (portfólio *online*) para divulgação dos resultados à comunidade escolar.

Palavras-chave: Transglossia; Transculturalidade; Ensino Médio; Inglês; Português.

Abstract: *This work brings results from a Scientific Initiation Project developed at Instituto Federal de São Paulo – Salto in 2018. It aimed at observing transglossic and transcultural phenomena that occur in youth language use in secondary technical education. Those processes happen when language is used in social practices while there is a hybrid of English and Portuguese words or Portuguese constructions that resemble English. Its relevance lies on reflection that could be generated for teenagers and their community concerning cultural diversity through language as well as the possibility of breaking prejudice and stereotypes. It happened in three stages: literature review; open interviews with ethics committee authorization and their analysis as well as building an online portfolio to disseminate the results to the school community.*

Keywords: *Transglossia; Transculturality; Secondary Education; English; Portuguese.*

1. Introdução

Ao pensar em processos transglóssicos e transculturais que ocorrem na linguagem de adolescentes entre treze e dezoito anos, é desejável que se olhe de forma mais abrangente para a língua/linguagem sob a visão do translanguismo (ou translanguagem). Ela está embasado na ideia de “texto enquanto enunciado, como um fenômeno de comunicação e expressão de sentido mais complexo, multifacetado, sócio-culturalmente situado e sócio-ideologicamente saturado” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 420).

A prática translíngue, segundo Canagarajah (2013), parte da crença de que não é o sistema da língua que garante o significado, mas sim as práticas de linguagem na atividade social de forma fluida e dinâmica. Portanto, diante de um novo desafio e a possibilidade de comunicação através das fronteiras entre uma língua e outra (“trans” - para além, através), por exemplo, a língua materna (português) e a língua estrangeira (inglês), que constituem o cotidiano dos jovens e suas identidades, é fundamental que se perceba a comunicação que se abre para novas vozes, sejam elas dotadas de poder canonicamente

³⁶ Bacharel em Linguística pela UNICAMP; Licenciada em Letras (Português e Inglês) pela UNIP; Mestra e Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. E-mail: joana.pedro@ifsp.edu.br

prestigiado ou *não*, a fim de enxergar perspectivas translíngues. Ou seja, que perpassam mais de uma língua, favorecendo relações sociais em meio à diversidade.

Com base nas ideias de Canagarajah (2013), assume-se uma perspectiva transcultural. Isto é, se por um lado uma visão monolíngue e monocultural apenas legitima os valores e pensamentos que pertencem a uma determinada comunidade, por exemplo, o uso puro da língua portuguesa padrão, o ponto de vista translíngue permite que culturas homogêneas sejam ultrapassadas e acolhe a heterogeneidade das diferenças culturais. Nesse sentido, este trabalho procurou olhar para práticas sociais ideologicamente marcadas que se manifestam por meio da língua e que estão presentes no uso da língua materna e da língua estrangeira.

Assim, quando o sujeito se expressa transitando entre sua língua materna e uma língua estrangeira, especialmente o inglês, no contexto que nos interessa aqui, não acontece uma simples troca de línguas de modo dicotômico, o que ocorre é um transitar pela pluralidade linguística do indivíduo, vindo a ser o processo de “translinguar” (GARCIA, 2009).

O translanguismo/translinguagem dá ênfase à criatividade no uso da língua ou das línguas e ao olhar crítico do sujeito ao fazer suas escolhas linguísticas em meio à diversidade cultural de que se cerca, assim, “como os seres humanos usam seu conhecimento linguístico holisticamente para funcionar como usuários de língua/linguagem e atores sociais” (GARCÍA, LI WEI, 2014, p. 34, tradução nossa).

Diante dessa visão, acreditamos ser coerente adotar o conceito de transglossia e transculturalidade (ASSIS-PETERSON, 2008) para esta pesquisa, procurando mostrar movimento, circulação, troca, quando os jovens do ensino médio integrado ao técnico usam expressões em inglês juntamente com expressões em português.

Assim sendo, o projeto de Iniciação Científica³⁷ que deu origem a este trabalho teve como objetivo geral investigar o uso de linguagem translóssica entre os estudantes de ensino médio do IFSP, Câmpus Salto e seus sentidos transculturais como meio de pensar o respeito à diversidade linguística e cultural. Isso porque se acredita que a conscientização do uso plural que se faz da língua inglesa junto ao português pode ajudar o sujeito a pensar o quanto os sentidos e significados construídos pelo outro precisam ser acolhidos e respeitados.

Do objetivo geral, foram depreendidos os objetivos específicos que se seguem e que se tornaram ações durante o ano de vigência do projeto, a saber, 2018:

- Compreender o que são processos translóssicos e transculturais;
- Observar a linguagem usada por um grupo de jovens de ensino médio do IFSP- câmpus Salto, procurando expressões que misturam palavras de língua inglesa;
- Compreender o uso dessa linguagem sob a perspectiva translóssica e transcultural;

³⁷ Este projeto teve a participação da Larissa Cristina Crededio, estudante do segundo ano do ensino médio integrado em informática do IFSP – Salto, como orientanda da autora deste artigo. Ela recebeu bolsa do IFSP a partir do edital do PIBIFSP 2018.

- Analisar o uso dessa linguagem no âmbito da língua enquanto prática social, ou seja, marcada social, ideológica, histórica e culturalmente;
- Capacitar o jovem a pensar cientificamente a partir da análise da linguagem;
- Promover o acolhimento da diversidade linguística e cultural, questionando preconceitos e estereótipos.

2. A língua na prática social: um olhar bakhtiniano e translíngue

Bakhtin (1981) relata que, em sua época, havia a circulação de uma visão de língua única da verdade, em uma perspectiva cartesiana. Esse tipo de abordagem pode ser caracterizada como monológica, visto que os objetos são integrados por meio de uma única consciência, fechando o mundo que busca representar, sendo sempre a última palavra e fazendo com que a construção da verdade aconteça sob esse ponto de vista dominante. Dessa forma, desconsidera-se a habilidade que cada sujeito tem de produzir significado autônomo ao usar a língua na sua prática social (BAKHTIN, 2013[1963]).

Ao fazer essa reflexão, o olhar bakhtiniano contribui fortemente para o estabelecimento de uma visão da língua como uma prática viva, mutável, flexível, em evolução, dentro de um contexto histórico específico e sob condições de produção particulares. “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV 2014[1929], p. 128, *destaque do autor*). A língua não é vista como forma ou estrutura. De outra forma, ela é vista na interação social que pressupõe a própria língua de quem fala e a língua do outro, as quais são diferentes entre si por sua formação histórica e social. “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 99, *destaque do autor*). E na ideologia, o sujeito se constrói.

Nessa linha, “o olhar bakhtiniano ajuda-nos a ver a língua como uma prática viva, mutável, flexível, em evolução, dentro de um contexto histórico específico e sob condições de produção particulares” (SÃO PEDRO, 2016, p. 38). A língua não é única como se propõe em uma perspectiva normativa e abstrata que acaba se descolando de questões socioideológicas. A língua viva está em contínua dinâmica e formação histórica, visto que:

A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. Os elementos fechados e abstratos da língua no interior desses diferentes horizontes são completados por conteúdos semânticos e axiológicos e soam de modo diferente (BAKHTIN, 2015[1975], p. 63).

Assim sendo, tem-se o conceito bakhtiniano do dialogismo e este é ontológico. Em outras palavras, é um modo de vida e configura-se como “uma orientação fundamental para o outro, um desejo para entender e ser entendido em relação a um ‘Outro’” (SHIELDS, 2007, p. 64, tradução nossa), sendo que esse outro é diferente, é distinto e possui ideias separadas. Contudo, essa diferença, essa diversidade

é vista de forma positiva, enriquecedora, já que existe a oportunidade de todas as ideias e posições serem postas na mesa, abrindo-se para um diálogo profundo e uma compreensão da alteridade que se torna mais importante do que a busca de uma resposta definitiva para uma questão (SHIELDS, 2007).

Nesse sentido, faz-se um movimento de oposição ao que é monológico de forma a acolher o que é plural, polifônico. Ou seja, há terreno para que surja uma pluralidade de vozes que permanecem distintas, nunca se fundem e também nunca são silenciadas por uma maioria mais poderosa, segundo aponta Shields (2007), ao contrário, essas vozes interagem com a pluralidade uns dos outros. Para Bakhtin (2013[1963]), duas vozes são o mínimo para que a vida aconteça. Portanto, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo da interação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 34).

Assim sendo, uma ideia vai se configurando e ganhando vida em contato com outras ideias, através de um diálogo autêntico. Essas outras ideias são chamadas por Bakhtin/Volochinov (2014[1929]) de ideias estrangeiras e são de consideração relevante ao se trabalhar com uma língua estrangeira e uma outra cultura em contato com a língua materna e sua cultura. Para Shields (2007), a perspectiva bakhtiniana nos possibilita sair de nossas caixas fechadas de opiniões, atitudes e ideologias e permite um aprendizado sob a luz do olhar do outro a fim de nos recriarmos, transformarmos e crescermos. Além disso, a autora salienta que não podemos mudar os outros, mas podemos mudar a nós mesmos na perspectiva ontológica oferecida pelo diálogo bakhtiniano. Logo, nas diferenças, na vivência da diversidade, existe interação e coexistência e, inclusive, conflito.

2.1 A visão translíngua: processos transglóssicos e transculturais

Conforme mencionado anteriormente, Canagarajah (2013) defende a prática translíngua como práticas de linguagem na atividade social de modo fluido e dinâmico, visão que, segundo defende São Pedro (2016), está em consonância com a perspectiva bakhtiniana de linguagem sobre a qual já se discorreu neste texto. Portanto, face à possibilidade de comunicação através das fronteiras entre a língua inglesa e a portuguesa, as quais são muito usadas conjuntamente pelos jovens que colaboraram com esta pesquisa, tem-se a oportunidade de estar em contato com perspectivas translíngues. Isto é, pontos de vista que perpassam mais de uma língua, favorecendo relações sociais em meio à diversidade linguística e cultural, de acordo com São Pedro (2016). Nessa mesma linha de pensamento, Canagarajah (2013) traz a questão da transculturalidade, a qual acompanha a perspectiva translíngua. Além disso, no que diz respeito ao processo educativo desses jovens, pode-se ponderar que:

A orientação translíngua, no campo educacional, incide, principalmente, em desenvolvermos uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem, para que possam ser desenvolvidas, ao longo do processo educativo, capacidades, estratégias e condições de negociação a partir da e em meio à diversidade (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 434).

Dessa forma, São Pedro (2016) acredita que cabe refletir sobre o porquê pensamos e usamos a língua da forma que o fazemos e sobre implicações de tais visões e comportamentos para as relações com

o outro. Portanto, olhar para práticas sociais ideologicamente marcadas que se manifestam por meio da língua e cultura do falante e que estão presentes no uso da língua materna juntamente com a língua estrangeira, na dinâmica da translanguagem. Ou seja, a possibilidade de “translinguar”, o que é, segundo Garcia e Wei (2014), um processo de uma prática discursiva complexa, no qual está envolvida uma grande variedade de práticas linguísticas dos sujeitos nas vivências nas comunidades da qual participam, inclusive a sala de aula e os demais ambientes escolares ou aqueles nos quais as relações escolares ou educacionais acontecem. Dessa forma, outras práticas se desenvolvem, permitindo que se dê voz às mais variadas realidades sócio-políticas, até mesmo oferecendo possibilidades de se trabalhar desigualdades e superá-las.

Além disso, as muitas línguas que circulam em nossa sociedade podem ser entendidas como as diferentes modalidades, tais como os sistemas semióticos visuais, gestuais, auditivos, espaciais, os modos escritos e falados de língua e até mesmo o linguajar que cada sujeito traz de sua vivência em casa, segundo García e Wei (2014). Nesse cenário de pluralidade linguística, incluem-se a língua portuguesa e a língua inglesa e o que se percebe é a translanguagem, assim definida:

O desenvolvimento de práticas de linguagem que usam características diferentes que anteriormente se moviam independentemente restringidas por histórias diferentes, mas que agora são experimentadas uma contra a outra nas interações dos falantes como um único todo novo (GARCÍA; WEI, 2014, p. 24, tradução nossa).

Na leitura de São Pedro (2016), a experiência da translanguagem mobiliza a complexidade de um repertório linguístico a fim de construir sentidos e desenvolver uma comunicação eficaz “através das ‘linguagens’ e dos ‘sistemas’ ao combinar todos os signos multimodais e semióticos à sua disposição [...] gestos, apontar, imitação física, barulhos, desenhos e onomatopeias” (GARCIA; WEI, 2014, cap 5, e-book, tradução nossa).

Na visão de Garcia e Wei (2014), a translanguagem dá ênfase à criatividade no uso da língua ou das línguas e ao olhar crítico do sujeito, capaz de fazer escolhas linguísticas em meio à diversidade linguística e cultural à sua volta. Assim, “os seres humanos usam seu conhecimento linguístico holisticamente para funcionar como usuários de língua/linguagem e atores sociais” (GARCÍA, WEI, 2014, p. 34, tradução nossa).

Assis-Peterson (2008) traz uma visão de língua/linguagem coerente com a translanguagem, pois acredita que:

O cruzamento linguístico é um fenômeno inevitável nas sociedades complexas da contemporaneidade [...] em espaços reais e virtuais atravessados por fluxos linguísticos e culturais que colocam em circulação, principalmente, o inglês, a língua da globalização (ASSIS-PETERSON, 2008, pp. 329-330).

Essa perspectiva nos ajuda a entender o que acontece na fala dos jovens, quando a autora define os conceitos de processos transglóssicos e transculturais. Para ela, o prefixo “trans”, quando adicionado

às palavras “glossia” e “cultura” mostram movimentos, circulação e troca entre palavras/expressões e culturas de línguas diferentes, respectivamente. Desse modo, “o núcleo duro da cultura é sempre transcultural e o núcleo duro da língua é sempre transglóssico” (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 330). Nessa linha, entendemos que a transglossia e a transculturalidade estão presentes na dinâmica da translinguagem quando o sujeito faz uso da língua na prática social, atentando-se para alteridade nesse processo, considerando uma visão bakhtiniana tanto da linguagem quanto do outro.

3. Percursos metodológicos da pesquisa

O projeto foi desenvolvido no ano de 2018 pela professora orientadora e sua orientada que cursava o segundo ano do ensino médio integrado ao técnico em informática. A estudante recebia uma bolsa da Instituição para desenvolver seu trabalho. Além disso, dois alunos voluntários de cada ano do ensino médio integrado aos técnicos em automação e em informática participaram da fase de pesquisa de campo, contribuindo com as expressões/linguagens que normalmente utilizam. Para a participação desses estudantes, o projeto passou pelo Comitê de Ética sob o número 85876418.6.0000.5473 e os responsáveis assinaram o termo de assentimento livre esclarecido, autorizando que participassem da pesquisa.

A fim de que os objetivos deste projeto fossem alcançados, primeiramente foi feito, juntamente com a orientanda de IC, um levantamento bibliográfico a respeito do assunto “Transglossia, Translinguagem e Transculturalidade” e deram-se algumas leituras e contatos com vídeos, bem como posteriores discussões com a orientadora. Essa fase foi importante para que a orientanda de Iniciação Científica tivesse embasamento teórico sobre o assunto e passasse a pensar criticamente sobre o uso de língua na prática social.

Para averiguar os processos transglóssicos e transculturais entre os jovens, foi feita uma pesquisa de campo de natureza qualitativa etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Isso se deu por meio de duas entrevistas abertas com um grupo focal composto por dois estudantes de cada turma do ensino médio integrado do IFSP de Salto que foram voluntários. As entrevistas foram realizadas duas vezes, uma vez no primeiro semestre e uma vez no segundo, sempre com o mesmo grupo focal para se aprofundar o contexto em que estavam inseridos.

Como houve autorização dos estudantes e seus responsáveis, as entrevistas com os grupos focais foram gravadas para posterior transcrição e análise pela professora e sua orientanda. Em seguida, as gravações foram descartadas.

A partir de uma conversa com os voluntários sobre translinguagem, fez-se um levantamento de uso de língua na prática social, procurando mostrar a existência de processos transglóssicos e transculturais e que revelem a presença de língua inglesa e sua cultura em meio à cultura brasileira e uso do português do Brasil entre os jovens em fase de ensino médio. Perguntou-se, então, quais expressões transglóssicas eles usavam e em quais contextos. Dessa conversa com os voluntários, muitas outras expressões foram surgindo, pois eles claramente tomaram consciência da língua na sua prática social.

Em seguida, foi feita uma análise dos aspectos sociais, ideológicos, históricos e culturais da linguagem coletada por meio de categorias semânticas organizadas pela estudante orientanda de Iniciação Científica, buscando trazer a visão de um sujeito da mesma faixa etária e pertencente ao mesmo contexto daqueles que participaram da pesquisa. Em seguida, tais categorias foram apresentadas aos voluntários da pesquisa para expressarem sua concordância ou não. Eles não apresentaram nenhuma objeção às categorias organizadas pela bolsista de Iniciação Científica.

Por fim, foi confeccionado um portfólio online (KISH et Al, 1997) na plataforma gratuita *wix*, trazendo a linguagem observada na pesquisa para a comunidade, já que foi divulgada na página do câmpus Salto do IFSP e nas redes sociais. A página criada apresenta as categorias semânticas das expressões trazidas pelos voluntários e os sentidos e significados construídos por eles mesmos com suas próprias palavras e visões particulares de mundo. Além disso, esses mesmos voluntários criaram frases que seriam comuns em seus cotidianos com as expressões transglóssicas que haviam aparecido nas entrevistas e algumas outras que surgiram espontaneamente conforme o contexto das sentenças permitia. Na seção seguinte, o conteúdo desse portfólio será apresentado.

4. O portfólio online: divulgando a dinâmica da translinguagem entre os jovens de ensino médio integrado ao técnico no IFSP – Salto³⁸

A página inicial do portfólio apresenta brevemente o objetivo do projeto de Iniciação Científica para atrair o leitor. Ao rolar essa mesma página, há uma explicação mais detalhada, incluindo conceitos teóricos e menção a Assis-Peterson (2008) que discorre sobre fenômenos transglóssicos e transculturais. Ao final da explicação, menciona-se a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética com o número de registro na plataforma brasil.

4.1 Categorias Semânticas de Análise

Foi produzido um quadro de categorias semânticas, assim chamadas como um recurso de organização de dados, visto que as expressões linguísticas foram agrupadas em categorias nomeadas conforme o sentido de certo grupo de palavras e que serão apresentadas nas figuras que se seguem. A construção desses significados pelos voluntários do projeto passou por questões sociais, culturais, históricas e até ideológicas, marcando usos da língua na prática social, conforme defende uma visão bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHINOV (2014[1929])), bem como a dinâmica da translinguagem (GARCIA, WEI, 2014).

Essa primeira categoria foi claramente definida porque as expressões trazidas pelos voluntários já estavam em contextos de jogos com os quais comumente eles têm contato. Ao pensar nos usos sociais, culturais, históricos e ideológicos de tais expressões, pôde-se perceber que foram trazidas exclusivamente por voluntários meninos tanto estudantes de automação quanto de informática que são bastante conhecedores de jogos ou *games*, como eles mesmos preferem chamar. Essa observação pode também

³⁸ Pode ser acessado pelo endereço eletrônico: : <https://joanasp.wixsite.com/ictransglossia>

nos levar a discussões críticas sobre as questões de gênero em nossa sociedade, refletindo sobre a possibilidade da participação feminina nesse âmbito de jogos e seu consequente uso de língua na prática social. Além disso, notou-se que essas expressões são usadas entre membros desse grupo que aprecia jogos e não em contextos mais amplos de convívio. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de as palavras em inglês serem transformadas em verbos usados em português através do indicativo de infinitivo “ar”, de gerúndio “ando” e de particípio “ado”, marcando o hibridismo entre um termo em língua inglesa e uma desinência típica do português.

Figura 1: Games

Try Hardar Try Hardando	Tentar no jogo no sentido de apelar, usado quando o jogo está difícil, para conseguir vencer, um desafio, algo assim.
Buff Foi Buffado	Receber um incremento no jogo.
Nerf Foi Nerfado	Algo muito bombado ou que você espera que seja bom demais.
Rushar	Rush é tipo uma palavra em inglês mesmo basicamente com o mesmo significado, mas você ir em direção a alguma coisa ou fazer essa coisa primeiro, antes de qualquer outra coisa em um jogo. Um objetivo ou qualquer outra coisa, você vai rushar esse objetivo, é fazer primeiro, antes de qualquer outra coisa, porque ele é importante.
Buildar	Buildar é tipo construir, construir uma build, não tem outro nome que a gente utilize, mas é tipo comprar item e você ir construindo seu personagem, também buildar o personagem.
Fightar	Fightar é de luta. É tipo um inglês aportuguesado.
Bug	Quando acontece alguma coisa sem sentido no jogo.

Fonte: A autora.

Figura 2: Redes sociais e mídia

Dar um like	Curtir.
Stalkear	Procurar coisas antigas nas redes sociais. Dar like nas publicações das pessoas, entrar nas redes sociais, fuçar em todas as redes sociais da pessoa e acabar descobrindo coisas sobre a vida dela, quem é o pai, parentes e tudo.
Dar um delete	Apagar.
Haters	Quem usa é youtuber: "haters" do meu canal. Aquele que não gosta.
Status	Relacionamento.
Youtuber	Sem tradução.
Fake News	Notícias falsas.
Stories	Encontra no "face" ou no "insta".
Flopada	Quando você posta alguma coisa e ela não tem um alcance que você queria que tivesse. Aí a coisa flopou. Ela meio que fracassou.

Fonte: A autora.

As expressões apresentadas nesta categoria circulam espontaneamente entre os voluntários quando comentam fatos que acontecem nas redes sociais em geral e mídias que utilizam na internet, o que pode ser percebido pelos próprios significados que eles atribuem às palavras. Destacamos expressões como “*dar um like*”, “*hater*” e “*flopada*” que se referem ao sucesso que publicações têm nas redes e o quanto isso impacta o sujeito. Outro termo bastante interessante é “*stalkear*” que traz o traço da curiosidade a respeito da vida do outro. Em termos sociais, culturais, históricos e ideológicos, pôde-se observar que todos os voluntários fazem uso das redes sociais e usam tais expressões corriqueiramente sem prejuízo de compreensão. Ou seja, esse universo é algo natural a essa faixa etária. Além disso, os contextos das redes sociais acabam por marcar a construção de suas identidades e culturas, portanto, marcam também o uso da língua.

Figura 3: Informática

Laptop Notebook	Computador de colo.
Smartphone	Celular inteligente.
Dar um delete	Apagar.
CD, Mouse	Sem tradução.
Download	Baixar.
Logar	Vem de Login.

Fonte: A autora.

Essa categoria semântica também trouxe o traço comum da informática a partir da construção dos significados dos próprios voluntários, sendo que, a partir do momento em que um mencionou uma expressão desse campo semântico, outros deram vários exemplos na mesma linha. Foi interessante também que eles notaram que essas expressões são mais antigas do que as de redes sociais, por exemplo, e também podem ser consideradas transglóssicas. Isto é, a própria pesquisa de campo trouxe para eles a possibilidade de refletir sobre expressões transglóssicas que já estão sedimentadas em nossa cultura há muito tempo.

Dentre as expressões dessa categoria, quatro delas se referem a relacionamentos amorosos entre os jovens, a saber “*crush, flertando, friend zone e status*”. As demais expressões: “*trollar, loser e bullying*” se referem a relacionamentos em geral. Como se trata de linguagem social e culturalmente usada para falar da relação com o outro, optou-se por colocá-la na mesma categoria de relacionamento, sendo o traço da alteridade mais forte do que o tipo específico de relacionamento. Observa-se ainda que na maior parte dessas expressões persiste uma construção de significados negativa no que diz respeito ao bem-estar do sujeito que é rotulado por essa expressão, mostrando questões ideológicas e históricas. Por exemplo, se está na “*friend zone*” é porque ainda não virou namoro e uma das pessoas pode estar à espera da decisão da outra; no caso do “*crush*”, tem-se o receio de não ser compreendido. No processo de “*trollar*”, alguém

se sente diminuído. Ao se falar “*loser*”, o outro é desmerecido como perdedor, o mesmo acontece com a expressão “*bullying*” e assim por diante.

Figura 4: Relacionamento

Crush	Uma pessoa que você goste e tem um sentimento, mas você sabe que esse sentimento não vai ser compreendido/ Ou você gosta da pessoa e ela não sabe que você gosta dela.
Flertando	Vem de flert.
Trollar	Enganar a pessoa.
Friend Zone	Quando você tem algumas intenções com a pessoa e você não fala. Amizade colorida.
Loser	Significa perdedor. É para zoar uma pessoa.
Status	Relacionamento.
Bullying	Utilizada quando está ofendendo alguém, desrespeitando.

Fonte: A autora.

Figura 5: Palavrões

Fucking	“Aí deu alguma coisa errado” e a tradução acho que pode ser “droga”.
Shit	Quando alguma coisa dá errado.

Fonte: A autora.

Nessa categoria foram reunidas expressões consideradas palavrões, no entanto, não são necessariamente usadas para ofender o outro, da mesma forma que parece ocorrer com o uso de palavrões em geral em língua portuguesa. Trazem social e culturalmente expressão de raiva, decepção ou frustração quando algo dá errado. Observa-se ainda que foram apenas duas expressões, possivelmente isso indica que não é um processo de translíngua tão relevante ou significativo para essa faixa etária.

Figura 6: Sentimentos

Whatever	Tanto faz.
Top	Coisa muito da hora.
Bad	Triste, chateado.

Fonte: A autora.

Nessa categoria foram colocadas expressões de sentido bastante abstrato, mas que de alguma forma expressam um sentimento intenso trazido pelo falante no uso da língua na prática social. Observa-se que no caso de “*top*” e “*bad*”, os sentidos foram sendo construídos pelos jovens falantes de português conforme seus contextos culturais e sociais, visto que não refletem de forma estrita seus significados em língua inglesa. Isso mostra o quanto o contato com uma língua estrangeira ultrapassa fronteiras com a língua materna e mobiliza novos sentidos. Ressaltamos ainda o quanto a expressão de sentimentos marcada pela translinguagem é pouco representativa, ou seja, parece ser uma área que não mobiliza muito esse hibridismo de línguas e culturas.

Figura 7: Interjeições

Whatever	Tanto faz.
Shit	Quando algo dá errado.

Fonte: A autora.

Esta categoria reuniu duas expressões que já haviam aparecido em duas outras categorias. No caso, “*whatever*” mostrou-se expressão de sentimento e “*shit*” mostrou-se um palavrão. Quando tais expressões vêm categorizadas como interjeições, elas permitem que o falante manifeste fortemente seu estado de espírito, marcado pela língua estrangeira. Nesse caso, vale a reflexão se para o falante o uso de uma outra língua fortalece ou enfraquece o sentimento. Coloca-se novamente um aspecto da língua que vai depender de questões culturais, históricas, sociais e até mesmo ideológicas de cada sujeito.

Figura 8: Entretenimento

Stand Up	Sem tradução.
Fan Service	Quando um HQ ou trama de um filme se transformam de acordo com o que os fãs querem. Por exemplo, eles querem que um personagem morra ou aconteça tal coisa com o personagem, os autores normalmente veem e fazem essa coisa que é chamada de fan service.
Spoiler	Adquirir uma informação que você não queria adquirir antes, que foi dado por você antes de você querer saber ela.
Ticket	Usado para falar de cartões de estacionamento, por exemplo, “insira o ticket com o código de barras virado para cima” ou ainda bilhete usado para trem ou teatro.

Fonte: A autora.

As expressões desta categoria foram semanticamente interpretadas como entretenimento por trazerem o traço em comum do lazer. Pode-se observar ainda que as expressões “*fan service*” e “*spoiler*”

têm a ver com a relação do sujeito com o lazer. No caso de “*stand up*”, tem-se um aspecto diferente que é o nome de um tipo específico de show. Por fim, no exemplo de “*ticket*”, o lazer está presente porque este item permite a entrada em algum evento ou local. Ressalve-se que essa palavra já era usada em português antes da existência de reflexões sobre transglossias e foi incorporada a dicionários de língua portuguesa como “tíquete”. No entanto, as conversas com os voluntários fizeram com que eles despertassem para essa expressão como sendo transléssica, o que é bastante relevante para a percepção da translinguagem em seus cotidianos. Fica a reflexão do traço histórico de quando se usa a expressão “*ticket*” e que marca cultural, social e ideológica esse falante traz em contrapartida ao uso de bilhete ou ingresso, por exemplo. Ao mesmo tempo, pode-se observar a reação ou pensamento que se tem diante do outro que pode fazer escolhas diferentes de uso de língua conforme aquilo que deseja enfatizar.

Figura 9: Beleza

Make	Expressar maquiagem.
Outfit	Algo que está na moda.

Fonte: A autora.

Foram duas apenas as expressões que surgiram no que se refere à aparência exterior, uma no que diz respeito a maquiagem (“*make*”) e outra no que diz respeito a vestimenta (“*outfit*”), optou-se por destacar o traço de beleza nessa categoria com a interpretação de que a maquiagem ou o outfit são usados em prol da beleza. Observa-se novamente o surgimento de uma questão de gênero, pois o termo “*make*” parece ser mais utilizado no universo feminino de modo a nos fazer refletir sobre essas marcas ideológicas já na linguagem dos jovens, do mesmo modo que foi feito anteriormente no que se refere ao uso de expressões ligadas a jogos mais frequentemente por meninos. Com relação a “*outfit*” aparentemente é um termo usado pelos jovens em geral.

Figura 10: Alimentação e atividade física

Fitness	"Ah, esse ano eu vou ficar fitness".
Hot Dog	Pão com salsicha.
X-Burguer	Lanche com pão e hambúrguer.
Fast Food	Sem tradução.
Food Truck	Sem tradução.
iFood	Aplicativo de comida mais rápido.

Fonte: A autora.

Essa categoria procurou reunir dois aspectos que caminham juntos nas rodas de conversa e na mídia que são a alimentação e a atividade física. Curiosamente todos os termos que se referem à alimentação estão voltados para dietas menos equilibradas e que trazem certa praticidade ao dia a dia. Ao passo que a única expressão que se refere a atividade física e ao mesmo tempo à alimentação se volta ao estilo de vida ativo e saudável que é “*fitness*”. Mais uma vez, notam-se questões culturais, sociais, históricas e ideológicas, porque ao mesmo tempo em que a mídia faz circular a praticidade da alimentação rápida e da modernidade, ela também exige do sujeito um estilo de vida voltado para o “*fitness*”. Interessante perceber ainda que, para o campo da alimentação, duas expressões transglóssicas já sedimentadas no vocabulário da língua portuguesa, a saber, “*hot dog*” e “*cheeseburger*”, encontram uma tradução equivalente em português, embora prevaleça o uso da expressão em inglês. Certamente esse uso assume uma pronúncia que se aproxima dos sons da língua portuguesa, trazendo um hibridismo típico de expressões transglóssicas.

Por outro lado, expressões como “*fast food*, *food truck* e *ifood*” não apresentam uma tradução na fala dos voluntários e nos parecem fazer parte de um grupo de expressões que de fato dispensa qualquer tipo de tradução, justamente porque a construção cultural desses conceitos se deu desde sempre na língua inglesa e foi incorporada à cultura da língua portuguesa, ao menos no Brasil, inclusive o modo como essas práticas estão inseridas em nossa cultura remetem sempre às expressões em língua inglesa, normalmente carregando pronúncias marcadas por sons do português, como já mencionado. Vê-se então o translínguar que acontece entre o som, o significado e o uso das expressões.

4.2 Frases criadas pelos participantes da pesquisa com expressões transglóssicas

Na segunda entrevista feita com os participantes voluntários da pesquisa, pedimos a eles que criassem frases com expressões transglóssicas que usam em seu cotidiano. A seguir apresentamos um quadro com essas sentenças.

Figura 11: Frases com expressões transglóssicas



Fonte: A autora.

Dentre as vinte frases criadas pelos voluntários, doze delas se referem ao contexto das redes sociais e internet, duas se referem a relacionamentos, uma a jogos, uma a hotel, duas ao uso de tecnologia, uma a alimentação e uma é uma interjeição. Observa-se, portanto, que o contexto de redes sociais e internet é aquele que vem primeiro à mente dos participantes da pesquisa quando se menciona expressão transglóssica e se solicita que eles pensem nesse uso, ou seja, na translinguagem. Acreditamos que isso pode se referir ao contexto cultural, histórico e ideológico em que eles estão inseridos, visto que suas identidades acabam se formando, ao menos em parte, por meio das redes sociais. Ao mesmo tempo, estes são espaços encontrados por eles para expressão de suas opiniões, posicionamentos, angústias, vitórias, alegrias, seus sentimentos como um todo. Para tudo isso, a translinguagem se faz fortemente presente mais especificamente nas escolhas de expressões transglóssicas e em práticas transculturais que decorrem dessas escolhas.

5. Considerações Finais

Um aspecto bastante interessante a se observar no que diz respeito a fenômenos transglóssicos e transculturais é o fato de que não se faz relevante a existência ou não de expressões em português que seriam equivalentes às expressões em inglês. O importante é a dinâmica e a fluidez da língua na prática social e, portanto, a possibilidade de “translinguar” (GARCIA, 2009). Assim sendo, pela pesquisa feita, é possível observar que há expressões transglóssicas há muito tempo usadas em nossa cultura e sociedade que de fato teriam equivalentes aproximados em português, mas já se sedimentaram em inglês em termos de uso muito evidente e provando que a língua é viva, como o caso de *deletar*, *ticket*, *mouse*, *laptop*. Por outro lado, as expressões transglóssicas mais recentes, especialmente aquelas que circulam nas redes sociais, dificilmente encontrariam um correspondente em português porque vão sendo construídas social e culturalmente pelos significados que os sujeitos querem e não exatamente pelo que originalmente carregam em língua inglesa de forma a evidenciar fortemente um processo complexo de translinguagem.

Relacionamento, informática, jogos, redes sociais e mídia são as categorias nas quais o grupo focal de jovens da faixa etária do ensino médio, fazendo cursos técnicos em automação e informática em uma instituição pública, mais usam expressões transglóssicas, bem como vivem práticas transculturais nesses contextos. Poderíamos dizer o mesmo a respeito de entretenimento se agregarmos comida a essa categoria. Essa ideia tende a se confirmar nos temas escolhidos para a confecção das sentenças pelos voluntários do projeto que se voltam em maior número para redes sociais e internet, como já analisado.

Outro aspecto bastante relevante da dinâmica da translinguagem revelada por este projeto é o fato de que o uso desse tipo de linguagem por esses jovens não está restrito às atividades da sala de aula e os dados não foram coletados em sala de aula, foram coletados em período extraclasse e em uma vivência dialógica e de voluntariado. Essa experiência ultrapassa os muros da sala de aula de língua inglesa e de língua portuguesa e se encontra onipresente nos ambientes escolares e outras relações desses sujeitos fora da escola nas comunidades das quais participam. Portanto, a preocupação que se coloca quanto ao respeito à diversidade cultural e à possibilidade da vivência da pluralidade através da língua não se daria de forma

direta, mas estaria subjacente à tomada de consciência desses processos pelo bolsista de Iniciação Científica e pelos voluntários do projeto. Ressaltamos aqui que, embora essas expressões aparentemente não estejam sendo observadas em contextos espontâneos de uso por esses voluntários, acreditamos que a própria experiência que eles tiveram ao longo da pesquisa de compreender o que é translinguagem e trazer à tona palavras e expressões que estão em seus cotidianos já é um processo que se configura como língua na prática social por si só e uma oportunidade de olhar para o outro por meio de visões plurais.

Defendemos, portanto, que toda essa dinâmica possivelmente os ajudou e deve continuar a ajudar na vivência da diversidade, da pluralidade cultural, quebrando preconceitos e estereótipos, pelos meios nos quais circulam fazendo uso da língua na prática social, deparando-se com a língua enquanto discurso, marcada social, histórica e ideologicamente, como prefere Bakhtin/Volochinov (2014[1929]).

Além disso, é importante destacar que tais estudantes são os protagonistas desse processo de translinguagem por meio do uso de expressões transglóssicas e da vivência da transculturalidade, pois estas fazem parte da constituição de suas identidades e foram trazidas por eles mesmos e não pelo professor. É exatamente nesse ponto que reside a maior riqueza desse projeto, que tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética, permitiu a pesquisa de campo para a busca pela língua viva usada por eles.

Referências

- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 47(2): 323-340, Jul./Dez. 2008.
- BAKHTIN, Mikhail (1975). *Teoria do romance I. A estilística* / Mikhail Bakhtin; tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 (1ª edição). 256p.
- _____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2014.
- _____. (1963). *Problemas da poética de Dostoievski*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. *Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice*. New York: Routledge, 2013. Kobo file.
- GARCÍA, Ofélia; LI WEI. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GARCÍA, Ofélia. *Bilingual Education in the 21st century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.
- KISH, Cheril K. et al. Portfolios in the classroom: a vehicle for developing reflective thinking. *The High School Journal*, v. 80, p. 254–260, Apr./May, 1997.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, 31-2, 2015 (411-445).
- SÃO PEDRO, Joana de. *Língua Inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes*. Orientadora: Cláudia Hilsdorf Rocha, 2016. 281 f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2016. Versão eletrônica.
- SHIELDS, Carolyn M. *Bakhtin*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2007.

WHAT IS THE POWER OF EDUCATION? AS AULAS DE INGLÊS COMO EVENTOS DE LETRAMENTO E CIDADANIA

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.

Constituição Federativa do Brasil, Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 205 [grifos meus]

Diego Fernandes Coelho Nunes (IFBA, Câmpus Valença)³⁹

Resumo: A sala de aula [de línguas] é sempre um lugar do inesperado. Nela acontecem as mais diversas experiências, desde as mais positivas, emocionantes e inspiradoras até as mais negativas e frustrantes. Porém, não há como negar que ela é um espaço no qual se coconstruem não só conhecimentos variados, como também identidades e afetos. Neste texto, em específico, discuto a importância das aulas de língua inglesa como eventos de letramentos e cidadania. Baseado nos princípios norteadores da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008) e nos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 2003), compartilho uma experiência socioconstruída em três turmas do ensino médio técnico de um instituto federal localizado no sul da Bahia, mediada por uma discussão sobre a importância da educação na contemporaneidade e o papel do ensino de inglês na promoção de cidadania.

Palavras-chave: Prática Exploratória, Novos Estudos dos Letramentos, Ensino-aprendizagem de língua inglesa, Cidadania.

Abstract: *The [language] classroom is always a place for the unexpected. In this place the most diverse experiences happen, from the most positive, inspirational and exciting ones to the most negative and frustrating ones. However, there is no denying that this is an area in which we cobuild not only knowledge, but also identities and affections. Thus, in this text, I discuss the importance of the English language lessons as literacy and citizenship events. Based on the Exploratory Practice principles (MILLER et al., 2008) and the New Literacy Studies (STREET, 2003), I share a socioconstructed experience which happened in three high school classes at a federal institute located in the South of Bahia, mediated by a discussion on the importance of education in contemporary times and the role of teaching English in the promotion of citizenship.*

Keywords: *Exploratory Practice, New Literacy Studies, English language teaching and learning, Citizenship.*

1. Introdução

A educação é um direito assegurado legalmente e é um direito de todos, como esclarecido na Constituição Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Porém, *o que pensam meus alunos sobre tal direito essencial* - esse foi meu questionamento durante uma de nossas aulas de inglês. À medida que conversávamos e discutíamos questões sobre como a educação nos abre portas e inspirados pela história de luta de Malala Yousafzai pelo direito à educação de jovens paquistanesas e, hoje, de jovens de todo o mundo, propus uma busca por entendimentos sobre a pergunta *What is the power of education?*

Porém, antes de começar nossa jornada em busca de respostas para a questão acima proposta, creio que refletir sobre algumas perguntas ao início de nosso percurso por este texto se faz necessário. Assim, aproveito o espaço desta introdução para discutir duas delas. Começemos com a clássica: “*Qual*

³⁹ Graduado em Letras (Português e Inglês); Especialista em Língua Inglesa e Educação Básica pela UERJ/FFP; Mestre e Doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. E-mail: diegoppf@gmail.com

é o papel da escola?” De modo a responder uma questão tão complexa, tomo como base a proposição de Freire⁴⁰ de que a escola precisa ser cidadã. Educar para e pela cidadania, como discute Gadotti (n.d.):

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador [...] (cf. GADOTTI, n.d.)

Desta forma, é preciso ter em mente que ensino e educação são conceitos diferentes. O ensino pode ser entendido como “uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento”, enquanto na educação, como nos esclarece Moran (2000, p. 12), “o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação [...]”. Portanto, a Escola é, ou deveria ser, o lugar de construção colaborativa de cidadania, na qual a educação, por meio do ensino, está intimamente ligada à vida.

Nesta mesma linha de pensamento, cada disciplina tida como “escolar” tem a responsabilidade de estimular discussões relacionadas à vida [em sociedade] de maneira integrada aos conhecimentos apresentados durante as aulas. E isto nos leva a nossa segunda questão: “*Qual é o papel do ensino de língua(s) (inglesa) na escola?*” Trazendo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998, p. 37) para essa discussão, entendo que:

[a] aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Sendo assim, “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (OCEM-LE, 2009, p. 92). Desta forma, a educação por meio do ensino de língua inglesa – mas não só dele – precisa ser um ato responsável (SZUNDY, 2014).

Esclarecidas as questões propostas, concluímos, então, que:

[s]e fosse possível definir a missão da educação, poderíamos dizer que o seu propósito fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de modo

⁴⁰ Conferir Gadotti, manuscrito. Referências neste trabalho.

que a mesma lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9 – tradução nossa).

Desta maneira, no presente artigo, baseado nos princípios da Prática Exploratória (PE) (MILLER, et al., 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; HANKS, 2017) e nos Novos Estudos dos Letramentos (NEL) (BARTON et al., 2000; COPE; KALANTZIS, 2000; GEE, 2000a; STREET, 2003), proponho uma discussão sobre o papel das aulas de língua inglesa (LI) em uma instituição federal de ensino localizada no baixo-sul do estado da Bahia e de como as mesmas se apresentam como eventos de letramento e cidadania, integrando conhecimentos da língua à vida social dos alunos.

Para tanto, a) teço uma breve contextualização histórica dos conceitos de alfabetização e letramento, comumente confundidos como de igual sentido/significado, b) passeio pela pedagogia dos multiletramentos, de modo a discutir sua concepção inicial e suas propostas de ensino-aprendizagem de línguas, c) esboço meu entendimento sobre o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro no que concerne à escola pública [gratuita e de qualidade] e, como exemplo ao que entendo por ensino de língua(gens), d) apresento produções escritas de meus alunos do ensino médio técnico integrado sobre o papel da educação na contemporaneidade.

2. Conceituando Letramento e Alfabetização

Uma das primeiras discussões em torno dos conceitos de Letramento e Alfabetização foi justamente no que diz respeito ao léxico. Segundo Soares (2009), o termo letramento começou a ser incorporado nas áreas da Educação e das Ciências Linguísticas, por exemplo, por volta da segunda metade dos anos 80. Como já é bem sabido, foi no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, de Mary Kato, que tal palavra teve uma de suas primeiras aparições.

Ainda segundo Soares (2009, p. 34-35), o termo letramento começou a ser utilizado, uma vez que se sentiu a necessidade de caracterizar um movimento que antes não existia, ou, se existia, como a própria autora comenta, “não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”. Esse movimento, em essência, é o entendimento de que:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 39-40).

Desta forma, o que se tinha até então eram as noções de alfabetizado e analfabeto, seguidas de suas condições: alfabetização e analfabetismo. Para esclarecer, alfabetizado e analfabeto são, respectivamente, aquele que saber ler (e escrever) e aquele que não sabe ler e escrever. Porém, como vimos acima, ser alfabetizado não é sinônimo de competência para usar a leitura e a escrita em práticas sociais cotidianas. Portanto, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do

ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20). Daí, então, o começo do uso da palavra letramento.

Letramento é a tradução literal de *literacy*, palavra inglesa que abarca em si tanto o saber ler e escrever, como o saber usar tais habilidades socialmente. Entretanto, para Kleiman (2012), por exemplo, a palavra letramento é um conceito que não necessariamente precisaria ter sido cunhado, uma vez que, no sentido freiriano, a palavra alfabetização, em si, já apresenta(va) a noção de letramento – já que, para Freire, deve-se alfabetizar letrando. Mas, polêmicas conceituais a parte, o que a palavra letramento nos apresenta de “novo” é justamente a *condição* que a mesma apresenta:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto [e] com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2009, p. 37; grifos no original).

Assim, como nos apresentam Barton e Hamilton (2000), os letramentos são práticas sociais situadas. Eles se caracterizam como os usos sociais da leitura e da escrita. O que nos leva a discussão de que existem diferentes letramentos para diferentes atividades humanas. Segundo Rojo (2009) existem, desta forma, dois tipos de letramentos: os dominantes e os locais.

Os letramentos dominantes podem ser entendidos como aqueles já institucionalizados, os quais podem ser “associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias” (ROJO, 2009, p. 102), dentre outros. Tais letramentos envolvem agentes, isto é professores, pesquisadores, burocratas, pastores, advogados e juízes, por exemplo, como uma forma de legitimá-los.

Por outro lado, os letramentos locais estão relacionados ao que é mais vernacular, isto é, “não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais” (ROJO, 2009, p. 102), antes são originados no cotidiano e por isso são com frequência desprezados e desvalorizados, sendo muitas vezes, letramentos de resistência.

3. A Pedagogia dos Multiletramentos

Em um breve contexto histórico sobre o surgimento do manifesto programático que ficou conhecido como ‘pedagogia dos multiletramentos’ e da reunião do *New London Group* (NLG) – ou grupo de Nova Londres (ROJO, 2012), como é conhecido em português – Cope e Kalantzis (2016, p. 7) esclarecem que foi em meados da década de 1990 que o NLG se reuniu pela primeira vez “para refletir a respeito do estado e do futuro da pedagogia crítica”.

Com a preocupação de que “o mundo estava mudando, [bem como] o ambiente das comunicações, [...] parecia que, para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam de mudar também” (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 7). Baseados nessa preocupação, então, o NLG se debruçou na tentativa de responder três perguntas sobre a pedagogia do letramento: *por quê, o quê e como*.

O *porquê* da pedagogia dos multiletramentos está associado aos significados e representações pertencentes ao mundo do trabalho, da cidadania, bem como a vida pessoal. O interesse nesta pergunta se debruça em duas dimensões: a multilíngue e a multimodal. A época, o multilinguismo, por conta dos significativos processos de globalização no qual o mundo estava/está passando, se apresentava [e ainda hoje se apresenta] como um fenômeno a ser observado “e exigia uma resposta educacional mais adequada no caso das línguas minoritárias” (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 10).

Portanto:

[a]o mesmo tempo em que o inglês estava se tornando uma língua mundial, também estava se multiplicando em vários “ingleses”. Enquanto o currículo padrão (a gramática, o cânone literário, as normas padronizadas da língua), a experiência cotidiana da elaboração de sentidos envolvia cada vez mais a negociação entre diferentes discursos. Uma pedagogia de multiletramentos teria que se voltar para isso como um aspecto fundamental do ensino e da aprendizagem contemporâneos (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 10).

Seguindo nas perguntas, a tentativa de responder *o que* estava atrelada “a necessidade de conceber a elaboração de sentidos como uma forma de *design* ou transformação ativa e dinâmica do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais” (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 10). A utilização cada vez mais corrente e dinâmica de sons, imagens e gestos, por exemplo, interligados a linguagem verbal e integrados às práticas cotidianas de mídia e cultura é o que representa o outro aspecto ‘multi’: a multimodalidade.

Assim, como afirma Lemke (2010, p. 455), “os letramentos são legiões”. Isto é, em conjunto com diferentes práticas sociais, cada letramento integra culturas e subculturas, as quais “interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (LEMKE, *ibid.*). Deste modo, já se fazia necessário refletir sobre uma pedagogia dos multiletramentos que viesse sobrepujar a visão tradicional de letramento, a qual estava interessada na representação sonora das palavras, somente, integrando, portanto, diferentes modos de linguagem.

Para o *como*, com a proposta da pedagogia dos multiletramentos, o ensino seria visto de maneira situada, incorporando uma “estrutura crítica” e uma “prática transformadora”, indo, assim, contra um ensino tradicional de letramento, o qual só se interessava pela discussão de regras gramaticais, por exemplo. Porém, o que seriam os multiletramentos? Rojo (2012, p. 13) nos explica que:

[d]iferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica [grifos no original].

Portanto, os letramentos são práticas sociais situadas (BARTON et al., 2000) e apresentam aspectos ‘multi’ culturais e semióticos. O NLG (2000), ainda, acrescenta que uma de suas primeiras propostas a respeito de uma pedagogia dos multiletramentos estava em expandir a pedagogia do letramento em sua ideia e escopo de modo a abranger os novos e diversos contextos culturais e linguísticos que tem crescido com as sociedades globalizadas, abarcando, desta forma, a pluralidade de textos e as multifacetadas culturas que (re)circulam através dos textos.

Todas essas mudanças ocasionadas pelos processos de globalização, segundo o NLG (2000), têm afetado os processos de produção de sentidos da linguagem em três domínios diferentes: no trabalho, na vida pública e na vida pessoal. “Com uma nova vida de trabalho surge uma nova linguagem” (NLG, 2000, p. 11). Desta forma, em resposta a essas mudanças, é preciso prover aos alunos oportunidades de desenvolver diferentes habilidades, as quais lhes propiciem acesso aos novos modelos de trabalho que vem se consolidando.

Porém, é importante ressaltar que a ideia não é ajudar a formar trabalhadores que aceitem calados as novas demandas de mercado, mas antes ajudar nossos alunos a desenvolver diferentes capacidades como, por exemplo, saber negociar e se engajar criticamente em discussões. Da mesma forma, então, que o trabalho tem mudado e exigido novas demandas, a vida pública também tem sofrido mudanças. Para o NLG, aquilo que entendemos por cidadania tem sofrido alterações:

A diversidade local e a conectividade global significam não apenas que não pode haver padrão; elas também significam que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classes; variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos híbridos interculturais; a troca de código, muitas vezes encontrada em um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais. De fato, esta é a única esperança para evitar os conflitos catastróficos sobre identidades e espaços que agora parecem prontos para se manifestar (NLG, 2000, p. 14, tradução nossa).

Desta forma, a diversidade linguístico-cultural, presente cada vez mais no mundo de hoje, é um recurso a ser utilizado em sala de aula, bem como na sociedade, como uma poderosa estratégia para a formação de novas percepções sobre o conceito de cidadania. Assim como a vida pública, a vida privada/pessoal tem abarcado diferentes culturas e identidades, as quais tem se tornado mais e mais significantes. Aspectos como etnia, sexualidade e gênero são alguns exemplos que marcam essa diferença.

O NLG (2000) nos alerta, ainda, que como estamos envolvidos em diversas relações de trabalho e estamos em diálogo com diferentes pessoas, nossas identidades são múltiplas e complexas. Assim, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento de criticidade de seus alunos, pois na escola se apresentam discursos que vão desde a vida do trabalho, a vida pública, até a vida pessoal. Para Gee (2000a), por exemplo, as pessoas – e podemos incluir nossos alunos neste caso – não podem ser definidas por qualidades essenciais fixas, das quais podemos listar a inteligência e a cultura, por exemplo. Ainda

para o autor, as pessoas devem ser vistas como sempre em movimento, ou seja, em constante mudança - e isso inclui as diferentes habilidades as quais elas desenvolveram ao longo de sua jornada.

Em relação às habilidades desenvolvidas pela escola, Gee (2003) é categórico. Para ele os vídeo games são muito mais eficientes do que a escola. Para justificar tal polêmico posicionamento, Gee (2003, p. 7) comenta que:

[s]e os princípios da aprendizagem em bons jogos de vídeo game são bons, então teorias melhores de aprendizado estão sendo embutidas através dos videogames em muitas crianças no ensino fundamental e particularmente no ensino médio do que pelas escolas as quais elas frequentam. Além disso, a teoria da aprendizagem em bons videogames se encaixa melhor com o mundo moderno, de alta tecnologia, [com o] mundo de hoje, no qual as crianças e adolescentes vivem, do que as teorias (e práticas) de aprendizagem que eles veem na escola [tradução e acréscimos nossos].

Ainda a favor dos videogames, Gee (2003, p. 13) argumenta que “quando as pessoas aprendem a [jogá-los], elas estão aprendendo novo(s) letramento(s)” [tradução e acréscimos nossos], uma vez que a linguagem não é o único sistema comum no mundo contemporâneo. Ainda para o autor (2003, p. 13), assim como Lemke (2010) veementemente enfatiza, “imagens, gráficos, diagramas, artefatos e muitos outros símbolos visuais são particularmente relevantes”.

Para Kalantzis e Cope (2000, p. 119), a “educação promete mudanças e melhorias”. Porém, o problema que a educação institucionalizada apresenta, assim como o ensino-aprendizagem proposto pelo letramento é que ambas não sabem lidar com as diferenças que seus alunos trazem para a sala de aula. Para os autores, a escola erroneamente tende a padronizar a aprendizagem, com a utópica ideia de que todos aprendem de igual forma; entretanto, sabemos que as pessoas experienciam a escola/o ensino de maneiras diferentes.

Borba e Aragão (2012, p. 231) trazem, assim, uma definição interessante de multiletramento. Segundo os autores, multiletramento é o “estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos”. Dessa forma, quando falamos em multiletramento estamos falando de habilidades como letramento digital, letramento crítico, multimodalidade, hipertexto, gêneros digitais, cidadania e inclusão social (BORBA; ARAGÃO, 2012).

4. As aulas de inglês como eventos de letramento e cidadania

É comum confundir os objetivos do ensino de línguas adicionais na escola pública [gratuita e de qualidade] com o que comumente é apresentado nos cursos livres de língua, no caso do ensino-aprendizagem de língua inglesa, os famosos: *cursinhos de inglês*. Porém, é preciso ter em mente que ambos os espaços possuem, ou pelo menos deveriam possuir, concepções diferentes sobre o que é aprender uma língua estrangeira.

Para constar de exemplo, recentemente, ao final de uma de minhas aulas em uma turma de terceiro ano do curso técnico de informática, uma de minhas alunas compartilhou seu receio de não estar

aprendendo inglês durante nossas aulas de inglês. Perplexo, perguntei o porquê de tal preocupação. Ela me respondeu que as aulas não eram tão “dinâmicas” e que não havia tantas atividades de *speaking* quanto ela gostaria. Embora acredite que seja necessário um entrosamento das quatro habilidades linguísticas – *speaking, reading, listening* e *writing*, essa é visivelmente uma crença de que aprender inglês, por exemplo, é sinônimo de aprender a falar tal língua, o que sabemos não ser verdade (OCEM-LE, 2006; ALMEIDA, 2014).

Assim como Almeida (2014), concordo que o papel do professor de inglês na educação básica, principalmente no contexto da rede pública de ensino, é o de educador linguístico e não instrutor de línguas. Isso quer dizer que:

[e]m sala de aula, é central que atuemos por meio de uma percepção aguçada do momento sócio-histórico em que nos encontramos, para situar nossa prática e, assim, para situar nossos alunos, se é verdade que a situacionalidade da vida humana é característica central dos significados e dos conhecimentos que construímos (MOITA LOPES, 2003, p. 32)

Portanto, é necessário se pensar o ensino de inglês como um *locus* de discussão da vida [em sala de aula] pela e através da língua(gem). Dessa maneira, como sugerido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira (OCEM-LE) (2006), ensinar uma língua não é somente focar no ensino linguístico ou ‘instrumental’ da mesma de maneira isolada. É, antes, observar os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos a partir dos quais os usos que se fazem de determinada língua são (des/re)construídos. Desta forma “busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (OCEM-LE, 2006, p. 90). Logo, entendo [e advogo para que] o ensino de línguas, especificamente o ensino de inglês, seja um espaço de formação crítica para os educandos, um espaço de socioconstrução de cidadania. Mas o que se entende por ser cidadão? Para responder a tal pergunta, coaduno, mais uma vez, com a visão das OCEM-LE (2006, p. 91) de que:

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio para ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?

Consequentemente, muito além de uma mera instrumentalização linguística, o ensino de inglês deve se preocupar em:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes

- em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses) (OCEM-LE, 2006, p. 92).

As aulas de inglês, então, são, eventos de letramento e cidadania. Estamos envolvidos com frequência em diferentes práticas nas quais a escrita é utilizada de modo a mediar às interações e trazer inteligibilidades sobre elas. Podemos chamar tais práticas de práticas de letramento (STREET, 2012).

Em outras palavras, metaforizando, imaginemos a vida como um filme, nela estamos, a todo momento, nos utilizando da leitura e da escrita para agir socialmente e assim, somos envolvidos em *práticas de letramento* diversas e embora seja muito difícil observar tais práticas de forma isolada, se focarmos nas fotografias que compõe o filme de nossas vidas, poderemos perceber diferentes *eventos de letramento*. Os eventos de letramento, então, são, segundo Heath (1982, p. 93), “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”, como, por exemplo: “verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar-se na barbearia, ler sinais para escolher a estrada” (STREET, 2012, p. 75-76), bem como aprender inglês na escola. Sendo assim, os eventos de letramento estão nas práticas de letramento e delas fazem parte.

Dessa forma, tendo em mente que a sala de aula é um dos eventos de letramentos nos quais nossos alunos estão envolvidos durante suas práticas de letramento diárias, e considerando o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como mais um dos possíveis espaços para a promoção de cidadania, concluo essa sessão reconsiderando uma das grandes contribuições dos PCN-LE (1998, p. 43): os temas transversais. Como proposto no próprio documento:

[a] aprendizagem de Língua Estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece. Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social.

Os temas transversais, então, possibilitam, através do discurso/da língua inglesa, a discussão e análise de interações orais e escritas sobre variados temas como meio-ambiente, gênero e sexualidade, raça, educação, por exemplo, entre outros. Essa articulação e entendimento de que a linguagem é prática

social e de que o estudo de uma língua precisa ser socialmente situado são essenciais para a formação crítico-reflexiva e cidadã de nossos alunos/as.

5. *What is the power of education?*

Tenho entendido o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como um espaço de coconstrução mútua entre alunos e professor(es). Assim como Allwright e Hanks (2009), acredito que meus alunos/as são seres únicos e sociáveis, os quais possuem diferentes experiências de vida, bem como variados afetos – os quais precisam ser observados (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Eles são criativos e capazes de levar o ensino a sério (NUNES, 2016) e por isso, com frequência, sou levado a estimulá-los a um ensino que seja mais relevante não só para suas vidas [pessoais, sociais e do trabalho], mas também para a geração de qualidade de vida de nossas aulas (GIEVE; MILLER, 2006). Baseado, assim, nos princípios da Prática Exploratória em concordância com os Novos Estudos dos Letramentos (MORAES BEZERRA; MILLER, 2015) tenho vivenciado momentos de reflexão e aprendizado sobre a vida [em sala de aula] tão significantes e gratificantes como as que apresentarei a seguir.

Durante nossa primeira unidade de ensino no ano de 2018, em minhas turmas de primeiro e segundo anos do ensino médio técnico dos cursos de Turismo e Aquicultura⁴¹ - três no total, ao revisarmos algumas estratégias de leitura e compreensão de textos e conceitos como palavras transparentes/cognatas e falsos cognatos, nos deparamos com o tema *It opens doors to freedom*, da terceira unidade do livro que estamos utilizando como apoio em nossas aulas (MARQUES; CARDOSO, 2016). Esta unidade têm a Educação como tema e nos apresenta a jovem ativista paquistanesa Malala Yousafzai e o presidente sul-africano Nelson Mandela como protagonistas.

Conforme apresentado na introdução deste texto, o começo desta unidade me levou a curiosidade de saber o que meus alunos/as consideram ser a Educação e de como a mesma pode, ou não, ajudá-los a alcançar lugares os quais eles, talvez, nunca tenham antes imaginado. Este pequeno incômodo me levou a formular a pergunta *What is the power of education?* e ao planejamento de três aulas em sequência, as quais considero como tendo sido grandes atividades reflexivas com potencial exploratório⁴² (ARPE) (cf. BARRETO et al., no prelo).

Na primeira aula, então, assistimos ao documentário *Malala*, dirigido por Davis Guggenheim e lançado no Brasil em 2015, que conta um pouco da trajetória de Malala desde sua vida tranquila no vilarejo de Mingora, no Paquistão, o atentado liderado pelo Talibã sofrido como repreensão de seu desejo de ir para a escola, bem como o desejo de que todas as meninas/mulheres paquistanesas tivessem o direito de ir para a escola, sua mudança para a Inglaterra e sua indicação ao Nobel da Paz em 2013. Ainda nesta aula, combinamos a produção de uma resenha crítica sobre o filme. O texto, então, deveria conter um

⁴¹ Por existirem, ainda, cursos de quatro anos de duração no ensino médio técnico, modalidade integrado, somente no segundo ano é que os alunos passam a experienciar as aulas de inglês no Câmpus Valença do Instituto Federal da Bahia. Portanto, os conteúdos apresentados nas aulas de inglês para as turmas de 1º ano do E.M. Técnico, modalidade integrado de três anos, são os mesmos para os alunos que estão no 2º ano do E.M. Técnico, modalidade integrado de quatro anos.

⁴² Como este não é, diretamente, o foco deste texto e meu espaço para discutir questões mais específicas da Prática Exploratória é pequeno, sugiro, para quem tiver interesse em saber mais sobre tal corrente teórico-metodológica, textos como Miller et al. (2008), Allwright e Hanks (2009) e Hanks (2017). Referências neste trabalho.

breve resumo das cenas e uma discussão sobre o poder da educação, seus benefícios e como eles a percebem em suas vidas. Combinamos, ainda, que tal produção viria a compor uma das três avaliações que tínhamos nesta primeira unidade e que a mesma poderia ser escrita tanto em português quanto inglês ou, até mesmo, nas duas línguas simultaneamente.

Na semana seguinte, em nossa segunda aula, compartilhamos as resenhas produzidas e por meio da adaptação da atividade proposta por Marques e Cardoso (2016), a qual apresenta breve excerto de um *book review* do livro *I Am Malala*, seguida de questões de *Reading Comprehension*, propus um debate sobre as diferentes perspectivas que meus alunos/as tinham/tem sobre a educação, uma vez que suas percepções sobre o assunto estaria nas resenhas que somente eu leria. Com o debate, então, seria possível que juntos, como turma, tecemos nossas visões sobre a educação e de como ela nos afeta.

No momento em que estávamos envolvidos nessa discussão, curiosamente e não por coincidência, Malala esteve visitando o Brasil, passando pelas cidades de Salvador (BA) e do Rio de Janeiro (RJ), inspirando, portanto, nossa terceira e “última” aula sobre o assunto. Para essa aula, propus uma discussão com base em uma notícia⁴³ da visita de Malala ao Brasil e ao encontro da ativista com a rainha do grafite brasileiro Panmela Castro no projeto Rede NAMI, sediado na cidade do Rio de Janeiro. Esta discussão foi recheada de reflexões sobre como a educação tem ajudado jovens, principalmente mulheres de regiões periféricas das grandes cidades brasileiras, ascenderem socialmente. Nesta aula, ainda, solicitei que cada aluno pensasse em três palavras que lhe viessem à mente quando falamos em educação e, com base nas palavras que surgiram, produzimos uma nuvem de palavras para cada turma.

Desta forma, dada essa breve contextualização das atividades realizadas ao longo dessa busca por entendimentos, apresento a seguir as nuvens de palavras e excertos de algumas resenhas produzidas pelos alunos. De antemão, esclareço que os nomes das turmas e dos alunos/as são fictícios, de modo a preservar suas identidades.

5.1. Três palavras sobre Educação: uma nuvem de ideias

Embora as nuvens de palavras tenham sido produzidas em nossa última aula de discussão, gostaria de começar nossa análise por elas.

Como estamos falando de turmas diferentes, é comum, pela heterogeneidade que há em cada uma delas, que as palavras sejam realmente diferentes de uma nuvem para a outra. Porém, o que percebemos é que as ideias são muito mais parecidas do que imaginamos.

Na nuvem da Turma 23, algumas palavras me chamaram a atenção e por isso decidi classificá-las em dois grupos: campo semântico e ascensão social. O grupo das palavras do campo semântico são aquelas que fazem referência direta ou indireta ao conceito de educação como, por exemplo, livro, formação, ética, sabedoria, bons modos, pensadores, valores, inteligência e desempenhos. A educação é sim um espaço para valores e desempenhos, o que eu caracterizaria como o processo constante de

⁴³ Disponível em: <https://redenami.wordpress.com/2018/07/13/malala-visits-artist-and-activist-panmela-castros-project-in-brazil-and-believes-in-graffiti-as-a-powerful-weapon-in-favor-of-education/>. Acesso: 12/08/2018.

Diferente da Turma 23, nesta nuvem não existem tantas palavras para que caracterizemos um eixo ascensão social. Porém, ainda temos um eixo campo semântico, o qual poder ser composto pelas palavras aprendizagem, aprendizado, educação, professoras, inovação e dedicação. A educação deve, ainda, ser um lugar de humanidade, onde as vidas ali presentes importem e sejam transformadas.

De igual modo, através do ensino existe transformação de sociedades e de indivíduos, valorização e preservação de culturas, amadurecimento, liberdade de escolha, sonhos e projetos, além de *empowerment*. A educação é sim empoderadora. Através dela meus alunos *think about* os mais diversos aspectos da vida e do *work*, coconstruindo inteligibilidades sobre a vida em sociedade. Estes olhares e percepções de meus alunos/as sobre a importância que a educação tem para eles é um dos motivos do porquê precisamos constantemente lutar pela melhoria do ensino público [gratuito e de qualidade].

5.2. Resenhas de/sobre educação

Analiso, a seguir, alguns excertos das resenhas sobre o documentário *Malala* feitas por meus/minhas alunos/as. Explico mais uma vez que os alunos/as tiveram a liberdade de escolher escrevê-las tanto em português quanto em inglês ou fazendo uso de ambas as línguas.

Excerto 1: Mila: Education for girls reduces illiteracy and improves the quality of life of the population in general, it is a very important factor for the evolution of the human being, of a country, or even of a nation, and from this perspective, education contributes to an improvement in economic, social, cultural, and even in areas such as gender equality. For this and many other reasons it is so important to give women the freedom to choose their own way, whether it is to study, to work outside the home, housework, or all of this.

Women also have rights, and if what we want is to study, we will do it, because the only thing we are not able to do is to be hidden behind the macho culture for a lifetime.

Quando no resumo deste texto comentei sobre a sala de aula de línguas ser o lugar do inesperado, no qual se manifestam diferentes reações e afetos, positivos e negativos, estava falando do que Mila nos apresenta em parte de sua resenha. O que ela descreve neste pequeno excerto testimonia o que Allwright e Hanks (2009) afirmam sobre nossos alunos serem capazes de levar o ensino a sério. Mila discute com muita propriedade a importância de se educar as mulheres e sem saber concorda com Street (2014, p. 53-54), uma vez que “a educação das mulheres, portanto, é fundamental para a educação e o desenvolvimento: “A educação delas pode ser o caminho para a remoção de permanentes barreiras sociais, culturais e psicológicas ao avanço de uma nação”.

As mulheres possuem sim os mesmos direitos que os homens e devem sim ter o poder de escolha de suas vidas, não sendo subjugadas por homens e/ou pela sociedade. Mila nos lembra de que a sala de aula de línguas também é um espaço de lutas, ou seja, é um lugar para se discutir gênero e o papel da mulher na sociedade, conforme milita Mila.

Excerto 2: Antônio: A educação é importante, pois abre a mente das pessoas para as verdades que as cercam, e as fazem melhorar a própria vida e a das pessoas ao redor.

Excerto 3: Ive e Karla: A educação é importante para aprimorar novos conhecimentos, pois quando se tem conhecimento, temos nossos próprios pensamentos e podemos expressar nossas opiniões com segurança, além de adquirir o poder da independência.

Excerto 4: Caique e Marta: A educação é importante porque diminui a pobreza, nos faz criar independência pessoal e profissional e pode nos proporcionar uma vida melhor no futuro [...]

Os excertos 2, 3 e 4 trazem importantes questões sobre a educação como um espaço de desconstrução de verdades absolutas. Segundo, Antônio, Ive, Karla, Caique e Marta, através da educação abrimos nossa mente. Isto quer dizer que temos esclarecimento de fatos que por muito tempo foram ou são mistificados, discutimos a legitimação de discursos cristalizados e percebemos que o conhecimento não é de um para muitos, mas pode e deve ser de muitos para muitos.

Além dessa discussão, Antônio, Ive, Karla, Caique e Marta nos proporcionam uma reflexão sobre como a educação nos torna pessoas independentes. Diria eu que essa independência pode ser entendida como autonomia, pois através da educação adquirimos autonomia de pensamentos, aprendemos que também temos voz e que precisamos usá-la para confrontar as injustiças que são perpetuadas na sociedade. Através da educação, ainda, combatemos a pobreza, não só de pensamento, e ajudamos a fortalecer as bases de uma democracia cada vez mais justa e sustentável.

6. Considerações finais

A discussão proposta através deste trabalho é somente um dos exemplos de experiências que acontecem em nossas salas de aula de línguas. Assim, mais uma vez, afirmo que elas são espaços do inesperado e precisam ser entendidas como espaços de socio-construção mútua de conhecimentos, afetos e identidades. Elas precisam ser eventos de letramentos e cidadania.

Entender os letramentos como prática social, na qual a leitura e a escrita são utilizadas para agir na sociedade, é um dos primeiros passos para um ensino de língua inglesa mais relevante para nossos alunos (BARTON; HAMILTON, 2000). Isso quer dizer que a leitura e a escrita somente podem ser entendidas com base nos contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos dos quais fazem parte. Portanto, as práticas humanas são espaços significativos de ação, uma vez que não existem práticas sem sentido. E é pela linguagem que tais práticas ganham significado e podem ser compartilhadas.

Entretanto, é importante ter em mente que os letramentos não devem ser considerados como simplesmente generalizadores de “certos círculos ocidentais e acadêmicos”, como nos indica Street (2014, p. 44) ao conceituar o que ele chama de letramento autônomo; mas antes precisam ser entendidos por um modelo ideológico, isto é, que considere as práticas sociais situadas, as ideologias presentes nas práticas sociais e culturais da sociedade (STREET, 2014). Desta forma, acredito que a educação é um caminho para a formação de alunos/as que não temem, mas antes sabem pensar (LIBERALI, 2009) e agir socialmente através da leitura e da escrita.

Referências

- ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*. Palgrave Macmillan, 2009.
- ALMEIDA, R. L. T. Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês. In: *Ecos da Linguagem*, v. 3, p. 101-123, 2014.
- BARRETO et al., B. C. Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos, no prelo.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London, 2000. [Kindle Edition]
- BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. In: *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. [eds.]. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, 2000.
- _____. Prefácio: Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes Editores, p. 7-12, 2016.
- FLUBACHER, M.; DEL PERCIO, A. (Eds.). *Language, Education and Neoliberalism: critical Studies in Sociolinguistics*. UK: Multilingual Matters, 2017. [Kindle Edition]
- GADOTTI, M. *Escola cidadã – educação para e pela cidadania*. Manuscrito. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf. Acesso: 28/07/2018.
- GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalismo and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. [eds.]. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, p. 41-66, 2000a.
- _____. The New Literacy Studies; from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London. Chapter 11, 2000b. [Kindle Edition]
- _____. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan, 2003.
- GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, S; MILLER, I. K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, p. 18-46, 2006.
- HANKS, J. *Exploratory Practice in Language Teaching: puzzling about principles and practices*. Palgrave, 2017.
- HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events. In: TANNEN, D. *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, New Jersey, Ablex, p. 91-117.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. [eds.]. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, p. 117-144, 2000.
- KLEIMAN, A. Entrevista. In: *Linguagens, identidades e letramentos*, v. 2, n. 2, jul./dez., p. 177-183, 2012.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 49 (2), p. 455-479, jul./dez., 2010.

- LIBERALI, F. C. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: SCHETTINI, R. H. et al. (orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XX*. São Paulo: Andross, p. 233-254, 2009.
- MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. *Learn and share in English: língua estrangeira moderna – inglês*. vol. 1., 1. ed., São Paulo: Ática, 2016.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Educação de professores de línguas: o desafio do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 145-165, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003.
- MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K. Exploratory Practice and New Literacy Studies: buiding epistemological connections. In: *Pensares em Revistas*, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 90-128, jan./jun., 2015.
- MORAN, J. P. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. P.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, p. 11-65, 2000.
- NUNES, D. F. C. “Eu não vou usar isso na minha vida mesmo”: reflexões sobre o porquê de se aprender inglês de uma turma de 6º ano. In: *Cadernos da Educação Básica*, vol. 1, n. 2, p. 145-154, outubro 2016.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. SP: Parábola, p. 11-32, 2012.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez., 2002.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003.
- _____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.
- _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53.1, p. 13-32, 2014.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. [eds.]. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, p. 9-36, 2000.

A ANSIEDADE E OS JOGOS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

Raquel Martins de Oliveira (IF Goiano, Câmpus Morrinhos)⁴⁴
Ana Maria Alves Pereira dos Santos (IF Goiano, Câmpus Morrinhos)⁴⁵

Resumo: Este trabalho objetivou verificar como a interação mediada pelos jogos colabora para a aprendizagem de inglês. Partindo da hipótese de que o desinteresse resulta da falta de motivação, a qual pode estar ligada ao filtro afetivo alto, nos perguntamos: os jogos são capazes de reduzir o filtro afetivo do aluno a ponto de motivá-lo a participar ativamente das tarefas propostas pelo professor em sala de aula? Como metodologia, elaboramos e aplicamos uma Sequência Didática em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de um Instituto Federal no interior de Goiás, composta por: leitura e discussão de textos sobre um tema específico; atividade com música; exibição de documentário e aplicação de um *quiz* para revisão do conteúdo. A análise foi realizada com base na teoria de Krashen (1982; 1985) e suas cinco hipóteses para a aquisição de segunda língua, sobretudo na hipótese do filtro afetivo. Também consideramos a teoria sociocultural de Vygotsky (1984), especialmente em relação a Zona de Desenvolvimento Proximal e mediação. Em complemento, buscamos suporte em Figueiredo (2019), Prescher (2013) e Lago (2010), sobre a importância dos jogos e da colaboração no processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), e Nobre (2010), que defendem o uso de sequências didáticas para o sucesso das aulas. Os resultados mostraram que, quando atendemos certos requisitos, os jogos colaboram na redução da ansiedade, pois a interação e colaboração entre os colegas reduzem o filtro afetivo e motivam a desinibição e a participação nas aulas de inglês.

Palavras-chave: Jogos, Interação, Aprendizagem de línguas.

Abstract: *This work aims at verifying how interaction through games contributes to English learning. Assuming that disinterest results from lack of motivation, which may be linked to the high affective filter, we ask: are games able to reduce student's affective filter to the point of motivating them to actively participate in the tasks proposed by the teacher in the classroom? As a methodology, we elaborated and applied a Didactic Sequence in a second year high school class of a Federal Institute in the state of Goiás, composed by: reading and discussion of texts about a specific theme; an activity with music; a documentary screening and a quiz for content review. The analysis was based on Krashen's (1982; 1985) five hypotheses for second language acquisition, especially on the affective filter hypothesis. We also consider Vygotsky's (1984) sociocultural theory, especially in relation to Proximal Development Zone and mediation. In addition, we sought support from Figueiredo (2019), Prescher (2013) and Lago (2010) on the importance of games and collaboration in the language teaching and learning process, as well as Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), and Noble (2010), who defend the use of didactic sequences for the success of the classes. The results showed that, following certain requirements, games collaborate in reducing anxiety, as interaction and collaboration among peers reduces the affective filter and motivates disinhibition and participation in English classes.*

Keywords: Games, Interaction, Language learning.

1. Introdução

⁴⁴ Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFG; Especialista em Língua Portuguesa pela Universo; Graduada em Letras (Português e Inglês) pela UFG. E-mail: raquel.oliveira@ifgoiano.edu.br

⁴⁵ Graduada em Letras (Português e Inglês) pela UEG; Pós-Graduada em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade pela UFG; Mestra em Linguística pela UFG; Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UFG. E-mail: ana.santos@ifgoiano.edu.br

Este trabalho tem como objeto de investigação os jogos em sala de aula de língua inglesa (doravante LI) no Ensino Médio que contribuam para a redução da ansiedade de jovens aprendizes de LI. A temática trata dos benefícios dos jogos na redução do filtro afetivo em sala de aula de LI.

A pesquisa foi realizada com uma turma de segundo ano do Ensino Médio de um Instituto Federal do interior de Goiás por meio da aplicação de um *quiz* (jogo de perguntas e respostas) que compunha a última etapa de uma SD, que durou oito aulas, sendo observada e avaliada apenas a última etapa. A análise foi realizada com base na teoria de Krashen (1982; 1985) e suas cinco hipóteses para a aquisição de segunda língua, sobretudo na hipótese do filtro afetivo. A teoria sociocultural de Vygotsky (1984) foi de igual forma considerada, tendo em vista a relevância da compreensão sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e da mediação. Em complemento, buscamos suporte em Figueiredo (2019), Prescher (2013) e Lago (2010), os quais explicam a importância dos jogos e da colaboração no processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), e Nobre (2010), que defendem o uso de Sequências Didáticas para o sucesso das aulas.

Nota-se que, em ambientes educacionais formais, cujas salas de aula são compostas por cerca de 20 a 30 alunos, a aprendizagem de LI nem sempre é bem-sucedida. Há alunos com facilidade para aprender, os quais resolvem os exercícios propostos com facilidade e que participam ativamente das aulas com seus questionamentos e proposições. Por outro lado, há aqueles que, por alguma razão, sentem dificuldade, tornam-se cada vez mais fechados e, por não conseguirem acompanhar os demais colegas, deixam de participar das aulas - não respondem às perguntas direcionadas a eles, não participam das atividades propostas e nem realizam as tarefas propostas. Qual professor nunca se deparou com alunos desatentos, dispersos, sonolentos durante as aulas? Pensamos na hipótese de que o desinteresse resulta da falta de motivação, a qual pode estar ligada à elevação do filtro afetivo. Em outras palavras, o aluno que, por alguma razão, sente dificuldades em aprender gramática, vocabulário ou pronúncia em LI, por exemplo, começa a se retrair por receio de errar, de ser julgado e excluído do grupo por não se desenvolver conforme se espera. Prefere, assim, manter-se calado, isolado, perdendo muitas oportunidades de aprender a LI por meio das trocas entre ele, os pares e o professor.

Diversas estratégias podem ser utilizadas em sala de aula de LI para reduzir o filtro afetivo do aluno e proporcionar uma aprendizagem mais efetiva. Dentre elas, destacamos os jogos colaborativos, que têm espaço em qualquer nível de ensino e são aplicáveis em qualquer grupo ou faixa etária. Além de auxiliar no gerenciamento da disciplina do ambiente da sala de aula de LI (NOBRE, 2010), as estratégias de ensino por meio da ludicidade são capazes de integrar os indivíduos entre si, já que os jogos envolvem a participação colaborativa e abrem espaço para a tentativa, o erro e o acerto. Dentre os autores que pesquisaram sobre o tema, Kasdorf (2013) argumenta que o lúdico é essencial para o desenvolvimento tanto na esfera humana quanto na social. Ela acrescenta que muitas dificuldades dos alunos podem ser resolvidas através dos jogos. Frigotto e Motter (2018) defendem que os jogos em sala de aula de língua estrangeira (LE) são úteis tanto para o professor quanto para o aluno, já que torna possível a criação de um ambiente cujo uso da língua-alvo torna-se significativa em contextos escritos e orais. Ademais, as

autoras observam a redução do estresse e maior compreensão do conteúdo. Os pesquisadores citados acima advertem para o cuidado que se deve ter com o uso dos jogos em sala de aula de LE. Ele não pode servir para preencher lacunas ou apenas passar o tempo. O planejamento deve ser a etapa mais importante do processo. Prescher (2010) defende que todas as atividades estejam elencadas em uma SD, pois a organização dos eventos possibilita refletir sobre os objetivos e os resultados que se pretende alcançar ao final da sequência.

Tendo em vista os benefícios dos jogos no processo de ensino e aprendizagem de LE, surge a seguinte pergunta: os jogos são capazes de reduzir o filtro afetivo do aluno a ponto de motivá-lo a participar ativamente das tarefas propostas pelo professor em sala de aula de LI? Assim, este trabalho objetiva verificar como a interação através dos jogos colabora para a aprendizagem de inglês. A metodologia utilizada será a elaboração e aplicação de uma SD em uma turma de estudantes do Ensino Médio de um Instituto Federal no interior de Goiás. A SD compõe-se de leitura e discussão de textos sobre um tema específico; atividade com música; exibição de documentário e aplicação de um *quiz* para revisão do conteúdo. Esperamos que esta pesquisa reforce a importância da aplicação de jogos colaborativos em sala de aula de LI com jovens estudantes a fim de promover um ambiente propício à redução da ansiedade dos aprendizes.

2. Fundamentação Teórica

Para melhor compreensão do assunto, dividiremos o aporte teórico em três partes. Na primeira revisaremos sucintamente a teoria de Krashen (1982; 1985) e de Vygotsky (1984), sobretudo no que tange à hipótese do filtro afetivo e à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em seguida, discutiremos como os jogos em sala de aula colaboram para a redução do filtro afetivo no processo de ensino e aprendizagem de LI com base nos estudos de Figueiredo (2019), Lago (2010) e Prescher (2010). Na terceira parte, abordaremos a importância da elaboração da Sequência Didática (SD) prévia à aplicação dos jogos em sala de aula. Tais considerações serão feitas à luz de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Nobre (2010) e Prescher (2010).

2.1. Krashen, Vygotsky e a aprendizagem de uma segunda língua

Dentre as mais relevantes contribuições para a área do ensino e aprendizagem, podemos citar a teoria sociocultural. Em nosso estudo, enfocaremos os estudos do linguista norte-americano Stephen Krashen sobre aquisição e aprendizagem de segunda língua e as pesquisas do psicólogo Lev Vygotsky a respeito do desenvolvimento e aprendizagem humano.

Ao longo de seus estudos, Krashen (1982) elaborou cinco hipóteses que procuram descrever aspectos importantes da aquisição de segunda língua. A seguir, explicaremos sucintamente cada uma delas.

O alicerce da teoria é a hipótese da aquisição e da aprendizagem. Para o autor, existem duas maneiras diferentes de saber uma outra língua. A primeira é a aquisição, um processo subconsciente e automático e natural. Em outras palavras, ocorre quando o sujeito lê um livro, ouve uma canção ou um

diálogo, por exemplo e não tem consciência de que nesses momentos adquire conhecimento. Podemos dizer, então, que ocorre continuamente. A segunda, por outro lado, está relacionada ao saber refletido e formal a respeito da língua estudada, de sua estrutura e de seu funcionamento; é o saber consciente. Segundo o linguista, a aquisição tem um papel mais importante do que a aprendizagem, pois é ela que fornece fluência e precisão, além de se assemelhar ao processo de assimilação da língua materna, proveniente da necessidade comunicativa.

A descoberta de que a aquisição leva ao aprendizado levou Krashen a estudar como aquela ocorre. O resultado foi a segunda hipótese, a da ordem natural. Como o próprio nome diz, existe uma ordem natural de aquisição de regras da segunda língua, a qual possui certa previsibilidade, já que algumas estruturas são internalizadas antes de outras. No entanto, não é semelhante ao processo de aquisição da língua materna. De acordo com o próprio linguista, tal sequência não é determinada nem pela simplicidade tampouco pela complexidade da regra ensinada. Isso significa que a língua materna não depende da ordem com que as regras são expostas em sala de aula para serem utilizadas. No caso da LE, é necessário ensinar conforme certa ordem visando a efetiva aprendizagem do aluno.

Essa assertiva é melhor elucidada por meio da terceira hipótese, a do *input* (ou insumo linguístico), a qual assegura que é necessário oferecer um insumo compreensível dentro do que o sujeito já conhece sobre a LE e, a partir dele, oferecer mensagens/estruturas um nível acima de seu nível de conhecimento. Por exemplo, quando o sujeito se depara com um texto em LE cuja estrutura lhe é familiar e cujo vocabulário é, em sua maioria, compreensível, a mensagem central é passível de ser entendida. Nesse caso, a aquisição acontece porque o dispositivo de aquisição de linguagem foi ativado, a aquisição se efetivou pela compreensão. O significado, portanto, tem mais valor para o sujeito do que a forma da mensagem.

A hipótese do Monitor é entendida como a capacidade de se produzir enunciados em LE em consequência da competência previamente adquirida. O monitor atua como um corretor interno o qual vigia/polícia a produção relacionada às regras gramaticais. Logo, observamos que enquanto a hipótese anterior está voltada à compreensão da mensagem, esta necessita do conhecimento das regras gramaticais e da vontade consciente do aprendiz em atentar-se à forma para produzir sentenças corretas. Segundo Krashen (1985), essas são as duas condições essenciais para encorajar o uso do Monitor.

A sexta hipótese, foco de nossa pesquisa, é a do filtro afetivo. Essa hipótese é definida por Krashen (1985, p. 3) como “o bloqueio mental que impede os aprendizes da plena utilização do *input* compreensível que receberam para a aquisição da linguagem” e é a principal justificativa para que se compreenda por que há diferenças na aprendizagem. Krashen explica que o filtro afetivo engloba variáveis como motivação, autoestima, ansiedade e confiança; que a aquisição é factual quando o filtro afetivo está baixo. Ambientes de tensão e estresse podem gerar ansiedade, desmotivação e baixa autoestima. Em consequência, o filtro afetivo se torna elevado. Em situações como essa, é possível que o aluno receba o *input*, no entanto, ele não será capaz de compreendê-lo, “o aprendiz pode entender o que ouve e lê, mas o *input* não chegará ao LAD (Dispositivo de Aquisição de Linguagem em inglês)” (idem,

ibidem). Dessa forma, o bloqueio impedirá a consolidação do *input*, já que a aquisição só ocorre quando o insumo é compreensível e alcança o LAD.

Estudiosos como Young (1991) e Aida (1994) acrescentam que a ansiedade é um dos principais fatores impeditivos da aprendizagem de segunda língua. Ela está relacionada a fatores como crenças dos professores e dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas; experiências anteriores relacionadas ao processo, principalmente em situações de fracasso. Nesse caso, cria-se uma expectativa de ser avaliado negativamente pelo professor, associado ao medo de ser julgado pelos colegas. Krashen (1982 p. 31) explica que os alunos que assumem uma atitude oposta, quando deixam de se preocupar com o insucesso e assumem seu papel como componentes do grupo, têm maiores possibilidades de manter o filtro afetivo baixo. No entanto, ele afirma que, a partir da puberdade, o filtro afetivo tende a se fortalecer, com cada vez menores possibilidades de se reduzir por completo.

Em complemento, temos a teoria sociocultural de Vygotsky (1984), na qual foram revelados conceitos importantes os quais nos auxiliam a compreender as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, a qual ocorre por meio do intercâmbio de conhecimento entre os sujeitos e o meio. A teoria defende que o ser humano é um ser social, o qual constrói conhecimento através das interações com o meio social e com outros indivíduos. A teoria vygotskiana é composta por várias teses, das quais Paiva (2014, p. 128) elencou as principais. A primeira afirma que o desenvolvimento da linguagem é indissociável do contexto social e histórico. Para o psicólogo, o indivíduo não nasce em um contexto de isolamento, pois é determinado historicamente pelo meio. Ao mesmo tempo, interfere no meio em que vive à medida que constrói conhecimento por meio das relações intra e interpessoais, além das relações culturais. Figueiredo (2019, p. 14-15) comenta o seguinte: “[p]ara Vygotsky (1998a), desde o nascimento, as pessoas fazem parte de um mundo histórica e culturalmente construído por gerações que as antecederam. As pessoas partilham e incorporam modos de agir e de pensar próprios da cultura da comunidade em que vivem. “

Figueiredo revela a importância de se estudar a afetividade, as emoções e o desenvolvimento da inteligência. Segundo ele, Vygotsky discordava da psicologia tradicional por ela não estudar esses aspectos em conjunto.

A segunda tese defende que o uso de ferramentas mediadoras possibilita o pensamento humano. O estudioso esclarece que a função da ferramenta mediadora é “servir de condutora da influência humana sobre o objeto de atividade; ela é orientada *externamente* e deve gerar mudanças nos objetos. É um meio pelo qual a atividade humana externa tem por objetivo o controle e o triunfo sobre a natureza.” (VYGOTSKY, 1978, p.55, apud PAIVA, 2014, p. 129). Conforme Figueiredo (2019, p. 38), os instrumentos usados pelos seres humanos têm a função de “controlar e mudar o contexto em que vivem (realidade externa)” e “controlar e desenvolver suas capacidades psíquicas.” Na aprendizagem de LE, as ferramentas podem ser instrumentos fabricados pelo homem, como uma apostila, um livro, um dicionário ou então os símbolos, e a própria interação, ou seja, ao conversar e fazer questionamentos sobre a língua-alvo e as tarefas relacionadas a elas, utilizar imagens, dentre outros (FIGUEIREDO, 2019; PAIVA, 2014).

A última teoria diz que a principal ferramenta de mediação é a linguagem, definida pelo psicólogo como a base para a evolução das demais funções psicológicas superiores (atenção voluntária, percepção, memória e pensamento). Figueiredo (2019, p. 38) diz que os indivíduos auxiliam uns aos outros quando utilizam a linguagem na resolução de alguma tarefa. A socialização promove o desenvolvimento da inteligência ao mesmo tempo que testemunha a evolução da aprendizagem. Em outras palavras, o desenvolvimento psicológico está relacionado às mediações entre os sujeitos, as quais são proporcionadas pela aprendizagem que ocorre no meio social. No contexto de aprendizagem de LE, a escola seria o meio onde ocorre a aprendizagem, a qual se edifica pelas mediações entre professor e alunos.

Vygotsky (1984) defende que o desenvolvimento das funções mentais da criança ocorre primeiro socialmente e depois individualmente. Assim, é necessário que o indivíduo interaja com outras pessoas para aprender coisas novas. Como dito, a sala de aula é um dos ambientes nos quais é possível executar atividades interativas e de colaboração, requisitos necessários para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram.

Segundo essa teoria, o desenvolvimento acontece quando há interação entre o aprendiz e crianças mais experientes ou entre ela e o professor. Para Vygotsky, existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. No primeiro, a criança é apta a resolver um problema individualmente. Quando necessita do auxílio de um adulto ou de alguém mais capaz, entra no segundo nível, o qual oferece mais indícios de desenvolvimento, do que o nível de desenvolvimento real, já que este indica os estágios que já estão completos ao passo que o nível de desenvolvimento potencial projeta o que o sujeito pode aprender para fazer sozinho no futuro.

Definida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky refere-se a ela como o local onde as funções psicológicas estão em estágio de maturação: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (1984, p. 97). Figueiredo explica que, em relação ao desenvolvimento de uma segunda língua, deve haver uma negociação entre o aprendiz e o indivíduo mais capaz ou especialista. A mediação precisa ser evidente e gradativa. Em um primeiro momento, o auxílio será necessário em grande medida. Conforme o aprendiz demonstre a capacidade de empregar a língua de maneira apropriada, a mediação será cada vez menos necessária até alcançar o ponto em que a simples presença do mediador satisfaça o aprendiz a fazer uso adequado daquilo que aprendeu

Nessa etapa do estudo, relembramos os estudos de Krashen e de Vygotsky a respeito da importância das interações no desenvolvimento e na aprendizagem, sobretudo de língua estrangeira. Percebemos que o professor necessita usar estratégias capazes de integrar os alunos em um ambiente mais agradável e propício para que os membros do grupo sintam-se motivados ao longo do processo a fim de se efetivar a aprendizagem de uma segunda língua. A seguir, discutiremos como os jogos podem colaborar para a redução da ansiedade em sala de aula de língua inglesa.

2.2. Os jogos em sala de aula de língua inglesa

Os jogos em sala de aula são ferramentas metodológicas significativas no processo de ensino e aprendizagem de LI. Eles propiciam um ambiente favorável à interação entre os pares, pois despertam o interesse em função da possibilidade de se abordar as habilidades linguísticas de diferentes maneiras. Além de gerar interesse, as atividades lúdicas podem colaborar para a redução do filtro afetivo dos alunos, elemento relevante para a aprendizagem de LE.

Prescher (2010) defende que a adoção de jogos pedagógicos nas aulas de LE pode tornar os momentos de aula bastante motivadores. Apoiada em Lee Su Kim (1995), Prescher enumera uma série de vantagens relativas à utilização dos jogos em sala de aula. Dentre eles, a quebra da rotina; o incentivo à comunicação e à interação; a oportunidade para treinar as habilidades de uma língua (ler, escrever, falar, ouvir); a criação de um contexto relevante para a prática do idioma.

Lago (2010) argumenta que os jogos estão presentes em todas as etapas do desenvolvimento humano e não somente na infância. Assim como Su Kim (1995, apud PRESCHER, 2010), Lago apresenta o caráter motivador, prazeroso, interessante e desafiador dos jogos. Utilizados com fins pedagógicos, “proporcionam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, a expressão oral e escrita, o incentivo dos conhecimentos científicos para compreender os fenômenos naturais e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender” (LAGO, 2010, p. 17). Figueiredo (2019) menciona o apreço de Vygotsky pelo lúdico, no qual se concebem ZDPs. É nos jogos e brincadeiras que os alunos sentem-se confortáveis para interagir e se aventurar entre si, graças às condições propícias à colaboração e à motivação.

Referindo-se aos resultados de uma pesquisa publicada no *Forum Journal* em 1997, Prescher (2010, p. 27-28) relata que os jogos em sala de aula de língua inglesa não alcançam apenas “os aspectos cognitivos da aprendizagem do idioma”. Lengerlin e Marlacher (1997, apud PRESCHER, 2010, p. 27-28), autores da pesquisa citada, elencam os benefícios em quatro grupos: Afetivo, Cognitivo, Dinâmica de classe e Adaptabilidade.

O grupo Afetivo revela que os jogos motivam e divertem; estimulam a criatividade e instigam o uso voluntário de LE. Outro benefício interessante elencado pelos pesquisadores é que os jogos reduzem o filtro afetivo, o que reforça a quinta hipótese de Krashen. Em outras palavras, fatores motivacionais e emocionais elevados são inversamente proporcionais ao nível do filtro afetivo: se o ambiente possui uma atmosfera lúdica, o indivíduo se sentirá à vontade para interagir e compartilhar conhecimento, demonstrando confiança e elevação da autoestima.

O grupo Cognitivo sinaliza a questão da aprendizagem: os jogos reforçam, revisam, ampliam e enfocam a gramática em um contexto comunicativo. Figueiredo reforça esse quadro concluindo que

O aspecto lúdico tem sido trazido para a sala de aula como forma de estimular a interação entre os aprendizes na apresentação e revisão de conteúdos. Por meio do uso de jogos, os aprendizes poderão refletir sobre a língua que estão aprendendo, bem como trabalhar vários aspectos da

Língua em questão, tais como pronúncia, gramática, vocabulário, sintaxe etc. (FIGUEIREDO; ARAÚJO 2018; SZUNDY, 2005, 2009, apud FIGUEIREDO, 2019, p.76).

O grupo Dinâmica de Classe aponta os benefícios do lúdico para a atuação do professor como mediador: centralização do jogo no aluno, promoção da coesão e da disputa benéfica, e promoção de condições para a participação de todos os alunos da classe. Percebemos novamente a relação dos jogos com a ZDP e com a redução da ansiedade. Quando o professor concede o centro do processo ao aluno e confia a ele o privilégio de tomar decisões relacionadas à aprendizagem, dá-lhe a oportunidade de buscar a solução dos problemas propostos pelo jogo. A ação pode ocorrer através de esclarecimentos sobre as regras do jogo, interação com os colegas do time, seja no esclarecimento de dúvidas, na resolução de enigmas e na elaboração conjunta de respostas. Essa postura motiva o aluno a se desvincular das crenças as quais o impedem de participar das aulas e o encoraja a buscar entendimento sobre o que não sabe, bem como colaborar através do próprio conhecimento. Sobre isso, Lago comenta: “[é] através dessa experiência integrada que surge o aluno ativo e participativo, dentro de um ambiente onde o apoio e a confiança adquiridos permitem a ele desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo, o que, posteriormente, o levará a utilizar essas habilidades para enfrentar situações relacionadas ao seu cotidiano” (2010, p. 18).

Ao integrar um time, o indivíduo tem a autoestima elevada por receber (e dar) suporte a um grupo. Essa sensação de pertencimento é muito importante, especialmente para grupos de adolescentes e jovens, cujo filtro afetivo normalmente se encontra elevado pelo medo da rejeição e do isolamento.

O grupo Adaptabilidade assegura que os jogos valem-se de todas as habilidades e necessitam de uma elaboração descomplicada partindo-se do estágio inicial de desenvolvimento. Também são passíveis de adaptação conforme a faixa etária, o nível de conhecimento e o desejo do aluno. Esse é um aspecto no qual o professor deve dispensar um cuidado especial. Prescher (2010) advoga em prol da responsabilidade com a escolha e adaptação do jogo. Para ela, a atividade lúdica deve ser elaborada conforme a faixa etária, de maneira a desafiar os alunos ao ponto que consigam superar as dificuldades propostas pelas regras. Que ele motive o uso da LI em regime de colaboração e de forma “saudável” e “amigável”. Em acréscimo, a autora comenta que os jogos devem integrar um processo, portanto, não podem servir como um artifício para os alunos gastarem tempo apenas se divertindo. Adiante veremos a importância de alocar o jogo dentro de uma SD para que se obtenha bons resultados.

Não se pode falar de jogos sem pensar na possibilidade de frustração ao final do jogo. Lago (2010) recomenda que o professor deve preparar-se para lidar com alunos que se decepcionam com o resultado desfavorável. A autora aconselha a pensar nessa possibilidade desde o início e planejar soluções a fim de que, ao final da aula, o enfoque seja a aprendizagem e não a derrota. Dessa forma, ele é capaz de minimizar o desconforto ao dar atenção aos benefícios que a atividade trouxe para o aluno.

Após compreendermos os benefícios dos jogos em sala de aula de LI, refletiremos sobre a necessidade de planejá-los em conjunto com as demais tarefas executadas em sala de aula de LE. Para tanto, nos concentraremos em abordar o tema no contexto da SD.

2.3 A Sequência Didática (SD) e o sucesso dos jogos em sala de aula de língua inglesa

Já foi dito que os jogos são ferramentas úteis no ambiente de sala de aula para reduzir a ansiedade, aumentar a confiança e motivar o aluno em direção ao desenvolvimento de suas habilidades psicológicas superiores. Também foi exposto que o sucesso das atividades lúdicas dentro de sala de aula de LI depende de vários fatores. Um deles é seu encaixe dentro de uma Sequência Didática (SD).

A definição mais utilizada para a SD é a descrita por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97). Segundo os autores, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, a qual “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. Araújo (2013) acrescenta a importância do diagnóstico, o qual precede as demais tarefas e atividades. Essa etapa é fundamental para conhecer o grupo e elaborar os próximos passos de acordo com o conhecimento preexistente de cada um, o que remete ao conceito de ZDP de Vygotsky (1984), o qual defende a necessidade de saber em que nível de conhecimento o indivíduo se encontra para planejar os desafios e problemas que ele terá condições de resolver.

Depois de identificar as dificuldades mais relevantes, Araújo recomenda, à luz do trio de autores, que o professor adapte as próximas etapas para atender às necessidades da turma. Essas deverão ser pensadas de maneira seriada e gradativa, em forma de tarefas e atividades variadas, separadas entre as aulas.

Nobre afirma que o planejamento é a chave de aulas bem-sucedidas e que:

[s]e o professor conhece a turma profundamente, poderá prever as reações dos alunos às diferentes atividades propostas. Dessa maneira, podemos concluir que um professor que busca entender melhor seus alunos tem [sic] mais chances de acertar ao tomar decisões quando prepara suas aulas. (NOBRE, 2010, p. 14)

Por isso é importante respeitar o primeiro estágio de elaboração da SD. Conhecer as características, interesses, gostos e necessidades dos alunos torna o planejamento de cada aula mais fácil e significativo.

O autor acrescenta outro detalhe que deve ser levado em consideração no planejamento das aulas que compõem a SD: a individualidade e o jeito de trabalhar do docente. De nada adianta conhecer a turma e elaborar uma aula que o professor não conseguirá executar ou a fará com dificuldade. Isso pode elevar o filtro afetivo de ambos os lados, arruinando o propósito das aulas. No caso dos jogos, é aconselhável selecioná-los pensando no tempo da aula, espaço disponível, características da turma (quantidade de alunos, nível de envolvimento, série a que pertencem) e conformidade com o plano de ensino. A consequência do bom planejamento, para Nobre, é a disciplina e o interesse.

Atendidos tais requisitos, é necessário pensar na categoria de jogo, a qual pode ser de *stirring* ou de *settling*. A primeira corresponde àquelas que estimulam o movimento, o deslocamento, a ação dos participantes. Envolve atitudes de ordem física, como disputas entre times, corridas até o quadro (*board races*), montagem de quebra-cabeças em curto intervalo de tempo (*games*), movimentação no ambiente para encontrar pares definidos por instruções (*mingling activities*), dentre outras. A segunda categoria é ideal para acalmar os participantes depois da agitação provocada pela primeira. Dentro da SD, ela pode ser encaixada como parte da(s) etapa(s) final(is), que consiste(m) na avaliação da aprendizagem. São atividades as quais possibilitam maior controle da turma: leitura; atividades escritas (produção de texto, atividades de gramática, interpretação, cruzadinha, caça-palavras etc.); tarefas de prática auditiva (ouvir e preencher lacunas de uma música, por exemplo) (NOBRE, 2010, p. 16-17).

Prescher reforça que os objetivos dos jogos precisam ser justificados. Para ela:

Explicar os motivos que estão por trás do jogo é vital para que o aluno entenda que o professor está propondo jogos por uma razão explícita, que os jogos foram planejados, que visam promover e ampliar a aprendizagem, e que acrescentar um movimento alegre à lição não é perda de tempo. (PRESCHER, 2010, p. 29)

Saber que o jogo faz parte de um planejamento o torna mais relevante para os alunos. A previsibilidade gerada pela SD é benéfica para o professor e para o aluno. Ao ser capaz de vislumbrar todas as etapas do processo, aquele sente mais segurança para ministrar as aulas, ao passo que o aluno, consciente dos objetivos e fases cuidadosamente planejadas de acordo com o perfil da sua turma, pode ter o filtro afetivo reduzido. Além disso, saber quais eventos educativos ocorrerão em um determinado intervalo de aulas, bem como seus objetivos, promove o interesse pela curiosidade de saber como as aulas serão dirigidas.

Nesta seção, fizemos o aporte teórico relacionado à teoria sociointeracionista, com enfoque à hipótese do filtro afetivo de Krashen e à Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, ao uso de jogos em sala de aula de língua inglesa e à importância de inseri-los em uma SD. A seguir, explicaremos as etapas para a realização da pesquisa em sala de aula de língua inglesa.

3. Metodologia

Após a realização do levantamento bibliográfico a respeito do filtro afetivo e da ZDP, seguimos a pesquisa com a elaboração e aplicação de uma SD que atendesse os requisitos investigativos relacionados aos jogos e à redução do filtro afetivo em sala de aula de língua inglesa. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) defendem que é necessário haver uma organização sistemática do grupo de tarefas as quais serão aplicadas em sala e cujo ponto central deve ser “um gênero textual oral ou escrito”. Compreendemos, assim, que essa etapa é de fundamental importância para o alcance de melhores resultados na etapa lúdica, nosso objeto de análise.

Antes de elencarmos as etapas seguidas, faz-se necessário apresentar, de maneira sucinta, o campo de pesquisa.

A instituição de ensino em regime integral localiza-se na zona rural do interior de Goiás a qual oferece, além do Ensino Superior, o Ensino Médio Técnico, o qual apresenta, dentre suas modalidades, o Técnico em Alimentos e o Técnico em Informática. Os alunos ingressam por meio de processo seletivo no primeiro ano, ou seja, apenas na referida série é que ocorre a admissão de alunos de outras instituições. Dessa forma, os estudantes já estão familiarizados com a maioria dos colegas de seu curso ao iniciarem o segundo ano.

Dada tal particularidade, optamos por selecionar uma turma mista dos cursos supracitados para realizar a pesquisa: o grupo escolhido era composto por 29 alunos, dos quais 11 pertenciam ao curso de Técnico em Alimentos e os 18 restantes compunham o curso de Técnico em Informática. Essa junção ocorreu apenas nas disciplinas de núcleo comum.

A SD foi planejada para ser cumprida em um período de oito aulas, as quais ocorriam uma vez por semana em horários seguidos de 45 minutos cada. Na primeira semana, foi requisitada aos alunos a leitura do texto *Eating Habits*, do livro didático utilizado pelos discentes. Após a resolução de atividades de interpretação, foi feita uma discussão baseada no assunto central, *health* (saúde). Na semana seguinte, a aula foi dividida em dois momentos: leitura e discussão do texto de apoio *Staying Alive*, e uma atividade de ouvir e completar os espaços em branco com a música homônima de *Bee Gees*. Nas duas aulas posteriores o documentário *Super Size Me*: a dieta do palhaço foi exibido. Antes da reprodução, os alunos foram orientados a fazer anotações, pois na semana seguinte haveria uma dinâmica referente ao conteúdo das três semanas. A fim de motivá-los, a professora regente (a qual era uma das pesquisadoras) assegurou que haveria uma premiação simbólica para quem participasse da atividade.

A última etapa da SD consistiu em um *quiz* (jogo de perguntas e respostas) no estilo do programa *Passa ou Repassa* (*stirring activity*). As questões, elaboradas em inglês, eram relacionadas principalmente ao documentário (pois ele remetia a tópicos tratados nas demais tarefas dentro do mesmo tema) e foram divididas em três grupos: resposta discursiva em inglês e português, e múltipla escolha em inglês. Antes de receber as instruções, a turma foi dividida em dois times, cujos membros foram sorteados aleatoriamente conforme numeração da lista de frequência de cada curso. Essa etapa foi pensada para garantir que os grupos fossem heterogêneos e que a colaboração entre os participantes mais e menos proficientes fosse assegurada.

Em seguida, as seguintes instruções foram repassadas: a cada rodada, um membro de cada time deveria vir à frente. Na primeira rodada, o ganhador do “par ou ímpar” escolheria um número de 1 a 50, correspondente à quantidade de perguntas disponível. A questão sorteada seria lida duas vezes. O participante teria 10 segundos para consultar a resposta com seu grupo. Ao sinal da professora, o aluno que conseguisse pegar o pacote de *drops* que estava em cima da mesa teria o direito de responder. Caso a resposta estivesse errada, ele daria o brinde ao oponente. Na rodada seguinte, o time que acertou escolheria a próxima pergunta. Até que todos os componentes dos times fossem à frente, estava proibida a participação do aluno por mais de uma vez. No entanto, estava autorizada sua colaboração nos 10 segundos de consulta. Foi avisado que o jogo seria encerrado assim que o horário de aula terminasse ou,

então, se o repertório de questões acabasse. Ao final do jogo, o time vencedor recebeu chocolates e o time perdedor, balinhas.

4. Análise

Conforme mencionado, o jogo foi proposto como a última etapa de uma SD composta por oito aulas. Para fins de análise, apenas as duas aulas foram observadas e notas foram tomadas.

Seguindo as orientações de Nobre (2010) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaboramos a SD pensando nos seguintes fatores: o nível de proficiência em LI dos alunos; o conteúdo que deveriam aprender no período (de acordo com o plano de ensino); a faixa etária e os interesses dos discentes. Pesquisando o livro didático, notamos que o assunto central da unidade a ser trabalhada era *health*. Por conviver com os alunos desde o primeiro ano do Ensino Médio na instituição, uma das professoras pesquisadoras sugeriu atividades diferenciadas ao longo da sequência, a fim de se trabalhar as quatro habilidades. A intenção era que o jogo servisse como uma atividade de revisão a qual englobasse toda a turma.

O segundo ano escolhido era, dentre todos, o mais peculiar, pois comportava alunos de cursos técnicos distintos. Essa divisão era visível na configuração da sala: com raras exceções, era comum que os dois grupos se posicionassem em cantos opostos. Ocasionalmente os alunos interagiam em atividades padrão. Os colegas com afinidades sentavam-se próximos uns dos outros.

Curiosamente, havia uma garota e um garoto com perfis distintos que não se envolviam com os demais. O jovem de dezessete anos era reservado. No entanto, manifestava-se com frequência durante as correções de tarefas. Foi-nos revelado por docentes de outras disciplinas e pelos próprios colegas que ele não costumava agir dessa forma nas demais aulas. A notícia nos remeteu à hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982, 1985). Provavelmente o rapaz sentia que suas colaborações eram aceitas e, em consequência, sentia-se autoconfiante e motivado a interagir com a professora ao menos na hora da correção. Era visível, inclusive, a mudança de postura: de retraído a calado, ele erguia os ombros, ajustava a postura e questionava com segurança.

Por outro lado, a moça de mesma idade permanecia distraída e distante em praticamente todas as aulas da sequência. Ao ser incentivada a responder as tarefas, costumava responder que estava com sono/preguiça, não sabia como fazer ou não dava conta de ler/escrever/ouvir em inglês. A garota indicava estar com o filtro afetivo elevado, pois demonstrava autoestima baixa, isolamento e falta de confiança.

A turma foi avisada com antecedência sobre uma atividade “diferente” que ocorreria na semana seguinte à exibição e discussão do filme. Foi requisitado que todos estudassem o conteúdo proposto, pois o conhecimento seria necessário para o bom andamento da aula. O elemento surpresa descrito por Nobre (2010) de fato fez efeito: nenhum aluno faltou à aula nesse dia.

Antecipando possíveis reações negativas, planejamos premiar todos os alunos ao final da atividade. Os brindes, porém, seriam melhores para o time vencedor. A decisão acertada também foi tomada com base nas preferências dos alunos, e resultou na satisfação de todos.

Antes do início do jogo, as regras foram expostas. Elas foram elaboradas com antecedência, respeitando o conteúdo das aulas anteriores. Alguns alunos questionaram as regras, especialmente a referente à formação dos grupos. Porém, após elucidar a importância da heterogeneidade dos grupos, a divisão foi realizada conforme o planejado. O sucesso dessa etapa só foi possível pela relação de respeito estabelecida pela professora frente aos alunos. A necessidade de criar um ambiente solícito a intervenções e questionamentos motivou os alunos a interagirem desde o princípio, mantendo assim o filtro afetivo baixo ao longo da dinâmica.

As duas primeiras rodadas do jogo foram confusas em função da necessidade de adequação do espaço, pois não havia cadeiras comuns disponíveis. Em conjunto, os próprios alunos resolveram o problema e a atividade prosseguiu normalmente. Embora o fato não esteja diretamente ligado à aprendizagem de língua inglesa, o momento foi importante para que os alunos interagissem como um só grupo e solucionassem um problema capaz de impossibilitar a continuidade da atividade lúdica.

Após o impasse, o jogo continuou bastante animado. Em certos momentos, a professora atuou como mediadora para minimizar possíveis conflitos, o que causaria uma competitividade nociva. Em outras fases, foi necessário acalmar os alunos, pois havia o risco de perturbar a aula da sala ao lado. Mais uma vez, as advertências foram dadas respeitosamente, de tal forma que os alunos compreendessem que os avisos tinham o objetivo de ajudá-los a aproveitar ao máximo os momentos dinâmicos e de conseguirmos concluir o jogo dentro do tempo previsto.

Os alunos mais proficientes pediram para responder as perguntas mais de uma vez. Foi necessário retomar a regra de que só haveria repetição depois que todos os membros do time participassem. Esse foi o meio encontrado para oportunizar a participação de todos. Acreditamos que esse fato, alinhado à competitividade e motivação pelo prêmio, impulsionou a mediação entre os membros de cada time. O intervalo planejado para a consulta com os colegas encorajou a participação de todos, inclusive dos dois alunos citados no início desta seção.

Para nossa surpresa, o rapaz não demonstrou acanhamento em colaborar com os colegas que iam à frente. Ele ajudou em boa parte das respostas e, pelos sorrisos tímidos que emitiu, pareceu satisfeito ao longo da interação. A moça, inicialmente isolada no fundo da sala, foi convidada pelo time a se juntar aos colegas. Gradativamente, a jovem começou a arriscar algumas respostas. Quando chegou sua vez de responder a pergunta, ela demonstrava confiança e prazer em participar.

Percebemos que a solidariedade dos demais colegas em integrar os dois alunos (pertencentes ao mesmo time) foi o grande diferencial para a redução do filtro afetivo, especialmente da garota. Ao se sentir apoiada pelos alunos com maior conhecimento de língua inglesa, a jovem perdeu o medo de arriscar. Já não se sentia rejeitada e esqueceu as crenças as quais a impediam de desenvolver suas habilidades na língua-alvo. Assim como o restante da turma, ela deixou de lado o julgamento e passou a se divertir mesmo ao cometer erros.

Ao nosso ver, essa foi uma das principais vantagens da aplicação do jogo na referida sala de aula de língua inglesa: motivar os alunos inibidos, sem confiança em si e intencionalmente isolados a

saírem da zona de conforto em prol de desenvolverem as habilidades requeridas e aprenderem juntos com seus pares.

5. Considerações

Iniciamos esta pesquisa instigadas por nossas observações acerca da heterogeneidade no envolvimento de jovens alunos nas aulas de LI. Em um mesmo grupo, há alunos motivados e participativos, ao passo que outros não se envolvem, permanecem muitas vezes isolados, cabisbaixos, desanimados e até sonolentos.

Partimos da premissa de que eles não se sentem confortáveis para se arriscar frente à solução dos problemas propostos nas tarefas e atividades comuns por medo de serem julgados e rejeitados tanto pelos colegas quanto pelo professor. Ou seja, o filtro afetivo está constantemente alto, o que gera falta de confiança, de motivação e baixa autoestima e pode colaborar para o tipo de comportamento observado. Nos perguntamos então: os jogos são capazes de reduzir o filtro afetivo do aluno a ponto de motivá-lo a participar ativamente das tarefas propostas pelo professor em sala de aula?

A fim de verificar como a interação através dos jogos colabora para a aprendizagem de LI, elaboramos e aplicamos uma SD em uma turma de estudantes de dois cursos do Ensino Médio Técnico de um Instituto Federal no interior de Goiás. Essa SD tinha como última etapa a execução de um *quiz* (jogo de perguntas e respostas) como estratégia para revisar o conteúdo. Apenas as aulas destinadas à aplicação do jogo foram observadas e delas tomamos notas.

A SD foi elaborada conforme Prescher (2010) Lago (2010) e Neto (2010) recomendam: a professora pesquisadora tinha conhecimento prévio da turma, conhecia suas dificuldades e interesses; os conteúdos estavam de acordo com o plano de ensino; o jogo selecionado estava de acordo com o perfil de ensino da professora, a qual tem experiência com atividades dinâmicas em grupos grandes.

Na execução, percebemos algumas falhas: não nos atentamos à estrutura do local para a realização do jogo, pois não havia cadeiras comuns (sem “braço”) para a disputa. No entanto, a falha se converteu em um ponto positivo: os próprios alunos, empolgados com a proposta de uma aula diferente do convencional, conversaram entre si e resolveram o problema. Notamos que a interação começou antes do início da dinâmica.

Mesmo que as instruções tenham sido dadas antes do jogo, foi necessário repetir certos pontos, especialmente para os alunos mais participativos. De igual modo, algumas vezes a professora precisou acalmar os alunos ao perceber o risco da competição se tornar prejudicial. A atitude calma e respeitosa da professora intencionou manter o ambiente motivado e pacífico, atitude a qual muitos se espelharam ao longo do jogo.

Outro ponto que poderia ser considerado falho foi não encerrar a aula com uma atividade mais calma (*settling activities*). No entanto, previmos no planejamento que apenas uma etapa seria mais produtiva naquele momento, pois eram as duas últimas aulas depois de um dia inteiro de aulas teóricas, práticas e provas de outras disciplinas. Concluímos que a calma se estabeleceria após a entrega dos prêmios.

Esse foi um dos pontos positivos: a certeza de que seriam premiados mesmo que não acertassem o conteúdo, pronúncia ou a sintaxe da sentença-resposta foi um fator importante que incentivou os mais tímidos. Os dois alunos que em outros momentos se isolavam perceberam a colaboração dos colegas do grupo e resolveram se arriscar. Notamos que o rapaz sentiu-se mais à vontade em colaborar na confirmação das respostas dos voluntários que iam à frente do que se colocando no centro da disputa. O filtro afetivo da moça foi reduzido gradativamente. O primeiro passo foi quando os colegas a convidaram para se sentar mais perto deles; depois, ela começou a arriscar-se colaborando com as respostas até se voluntariar a sentar-se à frente do oponente.

Conforme Vygotsky (1984), o indivíduo se desenvolve com ajuda e com orientações adequadas. A atividade com o jogo mostrou que é possível o aluno abandonar suas crenças e arriscar-se para aprender algo novo a partir do que conhece. O planejamento prévio do jogo em uma SD mostrou que, desde que contextualizados, os jogos são capazes de reduzir o filtro afetivo e motivar os diferentes tipos de aluno a participar ativamente das tarefas propostas em sala de aula de LI.

Referências

- AIDA, Y. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. In: *The Modern Language Journal*. v.78, n.2. p. 155-68. 1994
- ARAÚJO, D. L. O que é (e como se faz sequência) didática? In: *Revista Entrepalavras*, v. 3, 2013. p. 322-334.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *VYGOTSKY: A interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.v.1. 125p.
- FRIGOTTO, A.; MOTTER, R.M.B.O uso significativo dos jogos na aula de inglês. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Cadernos PDE 2016. v.1. Paraná: SEED, 2018.
- KASDORF, Luiza. *Jogos no ensino de línguas estrangeiras*. 2013. 58 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.
- KRASHEN, S D. *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International, 1982.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- LAGO, A. *Jogos divertidos para a sua aula de inglês*. Barueri – São Paulo: DISAL, 2010.
- LIBERATO, Wilson A. *Compact English book*. São Paulo: FTD, 1998.
- NOBRE, V. Estratégias para gerar interesse e disciplina em alunos adolescentes. In: POSSAS, S. (org). *Inglês na sala de aula: ação e reflexão*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2010 Coleção Richmond Reflections. p. 13-18.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014. v. 1. 200p.

PRESCHER, Elisabeth. *Jogos e atividades para o ensino de Inglês: the book of activities and games*. Barueri, SP: DISAL, 2010.

TAVARES, K; FRANCO, C. *Way to Go: língua estrangeira moderna: inglês*. PNLD 2018. Ensino Médio 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

YOUNG, D. An investigation of the students' perspectives on anxiety and speaking. In: *Foreign Language Annals*. v. 23, n.6. p. 539-553, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



***Seção 6: Reflexões sobre a
prática docente em língua
inglesa: revisitando a
Linguística Aplicada***

FEEDBACK COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO NA APRENDIZAGEM

Walma Laene Leite do Nascimento (IFB, Câmpus Samambaia)⁴⁶

Resumo: Este artigo tem o objetivo de trazer definições de *feedback* em sala de aula e estabelecer conexões com as necessidades escolares. Por meio de uma análise bibliográfica, foi possível observar as definições e conectá-las aos possíveis tipos de *feedback* escolar, levando em consideração *feedbacks* corretivos, não corretivos, somativos e formativos juntamente às estratégias e aos conteúdos necessários para obtenção de sucesso acadêmico. Pesquisas indicam que, caso o *feedback* oferecido pelo docente não seja eficaz, as consequências podem ser desmotivação, apatia e até mesmo evasão escolar. Por isso, o uso de um correto e eficaz *feedback* pode ser um profícuo aliado no ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, *Feedback*, Sala de aula.

Abstract: *This article aims to present feedback definitions for classrooms and connect them to school needs. Through a bibliographic analysis, it was possible to observe and connect the definitions to school feedback types, bearing in mind corrective and non-corrective feedback and summative and formative feedback together with needed strategies and content to obtain academic success. Some research activities have shown that, in case the feedback used is not effective, the consequences may be demotivation, apathy, and even school dropout. That is the reason why the correct use of effective feedback may be an excellent ally in language teaching and learning.*

Keywords: *Classroom, Feedback, Teaching and learning.*

1. Introdução

Pode-se afirmar que o vocábulo *feedback* é muito verbalizado nas reuniões escolares. Entretanto, com base em um olhar empírico, sabe-se que a maioria dos professores oferece *feedback* apenas quando devolve as avaliações por meio da nota do estudante, ou seja, somente com um número.

A partir da reflexão sobre esse contexto, surgiu uma inquietação na pesquisadora de investigar mais sobre a importância do *feedback* como estratégia de ensino-aprendizagem, com o intuito de aprimorar a prática pedagógica docente e compartilhar os ensinamentos aprendidos no próprio contexto de sala de aula. No âmbito do ensino de línguas, muitos alunos se sentem distantes da aprendizagem, uma vez que aulas em segunda língua podem trazer desconforto ao aprendiz ou até mesmo distanciá-lo do sentimento de pertencimento. Por isso, torna-se essencial iniciar um estudo sobre *feedback*, pois isso pode ser um pontapé inicial para estreitar laços entre professores e alunos e mostrar que a aprendizagem é uma mão de via dupla em que professores e alunos atuam em conjunto. Além disso, apesar de os alunos acharem que não sabem nada na segunda língua, eles já podem reconhecer um termo simples e do cotidiano, confirmando que a língua Inglesa não é algo tão distante e que várias palavras estrangeiras estão incorporadas em seus vocabulários. Afinal, quem nunca ouviu falar de *feedback*?

2. Os usos de *feedback*

A fim de ilustrar o significado do vocábulo *feedback*, pode-se observar o seguinte contexto: recebimento de um *e-mail* solicitando um retorno sobre o que gostou ou não em um atendimento após a

⁴⁶ Especialista em Education pela Winnipeg University/ Canada. E-mail: walmalaene@gmail.com

ida a uma loja. Outros exemplos possíveis ocorrem em hospitais, escolas e estabelecimentos comerciais que buscam voluntários para responderem às suas pesquisas, com objetivo de melhorar serviços ou corrigir erros. Por fim, em âmbito pessoal, imagine-se em uma situação de dúvida e conflito em que precise de ajuda para saber se está no caminho certo. Esta situação pode referir-se a um jantar a ser preparado, uma roupa que acabou de vestir ou a qualquer outro contexto, como o de sala de aula. Em todas essas situações, há, sem dúvidas, o *feedback*.

No contexto escolar, um aluno que recebe um *feedback* eficaz e com tempo suficiente para melhorar sua aprendizagem pode atingir os seus objetivos de aprendizagem. É por isso que *feedbacks* e avaliações formativas andam juntos.

De acordo com Black e Wiliam e o *Assessment Group reform* (2012), a definição de avaliação formativa é “o processo de buscar e interpretar evidências para uso de alunos e professores para decidir onde os alunos estão, aonde devem chegar e como melhor alcançar os objetivos de aprendizagem”. Ao observar este estudo, entende-se que o foco precisa ser realmente no que o aluno aprendeu e no que ainda deve aprender, algo completamente diferente do que é visto nos processos de avaliações somativas, nos quais a preocupação é com a seleção e o ranqueamento de estudantes.

A avaliação somativa é aquela que, de acordo com Scaramucci (1997, p. 78), objetiva “a promoção do aluno [...] e não mais o saber, o aprender”. Esta visão pode simplificar o processo avaliativo em notas que não serão utilizadas especialmente para promover a aprendizagem.

2.1. O que é *feedback*?

O *feedback* e sua importância vão além de notas em avaliações e de reconhecer como melhorar um número. Recebê-lo pode significar um refrigério para a alma de um aluno perdido e confuso e pode ser a luz para um caminho em busca do sucesso.

Na perspectiva teórica, há vários conceitos para o termo. Paiva (2003) apresenta uma retrospectiva acerca deste em vários âmbitos:

Rivoluceri (1994:287) afirma que o termo *feedback* teve sua origem na biologia e refere-se à mensagem que retorna a um organismo após sua ação no ambiente. No entanto, Robert de Beaugrande (comunicação pessoal) assegura que o termo foi primeiramente usado na engenharia elétrica. (...) A Enciclopédia Eletrônica Encarta registra um outro significado mais adequado ao nosso propósito — *feedback* seria uma resposta, ou seja, comentários na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento. Essa idéia [sic] de reação está também presente no Longman Dictionary of Applied Linguistics que considera *feedback* como qualquer informação sobre o resultado de um comportamento e no dicionário American Heritage que define *feedback* como o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade; uma resposta avaliativa. (...) Ellis (1985:296) enfoca a questão do ponto de vista da comunicação, definindo *feedback* como resposta aos esforços do aprendiz para comunicar. *Feedback* pode envolver funções tais como correção, reconhecimento, pedidos de esclarecimento, e pistas paralingüísticas [sic] como “Mmm” (PAIVA, 2003, p. 219-220).

Esse percurso histórico sobre *feedback* remete ao que foi mencionado anteriormente: ele está presente em vários âmbitos. De acordo com o dicionário de *Cambridge*, ainda, ele é “reação a um processo ou atividade, ou a informação obtida através desta reação” (*FEEDBACK*, 2020). Sendo assim, podemos considerá-lo uma informação recebida diante de uma reação.

Em relação ao contexto histórico do *feedback*, sabe-se, segundo o *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (HORNBY, 2013), que este termo se originou na Engenharia Elétrica em 1920 e significava o retorno de uma fração do sinal de *output* de um estágio de um circuito ou amplificador ao *input* do mesmo estágio ou do precedente.

Apesar de a Engenharia Elétrica ser uma área distante para muitos linguistas aplicados, é possível estabelecer uma conexão com a Hipótese de Interação, na qual Long (1996) sugere que o *input* (insumo) recebido pelo aluno pode gerar *output* (produção). Assim, com base nas informações recebidas no *feedback* fornecido, algo pode ser modificado. Long (1996) afirma que a negociação de sentido é essencial ao processo de aquisição de línguas. Doughty e Long (2003) argumentam que a aquisição de uma segunda língua é complexa e abrangente:

1. Conhecimento básico e aplicado sobre a aquisição e perda de segunda, terceira, quarta, etc., línguas e dialetos tanto por adultos quanto por crianças que se encontram em ambientes naturais ou instrucionais (ou seja, na escola), como indivíduos ou como grupos em contextos de língua estrangeira, segunda língua, e língua franca;
2. Uma variedade de métodos de coleta e análise de dados que incluem a observação nos contextos de aquisição (naturais ou instrucionais), o uso de *designs* experimentais com um alto nível de controle de variáveis de pesquisa, o desempenho de tarefas em laboratório, a simulação computacional, o tratamento qualitativo e/ou quantitativo dos dados;
3. Um grupo grande de pesquisadores afiliados a uma variedade de campos de conhecimento, tais como a linguística, a linguística aplicada, a psicologia cognitiva, a comunicação, a psicologia educacional, a educação e a antropologia (DOUGHTY; LONG, 2003, p. 3-4).

Já Hatch (1978) e Long (1981, 1996) acreditam na hipótese da interação para explicar a aquisição de uma segunda língua e afirmam que o *input* em si não pode ser responsável pela aquisição e necessita do *output*.

Essa negociação acontece de várias formas, seja por meio de indicativos de entendimento e de não entendimento da fala, seja na ajuda que um pode oferecer para que o outro possa se comunicar. Na sala de aula, por meio do *feedback*, isso pode ocorrer de aluno para aluno, por meio de um professor ou até mesmo de autoavaliação, impulsionando a aquisição da segunda língua.

Para Penny Ur (1996, p. 242), “*feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho”. Já Masetto e Behrens (2003) conceituam *feedback* como incentivador e motivador da aprendizagem dos alunos, sendo uma forma de orientá-los nas suas dificuldades e de fornecer-lhes informações necessárias para que desenvolvam sua aprendizagem. Eles ainda mencionam que:

O *feedback* que mediatiza a aprendizagem é aquele colocado de forma clara, direta, por vezes orientando discursivamente, por vezes por meio de perguntas, ou de uma breve indicação ou sugestão (MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 166).

Essa referência sobre mediação e aprendizagem está relacionada à importância de oferecer variedades de *feedback*, resultando em mais um motivador do processo. Para Shute (2007), é necessário que o *feedback* apresente um papel formativo, visando aumentar o conhecimento, a compreensão e as habilidades do estudante de acordo com seus objetivos. Por isso, ela o define como toda informação comunicada ao aluno a fim de alterar o pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem.

Diante de inúmeras definições, observa-se que o uso de *feedback* em sala de aula é de grande valia para os alunos e seu uso pode causar não apenas a melhora da aprendizagem, mas também a motivação, uma vez que o seu uso distancia a avaliação de algo pontual, tornando-a um processo, isto é, um sistema contínuo de aprendizagem.

Com o uso do *feedback* em sala de aula, é possível alinhar a expectativa dos estudantes com a dos professores. No contexto escolar, é necessário que seja falada a mesma língua, pois assim os objetivos de aprendizagem ficam claros para todos, o que facilita o entendimento e a comunicação entre professor e aluno.

Ao receber um *feedback* efetivo, é possível instigar o interesse pelos estudos e a vontade de evoluir, perceber falhas no processo de aprendizagem como um todo e até mesmo ajudar os discentes a compreenderem a real função do docente. De acordo com Souza (2017), “o professor não está à frente do conhecimento, nem atrás. Ele se dispõe no meio da travessia, preocupa-se com uma escola viva, com um ambiente inovador e educador”. É diante disso que é possível observar a evolução do ensino-aprendizagem, pois o professor deixa de ser o centro do conhecimento e passa a ser um mediador. Nesse sentido, para que tal ação ocorra, o *feedback* é peça fundamental e resulta na melhora do relacionamento entre professor e aluno.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem, oferecer *feedback* também envolve considerar as necessidades individuais do aluno, checar o entendimento do que já foi estudado e mostrar o caminho para alcançar os objetivos de aprendizagem, tornando-se um processo do início ao fim.

Também é possível conectar a definição de avaliação formativa e o uso de *feedback*. Black e Wiliam (2012), por exemplo, afirmam que “qualquer avaliação do professor que faz diagnóstico das dificuldades dos alunos e oferece um *feedback* construtivo obtém ganhos significativos”. As avaliações fazem parte do dia a dia educacional, e o uso de estratégias de aprendizagem como o *feedback* pode ser a chave para o sucesso.

2.2. Feedback Efetivo

Já que o *feedback* está em ambientes variados e oferece respostas diferentes de acordo com necessidades individuais, uma pergunta é fundamental: está em todo lugar, mas é sempre efetivo?

De acordo com Brookhart (2008), o *feedback* é efetivo quando alcança duas dimensões: a cognitiva e a motivacional. A dimensão cognitiva fornece informações necessárias aos alunos para que eles possam compreender "em que ponto se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer a seguir" (BROOKHART, 2008, p. 2). Já a dimensão motivacional oferece aos alunos a "sensação de que têm controle sobre sua própria aprendizagem" (idem, ibidem). Desta forma, quando o *feedback* é efetivo, o estudante reconhece o seu importante papel e sente-se responsável por sua própria aprendizagem, o que gera autonomia, responsabilidade e confiança.

2.3. Feedback somativo e formativo

Ao levar em consideração que *feedback* faz parte da avaliação, Schwartz e White (2000, p. 167) apud Paiva (2003) definem dois tipos: somativo e formativo. O *feedback* somativo é aquele utilizado para avaliar uma tarefa e atribuir-lhe uma nota. Em contrapartida, o formativo é utilizado para modificar o pensamento para que o estudante cresça na aprendizagem.

Conforme mencionado anteriormente, para que seja eficaz, é necessário que atinja a motivação do aluno, o que é também um dos propósitos do *feedback* formativo: manter o discente motivado para favorecer a sua continuidade no curso. Paiva (2003) compartilha os seguintes tipos de *feedback* formativo de seu *corpus*:

1. dizer ao aluno que ele está certo;
2. elogiar o aluno por ter tido um bom insight ou ter feito uma boa associação com outro texto;
3. fazer o aluno refletir sobre uma determinada afirmação ou conclusão com o objetivo de fazê-lo mudar de posição;
4. encorajar o aluno a fazer perguntas;
5. encorajar o aluno a participar;
6. impedir que os alunos divaguem e abandonem o tópico em pauta. (PAIVA, 2003, p. 230-231)

Esses são exemplos de como manter o aluno motivado e comprometido com sua própria aprendizagem por meio do uso do *feedback*.

2.4. Feedback não corretivo e corretivo

Não obstante, há mais dois tipos importantes de *feedback*: o não corretivo e o corretivo. Sobre o não corretivo, Silva, Coelho e Valente (2009) afirmam:

Os mediadores pedagógicos devem promover o diálogo, a reflexão e a colaboração entre os pares. Suas intervenções têm a função de orientar os participantes, instigando-os a refletir sobre o tema abordado e sobre o próprio processo de aprendizagem (SILVA; COELHO; VALENTE, 2009, p. 230).

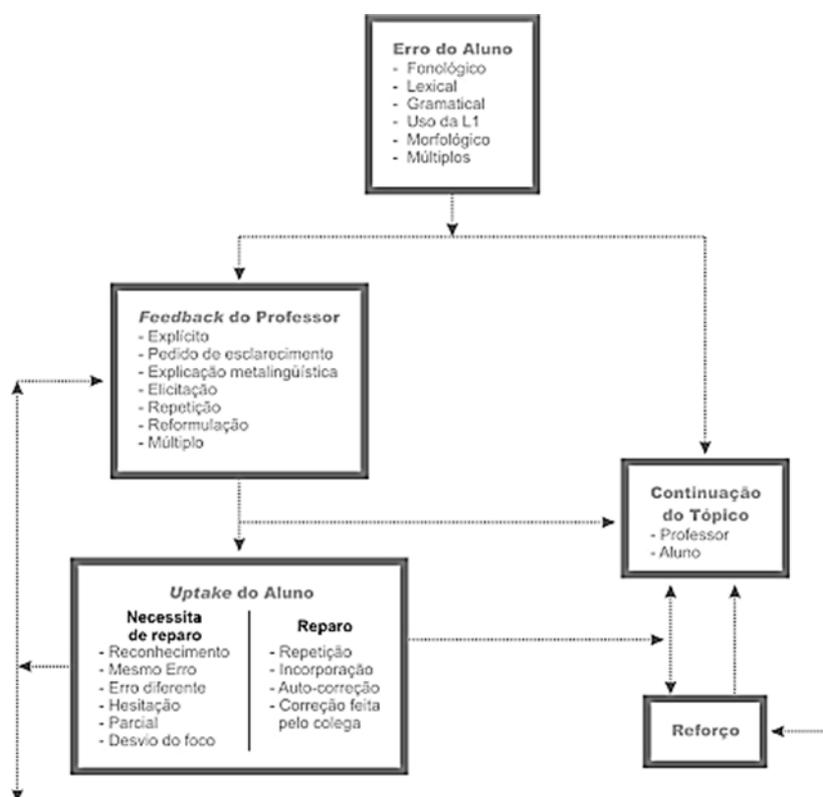
O propósito do *feedback* não corretivo é basicamente de motivar, orientar e instigar a aprendizagem. Barbosa (2016) cita alguns exemplos desse tipo: esclarecimento, motivação, sugestão e instrução.

Já o *feedback* corretivo é definido como “um tipo de insumo que possibilita ao aprendiz comparar sua produção com as normas da língua-alvo” (HAVRANEK, 1999). Long e Robinson (1998) afirmam que o *feedback* corretivo é benéfico para aquisição de segunda língua, especialmente nos casos em que aprender apenas a partir do insumo é mais difícil, nos quais necessita-se retorno para que a aprendizagem se complete.

O *feedback* corretivo pode ser oral ou escrito. Sauro (2009) defende que o escrito pode ser mais eficaz, pois algumas formas faladas têm baixa percepção. Além disso, a leitura faz com que o aluno preste mais atenção tanto nas formas linguísticas quanto na hora de resposta ao *feedback*, tornando possível que o aluno se empenhe com mais tempo na compreensão e no planejamento de melhoria pós-*feedback*. Não obstante, como a comunicação escrita é permanente, o *feedback* torna-se duradouro caso comparado com a produção oral, permitindo ao aluno efetuar revisões e comparações entre produções realizadas.

Um estudo realizado por Lyster e Ranta (1997) apud Battistella e Lima (2017), no Canadá, teve como objetivo observar se o *feedback* corretivo era negociável e até que ponto iria essa negociação em sala de aula. Outrossim, os pesquisadores criaram um modelo para traçar o caminho de como as correções eram feitas para poderem fazer uma análise das interações entre professor e aluno, levando em consideração os procedimentos de correção dos professores e as produções dos alunos.

Figura 1: Sequência de *feedback* corretivo



Fonte: Lyster e Ranta (1997, p. 284) traduzido por Tarsila Rubin Battistella e Marília dos Santos Lima.

De acordo com a Figura 1, os autores identificaram seis tipos de *feedback* feitos pelos professores participantes da pesquisa diante das correções dos erros orais feitos pelos alunos: a correção explícita, o *recast*, os pedidos de esclarecimento, o *feedback* metalinguístico, a elicitación e a repetição. Concluiu-se que os exemplos mencionados anteriormente e explicados em quadro abaixo não impactaram as interações nas aulas.

Quadro 1: Classificação dos tipos de *feedback* corretivo

<u><i>Feedback</i> Corretivo</u>	<u>Definição</u>	<u>Exemplo</u>
Correção Explícita	O professor indica que um erro foi cometido, identificando-o e fornecendo a forma correta ao aprendiz.	A: On June. P: No, you should say in June.
Recast	O professor reformula ou expande parte ou toda a fala do aluno.	A: I went there once. P: You've been. You've been there once.
Pedidos de Esclarecimento	O professor mostra ao aluno que o enunciado não foi compreendido totalmente por ele ou que o enunciado contém algum erro que necessita de repetição ou reformulação.	A: What do you live? P: Sorry? A: Where do you live?
<i>Feedback</i> Metalinguístico	<i>Feedback</i> que contém comentários, informações ou perguntas relacionadas à formação do enunciado.	A: I goed to the party. P: What is the past of the verb "to go"?
Elicitación	O professor leva o aprendiz à autocorreção com o uso de algumas estratégias para que ele produza a forma correta.	A: He'll go if it will not rain. P: He'll go if it...?
Repetição	Repete-se a fala do aprendiz, enfatizando o erro pela mudança no tom de voz do professor.	A: I have 20 years old. P: I HAVE. A: I am 20 years old.

Fonte: Lyster e Ranta (1997, p. 284) traduzido por Tarsila Rubin Battistella e Marília dos Santos Lima.

As estratégias de *feedback*, por um lado, podem ser descritas e avaliadas em relação: a *timing*, ou seja, quando é dado e qual é a sua frequência; quantidade; modo (oral, escrito ou visual/sinestésico); audiência considerando o individual. Por outro lado, o conteúdo dele pode ser descrito e avaliado em termos de: enfoque; comparação; função; clareza; tom. Ou seja, o *feedback* oferecido deve ser qualitativo e quantitativo.

Por fim, é importante mencionar que um estudo feito por Silva, Coelho e Valente (2009) afirmou que o mau uso de *feedback* pelo professor parece ser comum. Infelizmente, muitos professores ainda o utilizam para, ao invés de direcionar a aprendizagem, julgar o comportamento do aluno, causando constrangimento e, conseqüentemente, aumento da evasão escolar.

Portanto, é essencial que as estratégias e os conteúdos dos *feedbacks* sejam apresentados conforme teoria estudada, a fim de que o seu uso seja reconhecido de forma positiva e possa trazer resultados efetivos, e não o oposto. De acordo com Grant Wiggins (2012), um professor “sem tempo para oferecer e usar *feedback*, na verdade, quer dizer, sem tempo para gerar aprendizagem” (WIGGINS, 2012, p. 16). Seu uso não é apenas uma questão de adicionar uma estratégia ou de melhorar a aprendizagem do aluno, mas também de motivar e zelar pela permanência do estudante no ambiente escolar.

3. Considerações finais

O *feedback* é de vital importância em vários âmbitos e, desta forma, também no ensino de línguas. Há várias definições para o termo, mas se sabe que, quando efetivo, ele melhora a motivação do aluno e auxilia no alcance dos objetivos de aprendizagem. Por isso, para que seja efetivo, precisa alcançar as esferas cognitivas e emocionais do aluno.

O uso do *feedback* e da avaliação juntos é que o torna somativo ou formativo, se tiver foco na aprendizagem do aluno, possui resultados positivos. Outrossim, há dois outros tipos de *feedback*: corretivo e não corretivo. O segundo pode impactar positivamente a motivação do aluno. De modo oposto, o primeiro auxilia positivamente a aquisição de linguagem.

Além disso, é válido ressaltar que nem todo *feedback* apresenta resultados positivos. Para que isso ocorra, é necessário que o professor use estratégias e conteúdos adequados. O seu correto uso é ferramenta fundamental para auxiliar no ensino-aprendizagem de línguas.

Referências

- BARBOSA, L. L. *Há negociação de sentidos nas interações em fóruns educacionais online?* 2016. Tese (doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. O processo de interação em torno do *feedback* corretivo oral e a teoria sociocultural no ensino de inglês como língua estrangeira. *Revista do GELNE*, v. 19, n. 1, p. 52-67, 2017.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. Londres: SAGE, 2012. p. 11-32. Disponível em: <<https://sk.sagepub.com/books/assessment-and-learning-2e/n2.xml?fromsearch=true>> Acesso em: 07, set, 2018.
- BROOKHART, S. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- DOUGHTY C. J.; LONG, M. H. *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003.
- FEEDBACK. Cambridge English Dictionary (on-line), 15 fev. 2020. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/feedback>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

- HATCH, E. M. Discourse analysis and language acquisition. In: HATCH, E. M. (Ed.). *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury, 1978. p. 401-435.
- HAVRANEK, G. *The role of corrective feedback in foreign language learning*. 1999. Disponível em: <http://www.uni-klu.ac.at/iaa/Department/gh_correction.htm>. Acesso em: 2 dez. 2019.
- HORNBY A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 8. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (Ed.). *Native language and foreign language acquisition: annals of the New York Academy of Sciences*. New York: The New York Academy of Sciences, 1981. p. 259 -278.
- _____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.
- LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.
- MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 133-173.
- PAIVA, V. L. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA, V. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254.
- SAURO, S. Computer-mediated corrective *feedback* and the development of L2 grammar. *Language Learning and technology*, v. 13, n. 1, p. 96-120, 2009. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.
- SCARAMUCCI, M. V. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: FILHO, J. C. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it al: giving and getting on-line course feedback. In: WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. *The on-line teaching guide*. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000. p. 167-182.
- SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. Princeton: Educational Testing Service, 2007. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x>>. Acesso em: 3 jan. 2019.
- SILVA, T. T.; COELHO, S. Z.; VALENTE, J. A. O papel da reflexão e dos mediadores na capacitação de aprendizes colaboradores: um dos suportes andragógicos das comunidades. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 205-260.
- SOUZA, C. X. Importância do Papel do Professor. Blog dos Colégios Rio Branco, Estadão, 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/a-importancia-do-papel-do-professor-como-mediador/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WIGGINS, G. Seven Keys to effective *Feedback*. *Educational Leadership*, v. 70, n. 1, p. 10-16, 2012. London, p. 9-36, 2000.

CONTRIBUTIONS OF APPLIED LINGUISTICS TO TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT HIGH SCHOOL IN BRAZIL

Ricardo Tavares Martins (IF SERTÃO-PE, Câmpus Serra Talhada)⁴⁷

Abstract: The birth of Applied Linguistics (AL) is commonly dated back to the year 1940 in the United States of America (KHANSIR, 2013), although its early practice is dated from long before the decade of 1940's. Since then, its evolution as an autonomous discipline has been causing many definitions and delimitations of its scope; according to Berns (2010) AL is an interdisciplinary field of study concerned with problems in which language plays a central role. It seems to offer many contributions to deal with language issues and because of that the main objective of this paper is to discuss these contributions applied to the teaching and learning of English at high school level in Brazil, since this country faces innumerable difficulties in regard to education in foreign languages (FL), such as low academic formation of teachers and lack of effective educational government politics, among many others (LEFFA, 2011). A bibliographic research with qualitative approach was used as methodology (PAIVA, 2019) and the results have shown that AL can offer contributions to solve or at least to meliorate some of the problems connected to teaching and learning of English as a foreign language.

Keywords: Applied linguistics, Teaching-learning, English-FL.

Resumo: *O nascimento da Linguística Aplicada (LA) é comumente datado a partir do anos 1940 nos Estados Unidos da América (KHANSIR, 2013), embora sua prática inicial seja datada de muito tempo antes da década de 1940. Desde então, sua evolução como disciplina autônoma tem causado muitas definições e delimitações de seu escopo; de acordo com Berns (2010) a LA é um campo de estudo interdisciplinar preocupado com problemas nos quais a linguagem desempenha um papel central. Parece oferecer muitas contribuições para lidar com questões de linguagem e, por isso, o principal objetivo deste artigo é discutir essas contribuições aplicadas ao ensino e aprendizagem de inglês no ensino médio no Brasil, uma vez que este país enfrenta inúmeras dificuldades em relação à educação em línguas estrangeiras (LE), como baixa formação acadêmica de professores e falta de políticas governamentais educacionais eficazes, entre muitas outras (LEFFA, 2011). Foi usada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa (PAIVA, 2019) e os resultados mostraram que a LA pode oferecer contribuições para solucionar ou pelo menos melhorar alguns dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da inglês como língua estrangeira.*

Palavras-chave: *Linguística aplicada, Ensino-aprendizagem, Inglês-LE.*

1. Introduction

English teaching in Brazil starts, commonly, during the elementary school (specifically at the second part of the elementary level, since there is a division into two parts)⁴⁸ and follows the high school level which lasts for three years usually with this division being common between public and private education (BRASIL, 1996; 2017). Besides that, private language courses, in which English is also taught, are extremely popular, but they work in a different perspective from regular schools. However, teaching and learning of English language in Brazil face many problems and challenges involving teachers, students, teaching materials, etc. (BRITISH COUNCIL, 2015).

⁴⁷ Mestrando em Letras (subárea Linguística) pela UFPE; Graduado em Letras (Português e Inglês) pela URCA com especialização em Ensino da Língua Inglesa pela mesma universidade. E-mail: ricardo.martins@ifsertao-pe.edu.br

⁴⁸ The elementary level lasts for nine years and it is divided in two parts: the first part lasts for five years and the second part lasts for four years (BRASIL, 1996; 2017).

In face of many problems English teaching still happens and receives contributions from other disciplines concerned with educational problems in which language is central; one of those disciplines is Applied Linguistics (AL). With its origin commonly dated back from the 1940's, AL has been offering contributions to teaching and learning of languages in different backgrounds. Thus, the objective of this paper is to discuss AL contributions to English teaching and learning at high school level in Brazil by answering the following question: how can AL contribute to English teaching and learning in high school level? To answer this question and achieve the objective of this paper, bibliographic research in AL literature is employed as a methodology with a qualitative approach (PAIVA, 2019).

2. Applied Linguistics

The establishment of Applied Linguistics (AL) as an autonomous discipline is commonly dated from 1940 in the United States of America with the creation of the English Language Institute at the University of Michigan with Charles Fries and Robert Lado as great representatives. Although AL can be considered a young field of science, ancient civilizations, like Greek and Chinese, already were users of practices to solve problems involving language issues, which is one of the AL characteristics.

AL is distinct from General Linguistics (GL) or Theoretical Linguistics (TL) because they do not take contributions from other fields of knowledge to understand or explain facts connected to language. This is a distinctive feature of AL, because it accepts contributions from different fields of knowledge like Psychology or Anthropology, for instance; "Applied linguistics activity focuses on a range of language-related issues and often draws upon other disciplines in studying language problems." (BERNS, 2010, p. 5).

Even though accepting contributions from other fields of knowledge is a characteristic of AL, in its first years of development its main concerns were with language teaching, especially foreign language teaching (KUMARAVADIVELU, 2006). Besides accepting contributions from other fields of knowledge as aforementioned, AL distinguishes itself from GT or GL because of its practical characteristic rather than its theoretical characteristic as it is affirmed in Khansir (2013, p. 1144): "The role of applied linguistics in language has been concerned with solving or at least ameliorating social problems involving language." Due to these mentioned characteristics, a closed definition for AL is for some authors a big issue since many of them disagree at some point; nonetheless for this paper the definition coined by Berns (2010, p. 3) seems to suit our purposes.

Applied linguistics can be described as a broad interdisciplinary field of study concerned with solutions to problems or the improvement of situations involving language and its users and uses. The emphasis on application distinguishes it from the study of language in the abstract - that is, general or theoretical linguistics.

Although Berns' definition of AL suits the purposes for this paper, Rajagopalan (2006) offer a broader definition for AL nowadays with many different uses in different fields of knowledge helping solving problems in which language is central or has an important role. In this paper, however, those uses

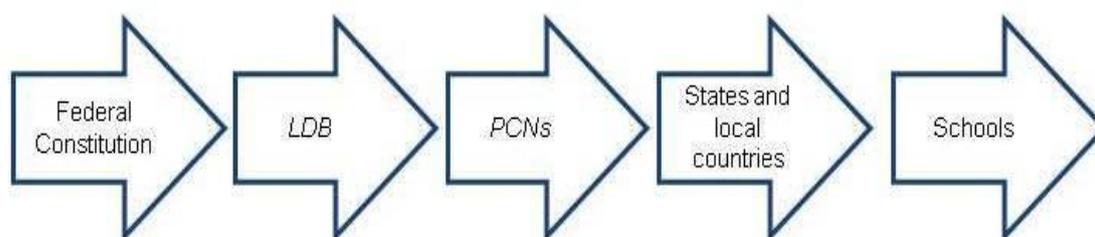
are limited to teaching and learning of English as a foreign language (FL) at high school level in either public or private schools.

3. English at the high school level in Brazil

English language is taught in Brazil as a foreign language (FL) in public or private schools and in private language courses and it is offered as a mandatory school subject in the second part of the elementary level and in the high school level (BRASIL, 1996; 2017). The elementary level lasts for nine years (divided in two parts) and the high school level for three years.

This demand for English teaching is based on the general Brazilian law of education called LDB - *Lei de Diretrizes e Bases* - and on parameters for curriculum called PCNs - *Parâmetros Curriculares Nacionais* (DE SOUZA, DIAS, 2016). Therefore, the offering of English as a subject in school is guaranteed by the federal government (through a specific federal law - LDB and the Federal Constitution which guarantees the access to education to all citizens) which determinates that the states and the local counties and schools must choose the foreign languages that can be taught; English as a mandatory subject in the second part of elementary school and in high school and other languages (commonly Spanish) as optative or complementary. These pieces of information can be summarized in the following scheme:

Figure 1: Hierarchy of the offer of English as a mandatory school subject in Brazilian educational system.



Source: The British Council (2015); LDB and PCNs (BRASIL, 1996; 2000; 2017)

Even though now English is recognized as a mandatory school subject, it was not always this way. The history of foreign language teaching in Brazil is dated from the mid 1800's when the demand for foreign languages teaching-learning started to be included in the students' curriculum; and there was a range of different options of languages, which could be divided into optative or mandatory subjects. At that period of time (and great part of the 1900's) the languages available were French, German, Spanish, Italian and English; Latin and Greek were also available, as classical languages.

However, in 1961 the first version of the Brazilian general law for education (LDB) was published and the scene for foreign languages was totally changed; from that point on, foreign languages were optative and schools were not demanded to teach them. In 1971, there was a new publication of the

Brazilian general law for education, but there was no change in regard to teaching of foreign languages by schools.

In 1996, the *LDB* was republished and the foreign languages returned, but with differences in the offering; now, there is not a specific language demanded. Schools were responsible to choose the language which could be important for the community of students. Alongside with the 1996 version of *LDB* the national parameters for curriculum were published in 1998 (for elementary school) and in 2000 (for high school) which helped providing orientation on students' curriculum production.

Only in 2017, with some changes in the law (*LDB*), English is mentioned as a mandatory school subject in the students' curriculum, on the second part of the elementary level and high school level of education in Brazil; and other foreign languages like Spanish, for instance, could be taught as optative school subjects. Figure 2 timeline shows the trajectory of foreign languages in our educational system.

Even though the offering of English is demanded by law and there is a history of teaching foreign languages in Brazil, there are still many problems and challenges in regard to teaching and learning a foreign language in this country.

In 2015, The British Council (2015) published a research made throughout the whole national territory in Brazil with compilation of interviews with teachers of public school and also coordinators and principals in those institutions. This research helped present an overview of the situation connected to teaching and learning of English in Brazil in regard to public education in high school, in which English commonly is the main foreign language taught and learned.

The research highlights positive and negative aspects of English teaching and learning that can be summarized positively in many teachers' wish to continue in the jobs thanks to effective employment contracts, freedom to work with the language in class and the will to change the reality of students; but, on the other hand, the lack of effective teaching material, bad schools structures (materially or financially speaking) and lack of pedagogical formation are the negative aspects.

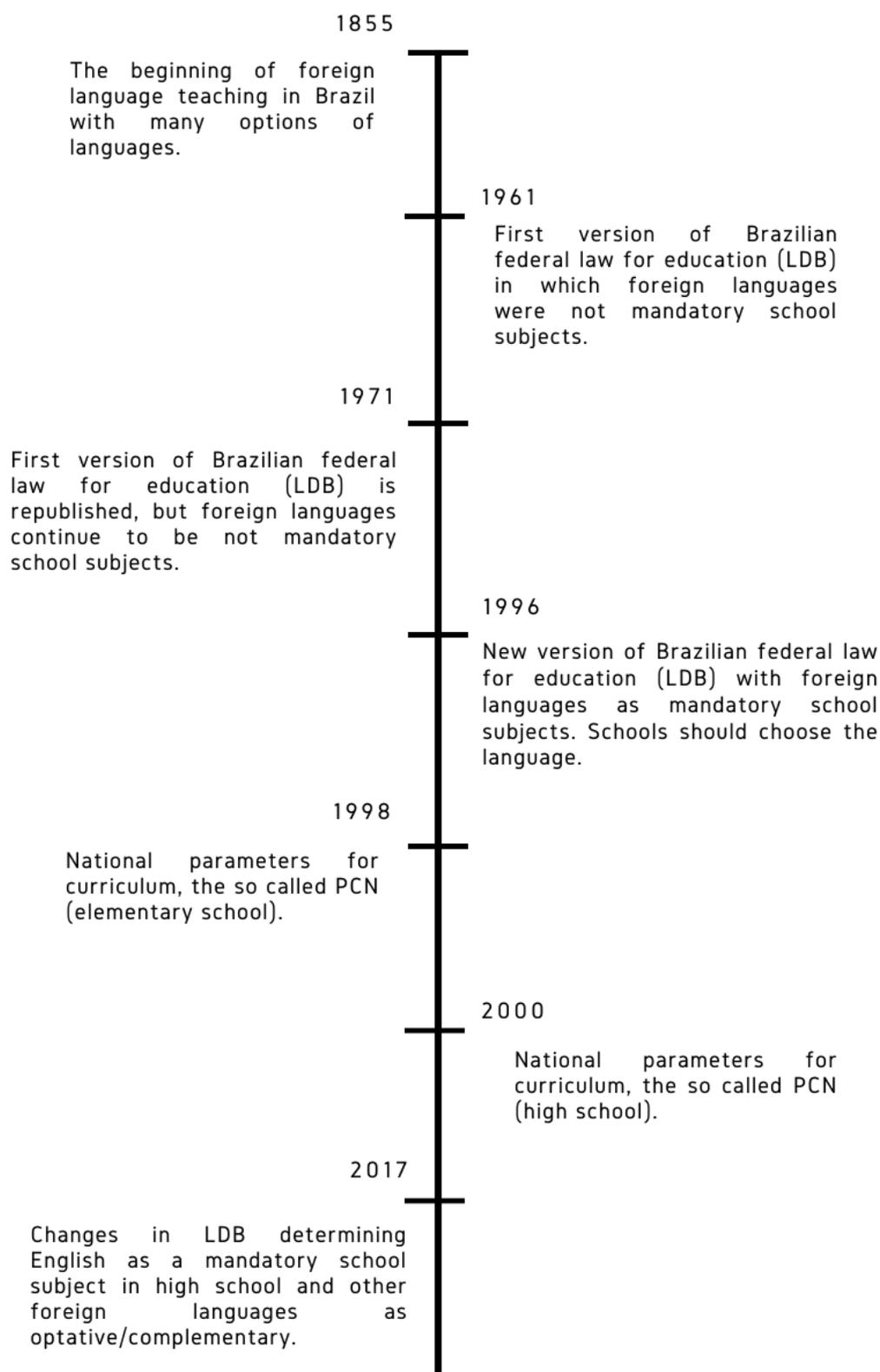
Leffa (2011) demonstrates that the failure of English teaching at high school (and elementary school) is connected with, at least, three spheres: students, teachers and government. Students uncompromised to learn or with weak background on English language; teachers who lack academic formation and little or none fluency on English; and the government which does not invest in the different parts of public education. "This reality is not restricted to the boundaries of the local, however, kept exceptional regional particularities; it is expanded for all the national territory."⁴⁹ (DE OLIVEIRA, 2011, p. 80).

Other side of the same problem relies on the parameters previously mentioned. They limit the skills of the foreign language to give emphasis on reading claiming that writing, speaking and listening play a secondary role in the linguistic formation of the student (SCHMITZ, 2009). Furthermore,

⁴⁹ Essa realidade não se restringe às fronteiras do local, mas, guardadas as excepcionais particularidades regionais, expande-se por todo o território nacional.

admission university tests do not demand other skills in a foreign language, apart from reading, what influences schools to emphasize reading and limit the other three skills.

Figure 2: Timeline of the history of foreign languages teaching in Brazil.



Source: Quevedo-Camargo e Silva (2017)

Work conditions are also part of the problem. The devaluation of the teaching career, bad salaries, absence of adequate academic formation, insufficient class time for a foreign language and overcrowded classrooms help to prevent learning to succeed. To this, it is possible to add lack of teaching materials or bad production of them which do not deal with students' needs. Notwithstanding, in Brazil, through a national program named PNLD - *Programa Nacional do Livro Didático* - important steps have been given towards production, choosing and distribution of teaching material.

As aforementioned, those are the main difficulties in teaching and learning a foreign language at a high school (or also elementary school) in public (mainly) or private schools in Brazil. This paper does not present a totality of them, but, in sum, establishes a common background in most part of the national territory and from this point attempts to search for manners of resolutions.

4. Contributions of Applied Linguistics to teaching and learning of English as a foreign language at high schools in Brazil

The previous part of this paper dealt with some of the main difficulties in regard to teaching and learning of English-FL at high school in public and private schools in Brazil. It was shown that there are a few difficulties; nonetheless some of them can be solved through right resolutions. Some of those resolutions may be found in AL as a discipline which is concerned with problems involving language, its uses and users.

Before the discussion about how AL may aid in the resolution or amelioration of the problems cited, it is important to clarify that AL cannot solve all kinds of problems, unless the ones related to language issues. Thus, overcrowded classrooms, for example, is not a problem which AL can solve because it escapes the scope of the discipline, however, AL can aid to ameliorate the situation proposing ways in which teaching and learning can succeed even in overcrowded classrooms.

One of the great contributions of AL relies on foreign language teachers' role. AL can offer a broader academic background for teachers, since one of its characteristics is the union with other fields of knowledge to solve problems. Thus, teachers can have a solid understanding of teaching and how to use the knowledge of other disciplines to overcome obstacles in the classroom (SCHLATTER, 2009). AL also provides teachers with methodologies, techniques and approaches on language teaching which can solidify their daily practice (DE ASSIS-PETERSON; DA SILVA, 2009) enabling them to recognize the dynamics of the classroom and the outline of the students as learners. According to Leffa (2009, p. 121)⁵⁰, AL can form inclusive teachers as demonstrated in his words:

The content to be worked with students does not need to be tied up to the rules of grammar, to lists of words or even to certain skills as the emphasis on reading, proposed by PCNs. It can go beyond all that. It can be more panoramic or more specific. It can work with poetry or prose, with sports or music, classic or popular, heavy metal or hip-hop.

⁵⁰ O conteúdo a ser trabalhado com os alunos não precisa ficar preso às regras da gramática, à lista de palavras ou mesmo à determinada habilidade, como a ênfase na leitura, proposta pelos PCNs. Pode ir além de tudo isso. Pode ser mais panorâmico ou mais específico. Pode trabalhar com poesia ou prosa, com esporte ou música, clássica ou popular, *heavy metal* ou *hip-hop*.

Leffa's words above translated lead to more contributions of AL to teaching and learning of English. This time, the ones connected to production and use of teaching material. The material plays a central role in the teaching of a language inside a classroom. In this sense, De Oliveira (2011, p. 88) affirms that AL must fulfill its social and interdisciplinary roles serving the purposes of the learners in a globalized world that demands language skills, as the ones in digital literacy. In his words: "It is necessary to create multiple interaction contexts with language which permit the development of the literacy demanded by the extra educational world and by the projects of our students".⁵¹

On this purpose, the creation and distribution of textbooks in the whole national territory has the aim of unifying contents of curriculum and assuring that students receive adequate formation in regard to foreign languages (JORGE; TENUTA, 2011). Books with activities which contemplate the four abilities of language - listening, speaking, reading, and writing - and also offer support for the teaching practice (SCHMITZ, 2009).

The interdisciplinary characteristic of AL can offer contributions to learners as well (JORGE, 2009; 2011). With the aid of other areas, such as Psychology and Sociology, AL can work in the personal and educational formations of the students providing contributions to act on behavior and diverse ways of learning and interaction through language highlighting the different types of students and different types of learning in a FL classroom. AL also aids to understand the beliefs of the students in regard to learning a second language and how these beliefs can act positively or negatively in learning process (BARCELOS, 2011). In possessing that, teachers can work upon problems which may emerge in the classroom.

In sum, those are some of the main contributions of AL to aid the development of teaching and learning English-FL. The idea is not to run out of all types of resolutions, but expose the main ones with ideas that may be used to help the searching for solutions to improve the teaching and learning of English-FL.

5. Conclusion

Applied Linguistics arose as an independent discipline around the year 1940 and since then it has become more and more independent mainly from Theoretical and General Linguistics. It is concerned with problems in which language has a central role and draws upon other fields of knowledge to solve those problems. Nowadays it is connected to resolution of problems in many fields, but it was in its beginnings that AL had a great role in the process of learning languages; this role is the one in which this paper worked; to be more specific, the learning of English-FL in high school level in Brazil.

The teaching and learning of English-FL in high school in Brazil face many challenges: weak academic formation of English-FL teachers, students who lack background knowledge on the language,

⁵¹ É preciso criar contextos múltiplos de interação com a linguagem que permitam o desenvolvimento dos letramentos exigidos pelo mundo extraescolar e pelos projetos dos nossos educandos.

lack of adequate teaching material, insufficient class time for a FL and etc. This situation is very alike around the national territory and through private or public schools.

Even though AL cannot solve all the problems mentioned in this paper, it is possible to see that it can solve or at least ameliorate some of them. Thus, how can AL contribute to English teaching and learning in high school level? Responding to this question presented in the beginning of this paper, AL can offer contributions in regard to teachers: adequate academic background in language, methodologies, and techniques; in regard to students: to distinguish types of students and learning styles; and in regard to material: production, usage and adequacy.

Lastly, the effectiveness of these contributions may also be related to other factors involved in the process of learning and teaching a FL, factors which do not belong to the scope of AL; however, despite these factors, AL can offer the necessary contributions indeed.

References

BARCELOS, A. N. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: DE LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.

BERNS, M. *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. 1st ed. Oxford: Elsevier, 2010. p. 3-13.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 04 de Mar. de 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 25 de Mar. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 27 de Mar. de 2016.

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1^a Ed. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br>>. Acesso em 25 de Mar. 2020. 48 p.

DE ASSIS-PETERSON, A. A.; DA SILVA, E. M. N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: DE LIMA, D. C. (org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 93-106.

DE OLIVEIRA, R. A. A *Matrix* da LE no Brasil, a legislação e a política do fingimento. In: DE LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

DE SOUZA, A. E.; DIAS, C. N. O ensino da Língua Estrangeira na Escola Pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo. *Linguasagem*. São Paulo: São Carlos, 2016.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: DE LIMA, D. C. (org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: DE LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-132.

KHANSIR, A. A. Applied Linguistics and English language teaching. *Middle-East Journal of Scientific Research*. Bushehr, Iran. v. 15, n. 8. 2013. pp. 1140-1146.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: DE LIMA, D. C. (org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 160 p.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*. Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-166.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: *Calidoscópico*. Rio Grande do Sul, v.7, n. 1. p. 11-23. 2009.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: DE LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 111-119.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: DE LIMA, D. C. (org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.